

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ANDRÉS LOZANO MEDINA
GUADALUPE OLIVIER TÉLLEZ (Coordinadores)

JUVENTUD Y EDUCACIÓN

*Una relación
precaria*

Horizontes
Educativos

Juventud y educación
Una relación precaria

Juventud y educación
Una relación precaria

*Andrés Lozano Medina
Guadalupe Olivier Téllez
Coordinadores*

Juventud y educación. Una relación precaria

Andrés Lozano Medina, Guadalupe Olivier Téllez,
Coordinadores

Primera edición, abril de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-258-8

HD4901

J8.8

Juventud y educación : una relación precaria /
Andrés Lozano Medina, Guadalupe Olivier Téllez
(coords.) (et al.) – México : UPN, 2017.
1 recurso electrónico (218 p.) : 3.5 Mb. : Archivo PDF
– (Horizontes Educativos)
ISBN 978-607-413-258-8

1. Mercado laboral 2. Juventud – Empleo – México
3. Educación superior – México I. Lozano Medina,
Andrés, Olivier Téllez, Guadalupe, coords. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
---------------------------	----------

JÓVENES UNIVERSITARIOS Y MERCADO

LABORAL EN LA GLOBALIZACIÓN.....	15
---	-----------

Citlalli Hernández Oliva

Introducción.....	15
Empleo y jóvenes “flexibles” en un mundo globalizado	18
Los jóvenes mexicanos frente al mercado de trabajo	32
Conclusiones	44
Referencias.....	45

LOS JÓVENES ANTE EL MERCADO DE TRABAJO:

¿TIENEN UNA POSIBILIDAD REAL?	49
--	-----------

Andrés Lozano Medina

Introducción.....	49
Una aproximación a lo global	50
Efectos de la globalización en el ámbito laboral: una visión desde la política nacional.....	54
La respuesta de la educación mexicana ante las demandas globales	65
Conclusiones	74
Referencias.....	76

**JÓVENES EN JAQUE: EL ABSENTISMO ESCOLAR
Y LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR79**

Guadalupe Olivier Téllez

Introducción.....	79
El absentismo y algunas implicaciones.....	83
De cara al sistema de educación media superior mexicano	91
¿Y qué dicen los jóvenes estudiantes?.....	100
Conclusiones	108
Referencias.....	112

**ATENCIÓN A LA COBERTURA EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: HABILIDADES DE LOS ESTUDIANTES**

A DISTANCIA EN LÍNEA117

Mónica Lozano Medina

Introducción.....	117
Atención a la cobertura en educación superior.....	119
Saberes esperados en los estudiantes a distancia.....	125
Factores de abandono y rezago en estudiantes a distancia	128
Los estudiantes de la LEIP	131
Conclusiones	144
Referencias.....	148

**UNIVERSITARIOS, PRÁCTICAS DE USO DE
LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA VIDA ESCOLAR153**

Luz María Garay Cruz

Introducción.....	153
Inserción de tecnologías digitales en las instituciones educativas. Un breve recuento.....	156
Los jóvenes como usuarios de tecnologías digitales.....	160

Quiénes son los estudiantes de la UPN.

Algunos datos	162
Conclusiones	177
Referencias.....	179

ADOLESCENCIA, DEPRESIÓN Y FRACASO ESCOLAR.....	181
<i>María Paloma Hernández Oliva</i>	
Introducción.....	181
¿Quiénes son los adolescentes?.....	185
Fracaso escolar	192
La depresión: estado de ánimo o enfermedad.....	198
Conclusiones	209
Referencias.....	211
NOTAS SOBRE LOS AUTORES	213

PRESENTACIÓN

Juventud y educación. Una relación precaria es producto del estudio colegiado realizado en el Seminario de Educación Media Superior y Superior a lo largo de dos años. Fue y sigue siendo un espacio que, desde el análisis multidisciplinario, ha fortalecido y apoyado los trabajos de investigación de sus integrantes, académicos de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México. El tema que nos ocupó en este tiempo fue el de los jóvenes y la educación, que surgió ante la necesidad por comprender lo que implica, tanto para los jóvenes como para el sistema medio superior y superior, el aumento de individuos entre los 15 y 29 años en relación con otros grupos de edad en el país, transformación demográfica que ofrece una oportunidad única históricamente hablando, por el número de personas en edad de trabajar en relación con el número de personas en edades dependientes. Pero al mismo tiempo encontramos que en el nivel mundial, este grupo enfrenta condiciones particulares que los sistemas educativos debieran comprender mejor, a fin de impulsar una relación de apoyo más acorde con su formación y desarrollo.

Así fue como nos interesó analizar y reflexionar conjuntamente sobre el hecho de que no todos los jóvenes que desean estudiar encuentran un lugar en la educación media superior y superior; que de la escuela y los programas educativos no obtienen los resultados

esperados; que la educación formal resulta poco interesante para muchos de ellos; sobre las dificultades a que se enfrentan para encontrar empleo independientemente de su formación; que no crece el número de plazas laborales al ritmo que los jóvenes demandan empleo; que en las migraciones, los jóvenes con estudios constituyen una proporción en ascenso; que muchos de los que hoy cuentan con empleo, enfrentan condiciones de inestabilidad y bajos salarios; que son principalmente los jóvenes los que en estas condiciones se convierten presa fácil para la guerra, el narcotráfico, problemáticas sociales y personales que dificultan su desarrollo como personas e impulso al desarrollo del país en un futuro cercano.

Había preguntas y el deseo de buscar respuestas en el contexto mexicano desde el análisis y la discusión académica para comprender mejor la relación entre jóvenes y educación a la luz de las políticas, proyectos y condiciones en las que se desenvuelve este grupo de individuos insertos o no en la educación formal.

En un inicio se construyeron interrogantes, logrando establecer puntos de reflexión comunes que nutrieron, desde nuestras distintas investigaciones, el trabajo en el interior del seminario al compartir textos, puntos de vista y hallazgos de investigación, con lo que surgieron y alimentaron otras miradas sobre las problemáticas de los jóvenes que enriquecieron el trabajo de todos los participantes.

De esta forma, a lo largo del presente libro se identifican problemas y se hacen propuestas en torno de quiénes son estos jóvenes, cuáles son las condiciones sociales, políticas y educativas que se les ofrecen y lo que esto traerá como consecuencia; por qué se ausentan de la escuela, con qué recursos y habilidades tecnológicas se incorporan a los nuevos espacios educativos en línea, a qué responden éstos, así como la forma en que enfrentan de forma individual las tensiones que viven en el salón de clase.

Los trabajos están alimentados por textos y discusiones que se dieron en el seminario tanto entre sus integrantes como con especialistas en torno de aproximaciones desde distintas disciplinas al tema, lo que trajo como resultando avanzar en los trabajos de investigación

a partir de la continua reflexión compartida. De esta forma, el equipo si bien de inicio no estableció una definición unívoca sobre lo juvenil, sí se enriqueció de su discusión y problematización a lo largo de este tiempo, para que cada uno de sus integrantes desarrollara una aproximación personal sobre dicha conceptualización; como grupo académico, se reconoció que para pensar a los sujetos jóvenes en términos generales, habría que entender lo juvenil como una construcción histórico-social que tiene que ver con condiciones, contextos y miradas que hace la sociedad sobre grupos de individuos que pueden o no estar en la escuela, participar o no en el mercado laboral o tener diversas prácticas de supervivencia y existencia de acuerdo con sus formas personales de colocarse e interactuar con sus contextos.

Entre los textos que nos permitieron delimitar nuestra postura resaltan sobre todo los que compartimos a través de discusiones con sus autores dentro del seminario, como es el caso de: *Historizar a los jóvenes. Propuesta para buscar los inicios*, de José Antonio Pérez Islas; *Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad*, de Carlota Guzmán; *L@s jóvenes y su relación con la Red Internet: de la adicción al consumo cultural*, de Gladys Ortiz Henderson, todos ellos investigadores con amplia experiencia en el tema y con quienes se dieron discusiones que alimentaron las reflexiones y trabajos personales.

De esta forma, hablar de los jóvenes en este libro abarca a una población no homogénea que resulta difícil de delimitar a través de parámetros de edad, en tanto se ubica más en relación con la forma en que se colocan y participan los individuos particulares en el tejido social y en el interior de la escuela. En este sentido, pueden colocarse o no en lo juvenil de acuerdo con los contextos y condiciones de existencia; por lo que en el seminario se partió por asumir que existe una diversidad de formas de ser joven que cada trabajo a lo largo de este libro busca aclarar.

Los textos que componen este libro no comparten necesariamente los mismos marcos conceptuales en su aproximación a los jóvenes, pero sí un marco general y el compromiso por abrir el

análisis y la reflexión en la búsqueda por explicar y comprender las condiciones que enfrentan actualmente los jóvenes en el mercado laboral y la educación, acotando en cada capítulo la delimitación en cuanto al recorte particular que realiza cada autor.

La organización del libro ofrece en su primer y segundo capítulos, un panorama sobre las condiciones que han planteado la economía neoliberal y el mundo globalizado al mercado laboral en todo el mundo y lo que esto implica para los jóvenes, en especial los jóvenes en México en el marco de las reformas educativas y económica.

El texto de Citlalli Hernández, *Jóvenes universitarios y mercado laboral en la globalización* es una investigación documental que, con base en fuentes de información estadística laboral nacionales e internacionales, revisa la tensión entre jóvenes con estudios superiores y el mercado laboral en el mundo globalizado de principios del nuevo milenio. El fenómeno de la informalidad, el desempleo y el subempleo, así como la precariedad laboral, son aspectos que este capítulo analiza como parte de las nuevas condiciones del mercado profesional de trabajo al que se enfrentan los jóvenes universitarios en México y el mundo en la segunda década del siglo XXI. Es una visión informada que ofrece datos desde la economía, a partir de los cuales se observa que empeora, por lo que, como dice la Organización Internacional del Trabajo que cita la autora, “no es fácil ser joven frente a las actuales tendencias del mercado laboral, ante el cual toda una generación de jóvenes corre peligro”.

El trabajo de Andrés Lozano, *Los jóvenes ante el mercado de trabajo: ¿Tienen una posibilidad real?*, resalta las crecientes dificultades a las que se enfrentan los jóvenes universitarios en la globalización neoliberal, que desde las políticas y reformas educativas deja a muchos fuera y en condiciones precarias para enfrentar su futuro. De esta forma señala que la educación no incorpora a todos de acuerdo con la edad, lo que dificulta que enfrenten el mercado laboral y que quede así un número importante sin escuela y sin trabajo.

Posteriormente se presentan productos de investigación empírica sobre condiciones de vida, educación y contextos particulares

que buscan, desde aproximaciones específicas, dar cuenta de lo que piensan, conocen y utilizan los jóvenes a partir de lo que les enseñan sus profesores, cuáles son sus habilidades de estudio y manejo de herramientas digitales con las que se integran a los nuevos espacios educativos apoyados por el uso de la tecnología digital.

Guadalupe Olivier, en su texto *Los jóvenes en jaque: el absentismo escolar y la educación media superior*, nos ubica en el problema del absentismo, resaltando que éste es un factor de riesgo para el fracaso escolar, en el sentido de que faltar a clases puede llevar a la repetición de cursos o grado, después al rezago y finalmente al abandono escolar. Expone el comportamiento de este fenómeno, tan poco explorado en México, en el contexto de la educación media superior, para posteriormente mostrar los datos de una encuesta aplicada a 86 estudiantes de distintas instituciones de educación media superior en la Ciudad de México. Entre otros hallazgos, se refiere a las limitaciones que tiene el propio sistema para retener a sus estudiantes en términos de las características y prácticas de sus profesores.

En los trabajos que le siguen, la aproximación a los jóvenes se hace ahora desde el uso de las tecnologías digitales. En el trabajo de Mónica Lozano, *Atención a la cobertura en la educación superior: habilidades de los estudiantes a distancia en línea*, se da cuenta de un estudio sobre las habilidades tecnológicas y estrategias de aprendizaje con las que ingresan los estudiantes a la licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (en línea) de la generación 2012-2013 en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, a fin de conocer aspectos para mejorar la vida académica y la permanencia de los estudiantes en la educación a distancia. Resalta el impulso que se le ha dado a esta educación como respuesta para atender la creciente demanda de cobertura y lo que esto implica, entre otros factores, en la atención que se presta desde la institución para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en relación con el manejo de las tecnologías y el desarrollo de estrategias de aprendizaje para el éxito en una modalidad a distancia.

El trabajo de Luz María Garay, *Universitarios, prácticas de uso de las tecnologías digitales en la vida escolar*, recoge las experiencias de estudiantes de distintos semestres de la Universidad Pedagógica Nacional, en cuanto al uso de los recursos digitales. Señala que los jóvenes que se han considerado “nativo digitales” no siempre cuentan, ni de forma homogénea con los conocimientos, ni con los recursos tecnológicos para utilizar en su aprendizaje. Es decir, el ser joven no garantiza el conocimiento para el manejo de la tecnología en el trabajo escolar, aspecto que debe considerarse en el diseño de estrategias de enseñanza para esta población.

Finalmente, el texto de Paloma Hernández da cuenta de las situaciones de sufrimiento que en ocasiones enfrentan los estudiantes y que pueden derivar en depresión. Expone en su trabajo, a partir de la experiencia como docente de educación media superior, la importancia de reconocer y trabajar las emociones de los jóvenes en los espacios educativos para apoyarlos a fin de que alcancen lo que ellos desean y no lo que los adultos, familiares o profesores proyectan y esperan de ellos.

Así, este libro nos habla de algunas formas en las que se expresan relaciones precarias de los jóvenes con el mercado laboral, la escuela, sus profesores y aprendizajes, sin encontrar apoyos o respuestas claras para enfrentar sus condiciones y oportunidades de desarrollo, pese a lo cual, muchos de ellos continúan depositando en la educación la expectativa de encontrar elementos para mejorar su vida y su futuro laboral. El trabajo colegiado del seminario si bien encontró que las circunstancias de la relación jóvenes y educación resultan complejas, pretende con este libro abrir posibilidades y encontrar rutas para trabajar con los jóvenes desde la educación, al ponernos de frente a éstos en su diversidad y complejidad de condiciones, apelando al compromiso que como docentes y adultos tenemos con ellos y su futuro.

Margarita B. Mata Acosta

CAPÍTULO I

JÓVENES UNIVERSITARIOS Y MERCADO LABORAL EN LA GLOBALIZACIÓN

Citlalli Hernández Oliva¹

INTRODUCCIÓN

Derivado del Seminario Interinstitucional de Educación Media Superior y Superior cuya temática central en los últimos dos años fue sobre los jóvenes y estudiantes, este primer capítulo retoma una de las temáticas cruciales que discutieron y analizaron sus miembros: los jóvenes universitarios y el empleo en el marco de un mundo en crisis y cada vez más globalizado. Este artículo intenta contextualizar la problemática de los jóvenes y estudiantes cuando egresan de las universidades e instituciones de educación superior y se enfrentan al mercado de trabajo. Con base en fuentes de información estadística laboral, nacionales e internacionales, se realizó una investigación documental que expone las dificultades que plantean la globalización neoliberal y las reformas estructurales al mercado de

¹ Economista. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Área de Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión. Integrante del Seminario Interinstitucional de Educación Media Superior y Superior. Correo electrónico: *citlaho@hotmail.com*

trabajo profesional y sus efectos en los jóvenes universitarios, tanto de México como del mundo.

Partimos de la premisa de que el creciente desempleo y la expansión de la precarización laboral que encara la juventud de este milenio, son resultado de la crisis económica y la universalización de las políticas neoliberales de austeridad. El sociólogo francés Pierre Bourdieu nos dice que el fundamento último de este nuevo orden económico que establece la globalización neoliberal, es el de la violencia estructural del desempleo y la precariedad laboral (1998). En efecto, la globalización neoliberal es una fase en que el capitalismo se reorganiza con métodos y técnicas que flexibilizan la producción y el trabajo como estrategia ahorrativa de costos para intentar remontar la crisis. Al final, las que pagan la factura de esta modernización de los mercados de trabajo y la producción son principalmente las nuevas generaciones que buscan empleo y encuentran precariedad en las nuevas formas de contratación y permanencia, así como inseguridad e inestabilidad laborales. O peor aún, la desolación de no encontrar trabajo.

La crisis mundial del empleo juvenil está empeorando. Según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en 2013 había en el mundo 73 millones de jóvenes sin empleo. Pero además del desempleo, el trabajo informal entre los jóvenes se está extendiendo, sin que haya perspectivas de mejora en escala mundial (OIT, 2013). Antes del reordenamiento neoliberal, el problema del desempleo y subempleo afectaba mayoritariamente a los jóvenes con bajos niveles de escolarización o sin calificación laboral y se limitaba a los países atrasados, hoy la situación ha cambiado.

Como parte de esta reorganización del capitalismo mundial, México se inserta en la globalización con un modelo de desarrollo sustentado en la maquila de exportación, ofreciendo jóvenes a granel a las empresas industriales y de servicios que emigran de países con altos costos salariales en esta nueva dinámica de reubicación o relocalización en zonas de mano de obra barata, con o sin estudios, pero que recibe bajos salarios.

Un hallazgo de esta investigación documental es que en la llamada era de la información, jóvenes con más niveles de escolarización son los que más dificultades tienen para insertarse en el mercado de trabajo en todas las regiones del mundo. Incluso teniendo más educación y estando mejor preparadas que sus padres y abuelos, la escasez y precariedad laborales es lo que les espera a las nuevas generaciones del siglo XXI.

Asimismo, los profundos cambios en la educación que emanan de las reformas estructurales para consolidar al modelo neoliberal, inducen en los jóvenes la creencia de que el cometido principal de la educación es prepararlos para el empleo, que su formación debe capacitarlos para ser “empleables” y emprendedores, flexibles y funcionales según las necesidades del empleador. Formar técnicos y profesionistas para el mercado de trabajo se ha convertido en la nueva “misión” de las políticas educativas, sin reconocer que el actual modelo de desarrollo es cada vez menos eficiente para absorber la oferta de universitarios y profesionistas y menos capaz de cumplir las aspiraciones de miles de jóvenes que apuestan a una educación superior y a un trabajo digno y bien remunerado.

Para entender estas transformaciones, el capítulo se divide en dos apartados; en el primero se parte de la caracterización de la globalización y sus impactos en el mundo del trabajo y cómo afecta a los jóvenes de este milenio en ciernes. En el segundo, observamos cómo los jóvenes mexicanos con estudios superiores se debaten entre la crisis y las reformas estructurales de los gobiernos neoliberales, que imponen la modalidad maquiladora y la flexibilización laboral como mecanismos de inserción en la economía global, dando como resultado más desempleo, subvaloración de la formación profesional, segmentación del mercado de trabajo y precarización laboral. Terminamos con unas breves reflexiones sobre la necesidad de rediseñar un modelo de desarrollo que tome en cuenta a la población joven y capacitada.

EMPLEO Y JÓVENES “FLEXIBLES” EN UN MUNDO GLOBALIZADO

*Las vidas devastadas de esos jóvenes (y no tan jóvenes)
no despiertan los escrúpulos de los demás. Son ellos quienes
sienten escrúpulos, haber sido humillados.*

Viviane Forrester. *El horror económico*

En la llamada globalización neoliberal,² el capitalismo se está reestructurando sobre una nueva base de funcionamiento que le permite flexibilizar la producción y el trabajo de manera permanente y en escala planetaria a fin de enfrentar la caída de la tasa de ganancia. Esta estrategia fue diseñada para enfrentar la crisis económica por la que atraviesa el capitalismo desde hace cuatro décadas mediante esquemas tecnológicos y organizacionales que incrementan la productividad del trabajo y merman las condiciones laborales (Guillén, 2007b; Gutiérrez, 2006; Casáis, 2013; Olave, 2013). De tal manera que la crisis del modelo de acumulación fordista permitió el tránsito de la producción en serie a la producción flexible, adaptándose la economía a los cambios constantes de la rotación del capital mediante las nuevas tecnologías y “con la utilización de formas ‘salvajes’ de explotación de los trabajadores” (Guillén, 2007a, p. 20). Lo cual significa que “la llamada ‘estrategia neoliberal’ es, en definitiva, el modelo bajo el que los capitales internacionales se organizaron para tratar de revertir una situación que no estaba favoreciendo sus intereses” (Casáis, 2013, p. 168).³

Esta reorganización basada en la flexibilización de los procesos productivos y de trabajo es un fenómeno de alcance planetario, pues las empresas transnacionales reorganizan sus procesos productivos

² Para mayor información sobre la globalización neoliberal así como su origen histórico, véase a Hernández, C. (2011).

³ Casáis también nos dice que “Así se articularon tres factores que permitieron al capital internacional mejorar sus tasas de ganancia: 1) la flexibilización laboral; 2) la liberalización comercial y aduanera (globalización comercial), y 3) la desregulación financiera (globalización financiera)” (2013, p. 168).

mediante la descentralización y reubicación de fases completas de sus procesos de producción en países de salarios bajos para aprovechar los recursos naturales y la mano de obra barata y joven, así como también las nuevas tecnologías ahorradoras de mano de obra, a fin de mejorar sus condiciones de rentabilidad.⁴ Todo esto, junto con el desarrollo de nuevas técnicas de organización y gestión del trabajo para su flexibilización, apoyadas en las políticas de reforma laboral, constituyen uno de los principales medios con que cuentan los capitalistas para incrementar sus ganancias.⁵

Así pues, son dos las condiciones para la conformación de la globalización neoliberal: el despliegue de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que facilitaron y ampliaron la movilidad del capital y la comunicación de las corporaciones transnacionales; y las políticas y reformas neoliberales, que abrieron las economías nacionales y la fuerza de trabajo a los grandes capitales, con lo cual se instaura un modelo acaparador de la riqueza mundial (Hernández, 2011).

Por consecuencia, la mano de obra tiene que ajustarse de manera permanente a estas nuevas y aceleradas mutaciones tecnológicas y económicas del capitalismo moderno. Es decir, surge un nuevo tipo de trabajador al que se le llama “trabajador flexible”. La flexibilización laboral es un eufemismo de mayor explotación y desempleo, pues busca deteriorar las condiciones de trabajo (Casáis, 2013) y se expresa principalmente por nuevas formas de la fuerza de trabajo y mecanismos como: trabajo de tiempo parcial; trabajo eventual; el *outsourcing* o subcontratación, que es una forma de organización del trabajo que delega en terceras empresas procesos productivos

⁴ Para efectos de este trabajo, llamaremos indistintamente a los países subdesarrollados, periféricos, atrasados, pobres o de salarios bajos. En contraposición, los países desarrollados son los centrales, avanzados, ricos o de salarios elevados.

⁵ Castells (2008) señala que para enfrentar la crisis y aumentar los beneficios existen cuatro vías, todas ellas en estrecha relación con las nuevas tecnologías de la información: reducir los costos de producción, aumentar la productividad, ampliar el mercado y acelerar la rotación del capital.

para evadir compromisos laborales; una mayor rotación de puestos y tareas (con lo que se facilita el despido); movilidad funcional (multifuncionalidad), geográfica y horaria; los contratos de primer empleo; el incremento del trabajo asalariado a destajo y el familiar sin pago; aumento de la jornada laboral y de la población ocupada sin prestaciones, así como la disminución salarial (Hernández, 2012; Garavito, 2007). El trabajador “flexible” por tanto es eventual, polivalente, funcional, contingente, maleable, desprotegido, sin prestaciones, malbaratado, en fin, desechable.

En razón de lo anterior, a partir de la década de los setenta del siglo XX en que irrumpe la crisis estructural del capitalismo (Saxe-Fernández, 2001), se implanta el modelo neoliberal por medio de las reformas estructurales, tales como la apertura y desregulación de los procesos productivos y financieros, la flexibilización de los mercados de trabajo, así como la privatización de los activos y funciones públicas, para dar cabida al apuntalamiento y fortalecimiento de las empresas globales. De tal suerte que las prácticas de desregulación y flexibilización de los mercados laborales también se globalizan. La flexibilización y el deterioro de las condiciones laborales y de vida de los trabajadores que esta reestructuración conlleva, es una novedosa escalada del capital para reducir los costos de la mano de obra en contextos de estancamiento y competencia mundiales. Su finalidad es la construcción de una economía global de mano de obra barata. ¿Qué significa esto?

Significa que en esta etapa de economías abiertas y sin fronteras, las nuevas modalidades que adoptan los procesos de producción se sustentan en la intensificación del trabajo, tanto por la mayor tecnificación de los procesos como por la extensión de las jornadas laborales, a fin de aumentar la productividad de la mano de obra y de abatir costos. Y esto en el nivel mundial. Como resultado, se gestan múltiples formas de flexibilización y explotación del trabajo que conducen inevitablemente al deterioro de las condiciones de vida y al empobrecimiento de la población. Para Pierre Bourdieu, la precariedad y el desempleo que impone la mundialización, es una

“violencia estructural” para asegurar a los mercados este nuevo orden económico de permanente inseguridad y debilitamiento de los trabajadores: “De este modo –nos dice– se instaura el reino absoluto de la flexibilidad, con la extensión de los contratos temporales o los interinatos”, así como muchas otras técnicas de dominación racional (1998, s/p).

El derecho a despedir y bajar salarios

Hasta aquí hemos reflexionado sobre cómo la globalización en tanto proceso económico y tecnológico determina la flexibilización de los mercados de trabajo como medida idónea para enfrentar la competencia intermonopólica mediante la reducción de los costos laborales. En el plano político y pragmático, esto se traduce en el derecho de los empleadores a despedir y precarizar las condiciones laborales y así aumentar sus ganancias. Esto ha sido organizado desde los Estados mediante la instrumentación de políticas y reformas laborales emprendidas en el mundo entero, encargadas de diseñar una estructura ocupacional y salarial flexible y estratificada. El desmantelamiento del Estado de bienestar y del Estado desarrollista (del modelo fordista-taylorista-keynesiano), y la erección de un Estado neoliberal sustentado en políticas públicas de apertura al mercado, fueron el preámbulo para pavimentar el camino que garantizara al empresario hacer un uso discrecional y libre de la fuerza de trabajo.

Es importante destacar que los enormes diferenciales salariales entre países ricos y pobres motivan los procesos de relocalización industrial y de servicios, esto es, la movilidad del capital buscando mejores condiciones de rentabilidad, por lo que los mercados de trabajo mundiales también compiten entre sí. De modo que las normas de trabajo se flexibilizan y los derechos contractuales se debilitan a fin de atraer a los inversionistas externos.

Estos importantes diferenciales salariales tienen que ver con el lugar que ocupan los países en la actual división internacional del

trabajo que impone la globalización. Así, tenemos que en los países centrales se concentran los sectores más avanzados de la producción y los servicios, asentados en la tecnología más avanzada y con los trabajos más calificados y de mayor potencialidad intelectual. En tanto en los países periféricos como los de América Latina y el Caribe, su papel en la globalización es ofrecer procesos productivos intensivos en mano de obra barata, lo que los ha especializado en las ramas manufactureras de maquila y ensamble que demandan trabajos poco calificados y de baja remuneración (Gutiérrez, 2006; Morales, 2013; Hernández, 2012; Casáis, 2013; Olave, 2013; Garavito, 2006; Castells, 2008).

De aquí que los países centrales o desarrollados trasladan hacia los países periféricos o subdesarrollados, donde la fuerza de trabajo es más abundante, joven y barata, las filiales y subsidiarias especializadas en manufactura y ensamble de sus procesos de producción y de servicios, fases que son intensivas en mano de obra poco calificada. Mientras tanto, dejan en sus territorios las fases de la información y el conocimiento que demandan más formación y calificación de la mano de obra (Gutiérrez, 2006). Se cierran empresas en Europa occidental, Canadá y Estados Unidos, así como Japón, y se despide gente, para reabrir plantas que no requieren altos niveles de tecnología, en zonas de maquila y procesadoras para la exportación donde abunda la población desprotegida y desorganizada, es decir, flexible y pronta para su utilización.

De esta manera, la actual división internacional del trabajo entre los países y la nueva dinámica para flexibilizar las relaciones laborales, están conduciendo a la globalización de la sobreexplotación del trabajo en general, y a la desvalorización y precarización de la fuerza de trabajo altamente calificada, en particular, sobre todo en los países con esquemas productivos especializados en el ensamble y la maquila de exportación. Las formaciones profesionales de la periferia dejan de ser atractivas para las empresas globales que sustentan su competitividad en las ventajas comparativas de bajos costos salariales que ofrecen las economías atrasadas. Y

para lograr ser más atractivas a los capitales internacionales, estas mismas economías compiten entre sí con el expediente de las reformas laborales que garantizan y dan certeza jurídica de mayor flexibilidad de la fuerza de trabajo. Esto es, se les ofrece la patente de corso para intensificar la explotación de los trabajadores, y nada menos que por recomendación de los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI).

La globalización no sólo funciona por la actividad de las grandes empresas sino también por la gestión política de los Estados y de las instituciones financieras internacionales y organismos multilaterales que operan como prolongación o tentáculos de los países industrializados. Así tenemos que el Banco Mundial, en tanto agente activo de la globalización que representa los intereses de los capitales globales, recomienda a todas las regiones que emprenden reformas profundas, una mayor flexibilidad del mercado de trabajo. Por su parte, el FMI encarga a los gobiernos europeos “una reforma de fondo de los mercados laborales. La flexibilización de éstos pasa por la reestructuración del seguro al desempleo, el salario mínimo legal y las disposiciones que protegen el trabajo” (Forrester, 1997, p. 101).

Por consecuencia, en América Latina se adoptan los procesos de flexibilidad laboral como parte de sus reformas estructurales condicionadas a los recursos que ofrece el Banco Mundial. Las políticas de flexibilización del mercado de trabajo arrancan en Chile en 1978 con la implantación de una profunda reforma laboral. Se amplían en las décadas siguientes a la mayoría de los países de la región para atender las exigencias del BM y del FMI que califican de “rígidos” sus mercados laborales. Aunque sólo Argentina y Chile aplicaron cambios en sus legislaciones laborales y recientemente México (Chile ya dio marcha atrás y se están recuperando los derechos del trabajador), la mayoría de los países de la región cuenta ya con mercados de trabajo altamente flexibles sin haber modificado sus legislaciones laborales.

Esto significa que la supresión de los derechos laborales se ha dado fuera del marco legal, con la introducción de prácticas informales e ilegales y el establecimiento de modalidades de contratación de trabajo precarias o atípicas, tales como la contratación por tiempo determinado, las de formación y aprendizaje, así como el periodo de prueba, la flexibilidad de horario y el despido injustificado (Ibarra, 2006, p. 61). Es el caso de México, en donde subsiste la flexibilidad salarial de facto desde 1977, año en que se imponen los “topes salariales”, que han conducido al país a tener una de las manos de obra más baratas del mundo.

Sin embargo, muchas reformas laborales emprendidas en el mundo entero han sido consideradas insuficientes por los empresarios, por lo que exigen medidas más allá de la ley que se traduzcan en un mayor abaratamiento del empleo. Ofrecer empleos con salarios inferiores a los mínimos legales y las contrataciones al margen de los contratos colectivos, los programas del primer empleo y las contrataciones temporales y subcontrataciones, es una estrategia que está llevando a la destrucción del empleo y de las vidas de millones de seres humanos. Pero fundamentalmente del sector más joven y preparado de la población.

De aquí resulta que la subutilización de los jóvenes universitarios en el mercado profesional, los menores salarios que perciben, la falta de seguridad social y su precarización laboral, así como su mayor exclusión del mundo del trabajo, es un fenómeno que la globalización brinda al mundo pero que se agudiza en la periferia del planeta donde los procesos productivos requieren trabajos de menor calificación. En el mundo globalizado, el valor de la formación profesional y educativa depende del nivel de desarrollo económico de las sociedades. Por lo que nuestros jóvenes con educación superior tienen cada vez menos posibilidades de insertarse exitosamente en el mercado de trabajo.

El mercado profesional se flexibiliza

Aunque la nueva dinámica para flexibilizar las relaciones laborales está conduciendo a la desvalorización y precarización de la fuerza de trabajo con formaciones profesionales, con la globalización neoliberal se dan dos tendencias estructurales aparentemente contrapuestas (Dieterich, 2004, p. 107). Pues si bien, por un lado se da la tendencia a un mayor despido de fuerza de trabajo de los sectores productivos como resultado de los avances de la tecnología, que está llevando al desempleo y subempleo a un creciente número de trabajadores aun con formación profesional y en edades productivas, por el otro se exige una cada vez mayor calificación científica y profesional del factor humano como mecanismo de competencia de cara a la globalización.

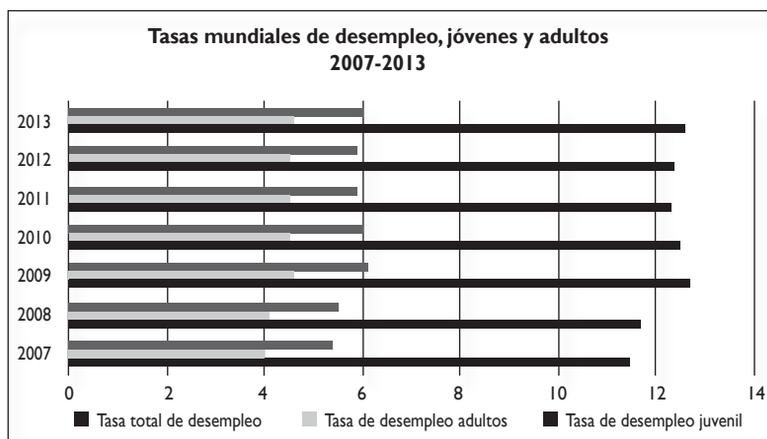
Este fenómeno es resultado de la división internacional del trabajo en la nueva economía informacional, ya que establece que el trabajo educado y con mayor calificación es para los países desarrollados. Mientras que los países de la periferia o subdesarrollados deberán competir con ocupaciones de baja calificación. Sin embargo, también en las economías centrales o avanzadas los procesos de flexibilización productiva y laboral están lanzando a la calle a los jóvenes con formaciones profesionales.

El mayor logro educativo de las actuales generaciones no está dando mejores resultados en la búsqueda de un empleo digno o de larga duración. Según datos de la OCDE, “desde el año 2000, las tasas de logro en educación terciaria han aumentado tanto en los países pertenecientes a la OCDE como en los países del G20 que no pertenecen a la OCDE”. En la mayoría de estos últimos, “los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) han alcanzado unos niveles más altos de educación que los adultos mayores (de 55 a 64 años)”. Como media, 82% de los adultos jóvenes tienen al menos la educación secundaria superior comparado con 64% de los adultos mayores. En cuanto a educación superior, los adultos jóvenes registraron una

tasa aproximadamente de 15 puntos porcentuales por arriba que los adultos de más edad (OCDE, 2013, pp. 31-32).

Sin embargo, estudiar hasta 20 años ya no se traduce en un mejor nivel de vida ni es garantía de éxito profesional y reconocimiento social. Desde la década de los noventa hasta hoy, el desempleo y el deterioro del empleo juvenil es la factura que la generación actual de jóvenes paga por serlo en épocas de fuertes tendencias a la globalización de los mercados y la competencia despiadada. La Organización Internacional del Trabajo dice que no es fácil ser joven frente a las actuales tendencias del mercado laboral, ante el cual toda una generación de jóvenes corre peligro. Un informe de este organismo sobre las tendencias mundiales del empleo juvenil (OIT, 2013), muestra que las tasas de desempleo mundial para 2013 fueron de 4.6% para los adultos mayores de 25 años, y de 12.6% para los jóvenes entre 15 y 24 años. Lo cual indica que en el nivel mundial hay alrededor de tres jóvenes desocupados por cada adulto sin empleo. Además, 73.4 millones de jóvenes de 15 a 29 años estaban desempleados en 2013, lo que significó un aumento de tres y medio millones más desde 2007 (véase figura 1).

Figura 1



Fuente: OIT, 2013, cuadros A1 y A2.

También se prevé que aumenten las diferencias de una región a otra, así como las brechas en el nivel de género, sobre todo en las economías atrasadas. En los países de la OCDE, “a pesar de que ahora hay una mayor proporción de mujeres que de hombres con educación terciaria, las tasas de empleo y los salarios de las mujeres son más bajos que la de los hombres con educación terciaria” (OCDE, 2013, p. 27). En América Latina y el Caribe se calculó que la tasa de desempleo juvenil de las mujeres llegaría para 2014 a casi 17% y la de hombres a 11% (más de 5 puntos porcentuales de diferencia).

La crisis y las reformas estructurales para contrarrestarla se manifestaron con diferente magnitud en los mercados laborales juveniles, dependiendo de la región de que se trate. Si en los países atrasados, donde vive 90% de los jóvenes del mundo, estas reformas desembocaron principalmente en la extensión de la informalidad y en la caída de la calidad del empleo, en las economías avanzadas los jóvenes se han tenido que enfrentar al crecimiento vertiginoso del desempleo de larga duración y a una incidencia del trabajo a tiempo parcial. En estos últimos países, el desempleo juvenil aumentó hasta 25% entre 2008 y 2012, registrándose tasas de desempleo juvenil para este último año, del orden de 52% en España y Grecia y más de 36% en Portugal e Italia, aunque en España y Grecia sigue incrementándose el paro de menores de 25 años hasta llegar a tasas de desempleo del 57.4% y 58% respectivamente, para el último trimestre de 2013 (*El País*, 2014; *Expansión*, 2013) lo que ha repercutido en fuertes movilizaciones juveniles contra las políticas de austeridad.

Ahora bien, en las economías desarrolladas las tasas de desempleo son más elevadas que en las economías atrasadas como América Latina y el Caribe. Esto se debe fundamentalmente a los métodos de medición del desempleo en esta última región y a que en los países subdesarrollados se cuenta con las válvulas de escape del subempleo y los trabajos informales. Así, en México, por ejemplo, se considera que una persona tiene empleo si trabajó por lo menos una hora en la semana en que se levantó la encuesta de ocupación, tenga o no remuneración. Por lo que los trabajadores en empresas familiares sin

pago o empleados temporales o eventuales, se consideran “personas ocupadas” y no desempleados.

Ante este fenómeno de tecnologías muy sofisticadas que reemplazan el trabajo humano, algunos estudiosos del tema se preguntan (Rifkin, entre otros) ¿qué hacemos con todos los millones de jóvenes que no necesitamos en este nuevo mercado global de alta tecnología?, ¿para qué estamos preparando toda una generación para el ciberespacio y la economía de la información si no vamos a necesitar a toda esa gente, si no van a tener empleo?, ¿qué hacemos con ellos? “Podemos estar formando a toda una generación para el cinismo y la desesperación –nos dice Rifkin– porque no van a tener empleo” (Rifkin, 2004, p. 43). Este autor nos dice:

Tenemos *software* hoy que hace lo que hacía un contador y abogado promedio hace una década y es más barato. Tenemos *software* hoy que hace lo que hacía un ingeniero promedio hace unos cuantos años, el CAD, que es mucho más barato. Tenemos *software* hoy que hace lo que hacía el médico diagnosticador hace un par de años y más barato (2004, pp. 23-24).

Un contrasentido a lo que pasa con el mercado de trabajo profesional, es que, en el proceso de construcción del mercado total, el conocimiento se ha vuelto un recurso fundamental de producción de riqueza y de crecimiento económico y un elemento central en las ventajas competitivas en los mercados mundiales de las corporaciones transnacionales de los países altamente industrializados. Sin embargo, como nuevo sector productivo, el conocimiento se acompaña de una tecnología y organización cada vez más sofisticadas e inteligentes, pero que descansa sobre una fuerza laboral pequeña, profesional, de élite. Esto es, se están adoptando modelos productivos más intensivos en tecnología a fin de incrementar los niveles de productividad de las grandes empresas pero que dejan sin trabajo a millones de jóvenes y trabajadores de la industria de todo el mundo, y los que permanecen en el mercado laboral lo hacen sin ninguna seguridad en sus empleos y renunciando a sus derechos laborales.

Así, la nueva estructura ocupacional de la era de la globalización neoliberal, se caracteriza cada vez más por una diferenciación fundamental entre trabajadores genéricos prescindibles (potencialmente reemplazables por máquinas o por otros trabajadores genéricos) y los informacionales o “autoprogramables”, que son altamente productivos y tienen acceso a niveles superiores de educación (profesionales, técnicos y ejecutivos) (Castells, vol. III, p. 144). Con esta nueva estratificación salarial y laboral en toda su magnitud, los trabajadores “flexibles” o desechables se ubican en la base de la estructura ocupacional (siendo la gran mayoría), en tanto que los de cuello blanco y de élite están ubicados en la cúspide y son una proporción muy inferior a la anterior.

Las consecuencias de estas transformaciones en la organización de la producción y el trabajo sobre las estructuras sociales y educativas, son diversas. Por un lado, los nuevos esquemas de estratificación laboral y salarial provocan una tendencia a aumentar los niveles de desigualdad y polarización sociales; en tanto que, por el lado educativo, las tendencias apuntan a una menor demanda de profesionales altamente calificados. “En mi país –dice Jeremy Rifkin– tenemos graduados universitarios que tienen todas las habilidades del conocimiento y que ya están trabajando pero están subempleados” (2004, p. 43). En una publicación de la Mobil Corporation, se calculaba que para inicios del siglo XXI, en Estados Unidos, 70% de los puestos de trabajo no requeriría personal con educación superior (Dieterich, 2004, p. 109). Si estos pronósticos son para un país industrializado, ¿qué pasará en nuestros países subdesarrollados y con una alta dependencia tecnológica? ¿No será necesaria la educación superior?

En la siguiente tabla podemos observar cómo la tasa de desempleo de los jóvenes con estudios superiores se ha disparado en diferentes países del mundo en la última década: así, en Reino Unido esta tasa se duplicó de 2000 a 2011, o bien Dinamarca, país nórdico con los más altos índices de ingreso, cuya tasa de desempleo juvenil se disparó casi 15 veces en el mismo periodo:

Tabla I
Tasa de desempleo de los jóvenes con educación superior 2000-2011

País	2000	2011	Incremento
Chipre	5.6	26.4	4.7
Dinamarca	1.0	14.6	14.6
España	26.6	35.0	1.3
Grecia	29.6	48.6	1.6
Hungría	4.8	22.2	4.6
Irlanda	2.7	17.8	6.6
Portugal	6.9	29.0	4.2
Rumania	9.2	29.3	3.2
Reino Unido	5.6	12.0	2.1
Suecia	2.4	12.4	5.2

Fuente: Organización Internacional del Trabajo, 2013, p. 102.

En América Latina, más educación tampoco garantiza mayores posibilidades de obtener un empleo. Aunque los ingresos han aumentado conforme se sube en la escala educativa, esto se debe a la estratificación salarial profesional que va en aumento y que provoca una mayor diferenciación social. La presión a la mayor formación es muy fuerte, sin embargo, los mercados profesionales están cada vez más estratificados y los de mayores ingresos son cada vez menos.

Vemos que el problema del desempleo juvenil afecta cada vez más a los jóvenes aun con estudios superiores, tanto en los países avanzados como en los atrasados, lo que da lugar a un fenómeno inherente al desempleo de larga duración (más de un año de búsqueda de trabajo): la precarización y la caída de los salarios reales de los jóvenes que trabajan. Pues si bien, ante la falta de expectativas de conseguir un empleo acorde con su preparación, los jóvenes universitarios dejan de buscar trabajo o aceptan empleos de tiempo parcial (países desarrollados), también se vuelven menos selectivos ocupando empleos sin prestaciones ni seguridad social,

no relacionados con su formación o para los que cuentan con mayor preparación o deciden emplearse con sueldos por debajo de sus requerimientos y nivel de calificación (países subdesarrollados).⁶

El retraso científico y tecnológico de América Latina debido a causas históricas estructurales, se ha agudizado con las políticas neoliberales que la globalización impuso y que condujeron a esta región por los linderos de la maquila de exportación. Así, la ventaja competitiva de las economías maquiladoras reside en la flexibilización y precarización de su mano de obra, esto es, en ofrecer a las empresas globales que se relocalizan en nuestros territorios, fuerza de trabajo abundante, barata y descalificada o con formaciones intermedias.

Como resultado del proceso de desindustrialización que acompaña al modelo neoliberal en los países de América Latina, el crecimiento del empleo informal ha favorecido de manera sostenida al sector de la maquila y al de servicios (comercio, hoteles y restaurantes, banca, comunicaciones y transportes, servicios sociales, comunitarios y profesionales) donde la productividad y los salarios son más bajos que en la industria. El declive de los sectores formales es mayúsculo en las maquilas y los servicios. En ellos se registra 95% de la creación neta de empleos de la región de los últimos 30 años (Beverly, 2002, p. 125), lo que explica la baja calidad de los empleos y la incapacidad del sector productivo para absorber a los egresados de las instituciones de educación superior de la región en condiciones óptimas.

Así tenemos que si crecen poco los profesionistas o técnicos altamente calificados es debido a la estrechez de la industria: “La extensión de la informalidad –nos dice Claudio Katz– es también consecuencia de las maquilas y la regresión industrial. En el escenario manufacturero regional, la aceleración del cambio tecnológico

⁶ La OIT reconoce que existe “una persistencia del desempleo, proliferación de empleos temporales y un creciente desaliento entre los jóvenes en las economías avanzadas; y empleos de baja calidad, informales y de subsistencia en los países en desarrollo” (OIT, 2013, p. 46).

incrementa la segmentación entre trabajadores especializados y descalificados” (2013, p. 12).

