

Poiética

Docencia | Investigación | Extensión

Colegio de Ciencias y Humanidades

Plantel Naucalpan

Nº 7

Febrero 2016

Deserción escolar



Poiética

Docencia | Investigación | Extensión

Deserción escolar

POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

Directora

Iriana González Mercado

Coordinadores Editoriales

Fernando Martínez Vázquez

Iriana González Mercado

Consejo Editorial

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez

Miguel Ángel Galván Panzi

Iriana González Mercado

Fernando Martínez Vázquez

Enrique Pimentel Bautista

CCH Vallejo

María Elena Arias Aguilar

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez

CCH Azcapotzalco

Leslie Rondero Ramírez

CCH Oriente

Carlos Guerrero Ávila

Consejo de Redacción

Miguel Ángel Galván Panzi

Enrique Pimentel Bautista

Corrección de estilo

Netzahualcóyotl Soria Fuentes

Fotografías e ilustraciones

Archivo fotográfico del CCH

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Administración de redes sociales

Fernando Martínez Vázquez

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión es una Revista cuatrimestral de Divulgación Académica de las Ciencias y las Humanidades del CCH Naucalpan, dirigida a la comunidad académica del Colegio.

El contenido de los textos es responsabilidad exclusiva del autor.

Proyecto INFOCAB: 403014

Contacto: poieticacchnaucalpan@gmail.com



[//www.facebook.com/POIETICACCHN](https://www.facebook.com/POIETICACCHN)



[@POIETICA](https://twitter.com/POIETICA)



issuu.com/poieticacch



UNAM

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector
Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General
Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo
Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional
Dr. César Iván Astudillo Reyes
Secretario de Servicios a la Comunidad
Dra. Mónica González Contró
Abogada General
Lic. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General



Plantel Naucalpan

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director
Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario General
Biól. Rosa María García Estrada
Secretaria Académica
Mtra. Olivia Barrera Guitérrez
Secretaria Docente
Mtro. Víctor Fabián Farías
Secretario Técnico del Siladin
Lic. Fernando González Gallo
Secretario de Cómputo y Apoyo al Aprendizaje
Biól. Guadalupe Mendiola Ruiz
Secretaria de Servicios Estudiantiles
Mtro. Keshava Quintanar Cano
Secretario Administrativo
C.P. Ma. Guadalupe Sánchez Chávez
Administración Escolar

Índice

La deserción escolar en el CCH. Una perspectiva cualitativa de la exclusión escolar Alejandro Cornejo Oviedo	10
--	----

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Un enfoque <i>multirreferenciado</i> de la deserción escolar: El aula, la comunicación y el pensamiento complejo Carlos Alonso Alcántara	16
---	----

Deserción escolar. Apuntes para su estudio Gustavo Adolfo Ibarra Mercado	22
--	----

La impartición de mejores clases podría contribuir a disminuir la deserción en el bachillerato Alma Ivette Mondragón Mendoza Hugo César Fuentes Trujillo	28
--	----

Rezago escolar en el turno vespertino Olivia Barrera	34
---	----

Una aproximación al tema de deserción escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan Julia del Carmen Chávez Ortiz	41
---	----

¿Cómo prevenir la deserción escolar en Análisis de textos literarios? Olivia Isabel López Castañeda	46
---	----

IDIOMAS

Propuesta de atención al rezago escolar desde la materia de inglés en CCH: diseño e implementación de un Tutorial Basado en Computadora (TBC) para el acompañamiento de alumnos Guadalupe Margarita Medina Ortega Pablo Jesús Sánchez Sánchez	52
--	----

Más allá del <i>pollito-chicken</i> Tres propuestas de atención a los alumnos de inglés Cynthia Ochoa García	62
--	----

HISTORIA

¿Deserción escolar: responsabilidad de instituciones escolares y profesores, o va más allá?