Este desempleo o subocupación de los talentos juveniles da lugar al llamado “desajuste de las competencias entre la oferta y la demanda de mano de obra”, o sobreeducación de los jóvenes en relación con las ocupaciones, según la OIT. En realidad, es un desperdicio formativo o pérdida de capital humano que aparece cuando el nivel de formación es mayor que las necesidades de calificación que exige el mercado de trabajo. La subutilización de la fuerza de trabajo profesional de los jóvenes afecta más a la población de 15 a 29 años que a la de 30 o más años, y entre las mujeres el problema es aún mayor (OIT, 2013).

El caso de México es paradigmático en América Latina y en el mundo, pues su carácter de país maquilador lo ha llevado a apostar por una fuerza de trabajo más precaria y con menos formación profesional para insertarse en la globalización. Entonces, ¿qué está pasando con los jóvenes que egresan de la educación superior en nuestro país?

LOS JÓVENES MEXICANOS FRENTE AL MERCADO DE TRABAJO

*En este contexto que sólo se puede llamar “incalificable”,
su brutalidad y sus actos de violencia son innegables.
¿Y los estragos de los que son víctimas? Destinos anulados,
juventud deteriorada. Porvenir abolido.
Viviane Forrester. El horror económico*

Los jóvenes universitarios mexicanos de la segunda mitad del siglo XX que, armados de rebeldía, protestaban en las calles para exigir justicia social y mejores condiciones de vida, son diferentes a los de la modernidad, que no tienen más remedio que rogar para poder ser incluidos en el sistema de explotación. Peor que la explotación son el desempleo y la exclusión.

Los jóvenes en México que hoy tienen entre 14 y 29 años –alrededor de 32 millones– emergen de un contexto de crisis económica y de reformas estructurales que los lleva a constituirse en sujetos de la historia del neoliberalismo. La juventud contemporánea de nuestro país se debate entre el desánimo, la angustia y el horror que el modelo neoliberal en el que nacieron y crecieron les obsequia en forma de desempleo, precariedad laboral e incertidumbre frente al futuro. Los que más estudian no son los que tienen garantizada una plaza laboral y, si la obtienen, no son los que más incrementan sus ingresos.

Con más de 30 años, el modelo económico neoliberal ha dado lugar a una “generación perdida” de hombres y mujeres que, a pesar de su juventud, tienen escasas oportunidades de empleo o de estudiar una carrera universitaria. Los que accedieron a estudios superiores se enfrentan a un mercado de trabajo cada vez más competido, insuficiente y de baja calidad, situación derivada de los programas de ajuste y las llamadas reformas estructurales de corte neoliberal que impusieron los “topes salariales”, la flexibilización de los mercados de trabajo y el desmantelamiento de cientos de empresas y organismos públicos generadores de empleos profesionales y calificados para impulsar las actividades de maquila y ensamble; hasta 1980, “más del 60% de las personas de la categoría ‘profesionista o técnico’ estaban empleados en el sector público”, según Smith, (1997, p. 91). Las políticas neoliberales para desmantelar el sector público han llevado a la desincorporación de cerca de mil entidades del sector estatal entre 1982 y 2014, mediante los procesos de venta, fusiones, liquidaciones o extinciones.

Este paradigma maquilador incrementa la “competitividad” de la economía con el esquema perverso de los bajísimos salarios que ofrece el país a las empresas extranjeras que se relocalizan en México. El resultado inminente es la caída pronunciada del poder adquisitivo de los trabajadores, la expansión del desempleo y subempleo, la precarización laboral y el deterioro del mercado de trabajo profesional. Según Antonio Pardo, secretario ejecutivo de

la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), México es el único país donde el salario mínimo tiene un rango inferior al umbral de la pobreza de toda la región latinoamericana, lo que incrementa el riesgo de violencia, aclarando que “no es la pobreza lo que provoca violencia, es el sentimiento de injusticia y desigualdad reflejándose no sólo en la violencia organizada, de pandillas o el narcotráfico, sino en el tejido social” (*La Jornada*, 5 de agosto, 2014).

También el Banco Mundial ofrece datos de la precariedad salarial en México, donde el salario mínimo anual llega a ser de 1 332 dólares estadounidenses, en tanto que en Perú es de 2 mil; en Brasil, de 3 mil; en Venezuela, de 3 505; y en Argentina, de 4 824 dólares al año. También resultamos más baratos que los trabajadores de la República Popular de China, pues en este país el salario anual en dólares estadounidenses es de 1 728 dólares. El pago por hora en México apenas es de 0.6 dólares la hora; en Filipinas se paga la hora a 1.41 dólares; en Argentina, 8.68; en E. U., 23.3; en Dinamarca, 34.8, según datos del Informe Mundial sobre Salarios del Banco Mundial 2012/2013. La oleada de precarización del empleo de los últimos 35 años condujo a una caída de 77% del poder adquisitivo de los salarios mínimos por lo que en 2014 sólo se podía comprar 23% de lo que se adquiriría en los años setenta del siglo pasado (*La Jornada*, 5 de agosto, 2014).⁷

No obstante, las declaraciones de alarma desde las más altas esferas de la política, las reformas estructurales van “viento en popa” y siguen aplicándose con más rigor que nunca. Al grado que uno de los ex presidentes más entusiastas y venerador a ultranza del “libre mercado”, el privatizador Ernesto Zedillo, declaró que “ni en mis más salvajes sueños esperé ver los cambios constitucionales alcanzados” por el actual gobierno de Enrique Peña Nieto, refiriéndose

⁷ Declaraciones vertidas en el “Foro internacional: salarios mínimos, empleo, desigualdad y crecimiento económico”, celebrado en la Ciudad de México el 4 de agosto de 2014.

con entusiasmo a la aprobación de las reformas, particularmente la laboral y energética (Zedillo, 2014).⁸

Las reformas estructurales retiraron al Estado de su compromiso constitucional de garantizar bienestar social a su población y el derecho a un trabajo digno y socialmente útil. Los organismos internacionales han instruido a los países para emprender estas reformas. Un ejemplo es el Informe del Banco Mundial de 1996, en el cual se apremia a los gobiernos a deslindarse de su obligación de garantizar empleo y bienestar social a toda su población, diciendo que en su lugar “deben fomentar una mayor responsabilidad personal en lo que se respecta a la obtención de ingresos y el bienestar” (p. 133). En su lugar, los gobiernos neoliberales fomentan en la juventud la idea de que tener empleo o educación es un problema individual, por lo que la apuesta ahora es convertir a México en “tierra de emprendedores”, haciendo responsables a los jóvenes para que sean ellos los que resuelvan su situación laboral. La changarrización, el Programa del Primer Empleo, la política de empleos temporales, la de Empléate a Ti Mismo o la encargada de promover la cultura empresarial en los jóvenes a través de proyectos como el Programa Nacional de Emprendedores, es la respuesta del gobierno mexicano ante la ausencia de una política de empleo que garantice el millón y medio de trabajos que se requieren cada año y la estrategia política para precarizar al país.

El modelo neoliberal desplaza empleos profesionales

Con la integración de México a la globalización como país maquilador en la década de los ochenta y con el posterior amarre de este

⁸ Declaración hecha el 6 de mayo de 2014 por el ex presidente Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), ahora integrante del Consejo Directivo de Citigroup (corporación dueña de Banamex) en un foro sobre los 20 años del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, celebrado en la ciudad de Nueva York.

modelo tras la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994, se abandona la senda del desarrollo industrial para someternos a procesos de maquila y los servicios, desplazando empleos profesionales y fomentándose el empleo informal y de escasa calificación. De tal suerte que la precarización de las condiciones de trabajo ha ido en aumento y la vida laboral para los jóvenes profesionistas que año con año egresan de las universidades y otras instituciones de educación superior, es cada vez más incierta e inestable. La reforma laboral consolida esta embestida neoliberal contra la estabilidad en el empleo y los derechos de los trabajadores convirtiendo la flexibilidad laboral en un objetivo “fetiché” de los empresarios y en la apuesta de los gobiernos neoliberales para aumentar nuestra competitividad en el mundo globalizado.

La especialización en la maquila de exportación se demuestra en el peso creciente que tiene este rubro en la economía. Del total de las exportaciones de mercancías, la maquila realiza 50% para 2010, cuando en 1988 exportaba 33% del total. Además, ha jugado un importante papel en la generación de empleos no calificados, tanto en la misma industria de maquila como indirectamente en el sector servicios, donde menos de 5% es empleo formal. La expansión del empleo de maquila tuvo un auge destacado de 1994 a 2006, pues de ser 40% del empleo total de la industria manufacturera para 1994, hacia 2006 llegó a significar 92.6 por ciento (Huerta, 2009, p. 184).

A pesar de su dinamismo, el modelo maquilador no tiene la capacidad de arrastre de las demás ramas de la economía ni es generador de empleos calificados. Todo lo contrario: ha llevado al rompimiento de las cadenas productivas en México (sus insumos vienen en 97% del exterior), promueve la desindustrialización y favorece el desempleo de profesionistas, científicos y tecnólogos pues su dinamismo se sustenta en la producción y la exportación masiva de cierto tipo de manufacturas intensivas en mano de obra poco calificada hacia Estados Unidos (maquila de la industria textil y de

la confección, automotriz y de aparatos y componentes eléctricos y electrónicos).⁹

Este hecho se ha traducido en la expansión de la informalidad laboral, la cual ha crecido hasta representar cerca de 60% del empleo total del país a fines de 2013, mientras 2 millones 732 mil personas se encuentran en el desempleo y más de 4 millones está subocupada o con empleo de tiempo parcial, según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), (INEGI, cuarto trimestre de 2013).¹⁰ Además, 62% de la población ocupada trabaja en actividades terciarias, esto es, en comercio, turismo y restaurantes, el sector de la banca, comunicaciones y transportes, servicios sociales y comunales, donde dijimos, el trabajo es informal en 95%. Aun así, la propaganda oficial se vanagloria de que sea el turismo “la industria que ocupa a más jóvenes”.

Asimismo, ante la incapacidad de la economía de generar empleos formales, se da una tendencia al incremento de la población ocupada en micronegocios (una a cinco personas) como estrategia de supervivencia de la población: de 1987 a 2014, la población ocupada en todo tipo de “changarros” (sin prestaciones) se incrementó de 39% a 47.3 por ciento (Aguilar, Barrios y Mariña, 2004).¹¹

La creciente especialización de México en procesos productivos intensivos en mano de obra no calificada (maquila y servicios), provoca el estancamiento de las demás ramas de la economía, el desmantelamiento del sector público, la escasa creación de empleos profesionales y el bajo crecimiento de la economía, que de 1982 a 2013 ha crecido tan sólo 2.3% promedio anual, mientras

⁹ Desde finales de los ochenta se registra la introducción de maquinaria computarizada, con mayor participación de técnicos y profesionistas, en lo que se conoce como las maquilas de tercera generación (Morales, 2013, p. 90).

¹⁰ El empleo informal abarca no sólo el que está ocupado en empresas o actividades informales, sino también incluye a los trabajadores que estando en una empresa formal carecen de seguridad social. Ver www.inegi.org.mx/

¹¹ El dato de 2014 corresponde a la ENOE del segundo trimestre de 2014.

que durante el modelo de industrialización, esto es, de 1940 a 1970, la economía creció en términos reales, 6.4% anual (Guillén, 2001, p. 20). De esta manera, los profesionistas se han insertado cada vez más en el sector servicios (64%), mientras que pierden plazas en la industria (donde se encuentra 8% de los profesionistas). Además, el mercado de profesionistas muestra una tendencia creciente a la subocupación profesional: “cuatro de cada 10 profesionistas se mantienen en esta condición laboral de inseguridad y probable fuente de frustración” (Campos, Martínez y Sánchez, 2013, p. 174).

Estos cambios en un modelo de desarrollo que hoy se orienta al abastecimiento del mercado externo, se han traducido en desempleo y subempleo que afectan de manera creciente a los jóvenes de todo el país, aunque con marcadas disparidades regionales que se reflejan en singulares contrastes sociales. Especialmente este fenómeno está afectando a las mujeres y a las regiones caracterizadas por su perfil urbano-industrial (capital, Golfo Norte y norte), lo que significa que el desempleo abierto es un fenómeno principalmente urbano (Hernández y Llamas, 2006, p. 265).

En cuanto a la edad, los grupos más jóvenes presentan los mayores niveles de desempleo y las tasas más elevadas de desocupación. La ENOE da cuenta de que, de 2 millones 732 mil 601 desocupados registrados en el cuarto trimestre de 2013, más de 38% correspondía a jóvenes entre 14 y 24 años y 43.5% a los de 25 a 44 años. Esto es, 82% del total de desempleados tiene entre 14 y 44 años de edad (véase tabla 2).

Tabla 2. Población desocupada por grupos de edad, 2013

	Total	Porcentajes
Población desocupada	2 732 601	100.0
De 14 a 24 años	1 055 125	38.6
De 25 a 44 años	1 188 998	43.5

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), cuarto trimestre de 2013.

En tanto que la tasa de desocupación juvenil –que mide el porcentaje de jóvenes que se encuentra sin empleo–, es de 8.4%, casi el doble de la tasa en el nivel nacional (4.9%), siendo mayor la proporción de desocupados entre los más jóvenes (INEGI-STPS. Primer trimestre de 2014), (véase tabla 3).

Tabla 3. Tasas de desocupación, 2014

Edades	Porcentaje
Nivel nacional	4.9
De 15 a 19 años	9.8
De 20 a 24 años	9.2
De 25 a 29 años	6.8

Fuente: INEGI-STPS. ENO, primer trimestre de 2014.

Del mismo modo se aprecian crecientes problemas de ocupación entre las personas con estudios de nivel medio superior y superior. Entre 1992 y 2003, el segmento de desocupados con educación media superior y superior pasó de 31% a 49% (Aguilar, Barrios y Mariña, 2004, p. 115). El descenso de esta proporción para los últimos años (37.5% para el último trimestre de 2013, véase tabla 4), se debe a que los jóvenes con estudios superiores aceptan cada vez más empleos que exigen menos calificaciones y en situaciones de subocupación o emigran, principalmente a Estados Unidos. La llamada “fuga de cerebros” es un fenómeno en ascenso: en 2006, casi la cuarta parte de los migrantes hispanos o latinos en Estados Unidos cuenta con estudios de licenciatura, maestría o doctorado (24.3%) o medio superior (27%), (Aragonés, 2009).¹² De toda la población latinoamericana calificada que emigra a Estados Unidos, México aporta 27%. Del total de los trabajadores mexicanos que cuentan

¹² Datos correspondientes a la tabla “Población migrante según nivel de estudios y característica racial, 2006, E. U.”, de la conferencia *Economía del conocimiento y Estados Unidos como principal receptor de migrantes*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2009..

con algún grado de nivel superior, 17% ya vive en algún país de la OCDE. La tendencia ascendente de la migración calificada es en el nivel mundial. El migrante calificado es el que cuenta con estudios de tercer nivel (13 años o más), o es profesionista graduado, con diploma de licenciatura, maestría o doctorado (Lozano, 2009).

De cualquier manera, los datos de la ENOE para 2013 demuestran que el desempleo afecta más a los que más preparación tienen. Según vemos en la siguiente tabla, 37.5% de los desocupados tiene estudios de nivel medio superior y superior; en tanto que los que tienen más bajo nivel de escolaridad (primaria incompleta), son los menos afectados por la desocupación: 7%. Lo mismo pasa con el segmento de subocupados, de los cuales casi 60% tiene secundaria completa, educación media superior o superior. Si sumamos los desocupados y los subocupados que tienen estudios arriba de la formación media superior (2 millones 36 mil 636), resulta que cerca de 30% de los jóvenes con más estudios de este país están en la precariedad (véase tabla 4). Este problema se presenta con una relativa homogeneidad regional en este sentido, pero se incrementa en las zonas urbanas.

Tabla 4. Población desocupada y subocupada por nivel de instrucción. Totales y distribución porcentual

	Población desocupada	%	Población subocupada	%
Total	2 732 601	100.0	4 210 326	100.0
Primaria incompleta	198 797	7.2	743 725	17.6
Primaria completa	462 163	17.0	1 006 992	23.9
Secundaria completa	1 045 998	38.2	1 446 937	34.3
Medio superior y superior	1 025 376	37.5	1 011 260	24.0

Fuente: Elaboración propia con base en el INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), cuarto trimestre de 2013.

El actual panorama muestra que los que están en el desempleo abierto o subempleados no son los que carecen de instrucción, sino

los que cuentan con más niveles de escolarización. Si hay una mayor incidencia de subocupados con estudios arriba de la educación media superior, se debe a que cada vez más los jóvenes universitarios se tienen que conformar con empleos de tiempo parcial pues la presión del desempleo de profesionistas los obliga a aceptar trabajos tan o más precarios que los de los jóvenes sin este nivel de estudios (Suárez, 2005).

Por consecuencia, “el modelo económico mantiene en permanente rezago la generación de empleos profesionales... muchos jóvenes al concluir sus estudios de nivel superior no logran insertarse en los circuitos del servicio profesional, la innovación o la creación de conocimiento, sino que caen en las redes de la economía ilegal o la migración” (Nieto, 2012, p. 9).

Con la aprobación de la reforma laboral por el senado el 13 de noviembre de 2012, se legalizan la precarización y flexibilización del mercado de trabajo, por lo que los jóvenes que inician su vida laboral con un título profesional ya tienen más certeza de lo que les espera: precarización y subocupación. Ante el horror de este panorama, se preguntan: ¿para esto me quebré la cabeza?

Desempleo profesional y precariedad de los jóvenes universitarios

El desempleo y subempleo están afectando de manera creciente a todos los jóvenes universitarios del país, pero especialmente a las mujeres. Las mujeres profesionistas tienden a ocupar empleos precarios en mayor proporción que los hombres: 42% de las jóvenes profesionistas tienen ingresos que no pasan los tres salarios mínimos, en tanto que para los hombres esta proporción es de 34% (Suárez, 2005, p. 33). Esto habla de que las condiciones de desigualdad que prevalecen en la sociedad mexicana en el nivel de género se reproducen en el mercado laboral, aunque las mujeres hayan alcanzado altos niveles de escolarización, incluso mayores a los de

los hombres. La mayor inserción de las mujeres en el mercado de trabajo –otro fenómeno reciente al que se le conoce como feminización del empleo– se explica por la flexibilidad laboral que incorpora más mano de obra femenina por ser tradicionalmente más flexible y barata, y porque el trabajo de maquila y en los servicios así lo demanda.

En el México de las reformas estructurales, el destino laboral de los jóvenes profesionistas –hombres y mujeres– tiende a ser el de la precariedad, la desigualdad, la subvaloración profesional, la marginalidad y la incertidumbre. Cada vez más en nuestro país se desconoce el valor de la educación superior y el mercado profesional se concentra en unas cuantas carreras profesionales que, sin embargo, no son las más asociadas a la modernidad (diseño textil, contaduría, leyes, turismo, mercadotecnia). ¿A qué se debe? A la modalidad de nuestro desarrollo económico que se alejó de las actividades intensivas en capital que demandan más mano de obra especializada y de alto nivel, para concentrarse en los mercados de trabajo subprofesionales y técnicos o de muy baja calificación.

En efecto, a pesar de la reducción del crecimiento relativo de la población de jóvenes profesionistas, la tendencia a una creciente desocupación o subocupación de los egresados de educación superior se mantiene. No es sino hasta la década de los sesenta, cuando el sistema productivo nacional pudo absorber a los egresados de las instituciones de educación superior. Según datos de Muñoz Izquierdo:

... entre 1950 y 1960, la relación entre el número de empleos de nivel profesional y el de quienes egresaron de las instituciones de enseñanza superior (IES) era de 1.4; lo que significa que durante esos años existía más de un puesto de trabajo de ese nivel para cada egresado de las IES (2001, p. 164).

A partir de la década de los ochenta, esa relación se invierte pues son casi cuatro (3.73) los egresados de educación superior los que tienen que competir por un solo puesto de trabajo de nivel profesional.

La tabla 5 nos muestra el desequilibrio que se va gestando para los profesionistas en el mercado laboral debido a que se crean muy pocas plazas para los egresados universitarios. Gerardo Nieto (del cual obtuvimos la información para esta tabla estadística), nos dice que no hay datos disponibles para las décadas 1990-2000 y 2000-2010, pero que la tendencia deficitaria de ocupaciones para profesionistas se mantiene respecto del número de egresados universitarios. De tal suerte que “el desequilibrio entre oferta y demanda de egresados con estudios universitarios es el principal mecanismo de contención de los salarios” (2012, p. 9).

Tabla 5. Relación entre empleos profesionales y egresados de educación superior. México: 1950-1990

Periodo	No. de empleos profesionales (1)	No. de egresados de nivel superior (2)	(2)
1950-1960	70 000	50 000	1.4
1960-1970	100 000	120 000	0.8
1970-1980	270 000	452 257	0.6
1980-1990	311 452 (a) 434 834 (b)	1 162 352	0.26 0.37

Incluye profesionistas, artistas y funcionarios públicos; (b) Incluye, además, directores generales, directores de área, profesores de secundaria y catedráticos universitarios.

Fuente: tabla elaborada con base en Gerardo Nieto (2012, p. 9).

La subocupación y el desempleo en los mercados profesionales es un mecanismo que conduce a la compactación salarial hacia la baja. En un estudio reciente sobre los mercados profesionales en el sureste de México, se detectó que casi la mitad de los profesionistas entrevistados ganan menos de 7 mil pesos al mes, y sólo dos de cada 10 ganan más de 15 mil pesos (Campos, Martínez y Sánchez, 2013, p. 178). El desempleo y la precarización laboral han alcanzado a los jóvenes profesionistas, cuando aún en la década de los setenta del siglo XX, tener educación era garantía de movilidad social y de

aseguramiento de una posición de alta jerarquía en el mercado de trabajo y en la estructura de la sociedad.

A pesar de las tendencias al desempleo de los jóvenes universitarios, en México se ha incrementado el nivel de escolaridad de los jóvenes de 25 a 29 años, de los que 24.4% cuenta con estudios superiores (licenciatura, maestría y doctorado), según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011). El 72% de los jóvenes de 15 a 29 años que se encuentra trabajando declara que sus actividades no están relacionadas con los estudios que cursaron o están cursando. Sin embargo, los jóvenes le siguen dando importancia a la formación escolar y a la experiencia como formas de acceder a un empleo (INEGI, 2011).

Con todo, hoy los jóvenes universitarios muestran no sólo desencanto a continuar estudiando una carrera profesional, sino una profunda incertidumbre y escasas expectativas de encontrar un empleo digno y acorde con su formación. Ante esto, los jóvenes de hoy se preguntan ¿vale la pena tener educación superior?

CONCLUSIONES

El derecho de los jóvenes al trabajo está siendo vulnerado en México como en el resto del mundo. En ello juegan un rol determinante las políticas de reforma estructural impulsadas desde la crisis de 1982 en nuestro país, las que han ido desmantelando este derecho humano al favorecer la inserción de nuestro país al proceso globalizador como economía maquiladora y proveedora de mano de obra barata, joven y flexible. La formación de un mercado de trabajo flexible en el nivel global, no es más que una nueva escalada del capital contra el trabajo que está afectando de manera creciente a millones de jóvenes que intentan incorporarse al mundo del trabajo.

La creciente desocupación o subocupación de los jóvenes egresados de educación superior en México es resultado de una política deliberada para acotar el mercado laboral profesional y ofrecer

trabajadores precarios a los grandes capitales de la globalización. Son las necesidades de los mercados globales las que configuran el actual modelo de desarrollo y la precarización laboral, y no al revés; no es la pobreza de la sociedad y el bajo perfil de nuestros jóvenes profesionistas los que determinan nuestra modalidad de inserción en la globalización.

A México le conviene que los jóvenes tengan educación superior, que los que lo deseen y tengan aptitudes, alcancen formaciones altamente calificadas, como profesionistas, humanistas, artistas, científicos y tecnólogos. Pero nos beneficia más que puedan insertarse en una economía y una sociedad que los requiera y los retribuya adecuadamente. Esto es, que tengan empleos dignos y afines a sus perfiles profesionales. Por eso es urgente un nuevo modelo de desarrollo orientado a la creación de más y mejores empleos, basado en el mercado interno y no exclusivamente el externo, que impulse el desarrollo científico y tecnológico y la educación superior como único modo de acceder a la democracia, la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes, así como a un desarrollo redistributivo de la riqueza. Un modelo que ubique a la juventud en el centro de sus estrategias de desarrollo y de proyecto de sociedad. Un modelo incluyente, no excluyente y descalificador. Por ello, repudiamos los gobiernos y las reformas estructurales del neoliberalismo que han institucionalizado un ambiente de inseguridad social, de miedo y de violencia, que se ensaña especialmente con los jóvenes estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguilar, L., Barrios, M. A. y Mariña, A. (2004). El ejército industrial de reserva en México en el contexto del imperialismo contemporáneo. En A. Solís de Alba, M. Ortega, A. Mariña y N. Torres (coords.), *Imperialismo, crisis de las instituciones y resistencia social*. México: Ítaca.
- Aragonés, A. (7 de noviembre de 2009). Conferencia *Economía del conocimiento y Estados Unidos como principal receptor de migrantes*. México: Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.

- Arancibia, J. (2013). Formas de existencia del trabajo y la seguridad social en América Latina: caminos opuestos. En G. Roldán (coord.), *La globalización del subdesarrollo en el mundo del trabajo*. México: IIEC-UNAM.
- Banco Mundial (1996). *Informe sobre el desarrollo mundial, 1996. De la planificación centralizada a la economía de mercado*. Washington, DC, USA.
- Beverly, C. (agosto de 2002). Educación y mercado de trabajo en América Latina frente a la globalización. *Revista de la CEPAL*, 77, 125-141.
- Bourdieu, P. (marzo de 1998). La esencia del neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique*.
- Campos, G., Martínez, M. E. y Sánchez, G. (2013). Las profesiones en la crisis: el caso del mercado en el sureste mexicano. En A. Álvarez y G. Sánchez (coords.), *La crisis mundial y sus efectos en México*. México: Ítaca-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Casáis, E. (2013). Mercados laborales, neoliberalismo y globalización: los casos de Estados Unidos, Alemania y España. En G. Roldán (coord.), *La globalización del subdesarrollo en el mundo del trabajo*. México: UNAM-IIEC.
- Castells, M. (2008). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I, II y III. México: Siglo XXI.
- Dieterich, H. (2004). Globalización, educación y democracia en América Latina. En N. Chomsky y H. Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México: Joaquín Mortiz.
- Expansion (2013). Recuperado de www.expansion.com/2013/11/29/economia, el 29 de marzo de 2014.
- Forrester, V. (1997). *El horror económico*. México: FCE.
- Garavito, R. (noviembre de 2007). Flexibilización y precariedad de la fuerza de trabajo en México. *Segundo Seminario de Economía del Trabajo y de la Tecnología. La flexibilidad laboral y tecnológica: situación actual y perspectivas*. México: UNAM-IIEC, 13-15 de noviembre, CD ISBN 978-970-32-4559-8.
- Garavito, R. (2006). ¿Fin del trabajo o crecimiento de la sobrepoblación relativa? *Primer Seminario de Economía del Trabajo y de la Tecnología. La flexibilidad laboral y tecnológica: situación actual y perspectivas*. México: UNAM-I mimeo.
- Guillén, A. (2007a). *Mito y realidad de la globalización neoliberal*. México: Porrúa-UAM.
- Guillén, A. (2007b). Efectos de la globalización en el empleo: el caso de México. En *Economía y sociedad en América Latina: entre la globalización, la regionalización y el cambio estructural*. México: Porrúa-UAM.
- Guillén, A. (2001). *México hacia el siglo XXI: crisis y modelo económico alternativo*. México: Plaza y Valdés-UAM.
- Gutiérrez, A. (2006). *La empresa transnacional en la reestructuración del capital, la producción y el trabajo*. México: UNAM/IIEC/FE/Juan Pablos.

- Hernández, A. (2012). La globalización económica y sus implicaciones en el mundo del trabajo. En A. Bouzas (coord.), *Trabajar ¿para qué? Reflexiones de lo global a lo local*. México: IIEC-UNAM.
- Hernández, E. y Llamas, I. (2006). *Mercado laboral y capacitación. Un análisis regional para México*. México: UAM-Iztapalapa.
- Hernández, C. (2011). ¿Es la educación superior una mercancía? La globalización y su dinámica privatizadora. En G. Olivier (coord.), *Privatización, cambios y resistencias en la educación*. México: UPN.
- Huerta, A. (2009). *Hacia el colapso de la economía mexicana. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México: UNAM.
- Ibarra, M. (junio de 2006). Los procesos de flexibilidad laboral en América Latina: experiencias y resultados. *Comercio Exterior*, 56(6), 458-467.
- INEGI (2013). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE)*, cuarto trimestre. Recuperado de www.inegi.org.mx/, el 8 de enero de 2014.
- INEGI-STPS (2014). ENOE, Primer trimestre. Consulta interactiva de datos.
- INEGI (30 de noviembre de 2000). *Encuesta Nacional de la Juventud 2000. Comunicado de Prensa*. México.
- INEGI (marzo de 2011). *Informativo Oportuno, Conociendo... nos Todos*, 1(1), 29.
- Jornada, La. Salario mínimo en México, uno de los peores en América Latina: Cepal. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/08/0/sal>, el 5 de agosto de 2014.
- Katz, C. (2013). *Dualidades de América Latina I. Economía y clases*. Mimeo, 25 de enero.
- Lozano, F. (28 de noviembre de 2009). *Conferencia Tendencias mundiales de la migración calificada: inserción laboral de los migrantes mexicanos en Estados Unidos*. México: Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.
- Márquez, A. (25 de julio de 2013). *Jóvenes: de la escuela al trabajo*. México: IISUES-UNAM.
- Morales, J. (2013). Maquila, reestructuración industrial y trabajo. En G. Roldán (coord.), *La globalización del subdesarrollo en el mundo del trabajo*. México: UNAM-IIEC.
- Muñoz, C. (2001). Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo. En E. Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México: IMJ-UIA-OIT-Conalep-UNICEF.
- Nieto, G. (12 de noviembre de 2012). Crisis estructural y desempleo profesional en México. En J. Bouzas (coord.), *Trabajo y tecnología: cambios estructurales de economía abierta. VII Seminario de Economía del Trabajo y la Tecnología*. México: IIEC-UNAM.
- OCDE (2013). *Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE*. OCDE (2013). Recuperado de www.oecd.org/edu/Panorama, el 3 de mayo de 2014.

- OIT (2013). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013*. OIT. Recuperado de http://ilo.org/wcm5p5/groups/public/-dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_212725.pdf, el 18 de julio de 2013.
- Olave, P. (2013). Flexibilidad y precariedad laboral en Chile. En G. Roldán (coord.), *La globalización del subdesarrollo en el mundo del trabajo*. México: UNAM- IIEC.
- País, El (23 de enero de 2014). *Encuesta de Población Activa (EPA) del cuarto trimestre de 2013*.
- Rifkin, J. (2004). Tiempo libre para disfrutarlo o hacer filas de desempleados. En L. J. Álvarez (coord.), *Un mundo sin trabajo*. México: Driada.
- Saxe-Fernández, J. (2001). Introducción. Globalización, regionalización y crisis capitalista. En J. Saxe-Fernández, J. Petras, H. Veltmeyer y O. Núñez. *Globalización, imperialismo y clase social*. Argentina: Lumen.
- Suárez, M. (2005). *Jóvenes mexicanos en la "feria" del mercado de trabajo. Conveniencias e inconveniencias de tener educación superior*. México: UNAM-Porrúa.
- Zedillo, E. (6 de mayo de 2014). Reformas de Peña, "ni en mis sueños más salvajes": Zedillo. Recuperado de <http://pueblaonline.com.mx/portal/movil/index.php/nacion/item/5874-reformas-de-pena-ni-en-mis-suenos-mas-salvajes-zedillo#.U-JUzcyI7IU&panel1-1>, el 6 de mayo de 2014.

CAPÍTULO 2

LOS JÓVENES ANTE EL MERCADO DE TRABAJO: ¿TIENEN UNA POSIBILIDAD REAL?

Andrés Lozano Medina¹

INTRODUCCIÓN

Durante prácticamente dos años los integrantes del Seminario de Educación Media Superior y Superior hemos analizado y debatido diversos temas de carácter educativo, todos ellos guiados por un claro eje: los jóvenes. De esta manera en el presente trabajo se discute como es que desde un entorno que denominamos global, tanto los discursos de algunas instancias internacionales (fundamentalmente la Organización para el Desarrollo Económico, OCDE) como de los espacios oficiales en México, han visto a esta población en su relación con el mundo del trabajo, en ambos casos considerando por supuesto el ámbito educativo.

¹ Doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Integrante del Seminario de Educación Superior y del Seminario sobre Educación Media Superior y Superior. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Correo electrónico: *alozano@upn.mx*

A continuación hablaremos de la relación entre el mundo globalizado y el mercado laboral, para discutir lo que esta relación le plantea a la escuela y la forma en que desde las políticas educativas en México se ha buscado dar respuesta. Las preguntas que guían este trabajo son: ¿cuáles son las condiciones laborales que plantea la globalización con su incorporación de las tecnologías de la información? ¿Qué implican estas condiciones de mercado y globalización a los jóvenes mexicanos? ¿De qué forma se ha buscado dar respuesta en México a estas condiciones desde las políticas educativas?

En este trabajo, en primera instancia abordo el asunto de lo global en una sociedad moderna como la nuestra, posteriormente presento algunas condiciones que se encuentran en el mundo del trabajo, para finalmente plantear las políticas educativas que se impulsan para satisfacer los requerimientos de una sociedad global, moderna y con un claro modelo económico fundamentado en el neoliberalismo.

UNA APROXIMACIÓN A LO GLOBAL

Actualmente lo global es comprendido como un escenario que tiene que ver con la velocidad de transferencia de la información y el acceso que tenemos a ella en el espacio tecnológico; la recurrencia de las crisis financieras y su “efecto dominó” a lo largo y ancho del mundo, en el ámbito económico; la modificación del papel del Estado, la mayor participación de la sociedad civil, en el terreno político; el incremento de la esperanza de vida de la población, la disminución de espacios libres de contaminación, la pérdida de especies animales y vegetales, la sobreexplotación de los recursos, en la esfera de la salud y la ecología; el incremento en los flujos de migración, la ampliación de la cobertura educativa, con la desesperanza e incertidumbre en el futuro, en el espacio social. En este sentido se tiene, siguiendo a Ianni:

... una sociedad global que incluye relaciones, procesos y estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, aunque operando de manera desigual y contradictoria. [Empero,] hay situaciones y momentos en que las determinaciones económicas adquieren predominio, se vuelven particularmente visibles, decisivas. Pero siempre llevan consigo implicaciones sociales, políticas y culturales... (2002, p. 23).

Esta condición se presenta en lo que llamamos una sociedad moderna, con condiciones nuevas y altamente dinámicas que generan cambios continuos y muchas veces incomprensibles, una vorágine, como dice Berman (1995), que de manera simultánea nos ofrece esperanza y posibilidades y también nos da una perspectiva de destrucción, nos une al acercarnos con lo que sucede al otro lado del mundo y nos genera ruptura al alejarnos de los sujetos. Es decir, contamos con información sobre los hechos, pero cada vez somos más incapaces de tener una relación cara a cara, nos hacemos virtuales e individualizados; perdemos el contacto con los otros, pero cada vez sabemos más de ellos.

De esta manera, la globalización en un Estado moderno crea vínculos e interconexiones, sin embargo, lo logra de manera desigual e incompleta dependiendo de si se impulsa en las zonas centrales o en las periféricas, como señalan los clásicos. Esto es claro, nos habla del alcance e intensidad de lo global, cuya pretensión es lograr que lo que acontezca en una parte del mundo tenga un impacto significativo en individuos o comunidades distantes, a pesar de que ello no necesariamente se cumple.

Un ejemplo de lo anterior se puede encontrar en el ámbito económico en el que se tiene una concentración del capital en unas cuantas naciones o mejor dicho en unas cuantas corporaciones e individuos; en el cambio en el papel del Estado que pasó de lo que actualmente llamamos benefactor a uno que se encuentra en una alta proporción al servicio del mercado, lo que genera que se aleje de las actividades productivas y se transforme en un promotor del libre comercio, todo ello definido en un bloque geoeconómico mundial.

Una condición más de la globalización tiene su expresión en el avance tecnológico, en la informática y en las formas de comunicación. Transforma nuestra vida cotidiana y nuestra vida laboral, nos propone nuevas formas de actuar y nos exige capacidades y conocimientos diferentes a los que estábamos acostumbrados; lo hace con la pretensión de homogenizar a los individuos en una visión cosmopolita del mundo a la que debemos responder.

De esta manera, el argumento general que se encuentra en la propuesta globalizadora en un Estado moderno, fundamentado en un modelo económico de corte neoliberal, es que el nuevo papel del Estado generará progreso y bienestar a la sociedad. Razón por la que indudablemente habrá que no sólo mantener sino impulsar el espacio global de manera importante.

Ahora bien, la influencia de la globalización en el mundo del trabajo muestra diversas expresiones, por un lado, requiere que los sujetos cuenten con ciertos saberes, habilidades y destrezas para el adecuado desempeño profesional y, por otro, disminuye de manera importante la oferta de empleo, gracias, fundamentalmente, al desarrollo tecnológico, lo que dificulta el acceso y eleva el “credencialismo” y la meritocracia.

Recordemos que históricamente el proceso productivo, dependiendo de la preminencia del modelo económico en turno, ha requerido de saberes que respondan a las diferentes fases de dicho proceso. A partir de la Revolución Industrial se puede observar que esos saberes se empiezan a producir en la escuela y se van consolidando, y modificando prácticamente al ritmo del desarrollo que establecen los requerimientos de la esfera de producción capitalista. Sin embargo, hay que distinguir que estos saberes son diferentes en tanto que serán aplicados en países centrales o periféricos, ya que los segundos necesitan la mano de obra. El modelo neoliberal que prevalece actualmente requiere mecanismos flexibles que permitan a las personas aprender permanentemente, que faciliten la integración de contenidos aplicables al trabajo, además prioriza los conocimientos básicos y de aplicación inmediata. Ante estas exigencias, el

papel de la escuela y de las actuales reformas educativas es central ya que permite que se cumplan con precisión esos requerimientos, con lo que se establece claramente el vínculo entre lo que la sociedad global busca, el mercado laboral requiere y la escuela proporciona.

Como lo menciona Mesquita (2009), los sistemas productivos vigentes desvalorizan los diplomas, no requieren de jóvenes con conocimientos avanzados, es decir, el mercado aumenta las exigencias educativas independientemente de las exigencias necesarias para desempeñar el trabajo, creando en consecuencia un nuevo modelo de formación, en donde el papel del Estado está limitado a garantizar que las escuelas cumplan con los requisitos mínimos solicitados en términos del proceso formativo.

En este sentido, el vínculo educación-trabajo se ve sensiblemente modificado ya que se requiere que en la escuela se transmita, cada vez de manera más relevante, lo que se solicita en el mercado laboral, que, entre otras cosas, exige flexibilidad, es decir, trabajadores que se adapten y que se desempeñen en diferentes espacios de la empresa, lo que implica un trabajador en actualización y capacitación continuas.

Un aspecto adicional que se demanda, en esta concepción, es la búsqueda del trabajo en grupos, tanto de manera presencial como virtual, con la administración de las actividades en tareas relativamente homogéneas aceptando y aplicando los diversos avances tecnológicos incorporados en el mercado de trabajo, lo que modifica sustancialmente, de esta manera, las cualificaciones de la fuerza laboral.

Este proyecto implica la noción del obrero polivalente, de equipos multipropósito y de plantas de producción múltiple, los cuales constituyen, según Tedesco (1995), la clave de los cambios en la organización para el trabajo; ahora la principal valoración se centra en la capacidad del personal para trabajar en equipo y para adaptarse a condiciones y exigencias cambiantes.

Se solicita que los trabajadores tengan distintos tipos de conocimientos, destrezas y habilidades, por ejemplo, es requisito el

dominio de las habilidades para el trabajo colectivo, la capacidad de autoaprendizaje, la disposición al cambio, en síntesis, la calificación requerida es la de contar con individuos con la capacidad de ser flexibles. Como puede verse en este panorama, la educación es considerada aún como un pilar para el desarrollo, que no progreso, y juega un papel fundamental para lograrlo.

Este cambio de esquema en el mundo laboral tiene definitivamente importantes implicaciones y modificaciones en el ámbito educativo, por un lado, el tipo y características de la educación que se debe impartir y transmitir, por otro, las habilidades que se deben proporcionar, y finalmente los conocimientos que deben adquirir los futuros trabajadores a través de su participación en la escolarización y educación de los sujetos.

Por supuesto, este tipo de cambios tiene una expresión en el espacio de la política educativa oficial, y se encuentra claramente marcado en el plan sectorial de educación correspondiente a diferentes administraciones, además son identificables desde el inicio, fundamentalmente el sexenio salinista (1988-1994) hasta el que nos rige actualmente, el elaborado por la administración de Peña (2012-2018).

Cabe aclarar que si bien discursivamente se presentan algunos elementos para la formación de agentes críticos que puedan buscar otras formas de comprender la realidad y de actuar sobre ella, en realidad responde de manera enfática a los requerimientos que hasta ahora se han discutido.

EFFECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN EN EL ÁMBITO LABORAL: UNA VISIÓN DESDE LA POLÍTICA NACIONAL

En México, en marzo del 2010 la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS) promovió una reforma laboral ante la cámara de diputados, impulsada por la bancada panista, entre los aspectos que resaltan en el diagnóstico que elaboraron, afirman que:

Existe una alta desocupación de jóvenes debido a: la desvinculación entre educación y vida laboral y a la rigidez normativa para facilitar la entrada de los jóvenes al trabajo, [por ello] *se debe adecuar más la educación al mercado laboral* y mejorar las leyes en la materia (Lozano, 2011, p. 4).

Por otro lado, indican que la productividad en México se ha estancado durante los últimos 30 años. “La evolución de la productividad ha sido desigual por sectores y en general se ha estancado, *ante la persistencia de una mano de obra poco calificada* y en consecuencia, bajos salarios” (STPS, 2011). Un problema adicional que han encontrado es que “Las personas mayores de 40 años representan 25.5% de los desocupados. Este sector de la población pese a tener experiencia, enfrenta mayores dificultades para reinsertarse al mercado de trabajo *por carecer de habilidades laborales actualizadas*” (Lozano, 2011).² Con lo que, indudablemente, se justifica por qué se encuentran desempleadas.

En estas citas, que se refieren a la presentación que hace esta secretaría sobre la reforma laboral, destaca claramente la perspectiva que se tiene sobre el papel de la educación, la capacitación requerida y las habilidades que se deben adquirir y los efectos perversos que se pueden generar en tanto ésta no se alinee a las necesidades e intereses del mercado. En ella es clara la filosofía pragmática, que busca estimular la competitividad dando un especial énfasis a los aspectos técnicos en el interior del currículo al quererlo adecuar al mercado. Se priorizan los programas de capacitación para el trabajo, lo que permite tanto el exigir evaluaciones de calidad y competencias muy puntuales, como impulsar la competencia en el mercado de trabajo, por plazas y salarios.

Esta situación indudablemente genera una nueva forma de relación entre el trabajador y el mercado, transforma las relaciones

² Información tomada de la página oficial de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, recuperada de http://www.stps.gob.mx/bp/micrositios/reforma_laboral/index.html.

entre ellos, ya que ahora no se trata de contar con sujetos con conocimientos sino con individuos flexibles que, como se mencionó, se puedan adaptar a las nuevas “necesidades” de la sociedad. Se trata de que el trabajador se encuentre en un espacio en que se incrementa la competencia donde la productividad individual es la que define la relación laboral y salarial.

Del mismo modo, la actual exigencia de la flexibilidad, como se ha comentado previamente, impone al trabajador la necesidad de incorporarse a la oferta de educación permanente a fin de renovar o transformar su cualificación ya que, sin ella, es prácticamente imposible la promoción profesional o incluso incorporarse al mercado; nótese la claridad con que se mencionan las causas de desempleo de las personas de más de 40 años: “carecen de las habilidades laborales actualizadas”.

Lo que se propone bajo el modelo neoliberal, y que es completamente asumido por el gobierno mexicano, hace que el trabajador pase de ser capaz de contar con estrategias propias de trabajo, con valores, normas, con formas de evaluación y ritmos de desarrollo más o menos claros y establecidos en una relación laboral relativamente estable con una lógica para su desarrollo medianamente definida, a ser un trabajador, en esta época, que se enfrenta a incorporarse a espacios en donde las condiciones laborales y contractuales sufren una ruptura, las reglas no son tan claras, las exigencias múltiples; lo anterior crea una incertidumbre en el trabajador en cuanto a su permanencia, desarrollo y movilidad en el mercado laboral.

Estamos en un mundo del trabajo en donde se busca la fragmentación del proceso laboral y donde la presión para incrementar la productividad individual, definida por competencias y habilidades específicas, es establecida por agentes externos a la empresa o institución en que se encuentre el trabajador. Lo cual, como se verá más adelante, genera una fuerte orientación al desempeño de lo educativo modificando de manera sustancial su quehacer, ya que ahora son las relaciones mercantiles de competencia las que rigen el sistema escolar.