Josefina Díaz Guerrero

68

Prevención de la deserción en jóvenes estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades

Luis Felipe Badillo Islas

74

EXPERIMENTALES

Hiperrealidad y satisfacción instantánea, promotores de la deserción escolar

J. Rafael Cuéllar Lara

80

La deserción escolar y los profesores de ciencias

Ricardo Guadarrama Pérez

86

En la deserción escolar: naturaleza de las ciencias, formación docente y un arcoíris

María Dolores Alcántara Montoya

92

¿Por qué se van los alumnos de las aulas?

Paulina Romero Hernández

98

MATEMÁTICAS

Deserción escolar: factores principales que la propician

Yancuictonal Méndez Picasso

102

PLUMAS INVITADAS

Profesor: juez... pero más "parte"

Yanira Manrique Mendoza

108

CULTURA

Todo tiempo pasado fue mejor

Saavedra Castillo Horacio Gabriel

115

Purga: un cuento sin hadas posmoderno

María Vázquez Valdez

121

Presentación

La deserción escolar es uno de los problemas más importantes de la educación en México y América Latina. Este fenómeno ocurre en todos los niveles escolares, pero se agudiza en la secundaria y el bachillerato; diversas causas inciden en ella como son pobreza, familias disfuncionales, lejanía del centro educativo, falta de motivación, reprobación, didácticas docentes fallidas y violencia, entre muchas más.

La deserción escolar tiene un impacto muy fuerte en el sistema educativo; por un lado es un indicador de la ineficacia e ineficiencia de las instituciones, pero también es un referente de la crisis social, económica, política y cultural de las sociedades, la cual se refleja en los centros educativos.

En la Educación Media Superior, y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en particular, se ha abordado esta problemática desde distintas perspectivas, pues la deserción es un tema que obliga al debate y reflexión de todos. Por lo anterior, el presente número de *Poiética* tiene como propósito ofrecer diversos puntos de vista sobre el tema.

En el presente número se encuentran reflexiones, análisis y propuestas, planteadas por profesores del CCH y de otras instituciones, desde distintas disciplinas. Estamos seguros de que *Poiética* nutre la discusión y la búsqueda de soluciones a la deserción escolar en nuestras aulas y en todas las del nivel medio superior, a partir de un diagnóstico realista.

Con el presente número, *Poiética* refrenda el compromiso de difundir la opinión de los profesores acerca de distintos temas de interés para la comunidad académica. Es de nuestro interés contribuir al análisis, la reflexión y la crítica fundamentadas. Durante el presente año abordaremos, como siempre, temas nodales y de importancia para todos. ☺

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Elegía para un árbol

De pie ante la humildad de la tierra
resguardaba la entrada de mi casa,
parte de su cuerpo
descansaba confiado sobre el techo.

Sobre su tronco firme
crecían fuertes sus ramas.
Por las noches mi sueño se mecía en sus hojas
pequeñas y abundantes.
En el día su sombra
serena y protectora
me prodigaba cálidos abrazos.

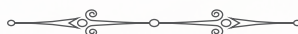
Mi hermano y yo trepábamos a ese árbol,
repartíamos risas a cada rama.
Del leve cosquilleo de nuestros cuerpos
aprendió el amor correspondido,
una felicidad que sintió eterna.

Porque soñaba con retener el tiempo en su corteza,
con llenarse de nidos y aprender
los secretos de vuelo de los pájaros.
Ser proveedor de vida
de los pequeños mundos
que en torno a su quietud iban naciendo.

El día que lo cortaron me escondí.
No quise ver su cuerpo destrozado,
mi niñez malherida,
el vacío que dejó sobre la tierra
y yo sentía por dentro.

Después no pude hacer más que buscarlo
en cada hoja nueva de papel
que llegaba a mis manos.

Elisa Jara



Introducción

El presente número de *Poiética* aborda uno de los problemas más importantes en todos los niveles educativos: la deserción escolar. Consideramos que es necesario contribuir a la reflexión, al análisis y al planteamiento de propuestas que incidan de manera proactiva en la construcción de propuestas de solución a esta problemática.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades se han implementado diversas acciones con el propósito de revertir esta situación, algunas han sido exitosas y muchas otras están en proceso de evaluación; pero, por supuesto, aún falta mucho por hacer.