Como puede apreciarse, la situación es muy compleja, las políticas sociales y en particular las políticas educativas,

... además de la privatización y la descentralización (...) van a orientarse coyunturalmente a reformar, desde el estado, el funcionamiento real del sistema educativo, para institucionalizar nuevas pautas de comportamiento de sus agentes que se acerquen a las que supone el modelo de competencia perfecta (Coraggio y Torres, 1999, p. 16).

La idea base que surge con el anterior planteamiento es la vieja y, desafortunadamente actualizada, perspectiva del capital humano clásico que pregona, como sabemos, que a más inversión en educación por parte de la población, mayor es la expectativa que se tiene de obtener un mejor empleo y en consecuencia un mayor salario, diferenciándose de los demás al adquirir conocimientos y habilidades que eventualmente serán reconocidos y valorados en el mercado, lo que evitaría el desempleo.

Ahora bien, bajo el supuesto de que existe una coordinación entre la educación y el empleo, surgen algunas dudas, sobre todo al observar la estructura y conformación de la Población Económica Activa (PEA) y la desocupada. Dudas que presentaré a continuación como ejemplo.

Un primer dato que puede ser discutido se refiere a la escolaridad promedio que actualmente tiene la población mexicana; de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), con la información³ obtenida en el censo realizado en el 2010, el promedio de escolarización en el país es de 8.6 años, es decir, un poco más de segundo de secundaria, en consecuencia, no es de esperar una distribución de la PEA con un nivel de escolaridad alto.

³ La temporalidad de la información que se presenta tiene la finalidad de que sea lo más equiparable posible entre sí, por ello se ajusta a la fecha que permita conciliar los datos con todas las fuentes.

En la tabla 1 se muestra, con la información del INEGI, la distribución de la población ocupada y desocupada según el nivel de escolaridad, se observa que un poco menos de las dos terceras partes de la población ocupada cuenta como máximo con la secundaria terminada, es decir, tiene nueve años de escolaridad, cifra muy cercana al promedio nacional. Simultáneamente, 64% de quienes cuentan con este nivel de escolaridad son los que se encuentran desempleados.

Tabla 1. Población ocupada y desocupada por nivel de escolaridad

Escolaridad	Población ocupada %	Población desocupada %
Primaria incompleta	15.9	8.6
Primaria completa	20.7	18.6
Secundaria completa	32.5	36.7
Media superior y superior	31.2	36.1

Fuente: INEGI, censo de población y vivienda 2010.

Infortunadamente no se tiene la información del nivel superior de manera independiente, sin embargo, como se observa, el contar con mayor escolaridad (no quiero hablar aquí del tipo y la calidad del conocimiento adquirido ni de las habilidades y destrezas que se les proporcionó), es decir, la población que cuente al menos con formación en la educación media superior o más, muestra una proporción al desempleo de 36.1%, en este sentido, tener una escolaridad superior al promedio no garantiza el acceso al empleo.

Ahora bien, siguiendo con la información generada por la OCDE en el *Panorama de la Educación* (2011) se menciona que:

En la mayoría de los países de la OCDE, los adultos con un título universitario tienen menos probabilidades de estar desempleados y fueron menos afectados por el aumento generalizado del desempleo entre 2008 y 2009. En México, las diferencias en las tasas de desempleo entre la población con nivel superior y por

debajo del medio superior están entre las más bajas en la OCDE. La proporción de la población empleada con un nivel de educación superior es 20 puntos porcentuales mayor que la población que no ha alcanzado una educación media superior, menor que la diferencia de 28 puntos porcentuales en promedio en la OCDE, pero mayor que en Brasil y Chile (OCDE, 2011, p. 4).

Sin embargo, también sugiere que “el aumento del desempleo percibido en los países de la OCDE de 2008 a 2009 dependió en menor medida del nivel educativo en México que en otros países” (OCDE, 2011, p. 6). El dato que presentan para argumentar lo anterior se refiere a que el aumento en el desempleo en niveles bajos de escolaridad tuvo un incremento de 1.6%, en tanto para la fuerza laboral con un nivel de educación superior es de solamente 1.0%. Desafortunadamente el dato no considera las condiciones económicas que vive el país, como la falta de generación de empleo, la dificultad de jubilación debido a la casi imposible posibilidad de vida digna de los trabajadores que cumplen con los requisitos laborales para hacerlo, entre otros aspectos.

A pesar de ello es un asunto lo suficientemente relevante como para ocuparse de él, por ejemplo, valdría la pena acercarse a constatar si la población con mayor escolarización trabaja en aquello que estudió o en otro tipo de actividad; también es importante averiguar si cuenta con un salario pertinente a su formación, si tiene prestaciones y seguridad social, entre otros asuntos o preferentemente se encuentra en la economía informal.

En otro orden de ideas que se refieren al ámbito de juventud y género, la OCDE indica que:

la tasa de empleo para las mujeres con educación superior de tipo A (más extensa, principalmente programas teóricos) o con diplomas de doctorado o maestría es 16 puntos porcentuales más baja que la de los hombres con un nivel educativo similar (73% para mujeres frente a un 89% para hombres), la 4° brecha más grande entre los países de la OCDE, detrás de Corea, Japón y Turquía (2011, p. 5).

Condición que en el caso de México es bastante desigual, en las siguientes figuras (1, 2 y 3), se muestran las condiciones de los jóvenes que no se encuentran en el sistema educativo ni tampoco están incorporados en el mercado laboral (los multicitados y peyorativamente llamados ninis,⁴ de unos pocos años a la fecha).

En estas gráficas se compara la condición que guardan los jóvenes mexicanos frente al promedio de jóvenes que se ubican en algún otro de los países miembros de la OCDE (2011); en éstas se destaca que sin importar el grupo de edad (15 a 29 años), las mujeres son las más desfavorecidas en esta situación.⁵

Las interpretaciones y explicaciones posibles a esta situación son variadas, sin embargo, en este documento dejo la palabra a la institución que evalúa la situación educativa del país en su nivel básico y medio superior: el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Esta instancia al parecer minimiza el problema al indicar en el informe *La Educación Media Superior en México. 2010-2011* (INEE, 2011), que la población joven que se encuentra entre los 15 y 29 años que no asiste a la escuela y tampoco se encuentra en el mercado laboral no es tan grande como algunas instituciones han mencionado, entre ellas el rector de la UNAM, que plantean que la población en esta condición es cercana a los 7 millones.

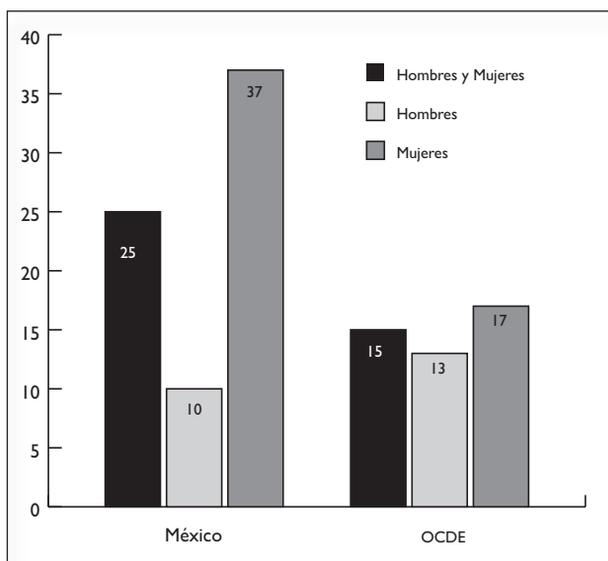
Sin embargo, como se observa en la figura 1 existe una condición bastante deficitaria en referencia a la atención de la población joven ya sea para su incorporación al sector educativo o al mercado laboral, en esta figura es claro que si casi 40% de la población en el intervalo de edad mencionado, –que de acuerdo con la información que proporciona el Instituto Nacional de Geografía (INEGI, 2011) – asciende a 29.7 millones, entonces los que no se encuentran

⁴ Este término fue acuñado para referirse a la población joven que ni estudia ni trabaja. Según estimaciones de la UNAM, son alrededor de 7 millones de personas las que cumplen con esta infortunada condición en México en el 2011.

⁵ Las fuentes de las tres gráficas provienen de la OCDE, Panorama de la Educación, México, 2011.

en el sector educativo ni en el mercado laboral son alrededor de 11 millones de habitantes.

Figura 1. Población de 15 a 29 años que no estudia ni trabaja, en porcentajes



Al desagregar la información en dos subpoblaciones, la de 15 a 19 años la primera y de 20 a 29 la segunda, se observa una situación muy parecida, como se muestra en las siguientes gráficas.

Es importante identificar el problema en el que se encuentran los jóvenes mexicanos ante la situación de no incorporarse al sistema educativo ni al mercado laboral; se presenta en la siguiente tabla la distribución poblacional en este rango de edad proporcionada por el INEGI (2011).

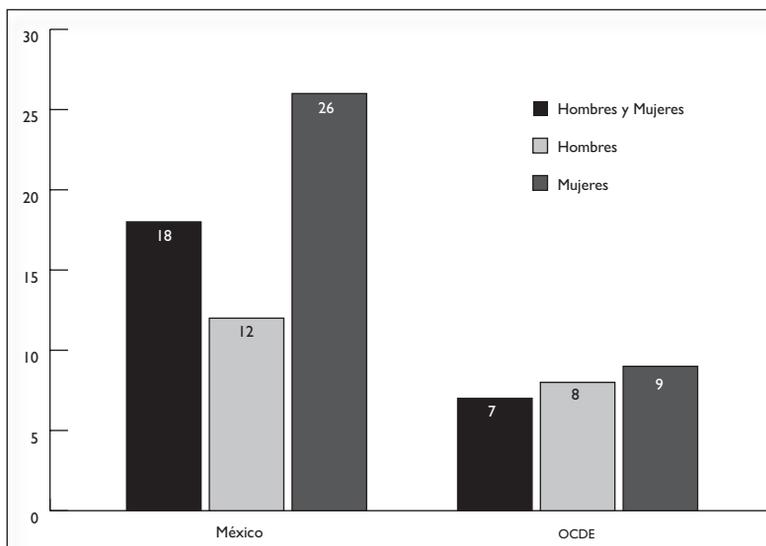
Tabla 2. Distribución por edad y sexo, 2010

Grupo de edad	Hombres	Mujeres	Total
15 a 19	5.5	5.5	11.0
20 a 24	4.8	5.1	9.9
25 a 29	4.2	4.6	8.8
Total	14.5	15.2	29.7

Fuente: INEGI (2011).

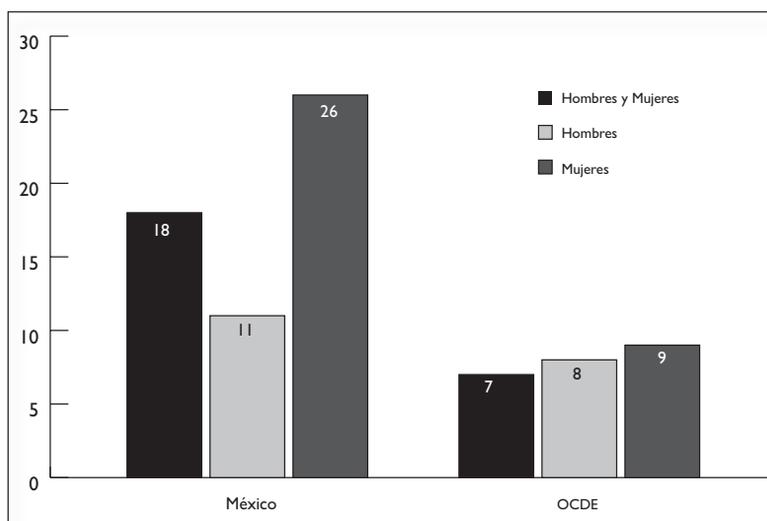
En la figura 2, se muestra la subpoblación del rango de edades entre 15 a 19 años, en la cual la OCDE (2011) señala que 26% de la población de México se encuentra en la deficitaria condición comentada, es decir, alrededor de 2.9 millones de jóvenes, considerando que existe una población total en este rango de edad de 11 millones, como se mostró en la tabla 2.

Figura 2. Población de 15 a 19 años que no estudia ni trabaja, en porcentajes



Respecto de la subpoblación en el intervalo de edad de 20 a 29 años que está conformada por 18.7 millones (como se muestra en la tabla 2), nuevamente la OCDE (2011) (figura 3) señala que 26% de ellos se encuentra en esta deficitaria situación, es decir, 4.9 millones de jóvenes.

Figura 3. Población de 20 a 29 años que no estudia ni trabaja, en porcentajes



En síntesis, el problema es grave, ya que alrededor de 7.8 millones de jóvenes no están atendidos por el sector educativo o laboral, aunque se le quiera minimizar bajo el planteamiento del INEE (2011) como se muestra a continuación.

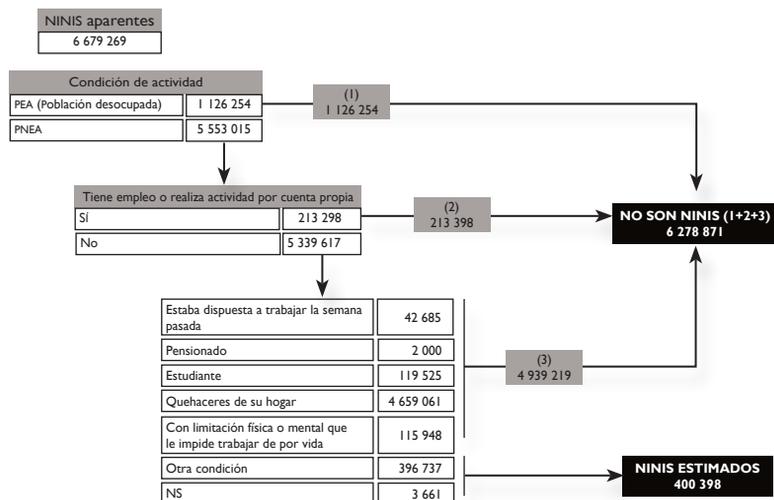
Este organismo indica una cifra poblacional de jóvenes no atendidos muy cercana a la presentada, denominándola NINIS aparentes, el calificativo es fundamental ya que a partir de esta construcción se presenta una serie de discrepancias con base en esa cifra y se plantean los cálculos respecto de tres niveles.

El primero de ellos se refiere a la población en el intervalo de edad considerando la condición de actividad, es decir, esta población es económica activa (aunque esté desocupada), con ello se

tiene una reducción de 1 126 254 jóvenes. El segundo indicador corresponde a si esta población tiene empleo o realiza alguna actividad por cuenta propia, considerando esto se tiene una nueva disminución de 213 398 sujetos potenciales fuera de la escuela y del mercado. El último indicador está construido con siete ítems, entre los que destaca “quehaceres de su hogar” (véase esquema 1), una verdadera joya, ya que implica que los jóvenes no quieren estudiar y tampoco quieren trabajar, pero sí están ocupados en su casa, en este ítem se encuentran poco más de 4 millones y medio de personas.

En su conjunto, como se puede observar en el esquema 1, la población que no cumple las condiciones para ser considerada fuera de la escuela y del sector laboral se calcula considerando la suma de los tres indicadores, con lo que se tiene un gran total de 6 278 871 jóvenes, con ello la conclusión del INEE es muy sencilla, resta la cantidad de lo que esta instancia denomina *NINIS* aparentes con la cifra *NO SON NINIS* y obtiene los *NINIS* estimados que asciende solamente a 400 398. Ésta es, indudablemente, una manera creativa de disminuir los problemas nacionales y de eliminar de un plumazo una de las más severas dificultades que padecen los jóvenes en el país: la falta de oportunidad real ya sea para acceder a la educación o al mercado laboral.

**Esquema 1. Población joven que no asiste y no trabaja (NINIS)
Criterio amplio de participación económica (2010)**



Fuente: Cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2010*, trimestre II, INEGI.

**LA RESPUESTA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA
ANTE LAS DEMANDAS GLOBALES**

El mercado laboral y el sistema educativo deben encontrarse –según afirman tanto algunas instancias de carácter internacional, como el discurso gubernamental mexicano expresado en los documentos oficiales de ambas instancias que hasta ahora se han comentado–, en estrecha relación para que, a través de la formación en la escuela, se configuren los cuadros productivos requeridos por el mercado. Este encuentro, como se ha mencionado, se expresa en la búsqueda del ámbito educativo de cumplir con los requerimientos y necesidades que el sector laboral tiene en tanto conocimientos, habilidades y destrezas de los sujetos, para que éstos al incorporarse, en su caso, al mercado puedan adaptarse satisfactoriamente y actúen tal y como éste lo presupone y exige.

En otras palabras, la finalidad que se busca en ese vínculo es que se puedan satisfacer las necesidades productivas del país en términos de contar con “capital humano” que se encuentre capacitado y formado para dar respuesta flexible, adecuada y oportuna a los requerimientos laborales.

Esta relación, que en el caso de algunas instituciones es bastante cercana, se presenta desde el proceso formativo mismo ya que las instituciones educativas tienen en perspectiva la necesidad del mercado, es decir, en su oferta piensan en el tipo de saberes que los egresados deberán tener para satisfacer el requisito laboral, lo que implica concebir cierto tipo de contenidos, establecer determinadas habilidades, impulsar competencias específicas y, por supuesto, instaurar actitudes particulares para los estudiantes.

El Banco Mundial lo dice de manera clara:

Las transformaciones del mercado laboral están delineando así más claramente las funciones que cumplen los distintos niveles de la educación. Las escuelas primarias y secundarias se ocupan principalmente de las aptitudes generales básicas de lenguaje, ciencia y matemáticas, y cada vez en mayor medida, de las relativas a la comunicación y también del desarrollo de las actitudes necesarias para el lugar de trabajo (...). La educación y capacitación posterior consisten entonces en la adquisición de conocimientos académicos y profesionales, en instituciones de enseñanza superior y mediante capacitación especializada en el empleo (Banco Mundial, 1996, p. 29).

La OCDE que tiene, entre otros, el objetivo de ver en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía y de la sociedad actual y qué tanto la educación puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y el progreso social, del mismo modo aporta su perspectiva sobre la relación educación-trabajo. Un ejemplo sobre las recomendaciones clave que hace esta instancia internacional que tiene que ver con la formación de los trabajadores, puede dar un indicativo a la valoración sobre este tema:

Introducir nuevos tipos de contratos laborales de capacitación, similares a los conocidos como contratos de aprendiz en varios países, así como el mayor uso de periodos de prueba en los trabajos con el objetivo de facilitar la creación de empleos con contratos de largo plazo. (OCDE, 2010, p. 11).

Ahora bien, muchas modificaciones laborales se originan, en esta sociedad moderna, gracias a los cambios tecnológicos,⁶ a las formas de organización del trabajo, a la consecuente transformación en la forma de gestionarlos; en este sentido determinan, de una forma u otra, las importantes variaciones que deben fomentarse en los procesos formativos, es decir, se requiere en consecuencia de un nuevo tipo de educación ya que tanto el nivel de instrucción, como las competencias y habilidades se convierten en instrumento de selección para el acceso al empleo.

En este sentido, la educación que se ofrece en México debe, desde la posición oficial, satisfacer la aplicación de asuntos prácticos agregando cierto tipo de conocimientos, de tal manera que se dé la posibilidad de incrementar los beneficios tanto institucionales como personales, todo ello aunado al desarrollo del país a través de los sectores productivos. En otras palabras, es necesario lograr la aplicación de la ciencia y la tecnología, de los saberes prácticos y conceptuales en la generación de riqueza y bienestar. Aunque es necesario realizar un amplio diagnóstico, ya que la realidad indica que hasta ahora no se ha logrado y es importante conocer las causas que lo impiden.

Ante esto, el sistema educativo debe reconstruirse de manera casi estructural para lograr formar, producir dirían algunos, sujetos; clientes, dirían otros, capaces de dar respuesta clara e inmediata a lo que el sector laboral demanda, que, como se ha visto, se refiere a su flexibilidad para adaptarse a múltiples situaciones, a su

⁶ Algunos de estos cambios se discuten en este mismo libro en el texto de Luz María Garay Cruz y, de manera particular para el caso de la educación a distancia, en el artículo de Mónica Lozano Medina.

competencia para incorporarse a diferentes espacios, a la posibilidad de concentrar en su quehacer cotidiano las habilidades que permitan un desarrollo institucional y personal acorde con un espacio globalizado e impersonal que, sin embargo, potencialicen el desarrollo institucional. Esto se ve de manera muy clara en lo que se establece en el *Plan Nacional de Educación* (PNE) de la primera administración de la alternancia (2001-2006) en donde se pretende:

Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo comprometido... El mundo actual se caracteriza por la difusión y la apropiación de la tecnología en todos los ámbitos de la vida así como por la evolución de las prácticas laborales y ciudadanas que impone un extraordinario dinamismo a la sociedad y a la economía de cualquier país (SEP, 2001-2006, p. 129).

Todo ello y algunos aspectos adicionales deben estar presentes en la vida escolar de todos los individuos, se nota un compromiso de peregrina importancia del proceso educativo para la consecución de una población muy capacitada y en condiciones de participar en el desarrollo nacional de forma comprometida y reflexiva.

En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Ahí deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; a ejercer con libertad y responsabilidad su sexualidad; a convivir y a relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país (SEP, 2008, p. 2).

En las citas previas se destacan asuntos que deben permitir que los sujetos adquieran tanto las habilidades como las competencias y los conocimientos para incorporarse a la vida en sociedad que

incluye de manera indudable el espacio laboral, consecuentemente el sector educativo debe impulsar la cantidad necesaria de reformas que busquen proporcionar y promover estas “habilidades, competencias y conocimientos”.

Particularmente en el caso de México, estas propuestas se pueden encontrar desde la educación básica hasta la superior; los programas son amplios, diversos, incluyentes y, por supuesto, pretendidamente integrales, aunque en algunos casos no es así, como la Reforma Integral de la Educación Secundaria que poco después de su impulso inicial, tiene que renombrarse en el momento en que se le elimina lo integral ya que no cumple con las expectativas previstas. En este sentido se ubican en el país acciones encaminadas a lograr que quienes tengan la fortuna de insertarse en el sistema educativo, alcancen las habilidades requeridas por el mercado laboral.

Las reformas impulsadas por el gobierno federal cuentan con una amplia historia, desde los decimonónicos esfuerzos para separar a la iglesia de su participación en el sector educativo (y de otros espacios, asunto que con las modificaciones constitucionales realizadas durante la década de los noventa, puede dejar de ser relevante o incluir matices en el tipo y forma de participación), hasta la búsqueda de responder a los más contemporáneos ideales para incorporarse al primer mundo con una educación de calidad, efectiva y eficaz que responda a los requerimientos neoliberales. En la última década las reformas han sido múltiples, empero todas ellas bajo una marcada intencionalidad: proporcionar, mediante la incorporación de un modelo basado en competencias, aquello que el sector productivo requiere.

Cabe señalar que los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y las acciones de la Reforma Integral de la Educación Básica, están en correspondencia con las recomendaciones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) expone en su *Análisis del sistema escolar mexicano a la luz de PISA 2006*, que como sabemos tiene una marcada tendencia a impulsar la relación educación-trabajo. Y lo que es más grave aún,

es que también reconoce que en ocasiones las políticas educativas han sido impuestas por parte de organismos financieros y que lo han sido, además, sin tener en cuenta el medio en el que deben desarrollarse.

En términos de su propuesta curricular se tiene claro que la intención es proporcionar a los estudiantes una educación que haga factible que “los egresados alcancen los estándares de desempeño: las competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEB, 2008), y lo harán teniendo como base las siguientes competencias para:

- a) El aprendizaje permanente,
- b) El manejo de la información,
- c) El manejo de situaciones,
- d) La convivencia y
- e) La vida en sociedad.

En el caso de la educación media superior, una de las pretensiones de esta reforma hace referencia directa a que la formación de los jóvenes debe realizarse teniendo en cuenta las necesidades del sector productivo: “contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral” (RIEMS, 2008, p. 4).

En el mismo sentido, en la RIEMS se declara que este nivel educativo debe convertirse “en un mecanismo a través del cual los jóvenes adquieran habilidades y conocimientos que les resulten útiles para desarrollarse como personas y actores de la sociedad y el mercado laboral”. Esto se justifica argumentando que:

... la edad promedio en que los jóvenes obtienen su primer trabajo es justamente aquella en la que presumiblemente tendrían que estar cursando la EMS. La pronta incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo, formal o informal, muestra la relevancia de ofrecer opciones que combinen la formación general con la preparación laboral (SEP, 2008, p. 21).

Esto es parte del discurso oficial que se ha difundido de manera continua, fundamentalmente a través de los documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sin embargo, en el que corresponde a la RIEMS se proporcionan algunos elementos adicionales, por ejemplo, el establecer de manera puntual el perfil del egresado de este subsistema y el de los docentes, así como las competencias que deben adquirir ambos actores para cumplir con las expectativas de la reforma.

A manera de ejemplo, mencionaré las características establecidas en estos perfiles docentes, sin embargo, solamente serán las que de manera más directa tengan que ver con esta relación educación-trabajo.

- Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
- Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
- Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias.
- Diseña y utiliza, en el salón de clases, materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
- Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
- Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
- Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.

El conjunto de estos aspectos que debe poseer el docente para realizar adecuadamente su práctica docente, genera en los estudiantes el que vayan adquiriendo las habilidades y competencias que posteriormente serán exigidas en el mercado laboral, entre ellas, como se

ha mencionado, el trabajo en equipo, el uso de la tecnología, herramienta básica solicitada cada vez con mayor énfasis en los espacios de trabajo. En este sentido adquieren los aspectos previstos por la reforma que de manera particular se establecen en lo que denominaron “competencias profesionales” que tienen su fundamento en lo establecido por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (Conocer) que indica que esta competencia es la:

Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo (RIEMS, 2008, p. 64).

Con esto y

... la certificación de las competencias profesionales permite al joven que busca empleo comprobar lo que sabe hacer y no sólo las horas de formación y el nombre de los cursos en los que estuvo matriculado. Con ello, los alumnos estarán en mejores condiciones para buscar trabajo, si así lo requieren (RIEMS, 2008, p. 65).

Estas dos reformas impulsadas por el gobierno mexicano han tenido mayor o menor éxito en su aplicación, sin embargo, habrá que esperar algunos años para poder valorar los resultados obtenidos, ya que se espera en el mediano plazo que los estudiantes logren los estándares establecidos. Empero estarán supeditadas al menos a dos factores de relevancia, el primero de ellos se refiere a la continuidad; el 2012 fue año electoral en México y, obviamente, no hay garantía de que el gobierno vigente mantenga estas políticas que son fundamentalmente de carácter sexenal (de gobierno) y no políticas de Estado.

El segundo considera el supuesto de que las reformas continúen y que cuenten con los recursos tanto humanos como financieros

para su operación y que efectivamente las instituciones y los diversos actores involucrados (directivos, profesores y estudiantes) aporten esfuerzo e interés. Con lo anterior se presenta la condición que durante el sexenio anterior (2006-2012) se tuvo para atender a la educación media superior, falta trabajar posteriormente con la continuidad del trabajo gubernamental en este sexenio, algunos datos iniciales, en este sentido, pueden apuntar algunos signos de continuidad.

Al parecer, en el actual gobierno la continuación de la RIEMS se ha dado con resultados, a mi parecer, poco significativos, un ejemplo de ello es que al momento se cuenta con 1 040 planteles certificados de 9 628 planteles públicos que hay en el país (SEP).⁷

Otro ejemplo es que Rodolfo Tuirán, subsecretario de educación media superior del actual sexenio, durante la XLV Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas/ Capítulo Educación Media Superior, celebrada el 31 de octubre de 2013,

al abordar el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems) informó que entre 2013 y 2014 serán formados alrededor de 24,500 profesores mediante diferentes esquemas y con la participación de instituciones como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y las Universidades Autónoma de Yucatán, Coahuila y Guanajuato (SEP, 2013, s/p).

Esto da evidencias de la continuidad, pero también de la poca eficiencia ya que contamos con 175 406 docentes en la educación pública en este nivel. Aún no hay evidencias de que lo propuesto haya sido cumplido.

⁷ Información proporcionada en el portal oficial del Sistema Nacional de Bachillerato.

CONCLUSIONES

Como puede observarse, la política impulsada por el gobierno federal mexicano, efectivamente busca que la relación educación-trabajo se presente de manera tal, que quienes participan en el proceso educativo, desde la educación básica hasta la superior, cuenten con las habilidades y competencias necesarias para su adecuado y oportuno acceso al mercado laboral. En este sentido, la educación, al ser definida y estructurada por instancias internacionales que sugieren e incluso imponen acciones de política a grupos, buscan crear un tipo de sociedad que cubra sus intereses y objetivos, lo que indudablemente impide un adecuado desarrollo.

Sin embargo, en esa perspectiva quedan ausentes del discurso, e infortunadamente también de la operación, aspectos como el considerar que la educación no es un proceso unilateral, ya que, si bien proporciona habilidades, destrezas y competencias para el trabajo, también debe implicar la posibilidad, en los sujetos, de reflexión y crítica, de creatividad e imaginación.

En este sentido, y a pesar del discurso y las acciones homogeneizadoras impulsadas por el gobierno, la educación no es igual para todos ya que deben tomarse en cuenta condiciones de carácter cultural, geográfico y socioeconómico, de esta manera hay que reflexionar sobre las desigualdades que existen en torno de la infraestructura de las escuelas, la cantidad de profesores para atender a los estudiantes, las condiciones de acceso a la tecnología, las posibilidades de contar con el material de estudio indispensable. También hay que considerar que este tipo de diferencias hacen que no pueda hablarse de una vinculación directa, una simple relación causa-efecto entre escolaridad y aumento de la producción. La productividad está determinada por elementos no necesariamente adquiridos en la escuela, entre ellos destacan actitudes, modos de comportamiento y aceptación de roles en un sistema jerárquico de producción.

La educación, más que disminuir los niveles de desempleo, redistribuye el empleo y el desempleo. La expansión escolar ha generado

un número creciente de personas sobreeducadas y desempleadas. Asunto no contemplado claramente en la política educativa.

Los trabajadores son distribuidos entre las oportunidades de trabajo; su movilidad social tiende a ser pequeña y se presenta más por factores institucionales que por factores educativos.

Desde el capital humano se da mayor importancia a la oferta laboral y presta poca atención a los factores sociales e institucionales. De esta manera, la vida económica comprende la adquisición y uso de bienes, creación y circulación de éstos, necesidades de alimentación, vestido y vivienda, requerimientos de instrucción, religión, esparcimiento y descanso. En este sentido, la educación juega un papel de reguladora entre necesidades y capacidades.

El desarrollo económico requiere de mejores procesos educativos, pero ello implica un costo social que se refleja en el costo del sistema educativo, “la educación cuesta y la sociedad para su desarrollo debe pagarla”.

Las relaciones existentes entre la educación formal y las categorías ocupacionales no son constantes, se modifican a través del tiempo de acuerdo con las características de la fuerza de trabajo y su demanda.

Aunque hay mayor escolaridad en la población, en realidad ésta no es requerida para su utilización en el mercado de trabajo; la actividad laboral, en muchos casos, se puede desempeñar con menor escolaridad. En consecuencia, el nivel educativo no asegura una mayor posibilidad de ingresar al mercado de trabajo, los factores son múltiples y desiguales para la incorporación de la población joven en él. En este sentido, la pregunta planteada en el inicio de este texto no tiene una respuesta obvia dado lo multifactorial del problema, aunque sí es posible establecer que la escolarización de la población no es garantía de obtener el empleo, pero sin ella las dificultades de lograrlo se incrementan.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington, D. C.
- Berman, M. (1995). Brindis por la modernidad. En Casullo, *El debate modernidad posmodernidad*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Coraggio, J. L., Torres, R. M. (1999). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. España: Niño y Darila.
- Coriat, B. (1992). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica*. México: Siglo XXI.
- Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares.
- Fundación Este País (2008). El estado de la educación en México. *Este país*, 62.
- Ianni, O. (1999). *La era del globalismo*. México: Siglo XXI.
- Ianni, O. (2002). *La sociedad global*. México: Siglo XXI.
- INEE (2011). *Informe La Educación Media Superior en México 2010-2011*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/68-publicaciones/informes-anales-capitulos/406-la-educacion-media-superior-en-mexico>, el 5 de septiembre de 2015.
- INEGI (2011). *Encuesta nacional de juventud 2010 resultados generales*. México: INEGI.
- Lozano, J. (2011). *Reforma laboral*. México: STPS. Recuperado de http://www.stps.gob.mx/bp/micrositios/reforma_laboral/index.html, el 7 de enero de 2015.
- Lozano, A. (2007). La reforma universitaria en el marco de la actual organización económica mundial. El caso de la UPN. En S. Fuentes y A. Lozano, *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*. México: UPN.
- Mesquita, L. (2009). A relação entre a educação e o trabalho, no contexto do actual proceso de capitalização da actividade educativa. *Trabalho & Educação*. Recuperado de <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/435>, el 10 de mayo de 2015.
- OCDE (2006). *Panorama de la educación 2006*. México: OCDE.
- OCDE (2006). *Análisis del sistema escolar mexicano a la luz de PISA 2006*. México: OCDE.
- OCDE (2010). *Perspectivas OCDE: México políticas clave para un desarrollo sostenible*. México: OCDE.
- OCDE (2011). *Panorama de la educación 2011*. México: OCDE.
- Pedro, F., y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. España: Paidós.

- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*.
- SEB (2008). *Reforma integral de la educación básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012*. México: SEP.
- SEP (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2008). *Reforma integral de la educación media superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.
- SEP (2013). Autoridades de educación media superior analizan avances y metas de este nivel de estudios. *Dirección General de Comunicación Social Boletín Informativo*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/Octubre_2013_SEMS, el 10 de octubre de 2013.
- STPS (14 de julio de 2011). Dirección General de Comunicación Social. *Boletín*, 109. Puebla.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. México: Grupo Anaya.

CAPÍTULO 3

JÓVENES EN JAQUE: EL ABSENTISMO ESCOLAR Y LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Guadalupe Olivier Téllez¹

INTRODUCCIÓN

Un aspecto central de la relación precaria entre la juventud y la educación es la débil atención a los procesos de absentismo, especialmente en el nivel medio superior. De ahí la importancia de plantear una investigación en este terreno, articulado a otros procesos derivados de las discusiones del trabajo colegiado en el seminario de Educación Media Superior y Superior, como el problema de la inserción laboral, las condiciones de la experiencia del trabajo docente con adolescentes y el uso de tecnologías.

En el marco de la interrelación entre la esfera social y las condiciones escolares, los estudios sobre el absentismo² tienden a

¹ Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Área de Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión. Integrante del Seminario de Educación Media Superior y Superior. Correo electrónico: *mariao969@yahoo.com.mx*

² Los términos absentismo y ausentismo se refieren al mismo proceso. Si bien el primero es un anglicismo (*absenteeism*), su origen se encuentra en el latín *absens, -entis* (ausente), de ahí su utilización indistinta en regiones de habla hispana. Se ha optado por utilizar esta denominación para poder insertar la discusión en un

circunscribirse en los temas sobre la desigualdad y el fracaso escolar. Y aun cuando se reconoce su carácter multifactorial, se tiende a explicar a partir de dos marcos referenciales: desde la esfera psicopedagógica o bien sobre sus referentes macrosociales. En esta última perspectiva se destaca su relación con la configuración de los sistemas educativos y las externalidades sociales dominantes, entre otros, la enorme influencia de las condiciones de marginalidad y pobreza de la población escolar (González, 2006; OCDE, 2007). En realidad, poco se ha dirigido la mirada hacia una perspectiva *meso* que analice la articulación entre la práctica docente y el funcionamiento de los centros escolares. Esta carencia se explica por la insipiente tanto de los estudios sobre absentismo como del propio sistema de educación media superior.

Las primeras investigaciones sobre el absentismo se ubican en el contexto anglosajón en la década de los ochenta (Oakes, 1985; Natriello, Pallas y McDill, 1986; Finn, 1989) y los noventa del siglo pasado (Hixson y Tinzmann, 1990; Newman, Wehlage y Laborno, 1992; Hixon, 1993; Rosi y Montgomery, 1994; Lesko, 1996; Delhi, 1996; Oakes, 1997; Fashola y Slavin, 1997; Maurice, 1998; Romeroy, 1999). Pero incluso en estos contextos, el estudio sobre el funcionamiento de las escuelas y de las capacidades docentes no es muy abundante para el caso de la educación media superior. Los estudios en su mayoría señalan a los jóvenes estudiantes como los principales responsables del absentismo.

En los años recientes el tema del absentismo ha cobrado mayor interés. La mayoría de los trabajos se sitúan en el contexto español. Es necesario recordar que en el año 2007 la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) reveló en su informe que entre los datos más críticos de los sistemas educativos de los países miembros de dicho organismo, el tema del absentismo

plano de debate más amplio, toda vez que en el plano nacional e internacional se plantea la necesidad de acrecentar estudios sobre este tema. De tal manera, en la literatura en lengua hispana encontrada se ha adoptado el término de absentismo en una suerte de convencionalismo conceptual.

se ubicaba como el foco rojo de la desigualdad educativa y de un proceso inercial que derivaba en la repetición de cursos o grados, después en el rezago y finalmente en el abandono. En otros contextos, como el argentino, también pueden observarse estudios recientes que plantean estrategias impulsadas desde el Ministerio de Educación para atender el problema del absentismo-deserción, bajo el marco de las denominadas *políticas inclusivas*, justamente posteriores al 2007.

A partir de los hallazgos de estos estudios podría reflexionarse si en el caso de México, las condiciones socio-educativas de los alumnos y la puesta en marcha de políticas de equidad, han avanzado en el problema de la retención y eficiencia terminal del nivel medio superior. Aquí podría plantearse, en primera instancia, que un factor por considerar serían las condiciones de heterogeneidad del subsistema, que podrían limitar la aplicación de políticas educativas eficientes al respecto. Pero también inquieta saber hasta qué punto el profesorado se constituye como el gran nodo de una compleja red de circunstancias endógenas y exógenas que ponen en jaque a los jóvenes estudiantes del nivel medio superior, en términos de su calidad, pertinencia y capacidad de retención en las aulas.

Estas reflexiones obligan a pensar seriamente en un conjunto de estrategias investigativas que permitan una primera aproximación al problema. Así, un aspecto importante es considerar qué pasa en la institución escolar como ámbito intermediario de una vida escolar que se presenta casi perenne, como si las políticas se mantuvieran en una esfera ajena a la realidad de las aulas. Un segundo aspecto es reflexionar sobre el papel del profesorado y sus herramientas para enfrentar los retos cotidianos tanto de aprendizaje como de socialización de los jóvenes de bachillerato. Ambos aspectos presentan un reto metodológico, sobre todo por las incipientes fuentes de información y las escasas investigaciones sobre el tema.

En este contexto, uno de los supuestos que guiaron la investigación que aquí se presenta es que, si bien los factores sociales

desfavorables colocan a algunos de ellos en condiciones de propensión al absentismo y en condición última al abandono, éstos son aspectos externos al ámbito escolar donde difícilmente puede incidir la institución para cambiar sus condiciones. No obstante, los estudios recientes muestran que también el funcionamiento de la escuela y la actuación del profesorado pueden ser factores que empujen al absentismo. Y precisamente en el contexto escolar, sí se tienen posibilidades de transformación que implican una perspectiva distinta en la que el docente puede abordar el problema del absentismo considerando seriamente que éste puede ser el preámbulo del abandono escolar.

De ahí la importancia de prestar atención a las voces de los jóvenes estudiantes. De tal manera, se presentan algunas líneas de discusión iniciales que permitan ampliar las investigaciones sobre la relación entre el absentismo y los estudiantes del nivel medio superior centrándose en los sujetos. Los elementos que se presentan a discusión no pretenden plasmar resultados empíricos definitivos, sino, a partir de la ubicación del problema, establecer puntos de partida teóricos y metodológicos que contribuyan a trabajos posteriores más profundos.

En primer lugar, fue necesario poner a discusión algunos de los debates desarrollados en los años recientes sobre el absentismo tratando de hacer énfasis en los que han abordado la educación media superior. La definición teórica básica permite ubicar factores que expliquen tipos de absentismo y sus características dado que la esfera escolar se presenta múltiple, diversa y compleja. Con ello se pretende posicionar al sujeto en el centro de la reflexión de los procesos educativos en los que se encuentra inmerso. De esta manera es indispensable ubicar el problema del absentismo en el contexto de la educación media superior mexicana. Para ello se establece un marco contextual a partir de los datos nacionales vigentes vertidos en el *Panorama Educativo de México* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y en las *Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional* de la Subsecretaría de Educación Media

Superior (SEMS), así como otros documentos relacionados con el subsistema, especialmente de los años 2013 y 2014.

Por último, se presentan los resultados de una primera exploración empírica al tema del absentismo en la educación media superior. Dada la complejidad y amplitud del tema, en esta etapa únicamente se realizó una aproximación sobre la base de seis escuelas públicas de la Ciudad de México en cinco modalidades educativas distintas. La finalidad de ello fue ubicar las tendencias que faciliten la ubicación de indicadores para el diseño metodológico que permitan investigaciones de tejido fino. Se cierra el documento con una reflexión sobre la importancia de revalorar la perspectiva del funcionamiento de los centros escolares de frente a las características de su profesorado y sus estudiantes, así como la necesaria investigación del complejo y heterogéneo subsistema de educación media superior mexicana.

EL ABSENTISMO Y ALGUNAS IMPLICACIONES

El problema del absentismo es multidimensional. Se caracteriza por tener un entramado de factores del contexto social, económico, familiar y cultural del entorno del estudiante absentista, pero también está articulado a problemas inherentes al centro escolar en los siguientes niveles: a) docente; b) curricular; c) organizativo y d) normativo (González, 2006). El absentismo es un hecho recurrente en todos los niveles educativos, sin embargo, es muy reciente su identificación como uno de los factores problemáticos de la educación media superior, no sólo por su nivel de impacto en el nivel educativo sino también por sus consecuencias en el social (Guerreiro, 2009; González, 2006; Uruñuela, 2005).

Este tema invariablemente se asocia al problema del abandono escolar, cuyo principal anclaje explicativo ha sido la identificación de aspectos relacionados con las condiciones sociales vulnerables del estudiante que abandona. De manera consecuente, el abordaje

del absentismo tendió a estudiarse con una fórmula similar, dándole mayor peso a la observación de variables socioeconómicas.

Para Uruñuela (2005), el tema del absentismo había sido poco visible dentro de los indicadores de fracaso educativo porque se consideraba como una conducta escolar aparentemente eventual, donde el verdadero problema se encontraba en el abandono. Tan es así, que en los hechos el problema del absentismo por lo regular se intenta resolver a través de políticas internas del centro escolar asentadas en normas y acciones punitivas en escala individual (González, 2006). Sin embargo, el absentismo desde otra mirada implica entender sus consecuencias de mediano y largo plazo con un alto impacto social, pues redundante, a final de cuentas, en mantenerse al margen del acceso al conocimiento escolar y de las posibilidades de desarrollo individual y colectivo. El absentismo usualmente se entiende como la inasistencia de estudiantes a clases, de manera intermitente o prolongada, voluntaria o involuntaria, justificada o injustificada, que se constituye como una práctica constante.

Pero esta definición, que ha servido como referente para operar sanciones escolares, ha sido insuficiente para entender el problema y más aún, para dar soluciones. La definición de Uruñuela (2005) tiene varias posiciones, lo interesante de todas ellas es que se basan en referentes empíricos que han dado cuenta de su complejidad. Lo que es claro en principio, es que no podemos establecer una definición única pues se construye a través de realidades escolares concretas. Pueden existir referentes compartidos en los diversos centros educativos, pero en el caso de la educación media superior, la diversidad de programas, planes de estudio, la heterogeneidad de estudiantes a los que están dirigidos y su propio funcionamiento en la totalidad del sistema, lo hacen todavía más complejo.

Guerrero (2009) sostiene que el absentismo es un problema crónico de efectos no inmediatos y difiere de Uruñuela porque sólo lo considera absentismo si las ausencias son injustificadas. Es importante destacar que hay una determinación importante desde la normatividad escolar para definir el absentismo como tal, por ejemplo,

en la investigación realizada por Guerrero sobre la educación media superior en Yucatán, observó que los centros escolares estudiados definían la conducta absentista a partir de tres faltas continuas injustificadas. Pero este criterio difiere en cada centro escolar y por lo tanto los datos pueden ser muy difíciles de estudiar. Finalmente es muy ambiguo sugerir cuántas faltas son necesarias para considerar que se incurre en absentismo, en dado caso un elemento que podría precisarlo es que la ausencia ponga al alumno en riesgo de no permanecer en la escuela manteniéndose al borde de la exclusión social (García, 2001).