Poiética dedica estas páginas al análisis de esta problemática, con el propósito de exponer distintos enfoques desde una mirada crítica, reflexiva y comprometida con los actores que motivan nuestro quehacer docente: los alumnos.

Nuestra revista abre sus páginas con el texto *La deserción escolar en el CCH. Una perspectiva cualitativa de la exclusión escolar* de Alejandro Cornejo Oviedo, una propuesta que explora las circunstancias particulares que se viven con alumnos que cursan las asignaturas del Área de Histórico Social; estos datos son interesantes, pero alarmantes, nos invitan a la reflexión y a la búsqueda de soluciones para devolverles a los jóvenes la posibilidad de incidir de manera activa en el desarrollo social, económico y cultural de este país.

En la sección Lenguaje y comunicación incluimos los textos *Un enfoque multirreferenciado de la deserción escolar: El aula, la comunicación y el pensamiento complejo* de Carlos Alonso Alcántara; *Deserción escolar. Apuntes para su estudio* de Gustavo Adolfo Ibarra Mercado; *La impartición de mejores clases podría contribuir a disminuir la deserción en el bachillerato* de Alma Ivette Mondragón Mendoza y Hugo César Fuentes Trujillo; *Rezago escolar en el turno vespertino* de Olivia Barrera; *Una aproximación al tema de deserción escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan* de Julia del Carmen Chávez Ortiz y *¿Cómo prevenir la deserción escolar en Análisis de textos literarios?* de Olivia Isabel López Castañeda.

En idiomas incluimos el texto de Guadalupe Margarita Medina Ortega y Pablo Jesús Sánchez Sánchez: *Propuesta de atención al rezago escolar desde la materia de inglés en CCH*; además, *Más allá del pollito-chicken. Tres propuestas de atención a los alumnos de inglés* de Cynthia Ochoa García.

En Historia presentamos *¿Deserción escolar: responsabilidad de instituciones escolares y profesores, o va más allá?* de Josefina Díaz Guerrero y *Prevención de la deserción en jóvenes*

estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de Luis Felipe Badillo Islas.

Por su parte, en Experimentales contamos con los artículos de *Hiperrealidad y satisfacción instantánea, promotores de la deserción escolar* de J. Rafael Cuéllar Lara; *La deserción escolar y los profesores de ciencias* de Ricardo Guadarrama Pérez; *En la deserción escolar: naturaleza de las ciencias, formación docente y un arcoíris* de María Dolores Alcántara Montoya y *¿Por qué se van los alumnos de las aulas?* de Paulina Romero Hernández.

En la sección de Matemáticas tenemos *Deserción escolar: factores principales que la propician* de Yancuictonal Méndez Picasso.

Nuestra Pluma invitada es Yanira Manrique, profesora de la FES Cuautitlán desde hace cinco años, quien presenta: *Profesor: juez...pero más "parte"*, un artículo que explora la importancia de conocer las necesidades de aprendizaje de los alumnos de la actualidad, para evitar la deserción escolar.

Como en todos nuestros números, incluimos la sección de Cultura, en esta ocasión presentamos dos textos de una calidad literaria significativa, cuyos autores han sido reconocidos y premiados en diversos foros literarios, iniciamos con *Todo tiempo pasado fue mejor* de Horacio Gabriel Saavedra Castillo y continuamos con la reseña titulada *Purga: un cuento sin hadas posmoderno*, de la multipremiada escritora María Vázquez Valdez.