Evidentemente el absentismo es un claro síntoma de desconexión con la escuela y es precisamente ahí donde la OCDE (2004, 2007) lo ha colocado como uno de los predictores tempranos del abandono escolar. Dentro del propio diagnóstico del estado de la educación media superior en México, la SEMS (2012), se retomaron los trabajos de Rumberger y Lim (2008) incluyéndose al absentismo como un factor de riesgo del fracaso escolar. El absentismo, dado que es una noción que describe ausencia, nos lleva a una imagen del alumno³ que se salta algunas clases o llega irregularmente a la escuela, pero para diversos autores (González, 2006; Guerrero y Flores, 2009) implica algo más que un estado de presencia física, es decir, también puede ser un estado mental de no encontrarse presente. Se está y no en el aula. Esto implica un problema de rendimiento académico y bajo aprendizaje que, dada su magnitud, es necesaria la intervención de una política educativa que lo atienda, pues esta conducta evidencia una respuesta del alumno a una situación de aprendizaje que la escuela le ofrece (Uruñuela, 2005).

García (2001) propone que el absentismo se distinga de otros problemas educativos, como la escolarización tardía, la desescolarización o el abandono, y aunque en muchos casos están relacionados, no son lo mismo. Estas distinciones son muy útiles para una investigación profunda sobre el tema ya que la imprecisión en

³ En este trabajo se utilizan indistintamente los términos estudiante y alumno.

el tratamiento del absentismo ha sido el principal obstáculo. Así, es necesario considerar que hay formas y niveles distintos de absentismo, incluso algunos que son difíciles de registrar, pero igual de contundentes. Aquí es donde las distintas experiencias de indagación empírica ayudan a comprender sus diferentes componentes. A partir de la caracterización propuesta por diversas investigaciones y basado en los resultados de los trabajos de Blaya (2003), González (2006), Lascoux (2002), Roderick (1993) y Uruñuela (2005), en este capítulo se proponen los siguientes tipos de absentismo:

Tabla 1. Tipos de absentismo

Tipo	Descripción
Absentismo de retraso	Estudiantes que siempre llegan tarde (Blaya, 2003).
Absentismo interior o virtual	Aunque presentes en el aula, se esfuerzan por ser “invisibles” al profesor. Existen solamente para sus compañeros. El lazo más fuerte en la escuela son sus pares (Blaya, 2003; González, 2006).
Absentismo elegido	No participan en la vida escolar. Algunas veces faltan a clases, pero no es necesariamente esta característica la que los hace ausentes. Se refiere más bien a la decisión de no involucrarse en las actividades de la escuela (Blaya, 2003; Lascoux, 2002). Buscan formas específicas de evitar involucrarse (Lascoux, 2002). Es una muestra clara de apatía.
Absentismo crónico	Faltan continua y notoriamente a alguna o algunas clases o definitivamente en la jornada escolar completa, lo que al final del ciclo se convierte en una suma importante de faltas (Blaya, 2003; Roderick, 1993).
Absentismo encubierto	Por lo regular con consentimiento de la familia porque no le da demasiada importancia a la escuela (Blaya, 2003).
Absentismo dirigido o selectivo	También es encubierto por la familia, pero su característica es que se define por ciertas creencias religiosas, filosóficas o ideológicas que hacen que no acudan a ciertas clases (Lascoux, 2002). Las familias encuentran razones de peso para justificar la ausencia.
Absentismo esporádico	No asiste para acudir a otra actividad que le parece más relevante. Aquí hay una variante, son alumnos que asisten a la escuela porque afirman que: “no tienen otra cosa mejor que hacer” (Lascoux, 2002), para no aburrirse en su casa.

Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados.

Como se puede constatar, la diferenciación de tipos o factores asociados al absentismo remite a causas múltiples. De ahí que González (2006) sugiere que el estudio de este tema requiera tomar decisiones precisas en su definición para hacer mediciones más aproximadas y también contribuir a una mayor efectividad de intervención. Ante esto, es necesario incluir un análisis contextual y del funcionamiento del centro escolar, así como de las características del profesorado. Esto es importante porque los estudios focalizados en el individuo pierden de vista el factor social, político y de la incidencia del profesorado y de la institución escolar, tanto en el problema como en la solución. En este sentido Lee y Burkam (2001) proponen entender el absentismo en el nivel medio superior al menos en dos sentidos: 1) como factor de riesgo social y 2) como factor de riesgo académico. Estas distinciones permiten agrupar los indicadores que describen uno u otro proceso.

Por ejemplo, en el estudio que estos autores realizaron para el caso norteamericano, observaron que las bajas calificaciones, las bajas expectativas académicas, la repetición de cursos y la indisciplina, son elementos predictores del absentismo, e incluso se detectan tempranamente (desde el ingreso al sistema) y en poco tiempo se constituyen como una “espiral envolvente” (Lee y Burkam, 2001, p. 552), que se traduce en un absentismo reiterado.

Lo interesante en esta perspectiva es que el foco del análisis, más que ubicar el comportamiento individual del estudiante, analiza los procesos escolares, incluyendo de manera muy importante las relaciones con los docentes que propician procesos de “enganche-desenganche escolar” (Rumberger, 2001; Lee y Burkam, 2001). Es decir, el profesorado se constituye evidentemente en el contexto escolar específico como uno de los detonadores que absorbe o repele al estudiante, bajo un proceso acumulativo a la vez que dinámico (Newman, Wehlage y Lamborno, 1992; Finn, 1993; Lehr, Johnson, Bremer, Cosio y Thompson, 2004).

Si bien es necesario reconocer la importancia de estudiar al absentismo como un factor de riesgo social, en términos de implementación

de estrategias aplicadas por el profesorado, solamente se pueden controlar aspectos de índole académico. En tal sentido, la propuesta es que se ubique un conjunto de formaciones docentes adecuadas a las necesidades socio-educativas del estudiante del nivel medio superior, con el propósito de romper el círculo del fracaso escolar (Croninger y Lee, 2001). Una de las principales condiciones para que se articule una propuesta de esta magnitud implica un nuevo funcionamiento del centro escolar articulada a una predisposición abierta del profesorado para identificar patrones que pueden derivar, primero, en situaciones diversas de absentismo y después en abandono. Una de las limitantes es que el profesorado tiende a estandarizar los problemas de absentismo a partir de características atribuibles al individuo, por lo regular se le etiqueta y *patologiza*, mientras que el centro escolar lo castiga. Poco se vuelve la vista a un autoexamen de la práctica docente, a las condiciones de vida del alumno y sus opiniones (Delhi, 1996).

Los procedimientos escolares y el papel del profesorado

Tanto la perspectiva de los centros escolares respecto de sus políticas para el tratamiento del absentismo y en primer lugar la actuación del docente en el aula, pueden colocar en mayor vulnerabilidad al sector de estudiantes de riesgo. Éstos son los que por sus condiciones socio-contextuales se encuentran con mayores probabilidades de incurrir en absentismo (González, 2006). No sólo es la heterogeneidad del sistema medio superior, también las particularidades de cada centro escolar las que dificultan una estrategia rectora uniforme. Y de hecho los marcos normativos demasiado rígidos pueden ser contraproducentes para ciertos contextos escolares. Es importante no dejar de insistir en que la posición del profesorado, frente al problema del absentismo, contribuye a la definición de las formas peculiares para enfrentarlo en la vida cotidiana, pero poco observa si su actuación docente es la más adecuada para generar interés en

lo que enseña. Al mismo tiempo, el contexto escolar puede reforzar estos procesos de “desenganche escolar” iniciados en el aula.

Railsback (2004), por ejemplo, estudió los efectos de las políticas escolares frente al absentismo de las instituciones estadounidenses. Entre sus hallazgos encontró que lo común en los docentes es la práctica de “penalización de la falta” o la “tolerancia cero”, los resultados de la aplicación de estas estrategias mostraron que las que eran demasiado punitivas al final condujeron hacia el abandono. Esto lo corroboraron Bergeson y Heuschel (2003) al establecer grupos comparativos por origen social colocando en mayor vulnerabilidad a estudiantes pobres. Lo que aquí se destaca es que hay estrategias escolares que no logran promover la asistencia y terminan “empujando al abandono” (González, 2006). Para Rumberger (2001), en algunos casos, estas políticas escolares en el fondo permiten que las autoridades escolares y el propio docente se “deshagan” de los alumnos “molestos”. Estos resultados implican reflexionar sobre posibilidades distintas de solución al problema, por ejemplo, una perspectiva no basada en la sanción, sino en la motivación, en la inclusión y no en la expulsión.

Al mismo tiempo otro de los aspectos que se destaca en la propia estructura de los sistemas escolares, es la forma en que se “despersonaliza” la mayoría de los procesos en la escuela, gracias a sus formas burocratizadas y los diversos mecanismos de operación que propician más desaliento que sentido de pertenencia. Esto incluye las formas también en las que se organizan los procedimientos académicos donde los docentes tienden a diferenciar entre “buenos” y “malos” estudiantes. A partir de diversas investigaciones (González, 2006; Escudero, 2002; Bergeson y Heuschel, 2003), se sostiene que uno de los argumentos del estudiantado es que las clases son muy aburridas, donde uno de los niveles de incidencia del absentismo se dirige precisamente a este factor. Esto implica necesariamente la revisión de las actuaciones pedagógicas del profesorado y de los propios marcos de su formación. Es un tema de la mayor importancia porque dentro de las diferentes formas de absentismo que ya se

han planteado anteriormente, el absentismo interior o virtual es el inicio de un proceso creciente de absentismos cada vez más críticos que pueden llegar hasta el abandono (Fashola y Slavin, 1997).

El tema del currículo, en este sentido, se encuentra en un álgido debate con posicionamientos muy distintos. Algunos parten de la idea de establecer currículos más rigurosos, otros menos rigurosos, e incluso hay quienes se plantean currículos diferenciados que atiendan la heterogeneidad, y que centralmente favorezcan la permanencia escolar de todos los estudiantes con condiciones menos favorecidas (Lesko, 1996; Lee y Burkan, 2001). Y aunque el propósito de este trabajo, por razones de delimitación y espacio, no es profundizar en el tema curricular, es necesario subrayar que aun cuando se planteen las mejores condiciones curriculares, éstas se enfrentan a las características de la formación y prácticas docentes. La complejidad del tema implica una perspectiva más comprehensiva del problema para generar políticas conjuntas e integradoras. Una perspectiva que únicamente plantee acciones asistencialistas orientadas al apoyo psicológico, es insuficiente, pues el problema no se restringe solamente al individuo. Los diferentes estudios que se han realizado al respecto concluyen que es mucho más que eso.

Un enfoque que exclusivamente se ubique en la implementación de estrategias escolares coercitivas enfocadas a su tratamiento normativo-administrativo carece, en general, de niveles de impacto relevantes. Un enfoque integrador permitiría no sólo atender el problema como un asunto sectorializado (sobre algunos estudiantes faltistas), sino como un problema escolar general en el que no se tienda a la diferenciación entre “buenos” o “malos” estudiantes, pues esto vuelve a reforzar la perspectiva individualista en la que se ha tratado el tema (González, 2006). Es decir, es un problema del conjunto de la escuela y del propio sistema de educación media superior, donde debe pensarse en los diferentes factores de incidencia del absentismo. Muchos de ellos se encuentran fuera del ámbito escolar y por lo tanto son difíciles de controlar. Otros sí son su

responsabilidad directa, comenzando por la esfera más inmediata que es la relación maestro-alumno.

DE CARA AL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR MEXICANO

En nuestro país, según los datos más recientes sobre el tema del abandono escolar, 60.8% de los alumnos que ingresan al sistema medio superior, abandonan las escuelas en el primer año (SEP, 2013). En el reporte de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior, que encontramos más reciente en el momento de realizar este estudio (SEP/SEMS/COPEEMS, 2012), se reveló también que 67.4% de los jóvenes que abandonaron el nivel de estudios no asistían a clases, 41.4% faltaba a alguna, mientras que 12.4% faltaba con alguna frecuencia y 4.1% faltaba mucho. Lo que es claro en todos los casos es la relación existente entre el absentismo y el abandono como una de sus características.

La ENDEMS 2012-2013, cuenta con 16 variables predictivas del abandono escolar, entre las que se encuentran los rubros de asistencia a clases y reprobación. En estas variables existe una combinación entre aspectos de orden individual, social y educativo. Lo que resalta es que a pesar de que existen altos niveles de frecuencia en todas las variables, las más altas se encuentran en los aspectos de orden educativo que es precisamente donde se incluyen el absentismo y la reprobación.

En este estudio se sostiene que el problema de la baja escolarización en nuestro país, no se relaciona directamente con el tema de la cobertura sino con la limitada capacidad del sistema para garantizar la permanencia de los alumnos. Y en este sentido, uno de los señalamientos principales es la ausencia de prácticas pedagógicas adecuadas que propicia fuertes dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se refleja en los bajos niveles de aprovechamiento (SEP/SEMS/COPEEMS, 2012, p. 5).

En este análisis es necesario incorporar otros datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014). Es preciso aclarar que se resaltan los datos del 2014 pues es precisamente el año en el que se realizó el estudio que aquí se presenta y esto da cuenta del contexto. El INEE señalaba en ese momento que el nivel medio superior ha mostrado una evolución interesante en los últimos 10 años. A pesar de ello, la matrícula es de 60.9% quedando lejos todavía de las cifras ideales. En el ciclo escolar 2011-2012, tuvo una cobertura de 51.9%, y se elevó hacia el periodo de 2012-2013 tan sólo a 53.3%. Esto implica que sólo 62.7% de la población en edad de asistir al subsistema se matricula oportunamente⁴ de acuerdo con su edad.

Según estos datos, la educación media superior en México representa uno de los niveles educativos con más bajo avance de la trayectoria escolar, con sólo 64.7% que se caracteriza por bajas tasas de aprobación, aunado a que en este nivel es donde se muestra mayor edad de los estudiantes de la típica⁵ que corresponde a su grado escolar (INEE, 2014).

Es importante considerar la relevancia de estas cifras nacionales para entender la dimensión del problema del absentismo, particularmente en relación con la investigación realizada en las instituciones de la Ciudad de México. El INEE (2014) reconoce que para que los jóvenes concluyan la educación obligatoria se deben cubrir al menos dos aspectos, uno es que ingresen a la educación básica en la edad normativa y dos, que permanezcan en ella sin desviarse o interrumpir la trayectoria escolar con un avance regular. En México, el problema es que muchos sectores de la población no tienen garantizado el ingreso a la escolarización de manera oportuna. Es por ello que la matriculación del grupo de jóvenes entre los 15 y 17 años de edad es uno de los más grandes retos del sistema educativo,

⁴ La matriculación oportuna se considera como el total de alumnos en las edades reglamentarias que ingresan por primera vez a un nivel o tipo educativo.

⁵ La edad idónea de matriculación en la educación media superior es de 15 a 17 años.

ya que sólo seis de cada diez lo están y de éstos cerca de 6% se encuentra en rezago grave (INEE, 2014).

En este marco nacional, hay que ubicar el comportamiento de la Ciudad de México. En primer lugar, es la que presenta la mayor tasa de cobertura neta en el nivel nacional, con 86.7% y específicamente en la educación media superior cubre 78.3% para el ciclo escolar 2012-2013. La trayectoria se muestra en las siguientes tablas:

Tabla 1. Tasa de no matriculación en el grupo de 5 a 17 años en la educación media superior en la Ciudad de México. Ciclos 2000-2001, 2011-2012 y 2012-2013

Ciclo escolar 2000-2001	Ciclo escolar 2011-2012	Ciclo escolar 2012-2013
39.9%	13.3%	12.0%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2013 y 2014.

Tabla 2. Tasa de no matriculación por grupo de edad en la educación media superior en la Ciudad de México. Ciclos 2000-2001 y 2011-2012

3 a 5 años		6 a 11 años		12 a 14 años		15 a 17 años	
2000-2001	2011-2012	2000-2001	2011-2012	2000-2001	2011-2012	2000-2001	2011-2012
37.0%	12.6%	-2.7%	-10.1%	7.4%	-6.0%	39.9%	13.3%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2013.

A pesar de que las cifras han aumentado en lo que va del siglo XXI, la educación media superior es la que tiene la menor cobertura de la educación obligatoria. A esto se le agregan otros datos no menos relevantes que enmarcan, en su conjunto, al tema del absentismo. En términos de rezago vemos dos procesos. En lo que se denomina rezago ligero (aquellos que cursan en un grado inferior al que deberían cursar), este nivel educativo contó con 29.4% para el ciclo 2011-2012 y luego con 28.5% para el ciclo 2012-2013. En cuanto al rezago grave (dos ciclos o más inferiores al reglamentario) encontramos 9.4% de los matriculados en el ciclo 2011-2012 y

8.5% para el ciclo 2012-2013. Este fragmento es el que se encuentra en mayor riesgo de absentismo y probable abandono. Es lo que el INEE ha definido como la población más propensa a desviarse de la trayectoria escolar ideal (INEE, 2013, p. 253).

Tabla 3. Tasa de población matriculada en la educación media superior en la Ciudad de México por tipo de rezago. Ciclo escolar 2012-2013

Rezago grave	Rezago ligero	En el grado correspondiente	Adelantado
8.5%	29.4%	58.9%	3.3%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2014.

Uno de los aspectos por destacar es que el rezago se va acumulando durante su tránsito escolar. Esto propicia repetición de grados escolares y mayor tendencia a desfasarse y tener mayores dificultades para concluir idóneamente. El rezago se asocia a otros factores como la reprobación. En el sistema medio superior también se observa una de las mayores tasas respecto de otros ciclos de la educación obligatoria, y aunque también en este tema ha habido avances importantes, todavía se encuentra mucho por hacer. La siguiente tabla muestra dicha trayectoria tomando como referencia el porcentaje de aprobación en dos fases, primero al concluir las clases y después pasados los exámenes de recuperación. A pesar de ello las cifras no se modifican sustancialmente.

Tabla 4. Tasa de aprobación en la educación media superior en la Ciudad de México. Ciclos 2000-2001 y 2010-2011

Al final de los cursos		Al 30 de septiembre	
2000-2001	2010-2011	2000-2001	2010-2011
47.7%	56.1%	56.7%	66.1%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2013.

Uno de los aspectos que resalta de la población del nivel medio superior respecto de otros niveles educativos es la presencia de estudiantes con extra-edad. Éste es un rasgo relacionado con el tema del rezago que ya se había tratado anteriormente. Sin embargo, habría que puntualizar que en el caso del nivel medio superior se observa una profundización mayor del problema porque se observa una tendencia a mayor población denominada como de extra-edad grave. Esto implica dos años o más en la edad correspondiente al grado escolar que cursa. Esta población crece conforme avanza el nivel educativo. Así, encontramos cerca de 16% de estudiantes bajo esta condición, aproximadamente 12 de cada 100. Es importante considerar este dato porque, según conclusiones del INEE (2013, p. 323), éste parece un factor que contribuye a la expulsión del sistema.

Tabla 5. Tasa de población escolar en la educación media superior en la Ciudad de México con extra-edad grave. Referencia por grado anual. Ciclo escolar 2011-2012 y 2012-2013

Ciclo 2011-2012			
Primer año	Segundo año	Tercer año	Total
20.1%	18.6%	19.6%	19.5%
Ciclo 2012-2013			
Primer año	Segundo año	Tercer año	Total
16.9%	17.4%	12.3%	17.2%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2013 y 2014.

Contrariamente a lo que pudiese pensarse, las tasas de extra-edad grave se concentran en escuelas urbanas de baja marginalidad, 15.5% aproximadamente, mientras que sólo 10.8% se encuentra en escuelas rurales (INEE, 2013, p. 326). Estos factores, al mismo tiempo, pueden vincularse con los datos de abandono. Sin duda requiere un análisis muy fino articular el problema de la extra-edad grave con las trayectorias de escolaridad, rezago, aprobación-reprobación

y finalmente con los datos que se arrojan en las tasas de abandono⁶ para comprender de manera cabal el problema del absentismo.

Respecto del abandono, considerado como factor nodal, hay que decir que la clasificación de los ciclos de abandono escolar utilizada tanto por la SEP como por el INEE ayuda para establecer cierta aproximación conceptual, más que empírica al problema del absentismo. Así pues, encontramos tres formas o ciclos del abandono: el abandono intracurricular, el abandono extracurricular y el abandono total. El primero funciona como una medida para ubicar el abandono durante el transcurso del ciclo escolar; el segundo, se considera como aquel que se sucede al final del ciclo escolar y finalmente el abandono total como la suma de ambos.

Tabla 6. Tasa de abandono total, intracurricular y extracurricular en la Ciudad de México por sexo. Ciclo escolar 2011-2012

Abandono total			Abandono intracurricular			Abandono extracurricular		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
20.5%	22.2%	18.7%	9.3%	10.3%	8.3%	11.2%	11.9%	10.4%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2013.

Hay que tomar en cuenta la heterogeneidad del subsistema medio superior y, en tal sentido, se encuentra que las tasas de abandono tienden a ser mayores en la modalidad profesional técnica que en el bachillerato general, lo cual plantea una reflexión en términos de los modelos curriculares, de docencia y también en relación con las expectativas de los jóvenes estudiantes.

⁶ En la literatura especializada se ha denominado indistintamente deserción y abandono. Los términos de la política educativa representados por la SEP y por el INEE utilizan con mayor frecuencia el término deserción. No obstante, en este trabajo se prefiere denominarlo como abandono escolar.

Tabla 7. Abandono total en la educación media superior en la Ciudad de México por modelo educativo y sexo. Ciclo escolar 2011-2012

Nacional		Bachillerato general		Bachillerato tecnológico		Profesional técnico	
Total: 15.0%		Total: 13.7%		Total: 15.6%		Total: 21.9%	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
16.9%	13.2%	15.5%	21.1%	17.4%	13.7%	23.6%	20.0%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2013.

Los datos que se encuentran en el *Panorama Educativo de México. 2013* (INEE, 2014) indican que el mayor porcentaje de abandono es el de tipo intracurricular, ya que se presenta de manera constante en el transcurso del ciclo escolar y no en la transición de ciclos (INEE, 2014, p. 329). Este dato nos da indicios de que, en efecto, el ejercicio educativo, tanto institucional, docente, como de la práctica educativa del estudiante, durante el tramo escolar es fundamental y es precisamente donde se tendrían que concentrar estudios más específicos, entre los que se encuentra la relación entre práctica docente y absentismo.

A partir de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (Subsecretaría de Educación Media Superior-SEP, 2008), se han contemplado tres acciones para abatir el abandono escolar: 1) Atención al estudiante en riesgo; 2) El fortalecimiento del ámbito escolar y de la calidad educativa; 3) Apoyo económico y la promoción de oportunidades educativas flexibles. Específicamente, en relación con el tema absentismo-práctica docente, pueden encontrarse articulaciones en las dos primeras acciones. En lo que respecta al punto 1, atención al estudiante en riesgo, se desarrolla en la actualidad un sistema de diagnóstico y acompañamiento, que implica en el primer caso la aplicación del Sistema de Alerta Temprana, cuyo fin es registrar asistencias y calificaciones de manera electrónica que permitan ubicar alumnos en riesgo para derivarlos con un tutor. Esto es importante porque ha repercutido directamente en la formación de los profesores y principalmente en quienes participan en

el Programa Nacional de Tutores. Éstos tienen que tomar talleres o bien el Diplomado de Formación de Tutores de la Educación Media Superior.

En cuanto al punto 2, el fortalecimiento del ámbito escolar y de la calidad educativa, en uno de sus rubros se busca incidir en la formación de los docentes, principalmente en lo relativo a la pertinencia y a la calidad de la enseñanza. Resaltan al menos dos estrategias concretas: la observación de las prácticas docentes y la puesta en marcha del Acuerdo 447 recogido en la RIEMS, relativo a la Definición de Competencias Docentes para la Modalidad Escolarizada (SEP/SEMS/COPEEMS, 2012, pp. 133-135).

Entre las que se contemplan en el acuerdo señalado arriba, que definen el perfil del docente del nivel medio superior, destacan: la formación continua, la predisposición para ser evaluado, usos de tecnologías e idiomas, dominio de saberes que faciliten experiencias de aprendizaje como habilidades argumentativas, capacidad para relacionar los saberes de su disciplina con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lograr vincular los conocimientos a otros que forman el plan de estudios del bachillerato, planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros. Una cuestión central en el tema que nos ocupa, es la necesidad de que el docente relacione los conocimientos previos del estudiante con sus necesidades de formación y utilice creativamente recursos que impacten al alumno, de suerte tal que ellos mismos consigan articular los contenidos con la realidad social y su vida cotidiana. Esto sería un aspecto fundamental para interesar al alumno en las actividades escolares (Segob, 2008).

Sin embargo, hay que apuntar que el ámbito de la prescripción de la política educativa, no necesariamente modifica la realidad en el aula. Según Moreno (2010), en un estudio que realizó a 400 docentes de las diferentes modalidades de educación media superior implicados en el Diplomado de Competencias Docentes, concluyó que sus prácticas no se modificaron sustancialmente aun entre los que participaron en el diplomado y otras actividades

semejantes. Las grandes interrogantes al respecto se encuentran en el cómo y dónde, es decir, cómo lograr que los docentes estén dispuestos a generar cambios en su práctica y desde dónde se tiene que partir para que el profesorado encuentre sentido a las orientaciones de la RIEMS o de cualquier otra iniciativa tendiente a mejorar su calidad docente. A pesar de todo, en el estudio de Moreno, el profesorado expresa una serie de convicciones básicas: 1) Reconoce la importancia de la actualización; 2) Sabe de la necesidad de diseñar estrategias didáctico-pedagógicas significativas para el alumno; 3) Muestra interés para que se propicien estrategias articuladas entre el conjunto de la planta docente, las autoridades escolares, la administración del centro educativo y los padres de familia. El punto es cómo llevar a la realidad estas aspiraciones, lo que se muestra es una disociación entre las afirmaciones y los cambios reales. Moreno (2010) lo plantea como el reto de vencer la resistencia al cambio. Lo más complejo en todo caso es pasar de la necesidad del cambio a la reformulación sobre su concepción de la docencia.

La ausencia de una formación específica para el profesorado de la educación media superior ha sido ya apuntalada desde los trabajos de Díaz Barriga (2002), hasta los de Alcántara y Zorrilla (2009). Como bien se muestra en este último trabajo, las características del profesorado de este nivel de estudios se han perpetuado históricamente por las propias formas que fue adoptando el sistema en el tiempo. Uno de los factores ha sido la incorporación de profesionistas al ámbito de la docencia, cuando son muy pocos los programas de formación docente dentro de las licenciaturas y los posgrados. Hay que reconocer que además de estas limitantes de fondo, existen otros factores inherentes al propio sistema, uno de los más relevantes es el contexto laboral del profesorado, donde lo que se observa es la dificultad para acceder a una plaza de tiempo completo. Esto impide generar una relación articulada con el conjunto del centro escolar. Los autores también apuntan otros factores relevantes, como la ausencia de estrategias didácticas innovadoras, rutinización de sus prácticas, uso convencional de la

evaluación a los alumnos y nula participación en las reformas curriculares (Alcántara y Zorrilla, 2009).

La necesidad de un cambio en perspectiva de la práctica docente inicia con los propios procesos de formación. Ante una escasez de espacios para ello, las posibilidades de transformación real se ven disminuidas. Los procesos educativos nos son estancos aislados entre sí, el tema de una buena práctica docente repercute en otros procesos fundamentales como el absentismo.

¿Y QUÉ DICEN LOS JÓVENES ESTUDIANTES?

Un aspecto básico es prestar seria atención a la perspectiva de los jóvenes del nivel medio superior. Y aunque se reconoce que no es el único elemento para comprender el problema del absentismo, en este trabajo se enfatiza en ello. De tal forma, tomando en cuenta los hallazgos en otros estudios sobre absentismo, se hizo una exploración general para observar márgenes de respuesta del estudiante frente a las formas diferenciadas de absentismo como un tema presente en su vida cotidiana. Es necesario, antes de entrar en los hallazgos, mencionar algunas precisiones importantes sobre la metodología empleada.

Se envió un cuestionario para llevar a cabo una encuesta, a través de lo que denominamos red aleatoria, a 115 estudiantes del nivel medio superior, en cinco modalidades distintas: preparatorias (UNAM), Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM), Colegio de Bachilleres, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT, Vocacional-IPN) y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). Sin embargo, solamente respondieron al llamado 86 personas, las cuales constituyeron el universo de estudio.

Es necesario subrayar que el trabajo pretendió, en esta fase de la investigación, hacer una primera exploración desde una perspectiva más bien indicativa para repensar estrategias metodológicas de mayor impacto. Uno de los primeros indicios del “pilotaje” fue que

no todos los estudiantes del nivel medio superior se encuentran en disposición de contestar un cuestionario, aun cuando éste sea cerrado (de elección de respuesta), y aparentemente muy simple para ser respondido. Es muy importante considerar que precisamente uno de los problemas de la aplicación de encuestas radica en encontrar condiciones idóneas de disposición del sujeto informante, además del rango de “falseo” de respuestas en algunos casos, que mucho se ha planteado en la investigación social. En este sentido es clara la necesidad de introducir otros mecanismos de complementación o triangulación de la información para establecer una aproximación más eficiente, que permita reforzar este primer acercamiento.

Es necesario pues, a partir de estas consideraciones, especificar la estructura del instrumento. La primera cuestión fue “atrapar” el contexto de mayor accesibilidad del informante, de ahí que se tienen que tomar en cuenta periodos escolares y momentos clave de actividad de las escuelas que permitan condiciones de disponibilidad. Por otro lado, en un pilotaje anterior de mucho menor escala, se corroboró que los estudiantes responden de mejor manera a preguntas breves con cuestionarios cortos, donde la respuesta pueda ser contestada rápidamente y “pasar a otra cosa”. Así, se llegó a la elaboración de 12 preguntas cuyas respuestas debían ser elegidas de un conjunto de ítems. Cuatro preguntas contenían dos ítems; cinco, tres; y las tres últimas, cuatro ítems, la desagregación se hizo dependiendo de la naturaleza de la pregunta para evitar confusión. Se buscó además de ello que no tuviera que argumentarse nada, solamente seleccionarse la respuesta, que es el marco clásico de las encuestas.

El cuestionario consta de cuatro partes, la primera tiene una nota aclaratoria donde se explica que es un instrumento con fines meramente investigativos, sin ningún sesgo punitivo. De manera que sus respuestas serían confidenciales y anónimas. La segunda parte consta de una ficha de identificación, donde habían de marcar su edad, sexo, grado y escuela de procedencia. La tercera parte son

importante para la investigación porque permite convencer a los participantes de que el ejercicio no tendría efectos punitivos, pues se deja claro que no es una encuesta institucional impulsada por las autoridades escolares.

Etapa 2. La confluencia. En espera de respuestas

El envío, generación de red y devolución del instrumento con respuestas se realizaron en dos días. Las respuestas fueron llegando desde el primer día pasados sólo 15 minutos del primer lanzamiento.

Etapa 3. Procesamiento de datos

Una vez bajada la información de la red, se vació en una base de datos separada por archivos en las cuatro partes que está constituido el cuestionario, procediéndose así al análisis.

Los hallazgos

Respecto del perfil de los estudiantes que participaron en la encuesta se encontró que sus edades fluctúan entre los 15 y 20 años, 46% de ellos con 16 años, 26% con 19, 18% con 17 y sólo 9% con 15 años. La mayoría de quienes atendieron la petición fueron mujeres, 53 exactamente y sólo 33 hombres. El 36% lo conformaron estudiantes de preparatorias de la UNAM: 21% de la preparatoria 6 y 15% de la preparatoria 5. El 27% fueron estudiantes del CCH Sur; 17% del Colegio de Bachilleres, plantel Magdalena Contreras; 15% del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, plantel núm. 4 Lázaro Cárdenas (Vocacional-IPN); 4% del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), plantel Álvaro Obregón II y finalmente llegaron respuestas de egresados del nivel medio superior, solamente 1%, de los cuales sólo una tercera parte está estudiando en la actualidad, el resto no estudia.

Tabla 8. Perfiles de los informantes

Edades en años	15	16	17	18	19	20
	9%	46%	18%	0%	26%	1%
Sexo	Femenino			Masculino		
	53 mujeres			33 hombres		
Escuela de procedencia	Modalidad			Plantel		
	Escuela Nacional Preparatoria (UNAM)			Preparatoria 6 21% Preparatoria 5 15%		
	Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM)			CCH Sur 27%		
	Colegio de Bachilleres			Colbach Magdalena Contreras 17%		
	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (Vocacional IPN)			CECyT núm. 4 Lázaro Cárdenas 15%		
	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica			Conalep Álvaro Obregón II 4%		
	Egresados			Sin especificar plantel de egreso 1%		

El 38% de los encuestados cursan el primer año, 29% el segundo y 32% el tercero.⁷ Y como ya se refirió en el párrafo anterior, 1% es egresado del nivel medio superior; de la tercera parte que dice estar estudiando, tenemos información solamente de tres casos que señalan estar en la universidad, dos no especifican en cual y uno dice estudiar ingeniería en la UNAM.

Pero lo más importante, ¿qué responden? Poco más de la mitad de los estudiantes dice estar en la opción que deseaba en el momento de concursar por un lugar en el sistema. Es interesante cómo esta respuesta se contrapone con las conversaciones informales previas

⁷ Por razones de análisis, aquí mismo se toman en cuenta los programas que son semestrales.

con algunos estudiantes, pues en ellas se decía repetidamente no haber obtenido un lugar en la primera opción. En los resultados de la encuesta esto puede explicarse porque 63% de quienes respondieron el cuestionario, son estudiantes que consiguieron un lugar en la UNAM. No obstante, esta información se tendría que reforzar con otros instrumentos de orden cualitativo, por ejemplo, con entrevistas, para corroborar efectivamente si es verdad que todos los estudiantes están en la opción deseada.

Un dato relevante es que, en coincidencia con los índices de demanda global del sistema medio superior, los estudiantes que lograron estar en las preparatorias de la UNAM, sí deseaban estar ahí como primera opción. En el caso del CCH Sur, no necesariamente tenemos los mismos resultados, hay algunos estudiantes cuya primera opción era el sistema de preparatorias, pero resultan conformes después de haber cursado uno o dos semestres. Y aunque aquí los resultados globales de la encuesta son interesantes al respecto, pues hay un margen importante en cuanto a la relación entre no estar en la escuela que querían, pero después mostrarse satisfechos una vez adentro, debemos recordar que los estudiantes del CCH Sur representan 27% de los encuestados. A esta cifra hay que sumar las respuestas de los estudiantes del Colbach (17 %), quienes muestran un tipo de respuesta muy similar.

Este rubro es muy importante porque estar o no en una opción deseada puede marcar cierta predisposición, desde el inicio, a asistir o no a la escuela. Estamos, desde luego, frente a causales motivacionales desde el entorno y la familia que se construyen previamente. Más adelante, la escuela se encargará de reforzar o destruir el imaginario inicial junto con las expectativas educativas que ocurren a su alrededor. Es muy claro en el caso de las repuestas de los estudiantes del Colbach, plantel Magdalena Contreras y del Conalep, plantel Álvaro Obregón II. El 87% de los estudiantes del Colegio de Bachilleres no lo tenían como su opción, aunque después estén conformes (o resignados, no lo podemos saber con exactitud); del Conalep, el apabullante 100% respondió no estar en la opción

deseada. Éstos son datos muy importantes porque pueden ser indicativos al contrastarlos con la pregunta que explora si les gusta asistir a su escuela.

Es necesario tener mucho cuidado en las interpretaciones globales, pues en términos generales pareciera que al 84% de los encuestados les gusta asistir a su escuela. Pero si lo desagregamos por tipo de modalidad educativa, vemos que 16% que afirma no gustarle demasiado, efectivamente se relaciona con los estudiantes del Colbach y del Conalep. Una explicación rápida y fácil podría plantear que son los estudiantes que no quedaron en su primera opción. No obstante, la situación es más compleja pues esto no implica que 84% que respondió que le gusta asistir, lo haya hecho con cabal convencimiento. Incluso aun dentro de los estudiantes del Conalep, aunque en mucho menor medida y del Colbach en gran medida, afirman gustarles asistir a su escuela independientemente de no haber sido su elección primera.

Hay algunos datos que presentan esta complejidad y que por lo tanto funcionan como indicadores para establecer otras estrategias que complementen la investigación. Uno de ellos es que no todos los estudiantes que afirmaron su gusto por asistir a su escuela, gustan necesariamente de entrar a clases. Parece paradójico, pero en realidad aquí podemos perfilar un tipo absentista: aquel que va a la escuela para socializar, su gusto es por agentes paralelos del contexto escolar, más que de la motivación académica (Lascoux, 2002). Otros afirman estar en la opción deseada, principalmente estudiantes de la UNAM y del CECyT, pero también mencionan tener reticencias por ciertas clases, las cuales no necesariamente están vinculadas con algún tipo de materias, sino por las características de sus profesores. Aquí las respuestas son mixtas porque aun cuando se reconoce la existencia de un reglamento o normas que sancionan las faltas a sus clases, si se dan las circunstancias, pueden decidir “saltárselas”.

Sin embargo, llama la atención que a pesar de ello una gran mayoría, alrededor de 79%, afirma tratar de participar en todas las

clases y actividades en el aula. Este dato nos da una explicación más fina si lo contrastamos con una pequeña variable incluida en el cuestionario. Cerca de 90% de quienes afirman participar o hacerse “visibles” para el profesor, lo hacen con fines muy claros: aprobar la materia. Es decir, solamente se hacen visibles estrictamente lo necesario para obtener la calificación, si este elemento no existiera es probable que se presentara invisibilidad.

A primera vista habría dos tipos de comportamiento, el del aula donde se expresan intereses muy concretos y el de la relación con la institución escolar en su conjunto. El 96% de los encuestados dice participar sólo en actividades escolares que les pueden parecer interesantes, 2% dice que en todas las actividades (les interesen o no, lo que importa es estar presente) y el resto afirma no tener interés en participar en nada. ¿Este último fragmento de estudiantes es ya de por sí un tipo de absentista? Puede decirse que cuenta con las características de un absentista elegido (Blaya, 2003; Lascoux, 2002), pero también aquí encontramos variaciones cuando observamos que no necesariamente su actuación indiferente en la escuela, lo sea también en el aula. En algunos casos se combina la apatía tanto en el aula como en la vida escolar en general, pero en otros casos sólo vemos reticencias al ambiente institucional fuera del aula.

Es interesante constatar que aun cuando hay afirmaciones que indican “saltarse” algunas clases o bien fenómenos de presencia-ausencia en el aula y en la institución, 89% de los encuestados afirma asistir siempre a la escuela. Aquí significa que el absentismo no puede restringirse solamente a un proceso reiterativo de no llegar a la escuela. Los diferentes tipos de absentismos internos, con toda la complejidad que esto implica, resulta ser uno de los fenómenos más apabullantes. Hemos afirmado al principio de este documento que el absentismo puede ser un preámbulo del abandono. Lo que importa destacar de esta aseveración, es que hay un margen importante donde la escuela, y aquí me refiero a autoridades escolares, personal administrativo y profesores, puede contribuir a redefinir los procesos educativos que permitan una mayor interacción

con los estudiantes estableciéndose, entre otros, mecanismos de pertenencia y de motivación académica.

La ubicación y el seguimiento de estudiantes con absentismo crónico (Roderick, 1993), son difíciles de estudiar con un instrumento como el que aquí se aplicó. Lo que puede decirse únicamente es que en algunos casos se afirmó que se ausentan de la escuela con el consentimiento de sus familias, pero en otros casos, en realidad los menos, optaron por dejar en blanco esta pregunta. La experiencia de esta exploración permite pensar en incorporar a los estudios de este tipo, la información de la esfera institucional. Quiere decir poder acceder (en lo posible) a fuentes internas como estadísticas, índices de reprobación y otros indicadores similares. En mayor medida incorporar perspectivas cualitativas que impliquen a todos los sectores involucrados en las instituciones, con especial atención en docentes y estudiantes. Precisamente como no pretendemos establecer generalizaciones ni análisis unívocos, es necesario subrayar la importancia de reconocer y reconstruir el contexto particular de cada centro y modalidad escolar. Los hallazgos obtenidos en esta exploración dan nuevas e interesantes orientaciones de las cuales hemos dado cuenta y que seguramente pueden ser perfectibles para profundizar en el tema.

CONCLUSIONES

La importancia de incluir relaciones intermedias o *meso* en el problema educativo, se presenta en el contexto actual como necesaria para comprender problemas educativos complejos, sin dejar de reconocer la valía de investigaciones que versan sobre dimensiones estructurales, socioeconómicas y psicopedagógicas para el estudio de la educación media superior. Por una parte, resulta apremiante incluir en las agendas de los investigadores educativos, temáticas relacionadas con este nivel de estudios, tan poco estudiado en México, y también tratar de vincular procesos educativos que derivan

en problemas socioeducativos de gran impacto, como el caso del absentismo.

En este caso el estudio del absentismo, desde la perspectiva de los jóvenes frente al papel del profesorado en el centro escolar, es un asunto nodal. El tema del absentismo ha cobrado interés en los años recientes y en México es un terreno yermo en la investigación educativa. Es necesario hacer una recapitulación para comprender a cabalidad cómo se convierte en uno de los factores detonantes de otros problemas en la educación media superior. El absentismo cuenta con diversos tipos y niveles de impacto, pero en todos los casos es un factor estrechamente vinculado al posible abandono educativo. La “no asistencia a clases” adquiere expresiones diversas por múltiples factores, si bien un elemento que lo define son las características del contexto escolar y sustancialmente el manejo del profesorado en el aula, otro factor que poco se toma en cuenta es la opinión de cómo se siente el estudiante.

Los esfuerzos, desde las prescripciones de la política educativa, poco pueden hacer sin una estrategia de mayor alcance en la que se logre una articulación de las diferentes instancias posibles de formación docente para el nivel bachillerato. Éstas son, desde la incorporación de un programa de formación para la docencia en los proyectos curriculares profesionales y de grado, hasta el fomento de espacios internos (en los centros escolares), más allá de las ofertas oficiales vinculadas a la RIEMS, donde el profesorado sea el actor central en la reconstrucción de su propia experiencia áulica. Romper la inercia de la docencia como un “trabajo asalariado” simplemente puede ser un factor estimulante. El profesorado no puede motivar al estudiante, ni ser un creativo de la enseñanza si él mismo no es un profesionista motivado. No puede convencer a sus alumnos de que se interesen por su clase, si no se siente identificado con el contenido que está “obligado” a impartir.

La difícil intervención del docente en las problemáticas sociales, familiares y hasta psicológicas del alumno absentista, hace que su campo de acción tienda a volcarse prácticamente hacia sí mismo.

Sin negar que las condiciones institucionales también promueven prácticas absentistas y de abandono, el docente tiene mucho que aportar dentro de las aulas en este importante problema. En términos de política educativa, González (2006) propone un par de estrategias para construir una política escolar frente al absentismo: 1) Perseguir un acuerdo de todas las partes, autoridad escolar, profesorado y personal administrativo, para comprender el absentismo desde una perspectiva educativa distinta: democrática, inclusiva y humanística. Considerar éstos los elementos fundamentales para mejorar las relaciones cotidianas de la escuela que propicien una comunidad de aprendizaje que garantice la motivación y la retención; 2) Se hace necesario el estudio sistemático de la situación particular de cada centro escolar sobre sus problemas de absentismo para que el colectivo educativo implicado comprenda y atienda las particularidades de sus estudiantes frente al conjunto del comportamiento regional y nacional. De esta manera, el profesorado y la institución escolar en general pueden reflexionar y atender, desde luego, los aspectos donde su propia estructura promueve conductas de absentismo: en los niveles organizacional, curricular, docente y normativo, entre otros que puedan presentarse. Es importante en este sentido establecer un estudio más o menos consensuado para que se tomen acciones más realistas y eficaces.

Ante la ausencia de estudios de este tipo en el nivel nacional, los resultados de las investigaciones realizadas en contextos distintos al mexicano pueden servir de referente teórico y metodológico. Es necesario reiterar que la aproximación que se presentó en este trabajo, no pretende establecer generalizaciones sobre el comportamiento de los jóvenes estudiantes del nivel medio superior en México. No obstante, los resultados del ejercicio metodológico sí ofrecen un conjunto de tendencias que invita a una exploración de mayor alcance. Con ello se mostró la relevancia de poner el foco de atención en estudios que incluyan las voces de los sujetos como una perspectiva de investigación eficiente que abona al conjunto de estudios sobre el subsistema, por un lado, pero también sobre el estudio del

comportamiento de los jóvenes del nivel medio superior frente a las prácticas de sus profesores y de la estructura misma de los centros escolares.

Una de las coincidencias en los trabajos que se han revisado hasta ahora, es que, aunque se planteen estrategias conjuntas, como el involucramiento de los padres, modificaciones escolares generales, éstas no llegan a consolidarse efectivamente si el profesorado no modifica sus prácticas. El absentismo y las actitudes del docente frente a ello son expresiones con sentido que también se explican desde la esfera cultural, tanto del alumno, como del profesorado y de la propia cultura escolar que es necesario comprender. El absentismo, en cierto sentido, es una expresión del rechazo a la escuela. Es importante reconocerlo dentro de su contexto. No es un asunto solamente de dimensiones individuales, tiene su anclaje en el propio significado de lo que representa la escuela para el alumnado y también para el docente.