Una vez más *Poiética* participa como un medio de expresión de las diversas ideas, propuestas y reflexiones de la comunidad académica del Colegio de Ciencias y Humanidades, esperamos que este número contribuya al análisis de un tema tan importante como es la deserción escolar; pero, sobre todo, que esta entrega sea la puerta para encaminar planteamientos de mejora y solución a este problema educativo que nos involucra a todos por igual. (a)

Iriana González Mercado
Directora de Poiética



La deserción escolar en el CCH. Una perspectiva cualitativa de la exclusión escolar

Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM. Maestro en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, campus Santa Fe, Ciudad de México. Candidato a Doctor del Programa de Doctorado en Pedagogía, FFyL, IISUE, UNAM. Técnico Académico Titular B, Definitivo, de Tiempo Completo, en el área de Asesoría didáctica e investigación educativa en la Dirección General del CCH. Profesor de la materia de Antropología en el plantel Sur del CCH. Tutor de alumnos del turno vespertino del plantel Sur. Ha publicado más de 20 artículos en revistas y libros y en el Estado del Conocimiento. COMIE. 2001. Ha participado en congresos nacionales e internacionales sobre temáticas de investigación educativa y antropología social.
acornejeviedo@gmail.com

Alejandro Cornejo Oviedo

Introducción

Uno de los mayores pendientes del bachillerato nacional, así como en el caso particular del bachillerato universitario del CCH, es que no se ha logrado garantizar que los estudiantes, que ingresan y transitan por sus aulas, terminen sus estudios en tres años con un resultado favorable en su formación académica. La diferencia entre los que ingresan y los que egresan se ha mantenido estable en los últimos 25 años, en los cuales sólo alcanzaron la conclusión de los estudios poco más de una tercera parte de los que ingresaron. Además se trata de un egreso altamente selectivo porque sigue beneficiando “sólo a una minoría de quienes cursan la EMS” (Zorrilla, 2008: 246).

Las dificultades inherentes al sistema educativo en general como son el rezago de la población en edad escolar, así como la no conclusión de los estudios de secundaria y de bachillerato, polarizan la tendencia de que una minoría se vea favorecida en la continuidad de los estudios, y se rezaga y elimina a la mayoría (Bartolucci, 2002).

Con todo y que una minoría de estudiantes resulta beneficiada por la fuerte selectividad del bachillerato universitario, se esperaría que la calidad de sus egresados fuera mucho mejor que en el resto de los estudiantes del país, lo cierto es que no puede asegurarse que la minoría que egresa tenga un nivel aceptable y que sea exclusivo de una condición de género, turno o trayectoria escolar. Por un lado, el bachillerato no cuenta con esta información en tiempo real y, por otro, lo que saben los alumnos es cuantificado por los docentes de manera superficial, y los que sí lo miden con instrumentos adecuados reportan un nivel de dominio relativamente aceptable en sus alumnos, quienes a su vez son una minoría.



Las mayores discrepancias en los porcentajes de acreditación se encuentran en el turno vespertino, lo cual no quiere decir que en el turno matutino sean más homogéneos, pero por lo menos mantienen cuotas más parecidas entre sí.

De esta manera, la idea de que la tasa de egreso determina el éxito institucional del bachillerato universitario del CCH, o de uno de sus planteles, no es exacta en el sentido de que se apuesta más por la cantidad que por la medición de calidad de los conocimientos ofrecidos. Desde la perspectiva de varios docentes, es claro que este problema no se ha resuelto en tanto los esfuerzos son aislados y no alcanzan a visualizar un impacto más homogéneo en la formación final de los alumnos.

Niveles de acceso y permanencia en el bachillerato del CCH

Los altos índices de reprobación en el bachillerato del CCH se presentan principalmente en materias como Matemáticas, Química, Historia Universal e Historia de México, con porcentajes que varían entre el 30% y el 40% de estudiantes

reprobados. La acreditación global en el primer semestre alcanza solamente a poco más del 50% de los estudiantes inscritos para matemáticas I. Este resultado se mantiene durante el segundo semestre para otras materias (Química II, Historia II y Matemáticas II), con lo cual más de la mitad de los alumnos, que supuestamente concluyeron el segundo semestre, adeudan por lo menos entre una y tres asignaturas (CCH, SEPLAN, 2006).