El mito de la escuela para todos se desquebraja ante una pluralidad de jóvenes, modalidades educativas e inversiones materiales y financieras diferenciadas en las escuelas. Fernández (2006) señala que no se puede hablar de políticas educativas homogéneas, si acaso podemos aspirar a hablar de objetivos educativos comunes, y si queremos que las personas hagan suya la escuela –como un espacio gozoso, no tortuoso– se debe integrar la visión de la comunidad y de los jóvenes a la escuela. Sería una forma de apropiación escolar. Es decir, hacer propio el proyecto escuela. Y en este sentido, implica una nueva forma de pensar del profesorado en donde también se escuche a los estudiantes, y se generen relaciones más igualitarias que promuevan mejores espacios de interacción.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. y Zorrilla, J. F. (2009). Globalización y educación media superior en México: en busca de pertinencia curricular. *Memoria del X Congreso de Investigación Educativa*. Comie. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0170-F.pdf, el 7 de marzo de 2013.
- Ancess, J. y Wichterle, S. O. (2001). *Making School Completion Integral to Schools. Purpose & Design*. Recuperado de <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/anceess.pdf>, el 8 de marzo de 2013.
- Bergeson, T. y Heuschel, M. A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Recuperado de <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>, el 5 de mayo de 2014.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Recuperado de <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>, el 7 de marzo de 2013.
- Croninger, R. G. y Lee, V. E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103(4), 548-581.
- Defensor del pueblo andaluz (1998). *El absentismo escolar un problema educativo y social*. Recuperado de <http://www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm>, el 7 de marzo de 2013.
- Delhi, K. (1996). Unfinished Business? The Dropout Goes to Work in Education Policy Reports. En D. Nelly y J. Gaskell (eds.), *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving*. New York: Teachers College Press, 7-29.
- Díaz Barriga, A. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 24(97-98). México: CESU/UNAM.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Fashola, O. S. y Slavin, R. E. (1997). *Effective Dropout Prevention and College Attendance Programs for Latino Students*. Recuperado de <http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/hdp/4/>, el 15 de abril de 2014.
- Fernández, M. (2006). Conferencia: ¿Qué hace un chico como tú en una escuela como ésta? El rechazo escolar en su contexto. *Jornadas sobre Exclusión Social y Absentismo Escolar*. Centro de Profesores de Cádiz. España. Recuperado de [http://www.youtube.com/watch?v=v05sL1h52Fw\(I\)](http://www.youtube.com/watch?v=v05sL1h52Fw(I)) y [http://www.youtube.com/watch?v=_ti69yepL0w \(II\)](http://www.youtube.com/watch?v=_ti69yepL0w (II)), el 15 de abril de 2014.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), pp. 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, D. C.: National Center for Educational Statistics. U. S. Department of Education.
- García, M. (2001). *L'Absentisme Escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/mgg01de16.pdf, el 15 de abril de 2014.
- García, M. (2002). El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. *Educator*, 29, 167-182.
- García, M. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, 319-344.
- García, M. (2006). Ausentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 4(1). Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1_htm.htm, el 15 de marzo de 2013.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 4(1). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>, el 8 de mayo de 2014.
- Guerrero, H. (2009). *Variables asociadas al absentismo escolar en nivel medio superior*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México. Recuperado de <http://posgradofeudy.org.mx/wp-content/uploads/2011/03/tesis-MIE-version-final-Hector-Guerrero.pdf>, el 7 de marzo de 2014.
- Guerrero, H. y Flores, M. (2009). Variables asociadas al absentismo escolar en nivel medio superior y sus diferencias por género. *Memoria del X Congreso de Investigación Educativa*. COMIE. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0721-F.pdf, el 15 de abril de 2013.
- Hixson, J. (1993). *Redefining the issues: Who's at risk and why*. Revision of a paper originally presented in 1983 at "Reducing the Risks". Recuperado de <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at5def.htm>, el 15 de abril de 2014.
- Hixson, J. y Tinzmann, M. B. (1990). *Who Are the "At-Risk" Students of the 1990s?* Recuperado de http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/equity.htm, el 15 de abril de 2014.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2013. Educación Básica y Educación Media Superior*. Recuperado de <http://publicaciones.inee>

edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=DDFC4847F40B4B8C5FE76F3DA7409AF0?clave=P1B112, el 25 septiembre del 2014.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2012. Educación Básica y Educación Media Superior*. Indicadores Educativos.
- Lascoux, J. (2002). Absentéisme scolaire. Intervention de Jaqueline Lascoux. Recuperado de <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=37&id=1#top>, el 15 de abril de 2014.
- Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2000). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. Recuperado de <http://www.civilrights-project.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>, el 15 de abril de 2014.
- Lehr, C. A., Johnson, D. R., Bremer, Ch. D., Cosio, A. y Thompson, M. (2004). *Essential Tools. Increasing rates of School Completion: Moving from Policy and Research to Practice. A manual for Policymakers, Administrators and Educators*. Recuperado de <http://www.ncset.org/publications/essentialtools/dropout.pdf>, el 15 de abril de 2014.
- Lesko, N. (1996). The dependency of independence: At Risk Youth, Economic Self-sufficiency, and Curricular Change. D. Nelly y J. Gaskell (eds.), *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving*. New York: Teachers College Press, pp. 44-59.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González G., M^a T., García, R. *et al.* (2004). Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. En *Proyecto (pl/16/fs/00)* financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- Martínez, M., Giménez, A. y Alfageme, A. (2001). La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo. *VII Congreso Español de Sociología*. Salamanca, España.
- Maurice, E. (1998). *Resolving conflict and preventing violence, school failure and dropout, and related problem behaviors*. National Association of Secondary School Principals: NASSP Bulletin. Recuperado de http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3696/is_199803/ai_n8800188, el 15 de abril de 2014.
- Moreno, G. M. (2010). El docente de la educación media superior ante la RIEMS: del dicho al hecho. Recuperado de http://ecademic.sems.udg.mx/formacion_docente_e_investigacion/investigacion/publicaciones/docucoloq36.pdf, el 15 de abril de 2014.
- Natriello, G., Pallas, A. M. y Mcdill, E. L. (1986). Taking Stock: Renewing Our Research Agenda on the Causes and Consequences of Dropping Out. *Teacher College Record*, 87(3), 430-440.
- Newman, F. M., Wehlage, G. G. y Lamborno, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. F. M. Newman (ed.), *Student engagement*

- and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Oakes, J., Stuart, A., James, M. y Datnow, A. (1997). Detracking: The Social Construction or Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform. *Teachers Collage Record*, 98(3), 483-510.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- OCDE (2007). *PISA 2006, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, Informe Español*. Recuperado de <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>, el 10 de abril de 2013.
- OCDE (2004). *Education at a Glance: OECD Indicators-2004 Edition*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/33713498.pdf>, el 7 de marzo de 2013.
- Otano, L. (1999). Los retos de esta transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 52-57.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*, wysiwyg://11/. Recuperado de <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>, el 15 de abril de 2014.
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar. Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y su porfiada calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 7(4), 3-9. Recuperado el 5 de abril de 2013 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/REICE%207.4PDF>
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad* 17. Recuperado de <http://www.pysuah.co-op.cl/wp-content/uploads/2011/03/08 Rom%E2%80%A0onPDF>, el 10 de abril de 2013.
- Romeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482.
- Rosí, R. y Montgomery, A. (eds.) (1994). *Educational Reforms and Student at Risk: a Review of the Current State of the Art*. Recuperado de <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdRefors/title.html>, el 15 de abril de 2014.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*. Recuperado de <http://civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rubenger.pdf>, el 15 de abril de 2014.
- Rumberger, R. W. y Lim, A. S. (2008). Why students drop out of school: a review of 25 years of research. *California Dropout Research Project, Report 15*. Recuperado de <http://www.slowcounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyert-students+drop+out.pdf>, el 15 de abril de 2014.

- Segob (24 de octubre, 2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008, 15 de abril de 2013.
- SEP (2013). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del ciclo escolar 2011-2012*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/principales_cifras_2011_2012.pdf, el 20 de agosto de 2014.
- SEP/SEMS/COPEEMS (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México. Recuperado de <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>, el 3 de abril de 2014.
- Subsecretaría de Educación Media Superior/SEP (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>, el 17 de marzo de 2014.
- Silva, Z. N. (s/f). *Ausentismo escolar y su influencia en el aprovechamiento escolar de los alumnos de la escuela primaria "José María Pino Suárez"*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad de Puebla, México.
- Toledo Lugo, K. A. (s/f). Estrategias de intervención para el absentismo escolar. En *Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación*. México. Recuperado de www.ammci.org.mx/eventos/.../KatiaAndrea_Ponencia_extenso.doc, el 15 de abril de 2014.
- Uruñuela, P. (2005). Absentismo escolar. *I Jornades "Menors en edat escolar: Conflictes i oportunitats"*. Govern de les Illes Balears/Conselleria d'Educació i Cultura. Palma de Mallorca, España. PDF.

CAPÍTULO 4

ATENCIÓN A LA COBERTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: HABILIDADES DE LOS ESTUDIANTES A DISTANCIA EN LÍNEA

Mónica Lozano Medina¹

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas que enfrenta el sistema de educación superior en México es la atención a la cobertura. Desde hace más de tres décadas diversos documentos tanto internacionales, como nacionales sostienen que una estrategia fundamental para su atención, es ampliar la modalidad de educación a distancia aprovechando los avances de las tecnologías de la información y la comunicación. Si bien se reconoce que diseñar una modalidad a distancia en cualquiera de sus posibilidades (tutoriales, en línea, etc.), conlleva no sólo una discusión de atención a la cobertura, sino que es un objeto de estudio complejo dado que se interrelacionan y se entrecruzan factores epistemológicos de cómo se darán el aprendizaje y

¹ Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Seminario Interinstitucional de Educación Media Superior y Superior. Correo electrónico: *mlozano@upn.mx*

la enseñanza, los roles docentes y su configuración como docente virtual, la infraestructura, por sólo señalar algunos.

Sin embargo, esta investigación orientó el objeto de estudio hacia los estudiantes y de manera muy concreta los estudiantes universitarios, desde la mirada de las políticas de cobertura y sus estrategias y hábitos de estudio con lo que acceden a la educación en línea, siendo también acordes al eje de discusión del Seminario Interinstitucional de Educación Media Superior y Superior, que durante dos años centró su atención en la discusión de los jóvenes, la juventud y los estudiantes.

Como se señaló anteriormente, la modalidad educativa a distancia enmarca nuevos retos en relación con la organización educativa, gestión escolar automatizada, diseño curricular e instruccional, así como nuevos roles tanto para los docentes como para los estudiantes. Estos últimos, de manera particular, requieren insertarse no sólo en nuevos conocimientos profesionales, sino en un modelo educativo que conlleva el uso de la herramienta tecnológica, así como una reconstrucción de hábitos y estrategias de estudio diferentes.

En este trabajo se presentan los resultados más relevantes de la investigación diagnóstica sobre las habilidades tecnológicas y las estrategias para el aprendizaje en estudiantes de la primera generación de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (vía línea) (LEIP) de la Universidad Pedagógica Nacional 2012-2013,² a fin de reflexionar sobre algunos de los retos y desafíos que esta modalidad enfrenta con respecto de las habilidades digitales y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y que pueden afectar el abandono y la permanencia de los estudios en esta modalidad educativa.

² Este estudio formó parte del Proyecto Institucional de Investigación Inter-áreas: Impacto de la modalidad de estudios a distancia en el desarrollo de habilidades tecnológicas y estrategias para el estudio. El caso de la LEIP-UPN-Ajusco, se realizó con la participación de la Dra. Lilia Paz Rubio y la Mtra. Patricia Castillo Lorenzo.

Para ello, se aborda en primer lugar la importancia que en México se le ha otorgado a la modalidad a distancia³ como una estrategia de cobertura y atención a la demanda. En segundo lugar, se establecen algunos elementos básicos sobre los saberes con los que deben contar los estudiantes que se insertan en esta modalidad educativa, así como los factores que pueden afectar su abandono o generar rezago educativo. Por último, se presentan los hallazgos más importantes encontrados en esta investigación y las reflexiones finales.

ATENCIÓN A LA COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior en México presenta una serie de escenarios, demandas y presiones tanto en el nivel internacional como nacional para atender el problema de la cobertura en este nivel educativo debido entre otros factores, a los cambios demográficos como consecuencia del descenso en la tasa de natalidad y el crecimiento de grupos de jóvenes que generan una presión en la inserción a la educación superior. En consecuencia, desde la década de los setenta el gobierno inició acciones conducentes a resolver dicha problemática a través del crecimiento de instituciones educativas fundamentalmente.

En las tres últimas décadas los diversos gobiernos han diseñado y operado políticas educativas cuyo propósito fundamental es ampliar la cobertura en la educación superior, a través de la premisa de que la educación a distancia,⁴ por medio de las tecnologías de la

³ La modalidad a distancia presenta distintas estrategias de formación, en este texto se alude a la educación que centra su enseñanza y aprendizaje a través del uso de internet.

⁴ La educación a distancia ha tenido un recorrido histórico importante, con respecto de su concepto, orientación, alcance y las formas de establecer el proceso educativo. Sus estrategias más importantes van desde la correspondencia, la radio, la televisión, el uso de materiales didácticos en texto impreso y audio integrando material video grabado, hasta el uso de tecnologías de la comunicación e información.

información y la comunicación, resulta ser una de las estrategias más viables para ampliar la cobertura.

Es importante reconocer que la educación abierta o a distancia⁵ en la década de los setenta en México se promovió a través de acciones aisladas de instituciones de educación superior,⁶ más que mediante una política educativa para atender la cobertura en el nivel nacional en la educación superior.

A finales de la década de los ochenta e inicio de los noventa, la educación abierta en nuestro país da un giro fundamental en la educación a distancia debido a que se fortalecen las alianzas institucionales, hasta la consolidación de una de las primeras redes nacionales de educación a distancia: la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia (CIEAD), promovida por la SEP, su propósito fundamental: "(...) la necesidad de atender la demanda educativa con calidad, con la generación de innovadoras opciones curriculares que flexibilizaran los esquemas y modalidades educativas vigentes" (García, 2012, p. 20).

Es así que, en los sexenios de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, la educación a distancia se va consolidando como una estrategia de atención a la cobertura en educación superior, a través de diversas acciones con la incipiente tecnología de información, por ejemplo, el diseño y el desarrollo de programas, materiales de estudio y guías a través de casetes y los primeros disquetes para la

⁵ En la década de los setenta y ochenta se manejaron los términos de educación abierta y a distancia como sinónimos; la orientación fundamental de la práctica educativa fue proporcionar al estudiante los materiales y recursos necesarios para estudiar el programa del curso, sin asistir a la institución educativa diariamente. Actualmente estos dos términos presentan características distintas, que las identifican por sí mismas.

⁶ La Universidad Nacional Autónoma de México fue pionera de esta modalidad educativa en el nivel superior (1972). A partir de ésta, se fueron incorporando instituciones como: Universidad de Guadalajara, el Instituto de Enseñanza Abierta de la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Veracruzana, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, la Universidad Pedagógica Nacional a través del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD).

computadora. Sin embargo, el impulso principal fue la creación de las universidades tecnológicas y politécnicas, cuya función central fue atender no sólo la cobertura sino también la inclusión y la equidad.⁷

En el nivel internacional un coadyuvante para promover la educación a distancia en nuestro país, se dio a partir de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de la UNESCO en 1998, en la que se delineó una estrategia fundamental ante la complejidad de problemas de la educación superior en los países periféricos, el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para fomentar la enseñanza a distancia como un apoyo a las universidades existentes. De esta forma, entre las acciones que deberían de emprender los gobiernos y las instituciones

... van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas “virtuales” de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización, así como otras prioridades sociales importantes; empero, han de asegurarse de que el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales continentales o globales, tenga lugar en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales (UNESCO, 1998, s/p).

Es así que en el inicio de la década del 2000, dado el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación,⁸ en el sexenio

⁷ Véase entre otros a Didou, S. (2011), en cuyo texto se discute si esta modalidad promueve una atención a la cobertura y promueve la equidad.

⁸ En el 2000 se concibió y creó el Sistema Nacional e-México (e-México) dentro de la estructura de la Secretaría de Comunicación y Transporte como agencia coordinadora de las diversas agencias gubernamentales responsables de impulsar la transición del país hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento (*sic.*). Lo anterior permitió, entre otras cosas, que en el ámbito educativo se fuera incorporando el desarrollo de la educación a distancia en línea, bajo un desarrollo que permitiera tres componentes fundamentales de acceso: equipo, conectividad y formación.

de Vicente Fox, en su Plan Sectorial Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 (SEP, 2001), se enfatiza tanto el desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje apoyados en las tecnologías de información y comunicación, como la ampliación de la oferta de programas educativos que se implementen a distancia. En consecuencia, en el objetivo estratégico 3.3.1 denominado Ampliación de la cobertura con equidad, en las políticas números 5 y 6 de manera específica señala:

5.- Se fomentará el uso de los modernos sistemas de información y comunicación en favor de la equidad de la educación superior (...).

6.- Se promoverá la ampliación de la oferta de programas que sean impartidos a distancia para acercar la oferta a regiones de baja densidad de población o de difícil acceso y de educación continua para satisfacer necesidades de actualización de profesionales en activo y de personas adultas (SEP, p. 196).

Es así que, a partir de este sexenio,⁹ el impulso de la educación a distancia en el subsistema superior se va consolidando y promoviendo en diversas instituciones de educación superior, de tal forma que en el 2003 se identificaban 21 universidades nacionales que incorporaron esta estrategia para atender la cobertura en este nivel educativo (Micheli y Garrido, 2005).

El gobierno de Felipe Calderón continuó con el impulso y el fortalecimiento de esta modalidad educativa, como se identifica en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 (SEP, 2007), específicamente en el eje tercero (La igualdad de oportunidades) en el objetivo undécimo:

⁹ Andrade, G. (2011) señala que un detonante importante para este impulso se da a través de la aparición de internet. “En México la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey fue la primera en utilizar por primera vez el Internet en sus programas de maestría a distancia en el año 1996” (p. 22), lo que representó, según el autor, un resurgimiento de la educación a distancia en las instituciones de educación superior.

Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida (SEP, 2007, p. 187).

Para lograr el objetivo anterior se plantearon como principales estrategias las siguientes:

El uso de la tecnología para lograr una presencia más exitosa de los ciudadanos en la sociedad global del conocimiento, incluyendo para ello, la educación y capacitación a distancia, y el desarrollo de la cultura informática, así como promover modelos de educación a distancia para la educación media superior y superior, garantizando una buena calidad tecnológica y de contenidos (SEP, 2007, pp. 188-190).

En consecuencia, durante este periodo gubernamental se consolidan diversas instancias y programas que fortalecen de manera contundente esta modalidad educativa, a saber: el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (Ecoesad) en el 2007, el Sistema Nacional de Educación a Distancia (Sined) en el 2009 y la Educación Superior Abierta y a Distancia (ESAD) de la SEP en el 2009.

Con estas acciones, el gobierno de Felipe Calderón apuntala de manera decisiva la atención a la cobertura de la educación superior a partir de la educación a distancia en línea,¹⁰ teniendo como principal promotor a la Secretaría de Educación Pública, que en el 2009 oferta 13 carreras bajo esta modalidad educativa (12 en el nivel licenciatura y una del nivel técnico superior universitario), como se identifica en la ceremonia oficial de la primera convocatoria:

El Secretario de Educación Pública, Maestro Alonso Lujambio, encabezó este miércoles la ceremonia oficial en la que fue presentada la convocatoria 2009 de

¹⁰ Andrade (2011) señala que esta modalidad educativa se convierte en una forma de responder a las demandas de cobertura, sin necesidad de invertir en infraestructura como aulas, laboratorios, entre otros.

la nueva modalidad de “Educación Superior Abierta y a Distancia”, que funge como el más novedoso instrumento que impulsa el Gobierno Federal para ampliar las oportunidades educativas a los diversos grupos de población que desean cursar una carrera, a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2010, s/p).

En el actual gobierno de Enrique Peña Nieto, se continúa impulsando esta modalidad educativa en la educación superior como se advierte en el Plan Sectorial de Educación 2013-2018, (PSE), (SEP, 2013). El objetivo 2 es fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México en particular en la estrategia 2.6 en la que se indica: “Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior y superior”. Para lograr lo anterior, se propone como línea de acción específica “2.6.1. Impulsar el desarrollo de la oferta de educación abierta y en línea, tanto para programas completos como para asignaturas específicas” (SEP 2013, p. 51).

A partir de lo anterior es posible identificar la atención a la cobertura¹¹ que ha tenido la educación superior bajo la modalidad a distancia en México, a través de los últimos 15 años. Así, esta modalidad¹² para el ciclo escolar 1997-1998 representó 6.8%¹³ (125 149

¹¹ El indicador que da cuenta de la atención a la cobertura se da a partir de la matrícula y los años cumplidos de los estudiantes. El rango de edad, según ANUIES, de atención a la cobertura es de los 19 a los 23 años de edad.

¹² Las estadísticas la identifican como modalidad no formal y mixta, la cual en el glosario presentado por ANUIES se define como: “Atención sistemática a alumnos que pueden asistir ocasionalmente a un centro educativo o prescindir totalmente de hacerlo, de acuerdo con una trayectoria curricular preestablecida, cumpliendo los requisitos y sometiéndose a las evaluaciones necesarias para acreditar programas de formación académica de educación superior. Esta modalidad sustituye la presencia al centro educativo mediante elementos que permiten una formación a distancia, tales como: recursos didácticos de auto acceso, equipos de informática o recursos de telecomunicaciones y multimedia que proporcione la institución educativa que valida los estudios.”

¹³ La obtención del dato se obtuvo a través de SES-SEP (2011).

estudiantes), mientras que para el ciclo 2012-2013 significó 11.3%¹⁴ (373 110 estudiantes) y para el ciclo 2013-2014 ascendió a 432 867 estudiantes, es decir, 12.33% del total de la matrícula.¹⁵ Si bien se denota un crecimiento en la matrícula bajo esta modalidad, todavía su crecimiento con respecto de la matrícula total de educación superior (Licenciatura en Educación, Universitaria y Tecnológica), se espera que mantenga un comportamiento ascendente.

Dado el impulso que se le otorga a esta modalidad educativa es de esperarse que, durante los siguientes años, ésta se consolide como la panacea para resolver y atender, entre otros, el problema de la cobertura, lo que exigirá inversiones en plataformas tecnológicas, trabajo y capacitación del personal docente, revisar la normatividad pertinente para regular tanto los programas educativos, como su impacto en la formación, entre otros.¹⁶

SABERES ESPERADOS EN LOS ESTUDIANTES A DISTANCIA

La sociedad actual de la información y el conocimiento reclama al sistema educativo y en particular al nivel de educación superior, que sus estudiantes cuenten con un conjunto de conocimientos y habilidades que deben desarrollar en las diferentes áreas de aprendizaje, todas ellas relacionadas con las llamadas habilidades y competencias del siglo XXI (OCDE, 2010), de las cuales se distinguen las estrechamente relacionadas con las TIC:

- Habilidades funcionales TIC, que incluyen habilidades relevantes para un buen uso de las diferentes aplicaciones;

¹⁴ Elaboración propia a partir de los datos presentados en el Anuario Digital de la ANUIES, en el año 2013.

¹⁵ La obtención del dato se obtuvo de Zubieta, *et al.* (2014).

¹⁶ No puede soslayarse que también el impacto de esta modalidad educativa contribuye a generar nuevas desigualdades educativas, tanto en las competencias digitales, como en el uso y tenencia de la herramienta, por sólo señalar algunas.

- Habilidades TIC para aprender, que incluyen habilidades que combinan las actividades cognitivas y de orden superior con habilidades funcionales para el uso y manejo de estas aplicaciones (OCDE, 2010, p. 5).

Si bien estas habilidades deben considerarse importantes en todos los niveles educativos y sus modalidades (presencial, semipresencial, no presencial), en la educación a distancia en su modalidad en línea¹⁷ son fundamentales, ya que no solamente se requiere contar con las habilidades necesarias para el uso y manejo de las aplicaciones de las TIC, sino que, a través de la virtualidad es como se pretende alcanzar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En consecuencia, los estudiantes requieren utilizar las tecnologías no sólo como una herramienta de información sino también de aprendizaje. Badía y Barberá (2005) señalan que los conocimientos y habilidades de estudiantes en una educación a distancia en línea, necesitan incrementar sus competencias en el uso de las TIC con funciones educativas, es decir, tienen que adecuarse a diversos tipos de materiales de contenido (imagen fija o en movimiento, el sonido, la simulación, lo textual, entre otros), utilizar las herramientas de comunicación ya sea una o la combinación de ellas (correo electrónico, videoconferencia, foros, etc.), así como incorporar el tipo de modalidad comunicativa que conlleva este tipo de educación, sincrónica o asincrónica.

De esta forma, incorporarse a una modalidad a distancia en línea implica una modificación en la construcción del aprendizaje, así como en los hábitos de estudio. Los estudiantes requieren, por tanto, establecer reglas nuevas ante una organización menos definida con respecto del espacio y tiempo educativos, debido a que no

¹⁷ Luis García (2007) sostiene que la educación a distancia ha transitado por cuatro etapas: correspondencia, multimedia, telemática e internet y que actualmente está en auge la quinta etapa conocida como aprendizaje flexible inteligente.

hay horarios establecidos como en el caso de la educación presencial. Lo anterior conlleva a una nueva forma de planificar y organizar las actividades tanto de estudio como de resolución de trabajos solicitados.

Igualmente, los lleva a transformar sus formas de comunicación educativa, ya que ésta se determinará a través de conectarse y relacionarse de diversas maneras tanto con los docentes como con sus compañeros, debido a que los actores del proceso educativo están distantes en tiempo, espacio y lugar geográfico.

En este sentido, es importante el uso no sólo de los posibles canales de interacción (profesor-estudiante; profesor-estudiantes; estudiante-estudiante o todos los estudiantes entre sí) que se complejizan a través de una comunicación sincrónica o asincrónica, sino también reconocer que el canal de comunicación más recurrente en este tipo de modalidad educativa es a través de la habilidad de comunicarse a través de la escritura.

Lo anterior denota la gran complejidad que conlleva el acceso a la educación superior y también a esta modalidad educativa, dado que significa una nueva forma de constituirse como estudiante, en la que la textualidad digital conlleva, como señala Brito (2015), a una forma distinta de regulación del tiempo y de las prácticas de la lectura y escritura.

La TIC ya no es un espacio ni un instrumento para el aprendizaje, en tanto que es por medio de ella que se da la relación dialógica del acto educativo, en la que las competencias del uso de la tecnología no sólo están diseñadas para cumplir funciones educativas, sino que es a partir de este recurso y de las interacciones que potencia de manera precisa, como los estudiantes pondrán en juego las estrategias y hábitos de estudio que en general se han construido a partir de la estancia y el tiempo de aula.

FACTORES DE ABANDONO Y REZAGO EN ESTUDIANTES A DISTANCIA

Si bien se reconoce que los jóvenes (19 a 24 años) son adeptos al uso de las tecnologías en diferentes actividades de la vida cotidiana a través de diversos dispositivos –celulares, computadoras–, el estudio realizado en el 2014 por la Asociación Mexicana de Internet identificó que en este rango de edad sólo 21.0% de la población es usuaria de internet.

En el ámbito educativo y su impacto en la formación, el uso de la tecnología vía internet que hacen los jóvenes ya sea como una herramienta de apoyo a sus actividades escolares o en la formación en línea, algunos estudios (Quintero y Linares, 2012; López, 2011) señalan que las características de los sujetos como género, edad, nivel socioeconómico, capital cultural, son algunos elementos que inciden y diferencian el uso de la tecnología (computadoras, internet, celulares, entre otros), y la funciones o utilidad que le otorgan como búsquedas de información, consulta y envío de correos electrónicos, actividades escolares.¹⁸

Es decir, la sola idea de que los jóvenes por haber nacido en una época en la que se cuenta con herramientas tecnológicas (computadora, microondas, etc.), tienen las habilidades y competencias para incorporarse a la educación a distancia en línea, no puede ser asumida debido, entre otros elementos, a que el uso y sus habilidades están estrechamente relacionados con sus experiencias y prácticas con las instituciones como la familia, la escuela, los medios de comunicación, el sistema político, la iglesia y sus contextos socio-espaciales (Ortiz, 2007).

Todas estas condiciones deben ser consideradas por parte de las instituciones educativas que ofrecen opciones de formación en

¹⁸ En este mismo texto, Luz María Garay en su capítulo denominado “Universitarios, prácticas de uso de las tecnologías digitales en la vida escolar”, menciona un breve recuento de cómo los jóvenes se han insertado en las tecnologías de la información y la comunicación utilizando esta herramienta en el ámbito escolar.

línea, debido a que entre las causas que se han encontrado para el abandono o rezago escolar en la modalidad en línea (Chávez; Ugalde; Medina y Nava 2014; Vázquez y Rodríguez, 2007; Peón, 1998) están los factores económicos, laborales, el diseño instruccional junto con la poca familiaridad de los estudiantes con un entorno en línea; éstos pueden ser causantes para no continuar con los estudios bajo esta modalidad educativa.

De esta forma, el abandono es un fenómeno multicausal, donde se distinguen factores tanto endógenos como exógenos atribuibles a la institución o al estudiante.

Los factores exógenos son aquellos imputables al sujeto que se inserta en un nivel educativo como son: familiares, socioeconómicos, culturales, entre otros; y los endógenos son los atribuibles a la institución misma como estructura institucional, planta docente, currículo, diseño instruccional, tutorías, políticas institucionales, por señalar algunos.

En las siguientes tablas, se presentan los factores tanto de manera exógena como endógena que afectan de manera multicausal al abandono y al rezago de la educación superior, enmarcando los que inciden de manera particular en la educación a distancia.

Sobre estas diversas causas que son atribuibles al abandono y rezago escolares, la investigación que se reporta identifica de manera específica cuáles son las condiciones académicas con respecto de las habilidades tecnológicas y las estrategias de aprendizaje con las cuales se insertan los estudiantes que se matriculan en una oferta educativa bajo la modalidad en línea.

La importancia de su estudio se debe fundamentalmente a que diversas investigaciones han señalado que la poca familiaridad en un entorno en línea y la falta de conocimiento y capacitación del uso de la plataforma tecnológica, insuficientes habilidades en el manejo de paquetería y la carencia de equipo de cómputo, pueden ser algunas de las causas de abandono o resistencia para continuar los estudios (Viñals, 2010; Sotelo; Ramos y Tánori, 2009).

Tabla 1. Causas exógenas atribuibles al abandono y rezago educativos

Externas	Internas
<ul style="list-style-type: none"> • Familiares: niveles educativos de los padres, ambiente familiar, circunstancias de vida. • Nivel socioeconómico: condiciones económicas familiares y condiciones de origen social (etnia, religión, sexo). • Valor institucional: valor social de la educación, así como el prestigio y la función social de cada institución y de la modalidad educativa (presencial, semipresencial, en línea). • Personales académicas: antecedentes de formación; deficiente orientación vocacional, trayectoria y habilidades previas: falta de estrategias de aprendizaje; mala formación y rendimiento académico previos; escasa habilidad oral y de escritura. • Laborales: demanda de mayor tiempo de permanencia en el trabajo. • Estado civil. 	<p>Personales inherentes al sujeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Causas físicas o de salud. • Evolutivas: inmadurez cognitiva o afectiva. • Motivacionales o actitudinales: aspiraciones y motivaciones personales, disonancia de expectativas, insuficiente grado de satisfacción ante la carrera. • Problemas entre estudios y responsabilidades laborales y familiares. • Formas de organizar y responsabilizarse ante el estudio y su vínculo con los tutores y compañeros distantes.

Fuentes: López (2011), Lozano (2012) y Peón (1998).

Tabla 2. Causas endógenas atribuibles al abandono y rezago educativos

<ul style="list-style-type: none"> • Institucionales • Políticas administrativas académicas de ingreso y selección: tipo de ingreso, examen de admisión, titulación. • Planta docente y métodos de enseñanza, modelos de evaluación y niveles de exigencia. • Psicoeducativas: percepción del ambiente institucional, desconocimiento de la profesión y la metodología. • Poca agilidad en los trámites y gestión escolar a distancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa educativo • Ámbito normativo y curricular: requisitos de ingreso, seriación de las asignaturas, número permitido de asignaturas reprobadas. • Vinculación entre los conocimientos: excesiva orientación teórica y escasa vinculación de los estudios con el mercado laboral; falta de apoyo y orientación recibida por los profesores o tutores. • Trabajo autónomo: los estudiantes se sienten aislados de los demás compañeros, además de que requieren de mayor disciplina y organización en el estudio. • Atribuibles al curso: diseño de unidades didácticas, exceso de actividades, ambigüedades en la evaluación.
--	--

Fuentes: López (2011), Lozano (2012) y Peón (1998).

Igualmente, las estrategias de aprendizaje constituyen una variable que afecta el desempeño de los estudiantes e intervienen en el fortalecimiento de su aprovechamiento escolar. Nos referiremos como

estrategias de aprendizaje a las formas y los procedimientos que se utilizan con el propósito deliberado de facilitar la adquisición, almacenamiento, utilización de la información que posibilite la comprensión y solución de problemas (Beltrán, 1995; Donolo, Chiecher y Rinaudo, 2004); de esta forma, la motivación para el estudio, la administración del tiempo, la estrategias de estudio, de lectura y habilidades para la escritura son algunas de las estrategias de aprendizaje que posibilitan mejorar el proceso educativo en el estudiante de una modalidad en línea.

Lo anterior, a partir de considerar que una de las características fundamentales de la educación a distancia, en la modalidad en línea, es el papel que juega el estudiante en su proceso de formación; éste requiere generar una independencia, autorresponsabilidad y autoorganización para sus estudios, es decir, tiene la responsabilidad y el compromiso de administrar y regular su proceso formativo (Vázquez, 2007). En consecuencia, es importante identificar qué habilidades tecnológicas y estrategias de aprendizaje tienen los estudiantes que se matriculan en la modalidad educativa en línea, ya que quienes poseen hábitos de estudio pobres o por debajo del promedio tienden a abandonar sus estudios más que los que tienen mejores hábitos (Johnston, 2002).

LOS ESTUDIANTES DE LA LEIP

La Universidad Pedagógica Nacional ofrece en el año del 2012, bajo la modalidad en línea, la Licenciatura en Educación e Intervención Pedagógica (LEIP), cuyos componentes fundamentales de esta propuesta educativa son los siguientes: tutoría (institución), aprendizaje (alumnos), materiales (contenidos) y comunicación (vías y canales, los cuales se insertan en una plataforma). La apertura de esta nueva licenciatura tiene, entre otros propósitos, diversificar la oferta educativa y ofrecer una formación pedagógica a través de una modalidad diferente a la escolarizada (ENLACE UPN, 2014).

Desde el diseño de la licenciatura, se consideró importante generar diversos estudios o investigaciones con el fin de retroalimentar o planear estrategias de mejora ya sea para el docente, los estudiantes o el diseño instruccional.

El propósito de la investigación surgió así a partir de dos aspectos; se contaba con estudios previos sobre estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional en su modalidad escolarizada,¹⁹ y se consideró pertinente y viable realizar una investigación que no sólo permitiera identificar las estrategias de aprendizaje sino las habilidades tecnológicas. Por lo tanto, esta investigación tiene como intención identificar las habilidades tecnológicas y las estrategias de aprendizaje, lo que proporcionaría información importante para atender, desde el inicio de la licenciatura, aspectos relevantes para mejorar el tránsito de los estudiantes en su vida académica.

Cómo los seleccionaron

La admisión de esta primera generación (2012) no fue a través de una convocatoria, dado que se consideró una generación piloto. Por lo que se convocó por diversos medios: lista de rechazados de diversas instituciones de educación superior metropolitana, invitados, aspirantes preinscritos al examen de admisión en la modalidad presencial de la UPN y estudiantes inscritos en las licenciaturas ofertadas en la modalidad presencial y que desearon cambiarse de

¹⁹ Se tomó la decisión de extrapolar el estudio realizado previamente por Lilia Paz Rubio y Mónica Lozano, en el que la identificación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la UPN de la modalidad presencial y estudiantes de la UPN con una modalidad a distancia, se sostuvo por los resultados que presentó Donolo *et al.*, en el 2004.

Este investigador y colaboradores realizaron una comparación de las estrategias de aprendizaje entre estudiantes de modalidad presencial y virtual. Sus resultados concluyen que no se muestran diferencias significativas entre estas dos poblaciones.

sistema. La selección de los estudiantes se dio a través de una entrevista realizada por un grupo de académicos.

De esta forma, se entrevistaron a 164 aspirantes, de los cuales 104 fueron aceptados y 93 inscritos.

Identificando sus habilidades y estrategias de aprendizaje

Para distinguir los conocimientos y destrezas de los estudiantes con respecto de las habilidades tecnológicas y las estrategias de aprendizaje, se utilizaron dos instrumentos que fueron revisados por el grupo de académicos responsables en ese momento de la tutoría de la LEIP y la coordinación del programa. El primer instrumento fue denominado Habilidades Tecnológicas (HT) y el segundo, Estrategias y Habilidades para el Aprendizaje (EHA).

El primero tuvo como propósito fundamental identificar las habilidades, destrezas y conocimientos que los estudiantes tienen con respecto de las habilidades tecnológicas. Para la elaboración de este instrumento se realizó una revisión bibliográfica de distintos cuestionarios que se han aplicado a estudiantes universitarios en otras instituciones educativas (de Cabero, Llorente y Marín, 2012; Lorente y de Cabero, 2010; Carrera, Vaquero, Balsells, 2011). De tal suerte, que se realizó una adaptación de los mismos según el contexto de los requerimientos y el dominio de competencias que el uso de las tecnologías demanda en la licenciatura; quedaron así cuatro habilidades tecnológicas:

- i) **Habilidades técnicas**, recoge aspectos sobre el conocimiento que tienen los estudiantes del ordenador y sus periféricos, así como de la organización de carpetas, antivirus y envío de correo electrónico.
- ii) **Habilidades de comunicación** que permiten identificar el nivel de experiencias que tienen los estudiantes para intercambiar y comunicarse con diversas vías por internet.

- iii) **Habilidades en la búsqueda de información**, identifica la utilización que tienen los estudiantes en las búsquedas de información.
- iv) **Habilidades en software**, aquí se engloban algunas de las herramientas básicas sobre el uso de diversos paquetes computacionales como procesador de textos, hojas de cálculo, presentaciones y paquetería de apoyo (mapas conceptuales, gráficos, esquemas, etcétera).

La escala de medición se dio a partir de una jerarquización de cinco aseveraciones, de menos a más: lo desconozco; no puedo hacerlo; lo hago con ayuda; lo sabe hacer y lo sabe hacer y explicar. Se procedió posteriormente a establecer una jerarquización numérica en donde a lo desconozco se le dio un puntaje de 0 y lo sabe hacer y explicar de 4.

Para el segundo instrumento EHA se reestructuró y adaptó el instrumento aplicado en la investigación denominada *Diagnóstico Transversal sobre Estrategias para el Estudio en Universitarios* (Paz Rubio y Lozano, 2010), determinando las siguientes categorías:

- i) **Motivación para el estudio**, esta categoría busca distinguir la importancia de la tarea, logro y orientación a metas de largo plazo, entre otras.
- ii) **Administración del tiempo**, son las acciones de planeación y seguimiento que se realizan para la conclusión de las actividades presentadas a lo largo de la formación, y que se ponen en juego con los tiempos institucionales, instruccionales y del alumno.
- iii) **Estrategias de lectura**, identifica las actividades que se realizan desde la identificación de ideas principales de un texto, atención a las palabras que no se comprenden hasta expresar con sus ideas la temática tratada en el texto.
- iv) **Estrategias de estudio**, en esta categoría se engloban las acciones o actividades que realiza el estudiante para aprehender,

como los mapas conceptuales, los cuadros sinópticos, entre otros.

- v) **Habilidades para la escritura**, recoge aspectos sobre algunos de los procesos que realiza el estudiante para la elaboración de un trabajo escrito como son: organización de la información, estructuración del contenido, determinación de objetivos y la revisión de lo escrito.

Cada categoría incluyó 10 indicadores para el caso de motivación; y para el resto 9, excepto estrategias para el estudio que incluyó 7 indicadores, siendo así un total de 44 reactivos. Se generaron tres tipos de respuesta (siempre, a veces, nunca) incorporando reactivos positivos y negativos. Las posibles respuestas se jerarquizaron a partir de un puntaje de 1 a 3; donde 1 significó que no se realiza esa estrategia, y 3 que los estudiantes utilizaban esta estrategia de manera frecuente.

Con estas cuantificaciones se procedió a obtener cada uno de los promedios de los indicadores y el promedio global de cada categoría de cada uno de los instrumentos aplicados. De esta manera, el promedio máximo por obtener en el instrumento de habilidades tecnológicas es 4 y el de estrategias de aprendizaje, 3.

Se incluyeron en el primer instrumento (HT) algunos datos como edad, sexo, tenencia de la computadora e internet y lugar de estudio.

Aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos fue realizada en el módulo propedéutico, ambos instrumentos eran de carácter obligatorio. El HT se aplicó en la tercera semana del módulo, y en la última semana el instrumento EHA.

Hallazgos encontrados

Los resultados más importantes que emanan de esta investigación se presentan a continuación.

Aspectos generales

De la población inscrita (93), el número de estudiantes que contestó el primer instrumento fue de 88 y el segundo, 61, es decir, se manifestaron dos momentos en el abandono de estudios de la licenciatura. En las tres primeras semanas se presentó un decremento de 5.4% de los inscritos, y al finalizar el módulo (novena semana) el abandono total fue de 34.7%, lo que resulta ser un porcentaje alto, si se considera que la media nacional para el ciclo escolar 2013-2014 correspondió a 7.1% y en la Ciudad de México de 3.0 por ciento.²⁰

En la tabla 1 se proporciona información de cómo decreció el número de estudiantes por distribución por sexo; se advierte que, desde el inicio de la licenciatura hasta finalizar el módulo propedéutico, los porcentajes más altos corresponden a las mujeres (80.7% y 83.6%). Se considera que esta tendencia porcentual se conservará durante la trayectoria académica de los estudiantes debido, entre otros factores, a que la oferta educativa en la UPN tiene una tendencia porcentual preponderantemente de mujeres.²¹

²⁰ Véase Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (2014). Sistema para el Análisis de la Estadística Educativa.

²¹ Véase Agenda Estadística 2012 de la Universidad Pedagógica Nacional.

Tabla 3. Cuestionarios recibidos en ambas aplicaciones por distribución por sexo

	Primer instrumento (HT)		Segundo instrumento (EHA)	
	Abs.	%	Abs.	%
Mujeres	71	80.7	51	83.6
Hombres	17	19.3	10	16.4
Total	88	100.0	61	100.0

En relación con las edades de los estudiantes (tabla 4), se establecieron cuatro rangos, (en un rango de variabilidad de 17 a 52 años), los cuales se ciñeron bajo las edades de cobertura de la educación superior de 19 a 23 años (ANUIES). Los resultados indican que la atención a la cobertura en esta primera generación, –considerando la aplicación del primer instrumento– fue atendida en 37.5%, arriba del promedio porcentual nacional de cobertura (27.7%) en el ciclo escolar 2013-2014²² –sólo para la oferta educativa de licenciaturas–, pero muy por debajo de lo que representa el porcentaje de cobertura para la Ciudad de México de 63.9 por ciento.

Con los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento EHE –segundo instrumento– la tasa de cobertura atendida se incrementó a 41.0 por ciento.

Es decir, las edades con las que se mide la cobertura en la educación superior –jóvenes de 19 a 23 años– si bien presentan un porcentaje alto (37.5 en el primer instrumento, 41.0% en el segundo), se identifica que el rango de edades de 29 o más años presenta los porcentajes más altos.

²² Véase Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (2014). Sistema para el Análisis de la Estadística Educativa.

Tabla 4. Grupos de edades

Años	Primer instrumento (HT)		Segundo instrumento (EHA)	
	Abs.	Porcentaje	Abs.	Porcentaje
De 17 a 18	5	5.7	3	4.9
De 19 a 23	33	37.5	25	41.0
De 24 a 28	14	15.9	6	9.8
De 29 o más	35	39.8	26	42.6
Sin dato	1	1.1	1	1.6
Total general	88	100.0	61	100.0

Dado que esta licenciatura está basada 100% en una modalidad en línea, se consideró importante identificar si los estudiantes contaban con las herramientas necesarias para sus estudios. De esta forma, y con base en los resultados encontrados en la aplicación del primer instrumento (HT), se encontró que 96.5% de los estudiantes poseen algún tipo de computadora, es decir, 85 estudiantes. Dato que es relevante y significativo si se considera que, en el 2013, en nuestro país la proporción de población que dispone de un equipo de cómputo es de 35.8 por ciento (INEGI, 2013).

De estos estudiantes, 29.4% tienen únicamente computadora de escritorio, 69.4% poseen computadora de escritorio y portátil y 1.1% sólo portátil (tabla 3). De este grupo que posee la herramienta, 100.0% tiene acceso a internet. Hecho que no es trivial, dado los resultados presentados por el INEGI (2013), que señalan que 70% de la población del país no tiene conexión a internet, y que este comportamiento en la Ciudad de México es de un poco más de 50%. Lo que lleva a pensar que la población con mayor edad (véase tabla 5) que se ubica entre el rango de más de 29 años, son personas que laboran y pueden asumir los gastos que implica el uso del internet.