Las mayores discrepancias en los porcentajes de acreditación se encuentran en el turno vespertino, lo cual no quiere decir que en el turno matutino sean más homogéneos, pero por lo menos mantienen cuotas más parecidas entre sí. Las estadísticas de acreditación mantienen cuotas por encima del 75% en el turno matutino; mientras que en el turno vespertino pueden encontrarse acreditaciones por debajo del 50% y hasta menos del 30%. De esta manera, los porcentajes de acreditación suelen ser más elevados en el turno matutino que en el vespertino.

El flujo de estudiantes irregulares y marginados no se corrige fácilmente de una generación a otra ni de un semestre a otro, debido a que se ha convertido en una tendencia estructural del bachillerato. La misma institución realiza ajustes en el camino, mediante los programas remediales y de Último Esfuerzo (así se denomina en términos oficiales), los cuales incrementan el egreso de quienes normalmente no lo harían en tres años, con una tasa global que se encuentra arriba del 50% (CCH, Secretaría de Planeación, 2002; 2006; 2009).

Resultados académicos en el área de Historia

En el bachillerato del CCH existe la tradición de aplicar exámenes de diagnóstico al ingreso y exámenes de desempeño académico en distintos semestres del ciclo escolar; los resultados no son muy halagadores en distintos campos de la matemática, la

comprensión lectora y los conocimientos históricos. Es sabido que los estudiantes no logran afianzar conocimientos fundamentales de las materias y avanzan por los semestres del bachillerato, sin aprender lo fundamental (Santillán, 2008).

El informe *Dificultades de aprendizaje en las materias de Historia en el primer semestre de la generación 2008* señala la falta de comprensión de los conceptos fundamentales como tiempo y espacio; los estudiantes no ubican con claridad el espacio geográfico y su relación con procesos históricos, falta trabajo en el aula con mapas históricos para contextualizar distintos hechos, así como capacidad para definir términos propios del concepto y características del capitalismo. Menos del 40% de los estudiantes reconoce estos conceptos y procedimientos del conocimiento histórico, ya sea del turno matutino o del turno vespertino.

Respecto a las habilidades didácticas del docente, los estudiantes señalaron haber tenido poco contacto con el profesor para estar informados sobre su avance académico en la asignatura, ni se práctica la revisión de ejercicios o trabajos escolares; en otras palabras, reconocieron que hubo poca retroalimentación del docente a su trabajo en clase, lo que, en consecuencia, repercutió fuertemente en su evaluación. En el rubro de la interacción del docente con el grupo escolar, se encontró que más de la mitad de los estudiantes reportó que no se desarrolla un espacio para la discusión de los temas vistos en clase; mientras que más de la mitad percibe que no se promueve la participación en clase.

Sin embargo, el bachillerato del CCH insiste en que los estudiantes carecen de los conocimientos mencionados, puesto que

Es sabido que los estudiantes no logran afianzar conocimientos fundamentales de las materias y avanzan por los semestres del bachillerato, sin aprender lo fundamental.

aplica exámenes de diagnóstico con cierta periodicidad. En el periodo del año 2000 al 2011, el resultado del Examen de Diagnóstico al Ingreso (EDI) alcanzó el 6.76 en el último año, es decir, tuvieron que pasar diez años para recuperar el nivel de información de los alumnos que se encontraba por debajo de los cinco puntos. Por ejemplo, los resultados de este examen (EDI) por área de conocimiento no rebasan los cinco puntos; para el caso de Matemáticas es 4.4 y para Historia es 4.1. En una trayectoria longitudinal se observa que los resultados del EDI en Historia pasaron de 3.52 en 2001 a 4.13 en 2011, con algunas variaciones de 5.52 en 2009 y 4.93 en 2010. El aprovechamiento general de las materias de Historia es de 82% para Historia Universal, Moderna y Contemporánea, y de 75% para Historia de México.

En la trayectoria longitudinal de la generación 2009 se aprecia el descenso de la acreditación en las materias de

Historia conforme avanzan los semestres escolares, al disminuir en el turno matutino del 83.4% en el primer semestre al 71.5% en el cuarto semestre; y en el turno vespertino, la acreditación disminuye del 73% al 60% en los mismos semestres. El comportamiento de los estudiantes que no se presentaron a los cursos de Historia (NP) es que aumenta considerablemente en el turno matutino (tres

veces), al pasar del 6.1% al 18.2%; mientras que en el turno vespertino sucede prácticamente lo mismo, es decir, aumenta tres veces el porcentaje de estudiantes que no se presentan a sus cursos, al pasar del 10% al 28.8%.

Es de llamar la atención el incremento de los alumnos que desertaron de sus

Cuadro. Generación 2009. Acreditación cursos de Historia por semestre y turno.

Turno matutino	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Acreditados	83.4	78	75.2	71.5
NP	6.1	11.7	13.6	18.2
Reprobados	10.5	10.2	9.8	8.0

Turno vespertino	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Acreditados	73.	65.	62.	60.
NP	10	19.6	23.3	28.6
Reprobados	16.	15.	14.	11.

cursos de Historia conforme avanzan los semestres, tanto en el turno matutino como en el vespertino. Esta tendencia de deserción escolar se refiere a los que no se presentaron desde las primeras clases y rebasaron el límite de inasistencias permitido por el reglamento oficial, así como a los que no lograron integrarse a la modalidad del trabajo del docente en estas materias y a las primeras de cambio dejaron de asistir.

La lógica de la exclusión

Una situación implícita que presumiblemente conduce a la exclusión es que los docentes no buscan ni localizan a los estudiantes que abandonaron las primeras semanas de clases. Un comentario muy frecuente entre los docentes es que a dichos estudiantes no les interesa asistir y mucho menos estudiar. Una de las reacciones más comunes de algunos docentes es pasar por alto cualquier atenuante de subsanar o remediar lo que los estudiantes necesitan aprender antes de iniciar el curso; con frecuencia la respuesta docente concentra su atención en los estudiantes que los van

siguiendo en su exposición, a expensas del resto del grupo, inclusive varios docentes rechazan la idea de que sean parte de la responsabilidad en la falta de conocimientos que padecen los estudiantes y que no logren egresar con éxito del bachillerato del CCH.

Por otra parte, en el turno vespertino apenas la mitad de los alumnos se encuentra en el interior de los salones; el resto pasea, juega, platica, come, brinca, incluso llega a tomar bebidas no permitidas en los espacios tan amplios de la escuela. No se observan estudiantes que lean o platiquen sobre un tema de clase. La amplia libertad de movimiento, recreación y relación entre pares, que tiene lugar en los espacios abiertos de la escuela (pasillos, escaleras, explanadas y bardas), resulta más atractiva que una clase de matemáticas, lectura o historia.

Bajo la premisa institucional de que es difícil modificar la última situación mencionada, no se aprecia una reacción inmediata que haga que los alumnos ingresen y permanezcan en sus aulas. La capacidad de respuesta de los docentes es limitada, sobre todo si cada uno lo hace a

título personal; sin embargo, las cifras de alumnos ausentes incrementan conforme avanzan los ciclos escolares, debido a que las listas de varios profesores han omitido a una parte considerable de los alumnos desde las primeras semanas del ciclo escolar. Adicionalmente, el porcentaje de alumnos que no se presenta a sus cursos (NP) avanza de un semestre a otro; para el cuarto semestre alcanza casi el 20% y el 30% de los alumnos oficialmente inscritos del turno matutino y vespertino, respectivamente.

Propuesta

Puede decirse que una condición de alta fragilidad permea algunos espacios académicos, que se manifiesta en la no conclusión de los estudios de bachillerato (Buendía, 2011); esta condición afecta de manera sustancial la percepción que se tiene del desempeño de los alumnos. Con frecuencia se valora a la distancia el desempeño del otro, sin que suceda un acercamiento mutuo, que permita identificar las dificultades y potencialidades de los alumnos. Parece como si se aceptara una situación predecible en el sentido de que quienes no cumplan con las condiciones de regularidad académica están sujetos a las consecuencias de la deserción, la marginación y la exclusión escolar.