Tabla 5. Disponibilidad y tipo de computadora

Tipo de computadora		
	Abs.	%
Pc de escritorio	25	29.4
Portátil	1	1.1
Ambas	59	66.4
Total de quien tiene computadora	85	100.0
No tiene computadora	3	

Por último, se identificó que de los estudiantes que cuentan con computadora preponderantemente el lugar de estudio lo realizarán en casa (85.9%), y en el trabajo (8.2%) como se muestra en la tabla 6. Se identificó a estudiantes que no tienen computadora (3) y realizarán sus estudios en el café internet.

Tabla 6. Lugar de estudio de estudiantes con computadora

	Abs.	%
Casa	73	85.9
Trabajo	7	8.2
Café internet	2	2.4
Otra	3	3.5
Total general	85	100.0

Habilidades tecnológicas

Los promedios globales (tabla 7) de cada una de las categorías analizadas en este rubro, indican que los estudiantes cuentan en general con habilidades tecnológicas que les permitirían insertarse de manera amigable en una modalidad a distancia, dado que los promedios obtenidos en tres de las cuatro habilidades exploradas

presentan promedios de 3, excepto en las habilidades de *software* que están ligeramente abajo, 2.8.²³

Tabla 7. Promedios globales por categorías de habilidades tecnológicas

Habilidades	Promedio (máximo por alcanzar 4)
Técnicas	3.1
Comunicación	3.0
Búsqueda de información	3.0
Software	2.8

Las particularidades de cada una de las categorías exploradas se señalan a continuación:

a) Habilidades técnicas

En este indicador se exploraron los conocimientos básicos con respecto de la computadora y sus periféricos, así como la organización de carpetas; los resultados nos indican que en general los estudiantes cuentan con información de los componentes de la computadora, sus periféricos, conectan diversos dispositivos (audio, impresora, entre otros), y organizan carpetas y subcarpetas.

En cuanto al manejo de antivirus y correo electrónico, así como a la configuración del ordenador, los datos muestran que en general lo realizan con apoyo, no lo saben o desconocen cómo hacerlo en 51.1% y 9.1% respectivamente.

b) Habilidades de comunicación

Esta habilidad indagó sobre las experiencias que tienen los estudiantes para intercambiar y comunicarse utilizando como medio el internet. Los datos indican que saben adjun-

²³ Recuerde el lector que en este instrumento, 4 es el promedio máximo.

tar archivos, utilizan las redes sociales, el correo electrónico y el chat para comunicarse a través de este medio.

No obstante, no han desarrollado la habilidad para enviar mensajes y comunicarse con otros en foros, blogs o wiki; de esta forma, 21.0% manifestó no conocerlos o no puede hacerlo y 40.9% de ellos, lo hace con ayuda.

c) Habilidades de búsqueda de información

En este indicador se identificó si los estudiantes cuentan con los medios para buscar información y organizar carpetas. Los datos obtenidos indican que conocen distintos motores de búsqueda y navegadores (Google, Mozilla, Firefox).

Empero, no cuentan con la habilidad de realizar búsquedas especializadas (42.0%), organizar en internet carpetas y subcarpetas (54.6%), así como acceder a revistas especializadas, bases de datos, entre otros.

d) Habilidades en *software*

Este último indicador exploró las habilidades que los estudiantes poseen con respecto del manejo del procesador de palabras, hojas de cálculo, presentaciones y organizadores gráficos. Se encontró que, de éstos, el procesador de palabras y las presentaciones son los que mejor se ubicaron en rangos de saber hacerlo y explicarlo en más de 70 por ciento.

Los programas en los que los estudiantes no cuentan con habilidades de uso, fueron las hojas de cálculo para realizar operaciones básicas u operaciones más complejas como las tablas dinámicas (64.6% y 55.7% respectivamente) y los organizadores gráficos, que les permiten realizar mapas conceptuales, imágenes y gráficas, así como clip de audio; los porcentajes en estos tres indicadores rebasan 70% de dificultad.

Estrategias y habilidades de estudio

Los promedios generales encontrados²⁴ (tabla 8) en las cinco categorías exploradas: motivación para el estudio, administración del tiempo, estrategias de lectura, estrategias de estudios y habilidades para la escritura, muestran que las estrategias y habilidades de estudio para insertarse en esta modalidad están en un intervalo de 1.7 a 2.2, es decir, que en general los estudiantes utilizan las estrategias de estudio.

Tabla 8. Promedios generales por categoría

Estrategias	Promedio (máximo por alcanzar 3)
Motivación para el estudio	2.2
Administración del tiempo	2.1
Estrategias de lectura	2.0
Estrategias de estudio	2.1
Habilidades para la escritura	1.7

a) Motivación para el estudio

Este indicador fue el que obtuvo el mejor promedio (2.2), se encontró que estudian por gusto, no se aburren fácilmente, lo que los lleva a permanecer y no abandonar las actividades académicas. Los rubros que presentaron los promedios más bajos fueron: estudian y realizan actividades bajo presión, se les dificulta hacer del estudio algo estimulante y esforzarse aun cuando no les “guste” (1.6, 1.5 y 1.6 respectivamente).

b) La administración del tiempo

Los resultados de este indicador muestran que de los nueve rubros que se exploraron, sólo cuatro de ellos presentan promedios altos: estudian todos los días mínimo una hora,

²⁴ Hay que recordar que en este segundo instrumento, en la parte metodológica se señaló que el promedio se obtenía a través de un rango global de 1 a 3, donde 1 significa que no tienen la habilidad y 3 que sí cuentan con ella.

esto lo hacen sin interrupción, les es fácil mantener sus planes para el estudio y antes de iniciar alguna actividad o tarea reúnen todos los materiales necesarios (de 2.6 a 2.9).

Los otros cinco rubros presentan promedios bajos. Los problemas centrales se identifican en: no llevan una agenda escolar (1.3), lo que muestra no distribuir correctamente sus tiempos de estudio y otras actividades (1.9), por lo cual dejan a última hora sus actividades de estudio (1.6), lo que da como resultado que estudien bajo presión (1.5) y sin realizar descansos (1.8).

Esta categoría es muy importante en una modalidad a distancia, en donde se supone que el estudiante requiere autorregular su tiempo y dedicación a los estudios.

c) Estrategias de lectura

En este rubro los estudiantes indicaron identificar los apartados más importantes de una lectura, autoexaminarse para asegurarse de que van entendiendo, anotar al margen los aspectos más importantes y hacer resúmenes de lectura.

Sin embargo, se observa que presentan problemas en los siguientes aspectos: con respeto del subrayado, se les dificulta identificar ideas principales (1.7) y subrayan sin entender (1.2), lo que da como consecuencia que se les dificulte formular preguntas (1.6) y requieran de leer varias veces el texto (1.8). Asimismo, indican no consultar el diccionario (1.7).

d) Estrategias de estudio

Este rubro es el más homogéneo en todos los indicadores estudiados, presenta promedios con intervalos de 2 a 2.4. De esta forma, se encontró que las estrategias y acciones que utilizan los estudiantes para fortalecer sus estudios son: leer las instrucciones antes de iniciar sus tareas, encontrar el material solicitado, escribir datos difíciles de recordar y elaborar mapas conceptuales (promedio de 2.4 en ambos casos). Sin embargo, y esto se relaciona con los problemas de

lectura de comprensión, se les dificulta identificar las ideas importantes (1.4).

e) Habilidades para la redacción

Este rubro es el que presenta el promedio más bajo de todos los indicadores explorados (1.7). Los problemas se ubican en la estructuración de sus trabajos, dado que no elaboran guiones previos (1.2) que les posibiliten ordenar las ideas de manera clara. Lo anterior parece que está relacionado con la falta de planeación del indicador de administración del tiempo; no incorporan notas a pie de página (1.6), ni referencias bibliográficas (1.4).

CONCLUSIONES

En los últimos 15 años las políticas educativas para la educación superior han promovido atender la cobertura de este nivel educativo a partir de establecer, entre otras estrategias, la modalidad a distancia.

De esta forma, se considera a la educación a distancia como una alternativa viable para alcanzar las metas de cobertura, debido a que a la educación presencial en las últimas décadas no le ha sido posible alcanzarlas.²⁵

Sin embargo, impulsar esta estrategia es disimular y paliar los problemas que implica la atención de la cobertura bajo esta modalidad en línea, ya que no sólo se requiere que una institución

²⁵ La cobertura educativa aumentó entre 2000 y 2006 a un ritmo anual de apenas 0.7 puntos. El Secretario de Educación Pública, Rodolfo Tuirán señaló en el 2012 que “Gracias al esfuerzo desplegado en las modalidades escolarizada y no escolarizada, la cobertura total de la educación superior se incrementó de un equivalente a 25.9 por ciento de la población de 19 a 23 años en el ciclo 2006-2007 a casi 33 por ciento en el ciclo 2011-2012 y se prevé que antes de concluir el año 2012 se alcanzará una cobertura cercana a 35 por ciento”. De esta forma, se espera que al término del sexenio de Enrique Peña Nieto se logre 40 por ciento (véase a Reyes, 2012).

se lo proponga y la opere, se necesita primeramente fortalecer las regulaciones y mecanismos que controlen su diseño, operación y evaluación en el nivel nacional,²⁶ así como establecer estrategias y acciones que atiendan problemas sociales, institucionales, académicos, de atención a estudiantes, por sólo señalar algunos.

Es decir, la implementación de una propuesta educativa bajo la modalidad a distancia pone en la mira diversos problemas que van desde los sociales, hasta los que conlleva la práctica educativa, en lo que se le ha denominado el aula virtual.

Por sólo señalar algunos de los retos, desde lo social se pueden identificar indicadores con respecto de la brecha digital que se manifiestan en nuestro país de diversas maneras, como son: la tenencia de la computadora; la posibilidad de telefonía fija o de otro tipo que posibilite disponer de la conexión básica para acceder a internet; considerar el número de habitantes que tienen las posibilidades de poseer en su hogar una PC, generando así una nueva desigualdad debido a que la posesión de computadoras personales es directamente proporcional a los rangos de percepción (García, 2007; INEGI, 2013).

Con respecto del ámbito institucional, entre otros, se debe contar con los insumos necesarios para sostener los requerimientos y la gestión de la plataforma, establecer formas de gestión institucional, normativa clara y precisa tanto de admisión, ingreso, transcurso y egreso, así como la promoción de una movilidad estudiantil bajo otras formas y propuestas.

En referencia con el ámbito académico: elaborar y diseñar el currículo bajo una estrategia educativa en línea requiere de capacitar a los docentes que atenderán el proceso de enseñanza, no sólo con respecto de la práctica educativa, sino del entorno en línea y en especial del manejo y operación de la plataforma; se requiere,

²⁶ El texto de Zubieta y colaboradores (2014), sostiene que si bien hay un impulso desde las políticas educativas que se refleja en los programas sectoriales y modificaciones, por ejemplo, del artículo tercero constitucional, en nuestro país no se cuenta con un respaldo de un marco regulatorio.

asimismo, elaborar y diseñar bibliotecas virtuales, establecer actividades extracurriculares que posibiliten fomentar una formación integral en lo cultural, deportivo y también que puedan fortalecer la identidad institucional.

En cuanto a la atención del estudiante: fortalecer las estrategias de aprendizaje que le posibiliten transitar en su formación; considerar desde la comprensión y habilidad para moverse en la plataforma, problemas de tutoría tanto en el ámbito académico como profesional, así como atender las competencias y habilidades esperadas para el siglo XXI.

En este sentido, y ante la gran complejidad que subyace en el impulso de esta modalidad educativa, esta investigación y sus resultados ponen de manifiesto uno de los retos a los que se enfrenta la educación a distancia. ¿Qué habilidades tecnológicas y estrategias de aprendizaje tienen los estudiantes que se insertan en la educación virtual y que pondrán en juego para lograr su formación?

Para ello, identificamos que en esta primera generación de la LEIP, sólo se atendió en 37.5% la cobertura; porcentaje que está casi a 25.0% menos que la cobertura atendida para la Ciudad de México en el ciclo escolar 2013-2014 (63.9% INEGI, 2013). Se identificó que, al término del módulo propedéutico, el abandono de los estudiantes fue de 34.4 por ciento.

La franja etaria cuya representación porcentual fue la más alta, se encontró entre los 29 años o más, lo que nos lleva a reflexionar si esta modalidad educativa se encamina más a atender a una población que no se ajusta necesariamente a las edades planteadas para la atención a la cobertura. Es decir, hoy por hoy todavía la educación a distancia es una modalidad que atiende de manera más precisa el rezago educativo, dando la oportunidad a un sector de la población que por diversas causas no accedió a la educación superior en las edades esperadas (19 a 23 años). En este sentido, establecer la educación a distancia como una oportunidad para atender la cobertura, todavía es un aspecto pendiente.

Entre las competencias y habilidades esperadas para los estudiantes del siglo XXI, las habilidades tecnológicas son aptitudes importantes que deben contar para insertarse en los estudios bajo una modalidad virtual.

Los resultados muestran que hay que reforzar las habilidades para descargar programas, favorecer el uso de blogs, wiki y foros, ya que son habilidades que los estudiantes no han utilizado; asimismo, guiar el desarrollo de habilidades para: la búsqueda de información avanzada; organizar la información, clasificar subcarpetas y portafolios; así como la utilización de diversos recursos electrónicos, como catálogos, revistas electrónicas y bases de datos, y reforzar el uso de *software*: hojas de cálculo y programas para elaborar mapas conceptuales y mentales.

Con respecto de las estrategias para el aprendizaje hay que destacar que la habilidad de escritura fue uno de los problemas que enfrentan los estudiantes, y que no sólo es importante fortalecer para incorporarlos a las características de elaboración de textos académicos –parfraseo, citación según lineamientos APA, uso de notas bibliográficas, incorporación de bibliografía, entre otros– sino que es el medio más utilizado en la interrelación entre docentes y estudiantes para contribuir al logro del aprendizaje.

Igualmente, se requiere reforzar en los estudiantes las estrategias de lectura ya que la comprensión de los textos académicos es la pauta esencial para la identificación de las ideas principales de los autores, realizar inferencias, comparaciones y argumentos que les posibilitan la función comunicativa de lo que están aprendiendo.

Por último, la modalidad en línea trae como consecuencia una nueva forma de identificar el tiempo y el espacio de estudio, por ello, es fundamental que los estudiantes reorganicen las formas en las que administran su tiempo para el estudio, es decir, hay que consolidar que autorregulen y gestionen el proceso enseñanza-aprendizaje y con ello generar condiciones de un estudio independiente.

En términos generales, se puede concluir que el impulso que se plantea para atender la cobertura de la educación superior por

medio de la educación a distancia, debe analizarse desde una totalidad de factores económicos, sociales y educativos, así como identificar nuevas formas que pueden generarse para hacer de esta modalidad una forma de acceso a la educación superior.

REFERENCIAS

- Andrade, G. (diciembre, 2011). La educación superior pública en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI. *Reencuentro*, 62, 20-29.
- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México: ANUIES.
- ANUIES (2013). *Anuario digital 2013*. Anuario Educación Superior Licenciatura. Recuperado de <http://www.anui.es/content.php?varSectionID=166>, el 22 de febrero de 2015.
- Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) (2014). *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México*. México: AMIPCI.
- Badia, A. y Barberà, E. (noviembre, 2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/barbera.html>, el 7 de enero de 2014.
- Beltrán, J. (1995). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y J. A. Bueno (eds.), *Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brito, A. (2015). *Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital*. SITEAL/TIC. Recuperado de <http://tic.siteal.org/novedades/1649/nuevo-cuaderno-nuevas-coordenadas-para-la-alfabetizacion-debates-tensiones-y-desafios>, el 22 de febrero de 2016.
- Carrera, F., Vaquero, E. y Balsells, M. A. (marzo, 2011). Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social (artículo en línea). EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35>, el 10 de octubre de 2012.
- Chávez, J., Ugalde, C., Medina, Nava, M. G. y Nava, J. (2014). El atraso y abandono de estudios en la educación superior a distancia. Un estudio exploratorio de cuatro casos. Congreso. Recuperado de <http://www.virtualeduca.org/ponencias2014/179/AbandonoVirtualEducaChavez.docx>, el 19 de septiembre de 2014.
- De Cabero, J. y Llorente, M. C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 7-28.

- De Cabero, J., Llorente, M. C. y Marín, V. (2012). Hacia el diseño de un instrumento diagnóstico de “competencias tecnológicas del profesorado” universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3358Cabero.pdf>, el 11 de septiembre de 2012.
- Didou, S. (enero, 2011). Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México ¿Cambio de política o de retórica? *Perfiles educativos*, 33, México: IISUE-UNAM.
- Donolo, D., Chiecher, A. y Rinaudo, M. (2004). *Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizajes presenciales y virtuales*. Recuperado de <http://www.virtual.unlar.edu.ar/jornadas-conferencias-seminarios/jornada->, el 10 de octubre de 2012.
- ENLACE UPN (10 de febrero de 2014). Programa de la serie Enlace UPN con el tema: la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica en el desarrollo de la educación a distancia. Participantes: Georgina Ramírez Dorantes, Félix Amado de León Reyes, Raúl Cuéllar Moreno y conduciendo la conversación Gaspar Edgardo Oikión Solano. Programa Internet Televisión Institucional.
- García, A. M. (2012). Orígenes y fundamentos de la educación a distancia. *Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Veinte años de innovación en colaboración*. México: Universidad de Guadalajara.
- García, J. (2007). La falacia de la ampliación de la cobertura educativa mediante la utilización de las NTIC y la educación a distancia en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de educación*, 45, 123-140. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie45a05.htm>, el 9 de enero de 2014.
- García, L. (2007) (coord.). *La educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- INEGI (2013). *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicaciones en los hogares*. México: INEGI.
- Johnston, V. (primavera, 2002). *Improving student retention. By accident or design?, en Exchange, 1*, USA. Recuperado de <http://www.exchange.ac.uk/files/eissue1.pdf>, el 15 de noviembre de 2013.
- (20 de junio de 2013). Lanza la SEP programa emergente de matrícula en educación superior. *La Jornada*. Sociedad y Justicia.
- Llorente, M. C. y de Cabero, J. (2010). Desarrollo de un instrumento sobre competencias TIC en alumnos universitarios. Ponencia presentada en *Congreso: alfabetización mediática y culturas digitales*. 13 y 14 de mayo. Recuperado de <http://gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Desarrollo%20de%20un%20instrumento%20sobre%20Competencias%20TIC%20en%20alumnos%20Universitarios.pdf>, el 10 de octubre de 2012.
- López, R. (2011). Nuevas tecnologías, nuevos actores en los espacios universitarios: impacto de las tecnologías en las prácticas cotidianas de los estudiantes.

- XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares.*
- Lozano, M. (2012). *Las políticas compensatorias en educación superior*. PRONABES, Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Micheli, J. y Garrido, C. (2005). La educación virtual en México: universidades y aprendizaje tecnológico. Ponencia presentada en *Encuentro Internacional de Educación Superior* del 20 al 24 de junio, Cd. de México. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1327/1/2005-04-04504MicheliGarrido.pdf>, 4 de febrero de 2014.
- OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio*. España: Instituto de Tecnologías Educativas. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf, el 5 de junio de 2014.
- Ortiz, G. (2007). *Los jóvenes universitarios en la red Internet: apropiación, usos y sentidos*. Memorias del VI ULEP-ICC. México: UAM.
- Paz Rubio, L. y Lozano, M. (julio-diciembre, 2010). Diagnóstico transversal sobre estrategias para el estudio en universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3a. época, 7(19), 33-43.
- Peón, R. (1998). La educación a distancia: la modalidad educativa que posibilita eficazmente la educación continua. *Educadís*. Recuperado de www.uson.mx/unison/educadis, el 9 de mayo de 2013.
- Quintero, M. L. y Linares, A. (julio, 2012). La actitud de los adolescentes universitarios ante el uso y aplicación del celular e internet, en su desarrollo académico. *Revista Digital Universitaria*, 13(5). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num7/art77/index.html>, el 2 de septiembre de 2014.
- Reyes, C. (28 de febrero de 2013). Educación a distancia, la opción más viable para elevar la cobertura. *Campus Milenio*.
- Sánchez, M. A. (1998). La Educación a Distancia en México y propuestas para su desarrollo. *Revista de Educación Superior*, ANUIES. Recuperado de http://publicaciones.anui.es/acervo/revsup/res110/txt4_4.htm, el 7 de noviembre de 2013.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2007). *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012*. México: SEP.
- SEP (2010). *Comunicado 087.-Inicia SEP inscripciones para educación superior en la modalidad abierta y a distancia*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/comunicado_0870610, el 14 de febrero.
- SEP (2013). *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.

- SES-SEP (2011). Sistemas Estatales de Educación Superior y a Distancia. Recuperado de http://ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/2300/03_SEESAD-VF.pdf, el 23 de julio de 2013.
- Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (2014). Sistema para el Análisis de la Estadística Educativa. Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html, el 7 de febrero de 2015.
- Sotelo, M., Ramos, D. y Tánori, A. (21 al 25 de septiembre de 2009). Habilidades y actitudes en estudiantes que cursan materias en modalidad virtual-presencial en una institución de educación superior. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 1: aprendizaje y desarrollo humanos*. Veracruz, pp. 1-9. Número de ponencia 0978.
- Tinto, V. (invierno, 1999). *Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College*. NACADA-Journal, 19, USA, 5-9.
- UAM-Unidad Iztapalapa (2009). Curso Gestión de Páginas Web. UEA. Unidad I. *Estrategias didácticas innovadoras con el uso de las TIC. PowerPoint como estrategia de aprendizaje*. Recuperado de http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/uami/virtuami/file/int/misueas_innova_pow_actv.pdf, el 12 de mayo de 2013.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de la UNESCO*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion, el 6 de mayo de 2014.
- UPN (2012). *Agenda Estadística 2012*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vázquez Martínez, C. y Rodríguez, M. C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(3-4). México: Centro de Estudios Educativos, A. C., 107-122.
- Viñals, E. (2010). El diseño instruccional: un entorno conversacional. En R. Pizá, O. Cuevas, M. E. Velarde y S. Rodríguez (comp.) (2010). *Desarrollo de Competencias en Entornos Educativos a Distancia*. México: ANUIES, ITSON, 134-148.
- Zubieta, J., Bautista, T., León, J., Tapia, E. y German, E. (2014). Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea de los Estados Unidos Mexicanos. Caled, CREAD y UTOL, *Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en América Latina y el Caribe*, 105-134.

CAPÍTULO 5

UNIVERSITARIOS, PRÁCTICAS DE USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA VIDA ESCOLAR

*Luz María Garay Cruz*¹

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las prácticas sociales han sido influidas por el desarrollo de los medios de comunicación, por el vertiginoso desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y la convergencia digital. Un escenario muy visible de ese impacto son las instituciones educativas, pues en ellas convergen distintos actores sociales que son los actores clave de la educación: estudiantes y profesores.

Es así que la inserción de la tecnología en la escuela se ha convertido en un objeto de estudio desde distintas miradas disciplina-rias; especialistas en educación, comunicación, política y sociología, por mencionar algunos, han desarrollado trabajos que tratan de

¹ Profesora-investigadora de la UPN-Ajusco. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Comunicación. Especialista en comunicación, educación y tecnologías. Integrante del Seminario Interinstitucional de Educación Media Superior y Superior. Miembro del SNI. Correo electrónico: lgaray@upn.mx/mgaray90@hotmail.com

responder diversas interrogantes en torno de la inserción de las tecnologías digitales en los escenarios educativos. La gama de posibilidades es muy amplia y ofrece distintos retos, no es lo mismo analizar los procesos educativos, las prácticas escolares y la inserción de tecnologías en comunidades escolares de niños, jóvenes y adolescentes; la educación en línea, la incorporación de competencias y habilidades digitales en los diseños curriculares de los programas académicos y otros asuntos, tienen características específicas que deben ser observadas y explicadas desde distintos puntos de vista.

La introducción de las tecnologías en espacios escolares ha hecho visible una serie de problemáticas necesarias de analizar: formación de los docentes, modificaciones en la organización de los tiempos de trabajo y ajustes administrativos, y las habilidades y equipamiento con los que cuentan los estudiantes, entre otros.

Cuando se trata de comunidades escolares en donde los estudiantes son adolescentes y jóvenes se suma una problemática más, relacionada con una suposición que a veces puede resultar falsa; sobre ellos pesa un gran mito, el de ser una generación “digital”, la cual ha recibido diversos nombres, tal como lo señala Jorge Hidalgo: “En años recientes hemos enfrentado la abundancia de etiquetas, desde la Generación X, la Generación Clic, hasta llegar a “Generación milenio” (Hidalgo en Garay, 2009). Tapscott (2009) les llama *Net Generers*.

Una idea que permea todas estas definiciones está relacionada con la edad de los jóvenes pues hacen referencia a aquellos que tienen entre 13 y 24 años de edad y que al parecer han estado cercanos al uso de la tecnología desde la infancia.

Estas definiciones no son del todo pertinentes al considerar solamente que la edad es un factor clave para identificar a sujetos hábiles en el uso de los recursos digitales, pues dejan de lado otros elementos contextuales que pueden marcar diferencias incluso entre sujetos de las mismas edades e inscritos en las mismas instituciones educativas.

Y si trasladamos estas ideas al campo educativo, la situación se torna un poco más compleja pues se suma la concepción de “nativo

digital” a la de estudiante y en automático se tiende a generalizar la idea de que todos los estudiantes, por el solo hecho de serlo (además de jóvenes), son hábiles para el uso de los recursos tecnológicos.

Es en ese sentido que este trabajo presenta información que nos llevará a replantear algunas ideas al respecto; es resultado de un proceso de investigación que inició como parte de un proyecto sobre jóvenes y apropiación tecnológica, en el cual participaban tres instituciones: la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). El objetivo de dicha investigación era conocer el acceso a las tecnologías digitales y los usos que le daban los jóvenes en su vida cotidiana, se trató de indagar, entre otras cosas, la manera en que los estudiantes habían aprendido a usar los recursos tecnológicos, en especial la computadora e internet.

Este estudio fue básicamente cuantitativo, se realizó entre 2010 y 2013. Los datos obtenidos entre los estudiantes ofrecieron un panorama interesante en torno del uso de las tecnologías, pero no respondía a cuestionamientos más detallados sobre las prácticas de uso de las TIC en actividades escolares, así que quien esto escribe decidió continuar en la indagación de manera particular para tratar de responder otras interrogantes que se presentaban como clave para entender un poco más las prácticas de uso escolares que hacen los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para conseguir ese objetivo, la decisión de trabajar con herramientas cualitativas como la entrevista y grupos de discusión fue clave, pues fue una estrategia que permitió obtener datos que enriquecieran los resultados obtenidos en el primer proyecto. Antes de presentar los resultados, es conveniente hacer una breve introducción que nos permita situar el contexto de este estudio, especialmente en nuestro país.

Cabe señalar que las discusiones compartidas con los colegas del Seminario de Educación Media Superior y Superior enriquecieron las reflexiones para analizar los resultados de dicha investigación;

los abordajes de los demás participantes, las interrogantes que se planteaban y los acercamientos desde otras disciplinas ampliaron el horizonte de la labor y del documento que aquí se presenta como parte de un trabajo colectivo.

INSERCIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. UN BREVE RECUENTO

La inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación no es un asunto novedoso, pues este proceso se ha desarrollado por lo menos en los últimos 25 años en este país; se han realizado diversos esfuerzos para insertarlas y promover su uso en distintos niveles educativos y en las modalidades presencial y a distancia.

En educación básica se han realizado importantes esfuerzos para lograr la inserción de las TIC en las aulas y promover prácticas que permitan tanto a los profesores como a los alumnos aprovechar el potencial educativo de éstas. Proyectos como Sec 21, Enciclomedia y Habilidades Digitales para Todos, muestran el interés que ha existido para reducir las brechas digitales en la población escolar. En el sistema de educación superior también existen varios proyectos que se han desarrollado en la década reciente, que tienen entre sus objetivos trabajar en la implementación de las TIC en las instituciones de educación superior, por ejemplo, el Consorcio de Universidades en Internet (CUDI), el Espacio Común de Educación Superior y el Plan Nacional de Educación. Visión 2025 desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El Programa Nacional de Educación de 2001-2006 presentó una visión deseable para México en 2025, en especial con las líneas estratégicas de una educación para todos, de buena calidad y de vanguardia. Acerca de las TIC indicaba lo siguiente: Todas las escuelas e instituciones tendrán las instalaciones e infraestructura suficientes y en buen estado; de acuerdo con sus características, tendrán

amplio acceso a las tecnologías de la comunicación y la información, que serán plenamente aprovechadas por maestros y alumnos (SEP, 2001, pp. 71-74).

Acerca de las TIC, la SEP reconoce la importancia de la inserción de éstas en los procesos educativos en sistemas presenciales y a distancia; de acuerdo con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se destacaba lo siguiente:

La emergencia y la expansión acelerada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como su impacto en la vida social, representan una oportunidad para el desarrollo educativo y, al mismo tiempo, plantean retos de orden financiero, técnico y pedagógico. El aprovechamiento intensivo de esta oportunidad es una necesidad de la educación básica y normal.

Durante la pasada administración se establecieron las bases para la generalización del uso de estas tecnologías en el sector educativo, para lo cual se invirtieron cuantiosos recursos federales y estatales. La SEP instaló una infraestructura de telecomunicaciones (conocida como Red Satelital de Televisión Educativa, Edusat) que opera en 30 mil puntos de recepción distribuidos en el país. Asimismo, se produjeron y distribuyeron numerosos materiales audiovisuales que se transmiten cotidianamente por los ocho canales de televisión de esta red.

En el caso de la informática, se apostó por el desarrollo experimental y la extensión gradual de proyectos, como la Red Escolar de Informática Educativa y el Proyecto de Enseñanza de la Física y las Matemáticas con Tecnología, antes de proceder a su generalización en las aulas. Esta decisión recoge las experiencias nacionales y extranjeras que muestran que el aprovechamiento efectivo de las potencialidades de estas tecnologías está en relación directa con la existencia de un proyecto pedagógico en la escuela, con competencias específicas de los profesores y con la transformación de concepciones educativas de la comunidad en su conjunto; cuando estas características no se presentan es frecuente que los nuevos materiales se usen en forma muy limitada y para reproducir viejas prácticas transmisivas de enseñanza. Es decir, la introducción de los materiales no garantiza por sí misma la transformación de la sustancia del trabajo educativo.

La introducción de los recursos tecnológicos a las escuelas implica también costos importantes para su mantenimiento y actualización, pues gran parte de sus componentes caducan rápidamente. Los mayores retos que persisten en este campo, además de los costos financieros, son asegurar la elaboración de propuestas pedagógicas que permitan un uso de la tecnología como medio para renovar las prácticas pedagógicas y, por otra parte, preparar adecuadamente a los profesores para que en sus labores cotidianas incorporen el uso de estos recursos (SEP, 2001, pp. 118-119).

En este texto se ha retomado esta cita porque forma parte de esa visión que se tenía desde hace más de 10 años sobre las posibilidades y el ideal de uso de las TIC en las instituciones educativas, existían muchas expectativas en el tema. En estos 10 años transcurridos, se ha detectado, mediante diversas investigaciones, que el solo hecho de insertar tecnología en los espacios educativos no garantiza una incorporación en las prácticas académicas y escolares. Sin embargo, al revisar el programa sectorial de educación de este sexenio (2013-2018) encontramos nuevamente el interés por insertar las TIC en los espacios educativos, en los distintos niveles y modalidades.

2.6. Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior y superior

Líneas de acción

2.6.1. Impulsar el desarrollo de la oferta de educación abierta y en línea, tanto para programas completos como para asignaturas específicas.

2.6.2. Promover la incorporación en la enseñanza de nuevos recursos tecnológicos para la generación de capacidades propias de la sociedad del conocimiento.

2.6.3. Llevar a cabo e impulsar las inversiones en las plataformas tecnológicas que requiere la educación en línea.

2.6.4. Trabajar con las comunidades docentes los programas de difusión y capacitación para el uso de las TIC en los procesos educativos.

- 2.6.5. Impulsar la normatividad pertinente para que la educación abierta y a distancia provea servicios y apoyos a estudiantes y docentes.
- 2.6.6. Promover la investigación colegiada y multidisciplinaria del uso y desarrollo de tecnologías aplicadas a la educación.
- 2.6.7. Instrumentar una estrategia de seguimiento y evaluación de los resultados de los programas académicos en operación en modalidades no escolarizada y mixta.
- 2.6.8. Utilizar las tecnologías para la formación de personal docente, directivo y de apoyo (SEP, 2013, p. 32).

Esos puntos destacan el uso de las TIC y la formación de los docentes para su uso, pero no consideran algunos elementos que, desde nuestro punto de vista y después de haber realizado el trabajo de campo, son importantes: el contexto social en el cual está inserta la escuela, las características de sus docentes y alumnos, la percepción que existe entre la comunidad académica sobre el uso de las TIC, la realización de diagnósticos que les permitan a las autoridades detectar los niveles de conocimiento que tienen los docentes y estudiantes sobre las herramientas tecnológicas para poder ofrecer los programas de formación y capacitación adecuados.

Existen varios factores por considerar en el momento de insertar las TIC en las aulas: factores de tipo político, económico, tecnológico y de instrucción, que evidentemente inciden en los procesos de uso de las TIC; es imposible pensar que los procesos se den de manera similar en todos los casos, hay elementos contextuales que lo impiden y que tienen que ver con la percepción de los docentes y los alumnos frente a las TIC, los procesos de formación para su uso, la capacidad de gestión de las autoridades educativas y otros más.

Hasta aquí y de manera muy breve se han mencionado algunos proyectos y líneas de acción para insertar las TIC en las escuelas y una visión de cómo y por qué se ha incorporado el uso de la computadora y la red internet en los espacios escolares. Las visiones que se han presentado son optimistas, ideales y aparentemente viables, pero tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, existen ya

investigaciones que han demostrado que es necesario considerar los contextos de las escuelas, tanto en infraestructura como en organización y además realizar diagnósticos entre los actores clave del proceso educativo, alumnos y docentes, para conocer al menos si tienen acceso a las TIC y qué usos hacen de esos recursos. Por ejemplo, en este libro se presenta el texto de Mónica Lozano “Atención a la cobertura en la educación superior: habilidades de los estudiantes a distancia en línea”, en el cual se abordan diversos factores que inciden en la inserción de tecnologías digitales en procesos de formación a distancia en línea, documento que presenta una serie de resultados sobre el funcionamiento de un programa académico en línea de la Universidad Pedagógica Nacional.

Retomando una de las ideas iniciales de este texto, es importante poner en balance esa idea de que todos los jóvenes estudiantes son hábiles para el manejo de las TIC y de fuentes de información digitales; esa población es justamente la que debe ser analizada, conocer el acceso que tiene a dispositivos y los usos que le da en su vida cotidiana para poder entonces conocer sus habilidades e intereses, y lograr articularlos con los objetivos académicos.

LOS JÓVENES COMO USUARIOS DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

El desarrollo de la tecnología móvil, los teléfonos celulares, las tabletas y los iPod ha ocupado un importante lugar en el tiempo de ocio de los sujetos, en especial de los jóvenes. En México, hay datos que nos permiten asegurar que los jóvenes son usuarios muy activos de internet, lo cual implica que tienen acceso a un equipo de cómputo o teléfonos celulares que les permiten hacer un uso constate de la red.

De acuerdo con datos del INEGI de 2014, 80% de los cibernautas mexicanos tiene menos de 35 años, lo que significa que los jóvenes son quienes más uso hacen de la tecnología, y también los primeros que la adoptan. Por su parte, la proporción de niños

(6-11 años) que navega en la red es de 42%, y muestra cada vez mayor presencia en el total de usuarios de internet.

De acuerdo con el reporte del INEGI, en el Módulo de Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares, de las tres principales actividades realizadas en internet reportadas en el 2013, la más recurrente está vinculada a la búsqueda de información (67.4%), seguida del uso de redes sociales (39.6%) y como un medio de comunicación (38.5 por ciento).

Por otro lado, y según información de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) en su estudio sobre los hábitos del internauta mexicano (AMIPCI, 2014), se reporta que el tiempo de conexión promedio es de cinco horas, 36 minutos.

Sobre los lugares de conexión se reporta que el hogar (71%), el trabajo (46%) y la escuela (34%) son los tres lugares en donde la mayoría de los internautas accede a la red.

A partir de estos datos podemos identificar que los jóvenes son un sector importante de los internautas del país y pasan un buen número horas consumiendo música, viendo películas, capítulos de series televisivas (nuevas y antiguas), jugando con videojuegos o viendo televisión, entre otras actividades.

Este contexto de la digitalización ha generado una serie de reflexiones para reconsiderar el concepto de audiencia en general, audiencia juvenil y usuarios en relación con las TIC. Existen ya numerosos trabajos que han dado cuenta de las modificaciones de las prácticas de uso y consumo de medios y contenidos digitales entre los jóvenes (entre otras cosas), algunos de ellos son los trabajos desarrollados por autores como Tapscott (2009), quien señala que existe una relación constante y de modificación entre los jóvenes y las tecnologías: las tecnologías inciden en la forma en que la juventud piensa y se conduce y al mismo tiempo los jóvenes al hacer uso de las tecnologías las moldean. Para Tapscott, el potencial de la red se materializó cuando los jóvenes comenzaron a apropiarse de ella y la integraron en sus actividades cotidianas; entre ellas, para el consumo de medios y contenidos digitales.

Esta apropiación e incorporación de las TIC y en especial de internet han generado una intensa actividad digital de los jóvenes y por eso se han elaborado diversos estudios tratando de tipificar a estas generaciones.

En este afán de nombrar a la generación de jóvenes que tiene una gran actividad digital, Carles Feixas (en Huertas, 2014) hace una aportación actualizada en relación con la noción de Generación @ y Generación # la cual no abordaremos con detalle en este texto, pero es importante destacar que una de las principales características de dicha generación es que está transitando al uso de los dispositivos móviles (celulares y tabletas) y tiene una conexión permanente a la red; esa combinación ha favorecido que los jóvenes estén conectados de manera casi permanente y han encontrado en las redes sociales digitales escenarios propicios para estar visibles y disponibles casi todo el tiempo.

QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES DE LA UPN. ALGUNOS DATOS

En este contexto general de los jóvenes en México, podemos situar el estudio de los jóvenes estudiantes de la UPN, pero antes de pasar a los datos específicos es importante señalar que esta institución es una universidad temática especializada en tópicos educativos, con una población estudiantil integrada en su mayoría por mujeres (82% en promedio generacional), matriculadas en las cuatro licenciaturas que allí se imparten: Pedagogía, Administración Educativa, Sociología de la Educación y Psicología Educativa.² El alto porcentaje de población femenina “sugiere que los programas de formación que nos ocupan son identificados por los aspirantes «como carreras femeninas»” (Lozano y Rodríguez, 2005, p. 15). Se trata

² Una quinta licenciatura, en Educación Indígena, se imparte en la universidad; sin embargo, debido a las características peculiares de quienes asisten a ella (edad, formación profesional), no es considerada ni en los estudios del perfil de ingreso de la institución, ni para los fines de este estudio.

de una institución en la cual se han operado cambios significativos en cuanto a la matrícula que se ha atendido a lo largo de los años. Antes, en sus comienzos, la población inscrita estaba conformada en su mayoría por profesores en servicio egresados de las normales y no era joven: “A lo largo de la primera década de vida de la Universidad la presencia de los normalistas fue cediendo paulatinamente su lugar a los bachilleres. A la fecha contamos con un alumnado predominantemente egresado de los distintos planes de la educación media superior” (Lozano y Rodríguez, 2005, p. 12). Esta situación operó un cambio importante en los años 2002 y 2003, cuando la proporción de alumnos menores de 23 años, y egresados del bachillerato, rebasó 80%. Esta tendencia se mantiene a la fecha.

Estos breves antecedentes sobre algunos datos arrojados por estudios anteriores acerca de la población estudiantil de la UPN nos sirven como punto de partida para presentar los datos obtenidos en esta investigación sobre la apropiación y uso de las TIC entre los estudiantes de la universidad.

Acceso y uso de tecnologías digitales

Antes de dar paso a la presentación de los resultados, es útil recordar que cuando se habla de acceso, nos estamos refiriendo a dos cosas: contar con equipo tecnológico (computadoras de escritorio, portátiles, tabletas o teléfonos celulares de tercera y cuarta generaciones) y tener conexión a internet.

Se presentan datos generales de la comunidad de alumnos, y los datos de acceso a recursos tecnológicos tales como computadora e internet.³

Tal como se mencionó en la introducción de este texto, la primera parte del estudio fue cuantitativa, se elaboró y aplicó un

³ Estos datos derivaron de la primera fase de la investigación y algunos de ellos han sido empleados anteriormente en otros documentos.

cuestionario a estudiantes de tres programas educativos que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, a saber: Pedagogía, Psicología Educativa y Administración Educativa. Se decidió aplicar los cuestionarios a estudiantes de primero, quinto y séptimo semestres para tener un espectro más amplio de edad, y en los horarios matutino y vespertino para tener una mayor variedad de perfiles. Cabe señalar que Pedagogía y Psicología Educativa son las que históricamente han concentrado a la mayor población de estudiantes en la universidad, más de 80%, seguidas de Administración Educativa y es por eso que fueron las carreras elegidas para la aplicación de dicho instrumento. En un segundo momento de la investigación se recurrió a estrategias cualitativas para obtener datos más específicos y detalles sobre los usos y prácticas, se desarrollaron tres grupos de discusión con estudiantes de las mismas tres licenciaturas y una serie de ocho entrevistas con profundidad a alumnos que mostraron interés en participar en este trabajo de indagación. Este segundo levantamiento de datos se llevó a cabo en 2012 y 2013.

El cuestionario Jóvenes y apropiación tecnológica se aplicó a 124 estudiantes; sobre los datos obtenidos se puede afirmar que brindan un panorama general, a continuación se presentan los resultados en relación con datos generales.

La comunidad de universitarios está conformada principalmente por mujeres, el cuestionario reportó que 83% (103) son mujeres, frente a 17% (21) de hombres. Este dato coincide con los obtenidos en la investigación de Lozano y Rodríguez (2005).

Sobre la edad es difícil indicar un rango donde la frecuencia sea la mayor y refleje características de la población, pues se recabaron datos de alumnos de los primeros semestres y los últimos. Lo que se puede afirmar es que, en el caso de la muestra, el promedio de edad son los 21.1 años, teniendo como polos 17 y 24 años.

A continuación, se presentan los datos sobre el acceso, disponibilidad y uso de aparatos tecnológicos que conforman las Tecnologías de Información y Comunicación entre la comunidad

estudiantil de la UPN-Ajusco, tomando en cuenta que predomina una población cuya actividad central es estudiar.

El 96% (119) de los jóvenes reporta tener teléfono celular y computadora; 74% (92) cuenta con un reproductor de música y acceso a internet; y respecto de las consolas de videojuego se percibe un porcentaje más bajo de estudiantes que cuenten con éstas, 28% (35); y lo mismo se reporta con los juegos portátiles, 23% (28) lo tiene.

Resulta interesante confrontar los datos de posesión con los de uso frecuente, pues al cuestionarlos sobre cuáles son los tres aparatos que más utilizan, hay coincidencia con los que tienen: el teléfono celular es usado con mayor frecuencia 89% (111), seguido de la computadora en 88% (109), y el internet en 86% (107).

En relación con la computadora, en el cuestionario se indagó sobre los años y el lugar de uso, el tipo de computadora que tienen, las formas de aprendizaje y el tiempo de utilización.

Conformando rangos, un porcentaje mayoritario reporta que tiene entre seis y diez años de usarla, 69.4% (86); seguido del periodo de once a quince años con 16.9% (21), quedando en tercera posición el uso reciente que refiere de uno a cinco años, 13% (16). Los datos en detalle revelan que 21% (26) tiene diez años de haber comenzado a usar una computadora.

Respecto del lugar de uso de la computadora, la mayoría de los jóvenes la usa en su casa 82% (102), mientras que el resto de los espacios posibles de uso muestra un porcentaje menor: en cibercafés sólo lo hace 8% (10), en la universidad únicamente 5% (6), y en el trabajo 4% (5).

En este punto es importante detenernos a reflexionar. En el caso específico de la UPN se cuenta con espacios que dan acceso a computadoras y a internet para la comunidad académica en general, el sitio *web* de la universidad difunde que se cuenta con un aula de videoconferencias automatizada, cuatro salones con 25 computadoras en promedio conectadas a internet; además de 10 salones que cuentan con pizarrón interactivo y computadora multimedia

conectados a internet. También se cuenta con red inalámbrica de libre acceso en las instalaciones.

Otro aspecto importante es el tiempo de utilización, los jóvenes reportaron que: 59% (73) la utiliza de una a tres horas por día, seguido por 27% (33) que lo hace de cuatro a ocho horas diarias, sólo 2.4% (3) lo usa más de ocho horas diarias. También 10% (13) de los jóvenes usa la computadora una o dos veces a la semana, mientras 1.6% (2) lo hace sólo de vez en cuando.

Respecto de las formas de aprendizaje del uso de la computadora, 28% (35) reporta haber aprendido en la escuela secundaria, seguido por 18% (23) que reconoce haber aprendido explorando por su propia cuenta y 17% (21) que aprendió en la escuela primaria.