Mejorar el aquí y ahora implica superar barreras difíciles y complejas, dado que prevalece la repetición del conocimiento histórico en materias parecidas y la fragmentación de las actividades de aprendizaje con estilos docentes tan distintos. Los alumnos suelen preguntarse si ellos merecen esta clase de conocimientos que se repiten y llegan a confundirlos.

Se requiere la convergencia de iniciativas docentes en el ámbito de lo cotidiano y el aprendizaje, “la realización del potencial cognitivo depende de las oportunidades que tienen los niños de usar su mente tan variadamente como sea posible” (Eisner

2002:37). Es necesario delimitar nuevamente el valor de la formación integral que privilegia el descubrimiento, el potencial y la sensibilidad de distintos conocimientos que permitan celebrar, como dice Eisner, la conexión con el mundo y sus legados. 

Fuentes de consulta

1. Bartolucci, J. (2002). La polarización educativa en México: la élite y la masa. *Revista de la Educación Superior*. México, ANUIES, núm. 2, Abril-Junio.
2. Buendía, M. A. (2011). “Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos”. *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM. IISUE. Vol. XXXIII, núm. 134.
3. CCH. (2006). *Programas de estudio*. Área Histórico Social. México: UNAM, CCH.
4. Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Argentina: Amorrortu.
5. Santillán, D. (2008). *Percepción de los alumnos sobre el aprendizaje en la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I, generación 2008*. México: UNAM, CCH, Secretaría de Planeación.
6. Zorrilla, J. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM, IISUE.

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



La condición de alta fragilidad permea algunos espacios académicos, que se manifiesta en la no conclusión de los estudios de bachillerato.



Un enfoque *multirreferenciado* de la deserción escolar:

EL AULA, LA COMUNICACIÓN Y EL PENSAMIENTO COMPLEJO

Profesor de Tiempo Completo, Asociado B, en el CCH Sur. Fue Jefe de Departamento de Difusión Cultural, Jefe del Área de Talleres y Consejero Interno. Ha participado en diversos seminarios y grupos institucionales del CCH. Es miembro de la Red Interamericana de Educación Docente de la Organización de los Estados Americanos. Periodista. Cuenta con 20 años de antigüedad docente.
carlosalonsocomunidad.unam.mx

Carlos Alonso Alcántara

Al pensar en la deserción escolar, se puede concebir en las nociones de irresponsabilidad, problemas y fallas de los procesos educativos y docentes, estructura académica endeble, sistema escolar desarticulado, entre otros marcos referenciales. Y por consiguiente, la esfera que se concreta para la instrumentación de programas preventivos y/o remediales parte de una visión unidimensional del fenómeno de la deserción. En esta reflexión, se plantea el fenómeno de la deserción escolar como un sistema complejo, cuyas implicaciones se determinan en tres vertientes: el aula, la comunicación y el pensamiento complejo.

“El mundo actual es un sistema altamente entrelazado, en continuo cambio, que se modifica a pasos acelerados. Los tiempos de respuesta son cortos, los procesos adaptativos intrincados. Los escenarios sociales y los desenlaces económicos se suscitan en forma intempestiva... En fin, el reto de comprender, asimilar, aprovechar y disfrutar nuestro mundo exige una nueva forma de abordar el mundo complejo.” (Flores; 2011:7)

La primera premisa en cuestión se deriva de lo siguiente: antes de una decisión de abandonar la escuela, el estudiante primero abandona el salón de clases. Entonces la interrogante será ¿por qué el aula escolar no es un retén de las implicaciones que significa dejar el estudio como un sentido de pertinencia en una condición ontológica? ¿Acaso será que el aula no cumple con las especificaciones de respuestas al cúmulo de incertidumbre

que el estudiante considera para abandonar el aula, como una decisión compleja? ¿El aula no permite que el estudiante abone una decisión temporal de suspensión de actividades mientras se determinan equilibrios en las circunstancias para estudiar? ¿El aula es un bastión insostenible en el dominio anárquico y de estructuras del poder que el alumno no es capaz de resolver de manera correcta para no abandonar la clase, los estudios y la escuela?