Se destaca el grupo de jóvenes, 45% (56), que aprendieron en la escuela de educación básica (primaria y secundaria); habría que indagar en posteriores trabajos si ese aprendizaje formaba parte de talleres optativos (como es el caso de la escuela secundaria), talleres extraordinarios o si las clases de computadora eran obligatorias en sus escuelas.

En el caso de aprendizaje en la preparatoria sólo 11% (14) reconoce haber aprendido a utilizar el equipo de cómputo allí. Es más alto el porcentaje de jóvenes que dice haber aprendido en cursos de informática (habría que saber si esos cursos los tomaban en la escuela o en escuelas específicamente de informática o cómputo), 12% (15) reporta haber aprendido de esta manera.

La enseñanza apoyada por familiares también está presente en los datos registrados, es un porcentaje de 8% (10), casi comparado con el de quienes aprendieron en cursos de informática. Son pocos los jóvenes que dicen haber aprendido a usar la computadora con ayuda de amigos 3% (4) y menos aun los que aprendieron en cibercafés 2% (2).

Una vez revisados estos datos, se percibe que la escuela es un espacio central para ofrecer acceso y cursos de formación para el uso de la computadora, pues de los datos registrados un alto porcentaje de jóvenes reporta que fue la escuela el primer lugar

donde tuvo su primer acercamiento con dicha tecnología. Es entonces clave destacar el papel de la escuela para ofrecer acceso a las TIC, y promover el desarrollo de habilidades en su manejo para lograr que exista un buen aprovechamiento de todos estos recursos digitales en el ámbito académico y los estudiantes puedan favorecer su formación.

Vinculado a la utilización de la computadora se encuentra el uso de internet; sin embargo, se han considerado como dos asuntos distintos lo que permite observar las tendencias de uso entre los jóvenes de ambas tecnologías, aunque habría que señalar que es poco probable imaginar el uso de la computadora sin conexión.

El 57% (71) de los jóvenes estudiantes se encuentra en el rango de entre seis y diez años de estar haciendo uso de este recurso, dato que coincide con los años de uso de la computadora.

En relación con la forma de aprender a usar el internet, 33.1% (41) reporta que lo hizo explorando por su propia cuenta, seguido por 21.8% (27) que dice haber aprendido en la escuela preparatoria y 19.4% (24) aprendió en la escuela secundaria.

Éstas son las tres principales formas en que los jóvenes reportan haber aprendido a usar internet, una vez más se destaca la escuela como espacio importante para hacer uso de herramientas digitales como la red, aunque cabe señalar que, a diferencia del uso de la computadora, en el caso del internet la preparatoria es mucho más importante que la primaria.

También es necesario hacer notar que la ayuda de familiares y amigos es otra forma de aprender a usar la red, eso reporta 5.6% (7) de jóvenes. Sólo 7.3% (9) dice haber aprendido a usar internet con un curso de informática y 4% (5) aprendió en un cibercafé.

Sobre el tiempo dedicado por los estudiantes al uso de internet, 58.1% (72) lo usa de una a tres horas por día, 20.2% (25) reporta emplearlo de cuatro a ocho horas diarias y 3.2% (4), más de ocho horas al día. Además, 12.9% (16) dice usar la red de una a dos veces por semana y sólo 5.6% (7) lo emplea de vez en cuando.

Ventajas de internet

Se preguntó a los jóvenes sobre las ventajas de internet, las respuestas señalan que las tres principales ventajas de internet que detectan los jóvenes son: la mucha y variada información 81.5% (101), seguida de la utilidad para hacer trabajos escolares 78.2% (97), y en tercer lugar les parece útil para estar en contacto con amigos y familiares, 50.8% (63).

Al preguntarles por las actividades que más realizan con internet, reportan lo siguiente:

- Búsqueda de información, 96% (119).
- Uso del correo electrónico, 85% (106) .
- Para realizar actividades escolares, 70.2% (87).
- Redes sociales, 79% (98).

Por otro lado, los jóvenes de la UPN perciben a las tecnologías como algo que les permite realizar mejor y más rápido sus actividades y como algo indispensable en su vida cotidiana y escolar. El 89.9% (111) piensa que las TIC le ayudarán a conseguir trabajo. Más de la mitad de los jóvenes, 62.1% (77), las identifica como tecnologías para divertirse.

Los datos que se han presentado hasta aquí ofrecen un panorama muy general sobre el acceso y los usos que dan los estudiantes de la UPN a los recursos tecnológicos. Sin embargo, tal como señalamos con anterioridad, era necesario conocer con más detalle algunas prácticas de uso, en concreto las relacionadas con actividades escolares, así que se realizaron entrevistas con profundidad y se formaron tres grupos de discusión que permitieron tener información más completa sobre dichas prácticas; tal como se comentó en párrafos anteriores, tanto las entrevistas como los grupos de discusión se hicieron con estudiantes de diversos semestres, horarios y promedios para contar con información más variada.

Para esta segunda fase, los objetivos se redefinieron y básicamente estaban centrados en indagar acerca de las prácticas de uso y la

percepción que tienen los jóvenes estudiantes sobre las tecnologías digitales en su vida escolar. Esta información nos permitió conocer con más detalles algunas de las problemáticas que enfrentan los jóvenes estudiantes de la UPN en el uso de los recursos tecnológicos, que nos ayudan a confirmar la idea de que no todos los jóvenes coinciden con esas definiciones de “nativo digitales”.

Uso de las tecnologías digitales en la vida escolar

Los estudiantes coincidieron en las ventajas de la red: la obtención de información de una manera más rápida y actualizada; diversidad de material para consulta y contacto con amigos. Reconocen que las cinco actividades que efectúan con más frecuencia en la red son: elaboración de tareas; chatear; revisión de correo electrónico y redes sociales; ver videos y películas; revisión y descarga de documentos.

Respecto de la importancia de la computadora e internet en la formación académica, los estudiantes respondieron:

Es importante más cuando tienes que hacer un trabajo, la computadora te brinda las herramientas que necesitas para hacer un buen trabajo de presentaciones. Sí pienso que es muy importante, si estás acostumbrado a ir a la biblioteca puedes encontrar libros en Internet sin necesidad de estarte trasladando. La biblioteca sigue siendo importante pero pienso que las tecnologías son sumamente importantes para los estudiantes, el uso de la computadora (Rebeca).

Pienso que sí es importante el uso de la computadora, por ejemplo, me tocó usar la máquina de escribir y sí es todo un dilema corregir, más cuando te piden con copia. La computadora te facilita el trabajo en cuanto a la redacción, lo más básico del uso de la computadora. Igual otros programas como Excel, para hacer gráficas o notas estadísticas, es rápido las claves para sumar es más ágil. En la biblioteca te facilita que puedes encontrar muchos libros en PDF y los puedes estar leyendo en tu celular en el transcurso o igual en la

computadora los puedes tener ahí digitalizados. Para almacenar, o más bien clasificar los libros se usa la computadora, ya no tienes que ir a ficheros como se hacía antes y buscar no sé libros, se reducen a hemerográficas, ya no bibliográficas. Te facilita mucho el uso en cuanto a la computadora sí ha sido más fácil (Maya).

Si bien los estudiantes distinguen la utilidad de la computadora y de internet, también reconocen el desconocimiento de algunas herramientas, lo cual puede afectar sus actividades escolares.

Creo que sí es importante el uso de la computadora porque ha facilitado herramientas para poder redactar, hacer una presentación. Sin embargo, yo creo que en la escuela se asume mucho que se sabe manejar, y no todos lo sabemos manejar, en el servicio social nos ha pasado mucho: no conocemos todo el *software* y mucho menos el manejo. Entonces eso, aunque debería facilitar sí es una traba para poder elaborar determinadas cosas (Fran).

Sí es importante contar con más recursos, hay que reconocer la importancia, pero también la importancia de que se nos brinde la oportunidad de saber manejar esos programas. No se piensa que porque existen las computadoras seamos todos nativos de tecnología, varios somos migrantes en el uso de esas tecnologías. Entonces desconocemos muchas veces el uso y eso a veces sí se crea como un obstáculo en nuestra formación en cuanto a que a veces los profesores piden presentaciones en programas un tanto más complejos como multimedia, un Prezi, muchas veces ni siquiera conoces el nombre del *software*. Entonces sí implica una tarea de investigación, acerca de lo que es el programa, cómo se utiliza para poder llevar a cabo el recurso para utilizarlo de la forma apropiada (Lulú).

Recordando en una materia de investigación, la profesora nos pedía avances de nuestro anteproyecto de tesis e igual, llevaba la computadora y simplemente el Word que se supone es lo más básico no sabíamos utilizarlo todo al 100%. Había compañeros que de verdad no sabían, no sé, cortar y pegar, pero lo hacían con el *mouse* y tal vez no se sabían “Control + P” o “Control + K”, así,

algo sencillo, ¿no? Pero en la paquetería básica no teníamos conocimiento al 100%, mucho menos en herramientas de búsqueda de información. (Maya).

Se percibe que los estudiantes no necesariamente están habilitados para el manejo de ciertas herramientas tecnológicas como las paqueterías elementales de Office y otros recursos digitales que les facilitarían el trabajo escolar, y es un ejemplo de que no todos los jóvenes manejan de la misma manera los recursos tecnológicos.

En las respuestas de los estudiantes se encontró una gran coincidencia con lo reportado en el cuestionario; si bien la escuela es un espacio para los primeros acercamientos a la tecnología, no es necesariamente el lugar en donde aprenden a usarla. Al respecto, los jóvenes señalan lo siguiente:

Ajá. Picándole casi, casi al programa (Rebeca).

En mi caso personal yo sí tuve muchos problemas con esto de la tecnología, cuando salí de la preparatoria usaba disco de 3½ para guardar la información. Cuando llegué a la universidad me dicen: “tienes derecho a imprimir aquí en la biblioteca, tienes que traer tu USB y yo de entrada dije: ¿qué es eso?”. Yo no lo había conocido hasta entrar a la universidad (Lulú).

Las asignaturas para la enseñanza del uso de la computadora no siempre favorecen el desarrollo de las habilidades necesarias para poder insertarlas en la vida escolar o cotidiana y es común recurrir a la ayuda de pares para aprender los usos básicos.

Egresé de prepa 6, pero contrario a lo que muchos creen en prepa 6 llevamos una materia de informática. Lo único que alcancé a ver durante todo mi ciclo escolar fue la historia de las impresoras y la computación. Algo de los diagramas de Visual Basic que nunca terminamos y todo el programa no fue ni el 10% de lo que vimos. Sí hubo una laguna bastante extensa en el contenido y bueno, yo como lo solucioné fue con mis amigos de la generación fuera de la escuela y decirles, desde dónde comprar la USB, cómo utilizarla, acudir a cafés

internet y decirles: “oye, ¿me puedes ayudar con esto?” y claro, sí implica un costo. Tú tienes que pagar afuera porque te enseñen o aunque sean tus amigos pues sí como que darte las clases gratis no es tan padre. Igual, como dice Rebeca pues abrir tu cuenta de correo y todo eso le “picas” y entonces empiezas a conocer, la forma de ensayo y error (Lulú).

Estos tres testimonios de estudiantes nos permiten hilar varias de las ideas previas, la universidad es el espacio en donde existe una mayor exigencia en el uso de las TIC, se parte del supuesto de que los estudiantes tienen acceso a ellas y que manejan diversas herramientas y la realidad es que tienen distintos niveles de conocimiento, que aprenden de manera individual y autodidacta y que la escuela no les está ofreciendo estrategias de formación y uso en este rubro.

Búsqueda de información en internet

Se indagó con los estudiantes sobre qué tipo de información buscaban en la red y en qué entornos lo hacían, qué criterios de selección siguen en el momento de elegir sus fuentes de información.

Las respuestas nos permitieron identificar que es un uso muy elemental y que recurren a buscadores muy generales, no tienen criterios muy específicos y sus profesores no siempre los orientan al respecto.

Ya meterte en Google y de ahí me remite a algunas páginas digamos de algunas universidades o bibliotecas, etc. Por ejemplo, en mi caso que ahorita estoy trabajando con un niño con síndrome de Asperger me metí en la página de Asperger España y ahí viene toda la base de datos, vienen bibliografías, libros que puedes descargar en PDF, más que nada consultar la bibliografía (Maya).

Yo normalmente en Google, Google Libros y de ahí busco las referencias pues ahí casi todos son libros, más que digitalizados. Entonces tengo la oportunidad de ver libros de España, de otros países que a lo mejor no están siempre en la

biblioteca. Entonces, normalmente busco información de ahí, Google Books (Rebeca).

Pues sí, Google Books, pero como había dicho lo del metabuscador, pero igual elimino páginas que los profes nos tienen prohibidas, ¿no? Por ejemplo: El rincón del vago, Monografías, Buenas tareas. Posiblemente puedo usar Wikipedia para ver por dónde, cuando desconozco totalmente el tema, pero me baso más en encontrar un dato para buscar el autor. Igual puedo encontrar un artículo de periódico sobre un tema que no encuentre información, encuentro al investigador y me voy a la información que haya del investigador. Es como utilizo la información que hay en algunos textos para irme a otros más amplios (Lulú).

Un dato que destacó es el hecho de que los docentes-investigadores sí les dan más información para búsquedas específicas de materiales:

En mi caso han sido profesores de la materia de investigación, que hasta de memoria te pueden decir toda la bibliografía completa o te puede decir “Métete a tal página de internet donde vas a buscar las revistas de toda Latinoamérica o del SUE, etc.” (Maya).

Además, mencionaron criterios que les ayudan a elegir la información más conveniente para sus trabajos. Algunas valoraciones son la fuente de la que proviene, si pertenece a académicos o investigadores, si es respaldada por alguna institución o medio, páginas especializadas o alguna otra recomendada por profesores. Evitan los comentarios, opiniones y páginas como El rincón del vago.

Las redes sociales han tenido varios usos, desde el entretenimiento y contacto con amigos, hasta la organización para trabajos escolares, en el caso de los estudiantes universitarios. Las redes o medios más utilizados para estos fines son:

El Facebook empezó como entretenimiento, posteriormente fue un medio para organizar trabajos en equipo; al igual que el correo electrónico (Jazmín).

Uso el Facebook para platicar con mis amigos y para hacer trabajos de equipo (Pamela).

Igual en Facebook sólo ha sido iniciativa de los compañeros digamos de todo el salón del campo en el que estemos, de armar un grupo y pasarnos tareas, o si alguien ya encontró la tarea que dejó el profesor, la sube y la descargas. Ha sido más de los alumnos que de los profesores (Maya).

Se organizan más ellos como grupo y perciben que los docentes no necesariamente tienen mucha claridad de las posibilidades de uso que tienen las redes sociales digitales como herramientas auxiliares para la organización de tareas del grupo.

Sí cambiarían, porque invitaría o bueno sería como una forma de exhortación para los alumnos utilizar estas redes. Yo, por ejemplo, en mi caso particular yo tuve que abrir el Facebook por la materia de Comunicación con el maestro (X), porque era como una cuestión para usar el [---] tener tu cuenta de Facebook. Como que sí te exhorta a que conozcas esas tecnologías y que las utilices. Yo por ese lado, sí cambiaría, aunque no todos estaríamos de acuerdo, porque incluso veo en el Facebook que sí, como dicen, se crean grupos y se agregan los miembros del grupo, pero no todos tienen Facebook. Entonces sí como que sería viable, pero también sería como la cuestión de que el profesor pueda convencer a todo el grupo de trabajar en esta cuestión de tecnología (Lulú).

Al brindarle un uso de organización a las redes mencionadas, se le preguntó a los alumnos cómo se realiza el trabajo en equipo vía internet. La mayoría coincidió en que primero se reúnen para discutir el tema por investigar; posteriormente, dividen el trabajo y acuerdan un horario para conectarse a la red (Facebook, mensajería instantánea o correo electrónico). Por último, un integrante es el encargado de reunir, unificar y reenviar la información al resto del equipo para verificar que el trabajo esté bien elaborado. Esto nos indica que las prácticas que han cambiado están más relacionadas con la gestión de la actividad, pero no la actividad en sí; los

jóvenes estudiantes aprovechan las ventajas de ruptura de espacio y tiempo de los recursos digitales, pero no están necesariamente incorporándolas a sus actividades de discusión académica.

Consideraciones sobre internet en la vida escolar

Otro aspecto importante era conocer si la red es considerada, por los estudiantes universitarios, como una herramienta eficaz para estudiar y por qué. Algunas respuestas fueron:

Sí, pero depende de cómo se utilice. Si la utilizan alumnos de secundaria sólo para copiar y pegar la información, pues no les sirve, ya que no les deja algo significativo. Pero en mi caso busco información para complementar y ver las cosas de diferentes perspectivas; además nos enseña un panorama más amplio de los temas (Jazmín).

Sí, por el acceso y no, porque cuesta un poco de trabajo expresar todo lo que se quiere decir, es difícil ser clara mediante una computadora (Pamela).

Sí, porque en la actualidad nos ofrece mucha información, nos enseña a ser selectivo y a sintetizar la información (Salvador).

Sí, siempre que se haga con cuidado, revisar las fuentes de información y no utilizar las primeras que señala el buscador (Melissa).

No, bueno siempre y cuando se compare información y sepamos seleccionar la que nos es útil y descartar la que no es fiable (Alejandra).

Cuando se indagó con los estudiantes qué tanto confiaban en la información que encontraban en la red (ya se ha señalado que no tienen criterios muy claros de búsqueda) para la realización de actividades escolares, enfatizan algunos elementos que les sirven de guía para usar o no los datos localizados.

Dependiendo de la fuente, por ejemplo, si yo busco un artículo de revista checo que tenga un autor, que sea de una institución reconocida, por ejemplo, una universidad, que por ejemplo no sea una página que hoy entro y mañana tiene problemas, porque eso de que se ausenten las páginas como que no me da confianza. Y en las referencias del artículo, porque si el artículo está muy bien estructurado, tiene nombre de autor, tiene título, tiene todo, pero me avienta una referencia de “monografias.com” entonces lo elimino, porque no me da confianza que esté bien redactado pero las referencias no son buenas. Esa es una de las cuestiones (Lulú).

Yo casi siempre como lo hago en búsqueda de libros pues ahí es en donde están las referencias, que para mí es información confiable [books.google] (Rebeca).

De instituciones, generalmente. De investigación del COMIE, del Colmex, de la biblioteca, generalmente es por ahí (Fran).

Sí hay cosas que busco en Google, igual yo creo que si me remonto a la secundaria sí era como Wikipedia y el típico “corta y pega”, pero sí hay cosas que te enseñan los profesores de: “esta fuente no porque no tiene como mucha bibliografía, o realmente no es muy confiable”. O sea, esas frases sí las manejas, pero también con el paso del tiempo entre que un tanto por ciento te lo dicen los profesores y un tanto por ciento tú te vas dando cuenta. Igual, yo busco aquí en el metabuscador de la escuela, en la biblioteca, bibliografía de aquí o de cualquier otra institución, que tenga también bases de datos y cualquiera que sea PDF pero que cuente, si no cuenta con bibliografía generalmente no las tomas, pero sí tiene que contar con una bibliografía, de lo que sea, pero que esté completa (Maya).

Los estudiantes universitarios consideran muy importantes la computadora e internet en su formación académica, pues les permiten realizar sus tareas e investigaciones de una manera más rápida; además, consultar diversos documentos que complementan los libros. Han utilizado las redes sociales y el correo electrónico como un medio de comunicación con sus amistades, pero también como

medio de organización para trabajos escolares. Sin embargo, son conscientes de los riesgos al elegir sus materiales, por lo tanto, han aprendido a ser selectivos con los documentos que necesitan en determinado momento.

CONCLUSIONES

Los resultados que se obtuvieron al indagar entre estudiantes de la población de la UPN, nos permiten identificar claramente el nivel de importancia que tienen las TIC para las actividades de la vida cotidiana y escolares; queda de manifiesto que los jóvenes tienen acceso a computadoras e internet en sus casas, y que la universidad no es identificada por ellos como un espacio que le provea de estos recursos, lo cual en el caso de la UPN-Ajusco se entiende pues, aunque se cuenta con salas de cómputo y salones de clase equipados, resultan insuficientes para atender a una población de cerca de 5 mil estudiantes.

Sin embargo, es importante señalar que la universidad cuenta con acceso inalámbrico a la red en todo el campus, lo que permite que los alumnos que tienen computadoras portátiles puedan hacer uso de ella.

Otro dato relevante que se detectó a partir de las respuestas de los jóvenes es el reconocer que los primeros acercamientos a las computadora y la red internet se dieron en espacios escolares; en el caso de la computadora reportan que el primer acercamiento se dio en la escuela primaria y secundaria y al internet en la preparatoria, esto nos indica que la escuela (por lo menos en esos niveles y para el caso específico de este estudio) fue determinante para que los jóvenes tuvieran acceso a dichos recursos tecnológicos. Lo que resulta interesante es que los jóvenes reportan que el aprendizaje para usar los recursos no fue necesariamente formal, hay un componente social (la familia y los amigos) que les enseña de manera informal a hacer uso de ellos, este dato nos lleva a

pensar que si bien en las escuelas se cubre con brindar acceso a los equipos, parecieran no existir estrategias de formación en su uso. Cabe señalar que es común encontrar que se ofrecen cursos de paquetería básica o introductorios de informática en el nivel medio, pero éstos forman parte de cursos obligatorios; desde nuestro punto de vista, se abre una interesante línea de investigación para detectar qué tanto la escuela de manera formal y a través de cursos complementarios está promoviendo el desarrollo de habilidades digitales entre los jóvenes.

En relación con los usos que dan a la computadora e internet, si bien reconocen que los usan para estar en contacto con familiares y amigos, también le dan un uso educativo, por lo menos para la búsqueda de información y la elaboración de tareas, lo cual resulta importante pues ellos han logrado incorporar el uso de las TIC en su formación por lo menos en un nivel básico, y las reconocen como herramientas necesarias para su trabajo escolar, lo cual matiza la idea de que los jóvenes solamente emplean las TIC para su entretenimiento; la tarea pendiente en este rubro será indagar con otras herramientas metodológicas qué estrategias de aprendizaje emplean para usar estos recursos, pero eso sería materia de otra investigación.

Queda claro que en la vida de los jóvenes el uso de las tecnologías digitales no está segmentado, sino que representa un proceso de apropiación cultural que modifica sus prácticas cotidianas de manera integral y que existen diferencias en el uso y la apropiación de los recursos tecnológicos aun entre las comunidades de jóvenes estudiantes, derivadas de sus propias biografías y experiencias de vida; ello nos obliga a cuestionar las generalizaciones que se hacen sobre ellos al pensarlos como “nativos digitales” y exigir que sus prácticas de uso estén específicamente centradas en actividades productivas o formativas.

Lo que es un hecho es que estas generaciones de jóvenes que han crecido insertas en ecosistemas digitales diferentes, están desarrollando estrategias para el uso de los recursos digitales y los están

integrando a gran velocidad en sus prácticas sociales, entre ellas la escolar, y ése es un reto que ya está presente en las instituciones educativas y hay que atenderlo con prontitud.

Una cosa más, clave en este texto, es que se ofrece información que permite terminar con ese mito de los “nativos digitales” y nos acerca a una concepción más clara sobre el acceso que tienen los jóvenes a las TIC, es decir, la conectividad y las habilidades que han desarrollado para su uso; el manejo de distintos entornos digitales y los usos que hacen de ellos en su vida escolar. Lo que va quedando en evidencia es que existe una diferenciación tanto en el acceso como en el uso que hacen los jóvenes de los mencionados recursos, y esto depende en gran medida de las trayectorias tecnológicas de cada uno, los años de uso de las TIC, la manera en que han aprendido a usarlas y la orientación y ayuda que reciben en la escuela para desarrollar sus habilidades digitales.

Es claro que esa diferencia debe ser tomada en cuenta por las universidades y los profesores de los jóvenes, no se puede partir de falsos supuestos y es necesario realizar diagnósticos que nos permitan identificar los niveles de uso y habilidades, para así poder ofrecer estrategias de formación también diferenciadas que favorezcan la formación de los estudiantes en esta área clave en la sociedad actual.

Quedan temas pendientes, nuevas vertientes de esta investigación que van surgiendo casi a la par del desarrollo tecnológico, que siempre es más veloz que los ajustes que se hacen en las instituciones educativas y es una exigencia permanente para los interesados en esta temática de las TIC y educación.

REFERENCIAS

AMICPI (2014). *Estudio de hábitos del internauta mexicano*. Recuperado de https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf, el 15 de febrero de 2015.

- ANUIES (2000). *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Argentina: Paidós.
- Crovi, D. (2013). *Jóvenes y apropiación tecnológica. La vida como hipertexto*. México: UNAM-Sitesa editores.
- Garay, L. M. (2010). *Acceso, uso y apropiación de TIC entre los docentes de la UPN. Diagnóstico*. México: UPN.
- Garay, L. M. (2013). ¿Qué dicen de las TIC quienes estudian en la Universidad Pedagógica Nacional? En D. Crovi (coord.), *Jóvenes y apropiación tecnológica. La vida como hipertexto*. México: UNAM-Sitesa editores.
- Hidalgo, J. (2009). Consideraciones y desafíos edu-comunicacionales para una alfabetización hipermedial. En L. Garay (coord.), *Tecnologías de Información y Comunicación. Horizontes interdisciplinarios de investigación*. México: UPN.
- Huertas, B. A. (2014). *Audiencias juveniles y cultura digital*. Barcelona: UAB-InCom.
- INEGI (2014). *Módulo sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/Encuestas/Hogares/modulos/endutih/endutih2013/default.aspx>, el 31 de enero de 2015.
- Lozano, A., y Rodríguez, M. T. (2005). *Perfil de Ingreso. Serie Histórica 1995-2003. Estudios Sobre la UPN*. México: UPN.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- SEP (2013). *Programa sectorial de educación*. México. Recuperado de www.sep.gob.mx, el 20 de octubre de 2014.
- Tapscott, D. (2009). *Era digital. Cómo la generación Net está transformando al mundo*. México: McGraw Hill.
- UNESCO (2005). Del acceso a la participación: hacia sociedades del conocimiento para todos. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>, el 8 agosto de 2006.
- Valerio, A. (2010). Habilidades Digitales para Todos (HDT). Programa educativo y tecnológico para las escuelas de Educación Básica en México. En *Terceira Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y del Caribe*. Recuperado de <http://www.eclac.cl/elac2015/noticias/paginas/7/40837/arturo-valerio.pdf>, el 18 de noviembre de 2015.

CAPÍTULO 6

ADOLESCENCIA, DEPRESIÓN Y FRACASO ESCOLAR

María Paloma Hernández Oliva¹

INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre la naturaleza humana es un problema filosófico desde la Grecia Clásica, y está estrechamente vinculada con la formación de hombres y mujeres de cualquier cultura y momento histórico. ¿Qué tipo de humano deseamos ser y para qué tipo de sociedad? Esto nos lleva a repensar lo educativo. ¿Cómo y para qué educamos? ¿A quiénes queremos educar? ¿Cuáles serían las estrategias didácticas y pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje? ¿Están nuestros profesores debidamente capacitados para hacerse cargo, en especial de niños y adolescentes? ¿Responden nuestras escuelas a las necesidades de nuestros jóvenes?

Desde mi formación profesional en la carrera de Filosofía, aunada a 30 años de experiencia docente en el nivel medio superior, me propongo presentar en este trabajo ensayístico, elementos de

¹ Licenciada en Filosofía y maestra en estudios de Enseñanza Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora en la carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

reflexión y análisis para que los adultos que tienen a su cargo la formación de adolescentes, cuestionen su intervención en el sano desarrollo a lo largo de una etapa de la vida que marcará en mucho el tipo de humano que posteriormente se incorporará a alguna profesión y al mundo laboral.

Debo aclarar que el concepto de juventud es usado con frecuencia como sinónimo de adolescencia. El concepto juventud sólo cobra sentido cuando es parte de una comparación, se es joven o viejo con respecto de otro.² En cambio el concepto adolescencia tiene una acotación temporal, de ahí que más que hablar de joven hablaré de esta etapa de desarrollo.

Abordaré principalmente las categorías de adolescencia, depresión y fracaso escolar en tanto fenómenos sociales vinculados entre sí, perspectiva analítica que permite explicar y comprender algunas de las problemáticas educativas en México en el nivel medio superior. Aún en este nuevo milenio, difícilmente se considera la depresión como un problema de salud pública, y mucho menos como una posible causa del bajo rendimiento escolar e incluso del abandono escolar.

Por ello considero un compromiso hacer de mi experiencia docente, una fuente de información y propuestas de intervención, principalmente desde el aula. Pero además de mi trabajo presencial, me he dado a la tarea de la investigación documental sobre lo que aquí se expone y explica. Desde la pedagogía, la filosofía, la sociología, el psicoanálisis, recurrí a expertos en estas disciplinas, quienes aportan los elementos teóricos con los que podemos abordar cada concepto, exponer los problemas educativos vinculados con éstos y las propuestas de abordaje para ayudar a reducir el abandono escolar y el bajo rendimiento.

² Como se ha discutido a lo largo de los capítulos de este libro no se puede hablar de una sola juventud, ya que es una construcción histórica social y por ende hay distintas miradas sobre este grupo social. Por lo que en este capítulo se hace el señalamiento como una diferenciación entre dos tipos de generación: lo joven y lo viejo.

Como resultado del trayecto práctico y teórico, me propongo proporcionar a los docentes y padres de familia, la clarificación del objeto de estudio del presente capítulo, es decir, la caracterización de la adolescencia y su relación con la escuela, particularmente durante el nivel medio superior. ¿Por qué esta etapa? Principalmente porque es cuando se detectan mayores problemas escolares, desde el alto índice de reprobación, la deserción y el ausentismo (véase también capítulo de Guadalupe Olivier Téllez sobre absentismo en este mismo libro). Pero también porque es el nivel escolar al que menos atención se le ha brindado.

Para abordar nuestro objeto de estudio debemos comenzar por definir dos conceptos clave: adolescencia y depresión. Ambos como constructos sociales que deben ser abordados desde su contexto histórico, económico y cultural. Los autores estudiados y aquí citados provienen de diversas teorías que enriquecen el análisis. No considero que una sola teoría dé respuesta a toda la complejidad de lo que presento, lo esencial son los aportes que diversos pensadores con diferentes enfoques han enriquecido lo que me ocupa.

Justamente porque los conceptos son constructos histórico-sociales debemos dejar claro cómo los vamos a entender en el presente trabajo, y a partir de ello abordar lo educativo, las características de nuestros adolescentes en la sociedad occidental y en especial en México. Abordaremos las causas y consecuencias de la depresión en el desarrollo bio-psicológico y en el aprendizaje escolar. No es una tarea fácil porque en torno de ambos conceptos se dan muchos prejuicios, malos entendidos y mitos que oscurecen su comprensión, y sobre todo el vínculo entre el adolescente y un estado depresivo. Las políticas escolares poco ayudan a esclarecer quiénes son nuestros adolescentes, cuáles son sus necesidades, sus preocupaciones, pretendiendo que sean los estudiantes los que se adapten a la escuela y no ésta a ellos. Como consecuencia, la relación del adolescente con su institución escolar se vuelve conflictiva.

¿Qué herramientas les podemos proporcionar para que se incorporen asertivamente en la comunidad escolar? ¿Lograremos

prepararlos para resolver los problemas a los que cotidianamente se enfrentarán? ¿Queremos jóvenes dóciles que cumplan las leyes estrictamente, y acepten los valores de la familia y la sociedad pasivamente? ¿O queremos jóvenes reflexivos, críticos, creativos y propositivos? ¿Queremos matar su voluntad desde pequeños para que no cuestionen a la autoridad? ¿O queremos que tengan un Yo bien estructurado con la capacidad de sustentar racionalmente sus opiniones?

En los planes y programas de estudio se apuesta por profesores que alienten a sus alumnos a la participación creativa, crítica y a un aprendizaje significativo. Sin embargo, no es eso lo que percibimos. Al contrario, en nuestras aulas la única autoridad es la del profesor, la única voz la del profesor y la única verdad la del profesor. Es un porcentaje mínimo de educadores los que escuchan a sus alumnos y toman en cuenta sus opiniones para adaptar sus estrategias a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también orientar, apoyar y acompañar su desarrollo como personas autónomas.

En el caso de quienes tienen a su cargo adolescentes, es aún más evidente la imposición de los adultos. Durante la infancia se les trata con cierta protección y afecto. Durante la adolescencia en el aula lo que importa es el “control de grupo”, es decir, lograr dominar al estudiante. El desconocimiento de la psicología del adolescente es generalizado, no se le da la importancia que tiene para conocer también cómo aprende en estas edades. Estamos hablando de la educación media y media superior, entre los 12 y 19 años. Capacitarse para conocer los aspectos psíquicos, afectivos y biológicos que acompañan esta etapa, ayudaría mucho a identificar los aspectos en que podemos y debemos intervenir en forma directiva, como orientadores y acompañantes en una de las etapas más complejas de la vida humana. La labor del educador debe tomar en cuenta factores externos a la escuela, pero no por ello ajenos a ella: la familia, el contexto cultural, la situación socio-económica y la salud psíquica y física.

Es inadecuado querer aplicar los mismos métodos para todos los educandos independientemente de las condiciones en que se

han ido desarrollando. Los profesores deben preocuparse y ocuparse de conocer las condiciones socioeducativas de sus alumnos, que les permitirán familiarizarse con los distintos estilos y ritmos de aprendizaje adaptando sus métodos a las necesidades del grupo. Por eso que como docente me siento con el deber moral e intelectual de compartir mis experiencias y aprendizajes en este campo, tanto desde la filosofía como desde la pedagogía. Como ya lo mencionamos, el presente trabajo se centra en adolescencia y depresión, así como en sus consecuencias en el desempeño escolar. Para proponer algunas formas de intervención, es fundamental que primero se aclare cuál será el significado que en este discurso se dará a ambos conceptos, de los que se desprenderán propuestas y conclusiones, poniéndose a consideración de los lectores. Es decir, no se trata de establecer juicios como verdades incuestionables e inmutables, sino enmarcarlos en un contexto teórico y una sociedad concreta. Los conceptos, los juicios y los argumentos son constructos culturales, por tanto, sólo podemos entenderlos a partir de un marco histórico-social.

¿QUIÉNES SON LOS ADOLESCENTES?

Tantos motivos para perdonarlos,

Ese placer, su imagen,

Su ligero trayecto por la vida.

Ellos se pierden y no importa,

Siempre regresan:

Limpios, plenos de hallazgos,

Alegres de desvelos.

Fragmento de poema sin título

de Raciél Quirino, 2003, edad 21 años.

Considerar un rango de edad para la adolescencia ha sido arbitrario según desde qué lugar se haga. Desde el punto de vista médico

se toman en cuenta los cambios biológicos, fisiológicos, incluyendo la maduración del cerebro. Desde el punto de vista sociológico se consideran importantes los aspectos socio-económicos. Para la Antropología, la cultura, costumbres y tradiciones ayudan a explicar el lugar del adolescente en su comunidad. La Pedagogía toma en cuenta el nivel escolar. El psicoanálisis tiene un enfoque muy particular, aunque no trata la adolescencia aparte de la estructura psíquica en general, sí nos da elementos de análisis de la psique durante esta etapa, de gran importancia para la comprensión e intervención oportuna, sobre todo en momentos de conflicto emocional. Desde el punto de vista jurídico, los adolescentes son considerados como imputables de delito de los 12 a los 17 años, 11 meses y 29 días, y su sentencia no es la misma que la de un adulto. Estos diversos criterios llevan a equívocos que a su vez influyen en el trato y la actitud de los adultos ante los adolescentes, incurriendo en errores que repercuten en la forma en cómo nuestros alumnos o hijos van construyendo su identidad.

Parecería que la adolescencia es un fenómeno más cercano a una enfermedad que sólo se cura con el tiempo, y no una etapa acompañada de factores biológicos, psíquicos y sociales que demandan la oportuna y adecuada intervención de los adultos, siempre respetando la integridad y la personalidad de cada individuo.

Para efecto de este trabajo tomaremos como rango de edad de la adolescencia el que establece la Organización Mundial de la Salud (OMS), es decir, de los 12 a los 24 años, dividido en adolescencia inicial o pubertad (10 a 15 años), media (de 15 a 19 años) y tardía (de los 19 a los 24 años). Para entender mejor esta etapa se debe conocer lo básico en salud física y psíquica, insuficientemente estudiada por educadores e incluso por el sector salud, en especial los trastornos o enfermedades psiquiátricas que repercuten en la forma en como un niño o un adolescente se incorporan a una institución escolar, así como su forma de construir su aprendizaje.

Si entendemos por salud no sólo la ausencia de enfermedades, sino también las condiciones que favorezcan el desarrollo óptimo

de las capacidades físicas, intelectuales y afectivas de nuestros niños y adolescentes, entonces podemos pensar en garantizar una buena calidad de vida. Aquí deberíamos preguntarnos ¿podemos considerar que los adolescentes que están a nuestro cargo, como hijos o estudiantes, son personas sanas? ¿Cuentan con la atención adecuada para atenderlos y orientarlos en los cuidados básicos de su cuerpo y de su psique? En general no es así. De entre todos los problemas a los que se enfrentan destacaremos los que ponen en mayor riesgo su vida. El consumo de drogas a las que recurren por lo general para evadir su realidad. Otros son los trastornos o enfermedades psíquicas que por prejuicios sociales no se identifican a tiempo y mucho menos se tratan. De éstas, la que trataremos en particular es la depresión. Otros de los problemas que enfrentan los adolescentes son el embarazo temprano, el maltrato en la familia y, entre pares, el acoso en la escuela, la delincuencia y, lo peor de todo porque no tiene retorno y puede ser consecuencia de todo lo anterior: el suicidio.

Durante la adolescencia se dan los primeros cambios drásticos de percepción del entorno y de sí mismo. Se comienzan a poner en duda los valores familiares y sociales, y con ello la autoridad paterna. Los valores morales, desde su perspectiva, ya no son absolutos sino relativos, es decir, se comienzan a concebir desde el contexto en que el joven se está desarrollando. Relativizar los valores no quiere decir que el bien y el mal se reducen a la opinión de cada individuo, sino que se toman como referencia las condiciones en que una acción se lleva a cabo.

Al confrontar a la autoridad, el adolescente está buscando construir su propia identidad. Los adultos ven en esto un acto de rebeldía, de desobediencia y de falta de respeto, entonces recurren al castigo, a la imposición y a la descalificación, logrando lo contrario de lo que se proponen. El joven busca una nueva familia en sus pares, quienes al igual que él están confundidos, desalentados, desorientados y se refugian en lo que les es común, la música, las fiestas, la vestimenta, etc. Esta alternativa es sana y deseable hasta que se convierte en acciones que ponen en peligro su vida, buscando

falsas salidas a situaciones de sufrimiento. Recurrir a las drogas, las autolesiones, incurrir en delitos para provocar a la autoridad, formar pandillas, los pone en una situación vulnerable y de muy alto riesgo. Quedan expuestos a la manipulación de adultos para su explotación, prostitución, para involucrarlos en el narcomenudeo, es decir, quedan en manos de adultos que los consideran desechables.

Actualmente, el futuro se les presenta a los adolescentes como algo incierto, inseguro, desafiante. Crecen con miedo, incertidumbre, inseguridad y llegan a considerar que lo mejor es vivir intensamente, aunque sea poco, que tener una larga vida llena de frustraciones. Si a esto le sumamos las condiciones económicas precarias para la mayoría, la necesidad de trabajar a muy temprana edad, el limitado acceso al empleo, la falta de una vivienda con los servicios básicos y la inseguridad, su perspectiva de la vida se les presenta muy oscura.

Cuando en la familia y en la escuela se trata con adolescentes, poco o ninguno es el interés que se pone en los aspectos emotivos por los que se pasa en esta etapa. La salud psíquica ni siquiera se plantea como un problema de salud pública. El orientador de la escuela, por lo regular un psicólogo o pedagogo sin capacitación, se limita a reportar las faltas de disciplina con el director y los padres de familia. No sólo en la escuela y en la familia, en la comunidad se concibe a los adolescentes como una amenaza o por lo menos como una etapa que se superará con el paso del tiempo, como si de una epidemia se tratara.

De acuerdo con Michael Fize:

La adolescencia es, pues, el producto de condiciones y circunstancias sociales determinadas. El surgimiento de una edad adolescente data en realidad de finales del siglo XIX, y con el desarrollo de la escuela secundaria. Al “encerrar” a sus hijos en el colegio para controlarlos mejor y al mismo tiempo alejarlos de su poder político y económico, la burguesía inventa una verdadera “nueva etapa de la vida”. Agrupados ya por edades y por uniformes, esos muchachos (las muchachas los alcanzarán más tarde) se crean solidaridades, se forjan una

primera conciencia de generación... El surgimiento, y luego la propagación de una cultura específica de esta edad (de inspiración estadounidense), va a reforzar el sentimiento de pertenencia a esta nueva clase de edad (2004, pp. 26-27).

Fize se pregunta si la tan mentada “crisis de la adolescencia” es más bien la crisis de los adultos durante la adolescencia de sus hijos. Los padres y docentes se sienten amenazados ante los adolescentes, con lo cual transmiten una energía de inseguridad, temor, enojo e impotencia que impide una comunicación adecuada entre ambas generaciones y, a su vez, provoca que el jovencito reaccione en forma negativa y confusa. Le corresponde a los adultos promover la empatía, el respeto y el diálogo para que el hijo o alumno se sienta con la suficiente confianza para hablar de lo que le preocupa, de sus miedos, de sus deseos y proyectos. Los resultados suelen ser muy positivos.

Desde luego, no podemos dejar fuera la opinión de una prestigiosa psicoanalista francesa, Françoise Dolto, especializada en infancia y adolescencia:

En mi opinión, es una fase de mutación. Es tan capital para el adolescente confirmado como el nacimiento y los primeros 15 días de vida lo son para el niño de pecho y su adaptación al aire y a la digestión. El adolescente, por su parte, pasa por una muda con respecto de la cual nada puede decir, y es, para los adultos, objeto de un cuestionamiento que, según los padres, está cargado de angustia o pleno de indulgencia (2004, pp. 17-18).

De esto se desprende que la adolescencia es la etapa más vulnerable en el desarrollo humano pues se está construyendo y estructurando un Yo que le acompañará toda la vida, pero también se establecen nuevos lazos con la sociedad, se hacen proyectos de vida, y todo esto con pocos recursos afectivos y culturales, lo que hace este tramo del camino entre la infancia y la adolescencia, difícil y doloroso.

Otros psicoanalistas prestigiosos, Aberastury y Knobel, nos dan más elementos para fundamentar este razonamiento:

El adolescente presenta una especial vulnerabilidad para asimilar los impactos proyectivos de padres, hermanos, amigos y de toda la sociedad. Es decir es un receptáculo propicio para hacerse cargo de los conflictos de los demás y asumir los aspectos más enfermos del medio en que actúa. Esto es lo que actualmente presenciamos en nuestra sociedad que proyecta sus propias fallas en los así llamados desmanes de la juventud, a la que responsabiliza de la delincuencia, las adicciones a las drogas, la prostitución, etcétera.

Es la sociedad la que recurre a un mecanismo esquizoide haciendo que una de sus propias partes en conflicto, como lo es la juventud, adquiera las características de todo lo malo y permita así la agresión del adulto, con singulares características sado-masoquistas (1976, pp. 12-13).

Esta caracterización de la adolescencia que hacen ambos psicoanalistas debe resultar incómoda para muchos adultos, en especial, los que tienen a su cargo adolescentes. Asumir la responsabilidad que nos toca del malestar de los jóvenes, es el primer paso en la búsqueda de soluciones. En cambio, es mucho más frecuente señalar con un dedo acusatorio a los adolescentes como los únicos responsables de su confusión y angustia. Es común escuchar a los padres decirles “no vas a llegar a ser nada en tu vida”, “eres un bueno para nada”, “a tu edad yo ya trabajaba”, “a tu edad era incapaz de contradecir a mis mayores”, etc. Si desde pequeños se trata a los niños y luego adolescentes como ineptos, lo más seguro es que lleguen a ser adultos ineptos. Las palabras también construyen identidades, y si vienen de quienes más deberían protegerlos y orientarlos, las consecuencias son desastrosas. Y ya no hablemos del maltrato físico.

Pedagogos, psicólogos, psiquiatras, filósofos, sociólogos somos quienes debemos pugnar por una educación que concientice a los niños y adolescentes de sus derechos, de su capacidad de decidir y asumir las consecuencias de sus actos. Si favorecemos la lectura crítica y reflexiva, el diálogo, el debate respetuoso, tolerante, entonces el adolescente se verá a sí mismo como persona digna de respeto, con derechos y obligaciones, libre para decidir sobre su vida, sus gustos, sus valores. Empecemos por combatir la discriminación, el

fanatismo que llevan a la intolerancia y a la violencia. Este aprendizaje comienza en la familia, se sigue en la escuela y en la comunidad. Si los educadores no somos los primeros en estar conscientes de ello entonces nuestro lugar no es en la escuela. Parecería que esto es una utopía, que los muy jóvenes no pueden tener un pensamiento crítico ni analítico, que la tecnología los ha convertido en personas apáticas y pasivas, sin creatividad ni iniciativa. Responsabilizamos a los medios, a los amigos, a la sociedad en abstracto, de sus conductas contestatarias y provocadoras, pero rara vez nos preguntamos qué hemos dejado de hacer para que esto suceda.

Si ante la reacción de los niños y adolescentes que cuestionan las opiniones de los adultos reaccionamos en forma agresiva, no escuchamos sus razones y encima los castigamos y los reprimimos, no nos extrañemos de que al poco rato tengamos personas resentidas, aisladas e incluso con depresiones clínicas y hasta sociópatas. No queremos saber qué desean, qué les preocupa, no les enseñamos a manejar sus emociones, son desconocidos que viven bajo nuestro mismo techo o que asisten a nuestras aulas.

Es importante subrayar que adolescencia no viene de “carecer”, no es “adolecer”, no es sinónimo de malestar. El concepto de adolescencia tiene su origen en el latín *adolescentes*, acusativo de *adolescens*, que significa “el que está creciendo”. Éste es un equívoco que con frecuencia escuchamos entre los padres, pero lo grave es cuando los profesores también lo definen así. Desde luego que no será la misma actitud ante los adolescentes cuando los asumimos como que algo les falta, algo les duele y por eso son tan quejosos e inconformes.

Siguiendo a otro psicoanalista, Peter Blos, en lo que se refiere a la psicología adolescente, afirma:

... la estructura psíquica tiene su origen en la interacción incesante entre el individuo y su entorno humano y no humano, y necesita ser apuntalada por ella. Dicho de otro modo, es el reflejo de las influencias ambientales, luego de que estas han sido selectivamente interiorizadas, integradas y organizadas en un patrón duradero que suele designar con el nombre de “personalidad” (2003, p. 28).

Otros autores que nos son más familiares, Erik Erikson y Erich Fromm, subrayaron los factores sociales como influencias importantes en los impulsos adolescentes, sin dejar de lado los aspectos fisiológicos. Otto Ran, destacado miembro de la escuela psicoanalítica, de la que se separó al enfocarse en aspectos más positivos del comportamiento humano, como una naturaleza creativa y productiva, lo cual favorece una visión más optimista de la etapa adolescente, como una transición en la que buscar la independencia intelectual, moral y afectiva es manifestación de un desarrollo saludable. Desde esta perspectiva, la educación del adolescente debe darse con el acompañamiento y no con la imposición, con el estímulo y la motivación para que por sí solo construya su propia vida. Enseñar y aprender a ser libres es una tarea compleja, sobre todo por los equívocos que el concepto de “libertad” conlleva. Libertad no es libertinaje, es la capacidad que tenemos los humanos del libre albedrío y con ello la responsabilidad sobre nuestras decisiones valorando sus consecuencias. Para que formemos jóvenes libres, autónomos, se necesitan adultos que estén dispuestos a escucharlos, entender sus necesidades, sus gustos, dejar que se equivoquen y corrijan, es decir, dejarlos madurar.

FRACASO ESCOLAR

*Pero cada día los adolescentes
Reviven los sueños que pierde la gente
Bienvenidos sean su limpia sonrisa
Y sus alas nuevas que mueven la vida.*

Fragmento de la canción de Pablo Estramin, “Los adolescentes”

En nuestra sociedad, desde la modernidad, el racionalismo es el requisito que se impone para cualquier acto humano, no hay lugar para el error ni para el fracaso. Educamos para el “éxito”, lo que sea que se entienda por ello. Puede ser alcanzar metas, ser un

prestigioso profesionista en una interminable carrera por acumular títulos, reconocimientos, medallas. Se es exitoso si se consigue un empleo muy bien remunerado, con lo que a su vez adquirimos bienes materiales que nos dan un estatus social por encima de la mayoría. Si para ser “exitoso” debemos pasar por encima de los demás, aprovechar influencias, usar a los amigos y parientes, es lo de menos. Eso es lo que la sociedad inculca en sus miembros más jóvenes. Y luego nos extrañamos de que no podamos terminar con la corrupción y la delincuencia.

Elegir un camino propio, construir un proyecto de vida basado en los propios deseos, sin ninguna garantía de éxito, corriendo riesgos, equivocándose y aprendiendo de sus errores, corrigiendo, ésa es la forma en que se va madurando y fortaleciéndose. Si un joven decide ser actor, músico, pintor, profesor, mago, escritor, cronista, estilista, enfermero, mecánico o cualquier otra profesión de las que la sociedad no considera prestigiosas, se le cortan las alas, los sueños, negándole el apoyo económico y moral, se es tan criminal como condenarlo a una vida de frustración perpetua, de cadena perpetua.

Cada día más jóvenes abandonan sus sueños para tratar de cumplir las expectativas de otros y luego no se da ni una cosa ni otra, entonces los vemos viviendo en el “limbo”, llenos de ira e insatisfacción. Para la familia fracasar en la escuela es fracasar en la vida. Un buen hijo es el que es un buen estudiante, con lo que se trasmite a los más jóvenes una frustración que se puede convertir en depresión, miedo, apatía y agresividad.

Ante esto tenemos un gran “pero”, una objeción. Al concepto de fracaso escolar se le da una connotación negativa, es un estigma para quien no termina sus estudios o reprueba varias asignaturas, para quien se ausenta sistemáticamente de clases, y también se le pronostica un fracaso en la vida. Con esto los jóvenes adolescentes se sienten aún más desmotivados cuando se deberían analizar con detenimiento y tal vez con ayuda de un profesional, las razones por las cuales tantos alumnos se niegan a regresar a la

escuela. En primer lugar el fracaso escolar no compete a un solo individuo, le compete a toda la sociedad, a la familia, a la escuela y a la comunidad. Si los adolescentes “fracasan” en la escuela, el que en realidad está fracasando es el sistema educativo. No podemos hablar de fracaso sin tomar en cuenta los vínculos familiares, el capital cultural, el compromiso de los profesores y de todos los funcionarios responsables de la política educativa. El “éxito” en nuestra sociedad tiene un significado eficientista acorde con una sociedad basada en la acumulación de capital y de pobreza. Preguntamos ¿el éxito no debería consistir en llegar a ser lo que deseamos realmente ser, y no lo que los otros quieren que seamos?

En palabras de Guy Avanzini:

El fracaso escolar adquiere entonces una doble importancia. Ante todo, el que fracasa puede convertirse cada vez más en un desplazado, una especie de fuera de la ley, sino a quien se le hará cada vez más difícil la integración social. Pero la sociedad también, si no logra organizar su escolarización y hacer triunfar su pedagogía, pone en peligro su propio progreso e incluso su mantenimiento en el estado ya adquirido de desarrollo económico. Por lo tanto, le importa en primer lugar organizar el éxito escolar y, eventualmente, la reeducación.

Por todas estas razones, las familias advierten y comprenden la gravedad del fracaso: este provoca su inquietud, casi su ansiedad. Por ello tienden a aumentar su presión sobre el niño e incluso a dramatizar la situación. Y así las repercusiones del fracaso son cada vez más profundas (1994, p. 16).

El concepto de fracaso trae como consecuencia una baja autoestima. Si recurrimos al *Diccionario de sinónimos* de Larousse fracasar es fallar, frustrarse. Y si nos detenemos en el concepto de frustración lo define como privarse de lo que se esperaba. Cuando se califica a una persona de fracasada, sobre todo si es muy joven, se le estigmatiza y margina, poniendo en riesgo su propia imagen. Se podrá ver a sí mismo como un ser inútil, incapaz de hacer lo que otros cercanos a su edad sí hacen, hermanos, primos, amigos. Se comparan con sus padres y creen haberles fallado. Si el adolescente tiene una estructura

emocional débil puede caer en una depresión, ya sea temporal o, en casos más graves, crónica. Como veremos más adelante, los prejuicios y la ignorancia no permitirán que quienes deberían conocerlo, acudan a pedir orientación de un profesional. El adolescente está en una situación aún más vulnerable.

Cuando pasan por un estado psíquico como éste es cuando los jóvenes se alejan no sólo de la familia sino también de la escuela. No pueden soportar fracasar y se refugian en un mundo de resentimiento y confrontación. Pueden buscar la compañía de otros pares en su misma situación y refugiarse en situaciones de alto riesgo, el alcohol, las drogas, peleas y todo aquello que atenta inconscientemente contra su vida y la de sus amigos.

La sensación emocional de fracasar es de hundimiento, de caída, de planes frustrados, de no ver una salida. Estas emociones, además, son reforzadas por la sociedad, por los padres que los responsabilizan completamente de su actitud, de los profesores que sólo ven en la reprobación la prueba de su irresponsabilidad. Rara vez se acercan a preguntarles cómo se sienten, si algo ha pasado que los tenga preocupados, si son víctimas de maltrato. Corresponde a los adultos, sobre todo los encargados de la educación de los adolescentes, la intervención psico-pedagógica en cuanto se detecte una anomalía, antes de que sea tarde. El contexto en el que se desarrollan nuestros alumnos es condicionante de la construcción de un Yo frágil o fuerte, pero debemos darles las herramientas cognitivas, las habilidades para el manejo adecuado de los problemas y el afecto como el apoyo principal que los hará sentirse importantes para los adultos con quienes conviven. Nunca la expulsión, la exclusión y el abandono los harán madurar, por el contrario, los perderemos para siempre.

La escuela juega un papel crucial en esta cruzada, sobre todo en la educación media y media superior, cuando los estudiantes tienen entre 12 y 19 años. Durante estos años se sientan las bases de la maduración física y psíquica que los acompañará toda la vida. Por eso es vital que el docente tenga bien claro su papel en la escuela. Éste

no puede ser sólo el trasmisor de conocimientos y el que mantenga en “orden” a los alumnos. El docente debe ser mucho más, debe cumplir un papel que permita la incorporación del joven a una sociedad compleja, desigual e injusta. Muchos profesores se quejan de que les piden ser “nanas”, de que no estudiaron para eso, de que no son “todólogos”. Si es así, nada tienen que hacer en un salón de clase en donde 30 o hasta 50 adolescentes están al pendiente de las reacciones del profesor y de cómo se vincula con ellos. La forma en como el profesor trata a los alumnos va a impactar mucho más que los contenidos curriculares. Si se sienten respetados, que cuentan con alguien que los escucha, les aclara sus dudas y les tiene paciencia, se sentirán personas y no “un ladrillo más en la pared”. Es cierto que no nos prepararon para ser profesores de adolescentes, que somos médicos, arquitectos, abogados, historiadores, ingenieros, que tal vez no encontramos otra opción de trabajo más que la docencia y por eso se da lo menos posible, el menor esfuerzo posible. Y al igual que nuestros alumnos sólo esperamos el toque que pone fin a la clase. Pero a la edad de estos jóvenes, la “mirada del otro” juega un papel vital en la construcción de su identidad. Se ven en nuestra mirada, en nuestras palabras y en nuestras acciones. Somos observados más allá de la asignatura. Si nuestra mirada les dice “tú puedes”, “cuenta conmigo”, si buscamos ser creativos y entusiastas en nuestra clase, el alumno será más receptivo y se sentirá en un ambiente seguro y cálido. Esto por desgracia es una labor que en nuestras escuelas se hace de manera solitaria. Los profesores no comparten sus preocupaciones por sus alumnos, no intercambian ideas para mejorar el ambiente escolar, no establecen estándares comunes de los aprendizajes ni, mucho menos, se ponen de acuerdo a la hora de evaluar.

El profesor debe plantearse expectativas sobre sí mismo, tal vez comenzando por hacerse algunas preguntas:

- ¿Me expreso con claridad frente a mis alumnos?
- ¿Les dejo claros los objetivos de la asignatura?
- ¿Me dirijo a ellos con respeto y firmeza?

- ¿Los motivo para participar?
- ¿Soy tolerante con sus opiniones, credos y gustos?
- ¿Escucho con atención sus preguntas y aportaciones?
- ¿Los aliento a seguir con sus estudios?
- ¿Me siento satisfecho con mi labor docente?

Éstas y muchas otras interrogantes nos ayudan a aclarar lo que esperamos de nosotros mismos y, desde luego, lo que esperamos que logren nuestros estudiantes.

Pero no sólo los profesores deben preguntarse por su lugar en la formación de los jóvenes. Los padres de familia, los profesores y todos aquellos preocupados por la formación de nuestros adolescentes y su futuro deben reflexionar sobre lo siguiente: ¿quién fracasa? ¿A quién atribuirle la responsabilidad cuando los jóvenes abandonan sus estudios, se ausentan de clase o reprueban un gran número de asignaturas? ¿Qué hay detrás de la violencia juvenil, del enfrentamiento con la autoridad y el acoso a sus pares? ¿Son los adolescentes los únicos responsables de su apatía, de sus desafíos, de su inconformidad y de su falta de compromiso? ¿Están los profesores capacitados para intervenir adecuadamente ante un conflicto escolar? ¿O la responsabilidad empieza por la familia que delega en la escuela lo que los padres no han logrado hacer? ¿Es la sociedad que no les ofrece a nuestros jóvenes alternativas de vida dignas, ni modelos adecuados, firmes, como referentes asertivos de vida y sí los mantiene en la incertidumbre y ante un futuro incierto? ¿A quien le corresponde la tarea de acompañar en su proceso de maduración a estos millones de jóvenes? A la familia, a la escuela y a la comunidad.

En conclusión, el fracaso escolar es el resultado de múltiples factores y actores. La deserción escolar, los altos índices de reprobación, el desinterés por aprender en la escuela, las expulsiones, la violencia entre pares, y entre alumnos y profesores, no pueden recaer en uno solo de sus participantes.

La educación básica es responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública, principalmente, desde donde se elaboran los

planes y programas de estudio, donde se capacitan a los profesores (preescolar, primaria y secundaria). Aunque existen las Escuelas Normales y otras instituciones formadoras son insuficientes para preparar a los miles de profesores. Esto se agrava si se considera que el nivel medio superior, en nuestro país, ya es obligatorio, actualmente no existe una institución para capacitar formalmente a estos profesores,³ aunque se les exige determinadas horas de educación continua, que acaba siendo más un requisito administrativo que académico.

Para cerrar, me parecen muy acertadas las palabras de Guy Avanzini:

Por ello deseáramos que una formación pedagógica apropiada y dada a todos los que enseñan, les ayude a comprender a los niños y adolescentes, a pensar que un alumno es ante todo una persona que hay que saber descubrir detrás de su papel escolar... Es apto para enseñar el que puede adquirir esta formación y sacar partido de ella, aquel cuya responsabilidad se adapta a la de los demás. Es decir, que la selección del cuerpo docente no debe hacerse exclusivamente por la calificación intelectual y las cualidades morales de los candidatos, sino mucho más por sus cualidades psicológicas (1994, p. 43).

LA DEPRESIÓN: ESTADO DE ÁNIMO O ENFERMEDAD

*Qué tránsito de filos, qué acero torrencial
Que me despeina y me hace tan corto ciudadano
—con mi maleta y traje, con mi mohín de anciano—,
y me acrecienta el vicio, la cólera mundial.*

Fragmento del poema “Bilis Negra”, de Raciél Quirino

³ Cabe señalar que, en el 2008, bajo el mando de la Secretaría de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota y el Secretario General Ejecutivo de la ANUIES, Rafael López Castañares, realizaron un convenio para la capacitación de los profesores de este nivel educativo denominado: Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (Profordems).

No en vano el filósofo Tomás de Aquino, en la *Summa Teológica*, afirmó que la tristeza es al alma lo que el dolor al cuerpo. Durante siglos la depresión fue conocida como “bilis negra”, luego en los inicios de la Modernidad como melancolía. Actualmente, desde fines del siglo XX se denomina depresión a una serie de síntomas. La Organización Mundial de la Salud (OMS) determina que la depresión es una enfermedad y un problema de salud pública.



Imagen 1. Melancolía I. Alberto Dürero. 1514

No es una enfermedad de la edad moderna o de la posmodernidad, son síntomas que se han presentado en la humanidad desde hace siglos. Sin embargo, de acuerdo con el contexto histórico social, los síntomas se vinculaban con fenómenos maléficos por posesiones

demoniacas, con fuerzas obscurantistas, y quienes los padecían eran aislados, repudiados e incluso asesinados. Observemos el grabado de Durero (imagen 1), donde se refleja la percepción medieval de la depresión, titulado *Melancolía I*. La imagen central es una figura alada y meditabunda, que puede ser considerada un ángel, acurrucada en el suelo y con el rostro ensombrecido. Incluso antes de nuestra era, Filón de Alejandría, filósofo judío (13-20 a. de C.-50 d. de C.) consideraba la melancolía como una enfermedad, y simultáneamente la relaciona con el éxtasis de origen divino y la capacidad adivinatoria. En nuestra sociedad, en pleno siglo XXI, aún es poco comprendido el estado depresivo de una persona. Se considera que es débil, que no tiene la voluntad para salir de su situación y que sólo es suficiente con decirle “échale ganas”, “vamos, ánimo”. Los síntomas no son aceptados como tales y se les confunde con una actitud negativa de la que sólo se puede salir con la voluntad de la persona afectada.

La Clínica Mayo (2001, pp. 40-41), institución dedicada a la educación e investigación médica, ubicada en Rochester, Minnesota, caracteriza la depresión cuando se presenta la mayor parte de los siguientes síntomas:

- Tristeza persistente
- Irritabilidad
- Sentimientos de ansiedad
- Pérdida de interés en la vida o placer en la vida
- Ignorar las responsabilidades o el cuidado personal
- Cambios en los hábitos alimenticios
- Cambios en los patrones de sueño
- Fatiga y falta de energía
- Disminución de la concentración, atención y memoria
- Cambios extremos del estado de ánimo
- Sentimiento de desamparo
- Sentimiento de desesperanza
- Sentimientos de inutilidad o culpa
- Pensamientos negativos continuos

- Síntomas físicos que no responden al tratamiento
- Aumento del uso de alcohol o drogas
- Pensamiento de muerte o suicidio

En *Duelo y Melancolía*, Freud (1996), padre del psicoanálisis, se acerca a la caracterización de la depresión en donde nos da luz al abordarla durante la adolescencia:

La melancolía se singulariza en lo anímico por una desazón profundamente dolida, una cancelación del interés por el mundo exterior, la pérdida de la capacidad de amar, la inhibición de toda productividad y una rebaja en el sentimiento de sí se exterioriza en auto reproches y auto denigraciones y se extrema hasta una delirante expectativa de castigo (Freud, 1996, p. 242).

En el año de 1998, durante el IV Congreso Internacional Grupo Cero, se calificó a la depresión como “una enfermedad sin rostro”. El Grupo Cero está auspiciado por el Ilustre Colegio Oficial de Médicos de la Autonomía de Madrid. Las ponencias fueron publicadas y trataron la depresión con diferentes aspectos de la vida, tales como la depresión en la relación de pareja, depresión y éxito profesional, depresión y menopausia, depresión y vejez, depresión y fracaso escolar.

A pesar de toda la información que se ha publicado sobre depresión, como la del Grupo Cero, y que está al alcance de cualquiera, la mayor parte de la población se niega a identificarla y tratarla, con lo que sólo contribuye a que miles de personas no reciban la atención adecuada. Los adolescentes son los más afectados. Los síntomas de la depresión, sea endógena o exógena, comienzan a aparecer durante la adolescencia, pero se confunden con problemas actitudinales y sólo en un porcentaje muy bajo se recurre a la ayuda de un profesional en la medicina o la psicología. Emile Cioran, escritor y filósofo rumano, quien vivió durante todo el siglo XX, escribió: “La depresión es el hastío psicológico o visceral; es el instante invadido por un vacío sufrido, sin motivo, mientras que hastío es la

prolongación en la esfera de lo espiritual de un vacío inmanente al ser” (2009, p. 20).

Dejo este pensamiento como inicio para una reflexión que puede ayudarnos a empezar a comprender qué es la depresión y la necesidad de ser atendida profesionalmente y no sólo con paliativos, palabras de aliento o vitaminas.

En el caso de la adolescencia, más o menos a partir de los 12 años, quien era un niño comienza a mostrar actitudes de rebeldía y manifiesta sus propios deseos, tales como quiénes deben ser sus amigos, cómo quiere vestir, hablar, la música que desea escuchar. En estos momentos se pueden dar varias reacciones en los adultos, algunas de las cuales pueden llevarlos a reprender constantemente a sus hijos o alumnos, amenazarlos con castigos, utilizar el chantaje y cerrarse a escucharlos. También hay quienes prefieren ser indiferentes y dejar que esta etapa pase, como si de una gripe se tratara, y sólo darles la mínima atención para evitar conflictos, con lo cual se deja al libre albedrío de los jóvenes cada decisión que tengan que tomar, esto es una forma de abandono. La menos común es la de aquellos adultos que previamente se informan sobre lo que implica ser adolescente en una época diferente a la que ellos vivieron, y se involucran en el mundo de los adolescentes a los que tienen bajo su cuidado.

Es importante dedicarles el tiempo que sea necesario para compartir con ellos sus gustos, escucharlos y dialogar. El diálogo es una de las formas de comunicación más complejas, pues parte de aceptar que somos falibles y que podemos estar en un error, además de que se debe aceptar que quizás el otro tenga razón y debemos tomar en cuenta su punto de vista. Ésta es una actitud socrática que implica humildad y tolerancia. ¿Cuántos padres o profesores conocemos con esta capacidad? Es cierto que nadie nos enseña a ser padres, pero eso no justifica que se cometan errores que nos separen de nuestros hijos para siempre, que creamos que juzgarlos duramente no es maltrato sino disciplina. Hay suficiente material en textos, en internet e instituciones donde profesionistas orientan

a quienes lo soliciten, ya sea el propio adolescente o también sus padres. Con más razón si se trata de los profesores. ¿Qué impide que la mayoría de los adultos no se prepare adecuadamente para acompañar a los adolescentes? El creer que tiene el saber absoluto, que su autoridad se va a ver afectada, que perderá el respeto de sus hijos y alumnos. Uno de los riesgos que más se presentan es el de la depresión. Los adolescentes, no sólo por razones fisiológicas, sino sobre todo psicológicas, de maltrato, abandono, humillación, llegan a caer en depresiones que se pueden convertir en graves y crónicas. Desgraciadamente, el desconocimiento de esta enfermedad provoca que sus síntomas sean confundidos con flojera, irresponsabilidad, rabietas, irritabilidad, rebeldía, indisciplina y otras conductas que pueden estar ocultando síntomas de algo más delicado en salud mental. Las consecuencias pueden ser tan graves como intento de suicidio o el suicidio consumado.

Para tener un panorama más objetivo del impacto que tiene este fenómeno en nuestra sociedad, de acuerdo con estadísticas del INEGI (2012) que abarcan de 1990 a 2011, el índice de suicidios fue en 1990 de una mujer por cada 100 mil habitantes, y se incrementó en 2011 a 2 por cada 100 mil. En el caso de los hombres, el suicidio era de 4 en 1990 por cada 100 mil, y en 2011 llegó a 8 por cada 100 mil habitantes.

De 1990 a 2012, la tasa de suicidios en México presentó una tendencia creciente de 114%, al pasar de 2.2 a 4.7 casos por cada 100 mil habitantes, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Con motivo del Día Nacional y Mundial para la Prevención del Suicidio, el 10 de septiembre de 2014, el INEGI indicó que en México la publicación de datos sobre intentos de suicidio y suicidios consumados comenzó en la década de 1930, mientras que en 1995 inició su publicación detallada. Los registros administrativos en 2011, señalaron al país con uno de los niveles más bajos mundialmente, con una tasa de suicidios de 4.9.

También se indicó que en 2012 se registraron 826 suicidios en adolescentes de 15 a 19 años, lo que representa una tasa de 7.4 muertes

por cada 100 mil adolescentes. Por su parte, la Secretaría de Salud dio a conocer en enero de 2014, que en los últimos 30 años el número de suicidios en el país aumentó 300%. La dependencia federal alertó que este fenómeno se incrementa con rapidez entre los adolescentes y constituye una de las primeras causas de muerte en este sector. Por ser la población más vulnerable, hago referencia a estos datos.

Con respecto del suicidio infantil y adolescente, Françoise Doltó ya lo advertía hace varias décadas:

El número de niños depresivos que quieren morir es más considerable de lo que se piensa, pues jamás tienen ocasión de decirlo. Sólo pueden manifestarlo por la negativa a autoestimarse: el sujeto se desprecia, y desprecia a la persona que se ocupa de él, puesto que él es despreciable... Según un médico norteamericano –continúa Doltó– la tentación del suicidio en el adolescente se emparenta con la fuga. Es una fuga en el interior de uno mismo. Una fuga fuera de los límites del comportamiento habitual. El fantasma del suicidio es inevitable en el adolescente. Es imaginario, por tanto, natural. Lo mórbido es el deseo de terminar (2004, pp. 121, 123 y 128).

Si en este milenio aún sigue siendo un estigma tener una enfermedad o trastorno mental, no debe extrañarnos que la depresión se niegue y no se le trate médicamente y sólo se lleguen a utilizar paliativos para alejar la “tristeza”, con medios alternativos que van desde tratamientos herbolarios hasta rituales religiosos. El cuadro de la depresión va empeorando hasta que se presenta un episodio psicótico y la persona deja de ser funcional.

La relación entre depresión y fracaso escolar es muy poco abordada incluso por especialistas en salud mental y por educadores, en particular durante la adolescencia. Lo que más se acerca son estadísticas de deserción escolar entre 15 y 18 años, que corresponden a la educación media superior, aunque la deserción no se vincula con depresión ni cualquier otra enfermedad mental. Debo aclarar que deserción escolar no necesariamente es equivalente a fracaso escolar ni mucho menos a fracasar en la vida. Podemos citar a personajes

destacados de la ciencia y el arte que a pesar de haber abandonado sus estudios o que fueron “malos” estudiantes, nos dejaron un gran legado. Algunos de ellos son Louis Armstrong, Napoleón Bonaparte, Charles Chaplin, Winston Churchill, Salvador Dalí, Charles Darwin, Albert Einstein, John Lennon, Jack London, Pablo Picasso y muchos más, algunos de los cuales están en el texto de Jean-Bernard Pouy (2007). Con estos casos, lo que quiero subrayar es que no es una condición necesaria y suficiente tener una certificación escolar para alcanzar los proyectos de vida que cada joven elija.

Lo que aquí nos ocupa es la depresión, que no sólo puede ser una causa del abandono escolar, de los altos índices de reprobación, del ausentismo o del comportamiento agresivo en la escuela, sino también a la inversa, la sensación de fracaso que vive el joven puede detonar una depresión, sobre todo si no recibe el apoyo de la familia ni de los profesores para tratar de comprender sus dificultades en el aprendizaje. Si un adolescente se va con frecuencia de “pinta”, no le interesa participar en las actividades escolares, responde agresivamente a sus profesores y compañeros, tiene una visión distorsionada de sí mismo y de su entorno, creció en un ambiente familiar disfuncional, entonces es un fuerte candidato para considerar una posible depresión. Polaino-Lorente refuerza esta hipótesis en los siguientes términos:

Es cierto que la disminución del rendimiento escolar es una de las primeras señales indicadoras –que casi nunca falta– de la posible aparición de un cuadro depresivo en la infancia. Pero lo que podría tomarse como causa, también puede ser su consecuencia. Quiere esto decir que el fracaso escolar está causado por la depresión, y también puede ser causa de ésta. De este modo, el fracaso escolar, las dificultades en el aprendizaje y disminución del rendimiento pueden ser causa y consecuencia de las depresiones infantiles, manifestación de estas y factor suscitador de ellas (1988, p. 43).

Una de las formas de disminuir los riesgos es que los profesores se interesen no sólo por observar su rendimiento académico, sino

también su actitud frente al entorno escolar y familiar, ayudando a que el alumno disminuya su ansiedad, al menos en la escuela, y maneje adecuadamente el enojo y la frustración.

Durante mis 30 años de docente en el nivel medio superior, en escuela públicas y privadas, mi labor ha ido más allá de mi actualización académica, también ha sido mi interés el conocimiento, la comprensión y la intervención cuidadosa en casos que presentan problemas de maltrato en la familia y en la escuela, dejando secuelas psicológicas que afectan negativamente el rendimiento escolar y en general la calidad de vida del adolescente. En ocasiones me veo en la necesidad de recurrir a consultar con especialistas de mi confianza, un psiquiatra y una psicóloga educativa, ambos con experiencia docente. Difícilmente puedo contar con el apoyo de las autoridades escolares o de los padres de familia, por lo que mi intervención debe ser muy cuidadosa y discreta. Las autoridades consideran que no concierne a la escuela involucrarse en los problemas de la familia, mientras que los padres de familia creen estar haciendo todo bien con respecto de sus hijos, aunque la realidad les demuestre que hay serios problemas.

Para ilustrar todo este análisis relataré un caso acerca de dos alumnos de mi clase de Filosofía, en una institución privada, la Universidad Latina, en el centro de la Ciudad de México.

Dos varones gemelos, edad 17 años, cursando tercer grado de media superior, en escuela particular. Cuando las autoridades de la institución me ofrecieron hacerme cargo del grupo en la materia de Filosofía, me dijeron que se trataba de alumnos “difíciles”, sin mayores datos. Acepté porque sabía que sería un reto.

El grupo apenas tenía 10 alumnos inscritos aunque sólo asistían siete y a veces menos. Las condiciones del aula se deben tomar en cuenta porque también influyen en el ánimo de los alumnos. Los habían confinado al último salón del último piso, sin ventanas y alumbrado sólo con luz artificial. Esta situación de espacio y características ambientales influyeron para que los alumnos se sintieran abandonados por las autoridades. Desde luego éste es un primer factor adverso.

Me encontré con jóvenes desmotivados, indiferentes y apáticos. No sería nada fácil. Los gemelos destacaban no sólo por serlo, sino porque además gozaban provocando a sus profesores y compañeros. Uno en especial llegaba tarde a clase y sin pedir permiso ni saludar entraba y se sentaba de mala gana, esperando cuál sería mi reacción. Ante esto hay varias alternativas: a) pedirle que salga del salón pues ya es tarde para entrar a clase; b) llamarle la atención frente al grupo; c) advertirle que tiene falta aunque permanezca en clase; d) finalmente ignorarlo.

Esto es a lo que más se recurre frente a una acción de este tipo. Si el joven tiene la intención de provocar el enojo y la represalia de su profesor, cualquiera de las anteriores opciones es posible que le den el pretexto perfecto para desatar su enojo y no se logrará un cambio en su conducta.

Yo opté por ignorar su llegada tarde, darle los buenos días y decirle en qué íbamos. Todo de manera calmada y dando la impresión de que no consideraba una falta de disciplina su intromisión en el salón de forma abrupta. Las primeras dos veces permanecía en silencio y no hacía nada en clase. Yo seguí ignorando su comportamiento, pensé que tal vez se diera cuenta que su estrategia no estaba resultando como él esperaba. En otra ocasión me aventuré a elogiar una playera que traía y respondió a mi pregunta de buena manera. Su hermano, aunque llegaba a tiempo y no faltaba, se le veía desgano y desinteresado. Ambos vestían con estilo punk, discreto, con un par de perforaciones pero sin tatuajes. No juzgar negativamente su vestimenta es una forma de mostrar respeto por sus gustos y poner el acento en lo que realmente importa, el aprendizaje.

En una ocasión, ya avanzado el curso, cuando ya estábamos por comenzar la clase, uno de ellos en voz alta dijo: “Nosotros matamos a nuestra mamá”, se refería a ambos hermanos. Intuí que quería llamar la atención con esa afirmación tan fuerte, que buscaba que yo reaccionara de cualquier forma, pero que les prestara atención de manera especial. Para ese momento ya había logrado tener algunas breves pláticas con los gemelos de manera aceptable. Esperé a que terminara la clase y me quedé a platicar con ellos. Los increpé para que me explicaran por qué habían dicho tal cosa, y entonces me relataron lo que estaban viviendo. Su mamá murió durante el parto, pero se acababan de enterar por una tía que se había hecho cargo de ellos, quien al

verse rebasada por la responsabilidad de cuidar de dos adolescentes, decidió que ya no quería seguir con ellos y les soltó, sin más, esa información. Ella no era su madre, su mamá murió cuando nacieron, quedando a cargo de su padre y su tía. Lo primero que me vino a la mente fue que habían perdido de golpe dos veces a su madre, la primera al enterarse de que estaba muerta y la segunda al descubrir que la mujer que los había criado no era su madre biológica. Eso me ayudó a entender la ira, el resentimiento y el dolor. En ese momento consideré que lo que más necesitaban era ser escuchados y no juzgados. Conforme hablaban sus ideas se iban acomodando y ellos mismos respondían a sus interrogantes y dudas. Yo sólo intervine para hacerles un par de preguntas que los orientaran hacia la identificación de sus emociones. Sólo hice énfasis en que ellos no tenían ninguna responsabilidad en la muerte de su madre y que el mejor homenaje que podían hacerle era aceptarse a sí mismos y llevar una vida digna. Fui breve pues los largos discursos no logran su atención, sobre todo si están en una situación emocional difícil.

Cuando llegamos en clase al tema de dilemas morales, programé una visita a un albergue de niños maltratados. A su cargo estaba un grupo cristiano ortodoxo. Lo consulté con la psicóloga que estaba a cargo de la labor terapéutica de los niños, y quien además es abogada. Me hizo algunas recomendaciones de cómo abordar la comunicación con infantes que son víctimas de abandono y maltrato extremo. Acudí con siete de mis alumnos, entre ellos los gemelos. Les expliqué que era un albergue cristiano por lo que deberíamos ajustarnos a sus reglas. El objetivo era que pudieran convivir un par de horas con los niños, fraternizaran y se dieran cuenta de su situación de marginación. Luego en clase debatiríamos sobre esa experiencia. A los gemelos les pedí que se abstuvieran de llevar playeras con leyendas antirreligiosas y así lo hicieron. Quedaron muy impactados con los niños, sobre todo porque los mantienen al margen de lo que los cristianos llaman lo “mundano”, como algo pecaminoso. Fue muy interesante ver lo impactados que quedaron mis alumnos, se sensibilizaron e identificaron lo que es el maltrato y la injusticia hacia la infancia.

Al final del curso, los gemelos terminaron su formación preparatoria con dificultades, pero lograron continuar sus estudios de educación superior.

Ésta es una de las tantas experiencias extraordinarias con las que he tenido que trabajar. Implica energía extra, trabajo extra y satisfacción extra. Pero es una responsabilidad de los profesores estar presentes cuando personas tan jóvenes no encuentran la mejor salida. Estar ahí para ellos es la tarea más noble y necesaria que como adultos –padres o profesores– debemos cumplir.

Este caso habla por sí mismo, en especial de lo que nos podemos encontrar en el aula y para lo que nuestra sensibilidad, creatividad y capacitación juegan un papel trascendente en la vida de estos jóvenes. Éste es un ejemplo de situación de riesgo y la forma en que consideré que debía ser mi intervención como estrategia para lograr la empatía con estos alumnos lo cual me permitiría una comunicación asertiva, y además su atención dentro y fuera del aula. Es muy difícil tener un seguimiento de nuestros alumnos una vez que han concluido sus estudios, pero al menos logré que me vieran más que como un adulto y una profesora, como la única persona que en ese momento de su vida estuvo dispuesta a escucharlos.

CONCLUSIONES

Al finalizar con este trabajo puedo llegar a las siguientes conclusiones, en las que busco hilar los tres conceptos clave desarrollados en el contenido y que son resultado de los datos que mi experiencia profesional me proporcionó mediante la observación, la charla informal con alumnos y docentes, las entrevistas y cuestionarios a mis estudiantes, entrevistas con padres de familia, las numerosas lecturas de investigadores en diversas disciplinas –filosofía, sociología, antropología, pedagogía, psicología y psiquiatría–, mi relación con docentes y directivos de instituciones públicas –Bachilleres y Cecyts–, en privadas como La Universidad Latino Americana (ULA), La Universidad Latina y La Universidad del Valle de México. Además, el cine que trata temas relativos a los problemas en la adolescencia, que no difieren mucho entre México y los demás países

de occidente, me ha motivado a investigar, pero también me ha proporcionado excelentes elementos de análisis y reflexión, como sólo en el cine se pueden trabajar:

- Todo concepto es un constructo cultural, espacio-temporal, por tanto no hay una definición de una vez y para siempre. El concepto de adolescencia no fue siempre un objeto de estudio sino hasta fines del siglo XIX y principios del XX.
- En el presente trabajo me propongo llamar la atención de todos los involucrados en educación sobre la adolescencia para que tomen conciencia de que es un tema subestimado e incluso abandonado, lo que trae como consecuencia el desconocimiento de las características de una etapa de la vida que en nuestro mundo occidental es vital en la formación de los futuros ciudadanos.
- El que existan culturas en donde esta etapa es muy breve o incluso aparentemente inexistente, no significa que quienes tratamos cotidianamente con jóvenes de 15 a 20 años, debemos ignorar o restarle importancia a los conflictos, necesidades y demandas de este periodo de la vida.
- La adolescencia no se reduce a un fenómeno cultural, un estado psicológico, ni a un conjunto de cambios bio-fisiológicos. Es todo esto y mucho más. Por eso es un objeto o problema de investigación desde diversas disciplinas.
- Al igual que la adolescencia, la depresión es un fenómeno poco conocido entre la población en general. Fue hasta hace tres o cuatro décadas, aproximadamente, que la OMS le dio el reconocimiento de enfermedad, por tanto, de un conjunto de síntomas que debían ser estudiados y atendidos, no sólo por el sector salud, sino también por la familia y en el ámbito educativo. Sin embargo, en México sigue siendo incomprendida, negada y estigmatizada.
- El fracaso escolar lo definimos más por lo que no es, de acuerdo con cómo se realizaba en la escolástica durante la Edad Media con aquellos conceptos cuyas características

propias eran difíciles de identificar y así se evitaban equívocos. Fracaso escolar no es abandono o deserción escolar, no es reprobación, no es responsabilidad de uno solo de sus factores sino de todos, escuela, docentes, planes de estudio, familia y comunidad.

- Fracaso escolar no es equivalente a fracaso en la vida. Propongo que en lugar de hablar de fracasar (fallar), se estudien las características estructurales de nuestras escuelas y de la familia, e identifiquemos los factores que llevan a nuestros jóvenes a optar por otras formas de aprendizaje o a fugarse de la vida mediante las drogas o el suicidio. Que como adultos realicemos una autocrítica, un autoanálisis y encontremos la forma de que los adolescentes no se pierdan a sí mismos.
- Ser adolescente y estar deprimido es una fórmula letal que de no ser identificada y tratada a tiempo nos hará cómplices de esa misma sociedad a la que consideramos injusta, desigual, discriminadora, violenta y pobre.
- Si sólo nos limitamos a criticar desde la comodidad de nuestros despachos y no actuamos para hacer la diferencia, lo mejor es guardar silencio.

REFERENCIAS

- Aberastury, A., Knobel, M. (1976). *La adolescencia normal*. Barcelona: Paidós.
- Adorno, T. (1999). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Avanzini, G. (1994). *El fracaso escolar*. Barcelona: Biblioteca de Pedagogía.
- Birzea, C. (2000). *La pedagogía del éxito*. Barcelona: Gedisa.
- Blos, P. (2003). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calvo, J. M. (1994). *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Casullo, M., Bonaldi, Fernández (2000). *Comportamientos suicidas en la adolescencia*. Buenos Aires: Lugar.
- Cioran, E. (2009). *Sobre Francia*. Madrid: Siruela. Biblioteca de Ensayo.
- Clínica Mayo (2001). *Sobre depresión*. México: Intersistemas.
- Doltó, F. (1992). *La dificultad de vivir*. Barcelona: Gedisa.

- Doltó, F. (2004). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, E. (1965). *El suicidio*. Buenos Aires: Scapire.
- Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Földényi, F. (2008). *Melancolía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. Círculo de lectores.
- Fize, M. (2002). *Los adolescentes*. México: FCE.
- Földényi, L. (2008). *Melancolía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Freud, S. (1996). *Duelo y melancolía*. Obras completas. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullat, O. (1995). *El pasmo de ser hombre*. Madrid: Ariel.
- INEGI (2012). *Estadísticas sobre intentos de suicidios y suicidios*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/registros/sociales/suicidios/presentacion.aspx>, el 2 de enero de 2016.
- Jackson, J. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Juidías y Loscertales (1993). *El rol docente, un enfoque psico-social*. Sevilla-Bogotá: Muñoz Mora y Montraveta.
- Laplanche-Pontalis (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Mannoni, M. (2000). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- Polaino-Lorente, A. (1988). *Las depresiones infantiles*. Madrid: Morata.
- Trilla, Jaume (2001). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.
- Pouy, J. B. (2007). *Enciclopedia de los malos alumnos y rebeldes que llegaron a genios*. Buenos Aires: Novelty Ediciones.
- Popper, K. (2008). *Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid: Tecnos.

NOTAS SOBRE LOS AUTORES

Margarita B. Mata Acosta

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Teoría Psicoanalítica por el Centro de Investigaciones Psicoanalíticas México. Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora de tiempo completo en esta misma institución, adscrita a la División del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Docente de la Licenciatura de Pedagogía en las asignaturas de Didáctica General, Orientación Educativa y Seminario de Tesis. Se ha desempeñado como investigadora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM y recientemente como coordinadora de la carrera de Pedagogía en el sistema abierto. Su línea de investigación es estudiantes y enseñanza.

Citlalli Hernández Oliva

Es licenciada en Economía y maestra en Administración Pública por la UNAM. Tiene la Especialización en Sociología de la Educación Superior por parte de la UAM Azcapotzalco. Profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional en el Área de Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión y miembro del Seminario

Interinstitucional Educación Media Superior y Superior. Sus áreas de estudio y de investigación están referidas a los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior pública en México en el marco de la globalización neoliberal y de las reformas estructurales del capitalismo. Cuenta con diversas publicaciones en esta temática.

Andrés Lozano Medina

Doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, posdoctorado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Profesor de tiempo completo en licenciatura y posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Profesor de asignatura en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en las maestrías en Docencia Universitaria y Comunicación para la Acción Política y Social de la Universidad Simón Bolívar. Integrante de la Red de Investigadores sobre Educación Superior, de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del Seminario de Educación Superior, del Seminario Interinstitucional sobre Educación Media Superior y Superior, de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. Perfil deseable del Prodep, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Cuenta con diversas publicaciones en las que aborda temas sobre educación superior y media superior.

Guadalupe Olivier Téllez

Socióloga. Maestra y doctora en Pedagogía (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Profesora-investigadora titular de la Universidad Pedagógica Nacional y profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. Especialista en temas de sociología política de la educación, ha incursionado en investigaciones sobre educación media superior y superior, privatización, resistencias y movimientos sociales en la educación. Cuenta

con diversas publicaciones en el campo. Participa en el Seminario Interinstitucional de Educación Media Superior y Superior (UPN-UNAM). Actualmente es coordinadora de la línea de formación Construcción Social de la Política Educativa, en el Doctorado en Educación (UPN). Miembro de la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre los Movimientos Sociales, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la International Sociology Association y de la Latino American Studies Association.

Mónica Lozano Medina

Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Se ha desempeñado en el área administrativo-académica en diversas instituciones de educación superior. Actualmente realiza actividades docentes en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Participa en diversos comités dictaminadores como: Padrón Nacional de Planes y Programas de Tipo Superior de la DGESU-SEP y Programa de Fortalecimiento Integral de la Calidad (PFCIE). Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria y el Seminario Interinstitucional de Educación Media Superior y Superior. Sus líneas de investigación son las políticas educativas y estudiantes universitarios.

Luz María Garay Cruz

Licenciada y maestra en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en comunicación por la misma institución. En el área de investigación se ha especializado en temáticas relacionadas con la comunicación educativa, las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la

educación, la educación a distancia y la educación para los medios. Ha participado como ponente y conferencista en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Presidenta de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (comité ejecutivo 2011-2013) y coordinadora del Grupo de Investigación de Comunicación y Educación de la misma asociación. Coordinadora del grupo de trabajo Comunicación y Educación de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic) y secretaria del comité ejecutivo 2014-2016. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco) y profesora de asignatura en la FCPyS de la UNAM en los niveles de licenciatura y posgrado. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.

María Paloma Hernández Oliva

Licenciada en Filosofía por la UNAM y maestra en Enseñanza Superior por esta misma institución. Es profesora en la Facultad de Filosofía y Letras, en el Colegio de Pedagogía, imparte las materias de Filosofía de la Educación, Epistemología, Metodología de la Investigación, Antropología Filosófica, Seminario de Filosofía de la Educación, Seminario de Teoría y Filosofía de la Educación y la Pedagogía. También es profesora de educación media superior en las materias de Lógica y Ética. Consultora de Servicios Integrales de Medición y Evaluación Educativa (SIEME).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Académica*
Romel Cervantes Angeles *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
Alejandro Gallardo Cano *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Ejecutiva*
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

Vocales académicos

Carlos Lagunas Villagómez
María Guadalupe Díaz Tepepa
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz
Verónica Hoyos Aguilar
María del Rosario Soto Lescale
Martín Antonio Medina Arteaga

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Fotografía de portada *Leonardo Casillas Olivier*
Corrección de estilo *Magda Gárate Cabrera*

Esta primera edición de *Juventud y educación. Una relación precaria* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 28 de abril de 2017.