Esta última interrogante nos permitirá establecer un dominio de claroscuros para poder reflexionar al respecto, ya que en este espacio se determinan factores derivados de los sujetos en cuestión: profesor-alumno.

El aula como sistema complejo

En este supuesto, podemos precisar elementos que se distinguen a lo largo del proceso en la estancia de los actores durante un año lectivo. Tales factores son la comunicación y el aula; para el entendimiento de los procesos, articulamos la visión del pensamiento complejo. En la visión de Edgar Morin complejo es lo que está entretejido. En una visión primera, pareciera que el mundo está constituido por unidades separadas, lo complejo nos muestra que lo que en un nivel parece unidad monolítica es en realidad un tejido de relaciones. Lo complejo se presenta como trama de relaciones.

La segunda premisa parte de la pregunta ¿por qué es compleja el aula? El salón de clases es un ámbito donde suceden imprecisiones, vacíos, incertidumbre, no linealidad, sorpresas, emergencias, ausencia de control global, bifurcaciones, inestabilidades, fluctuaciones y cascadas de fallas. Es una implicación de relaciones.

El salón de clases es un ámbito donde suceden imprecisiones, vacíos, incertidumbre, no linealidad, sorpresas, emergencias, ausencia de control global, bifurcaciones, inestabilidades, fluctuaciones y cascadas de fallas.

El aula como unidad de la educomunicación

Por eso, la comunicación *per se* y sus procesos no podrían tener los suficientes elementos para establecer una línea de acción en específico que permita entender, con la ayuda de las nociones no articuladas de la psicología, en el entendido de un espacio físico de territorialidad. En la noción de Edgar Morin, es necesario pensar una comunicación compleja, definida ahora desde los contextos: lo global, lo multidimensional y lo complejo. Un lenguaje especializado, una comunicación predeterminada,

estaría en contra de esta propuesta y traería consigo el debilitamiento de la responsabilidad social y de la solidaridad.

Sin embargo, —explica— la información pura no sirve para nada, es decir, la información sólo “adquiere sentido cuando está integrada a un contexto, integrada a estructuras sociológicas, históricas y culturales”. A este volumen de información, presentado en la sociedad de hoy, es necesario añadir un gran

cúmulo de conocimientos especializados, segmentados y separados entre sí (Morin, 2002). De ahí que las vertientes de análisis se contemplan desde la noción interdisciplinaria de la *educomunicación*.

Y entonces surge la cuestión ¿dónde se desarrollan los espacios de reflexión en el proceso educativo y que son inherentes a los procesos complejos? El aula escolar es la unidad mínima en el proceso educomunicativo y la más compleja del sistema educativo. El aula escolar es una construcción de sentidos en el mundo simbólico de la realidad compleja (pág.115). Tanto el investigador J. Aparici



Se necesita un nuevo tipo de pensamiento complejo, a la vez sistémico, multidimensional y ecológico que tenga en cuenta la dinámica del todo y de lo particular en el aula.

como la investigadora de la UNAM, Delia Crovi, consideran la pertinencia de ubicar la importancia de la configuración de espacios en común entre la comunicación y la educación, donde se marquen los principios pedagógicos y comunicativos de la *edukomunikación*; mismos que están “basados en la participación, autogestión y la comunicación dialógica” (Aparici: 2010: 17). Con ello, se construyen ambientes o espacios de aprendizaje, donde se configuren situaciones educativas concretas, como el diseño que permite crear una situación educativa concreta; involucra actores y tecnología, condiciones particulares de enseñanza aprendizaje y los objetivos de ésta (pág.108).

La edukomunikación en el aula como sistema complejo

Si el profesor sólo entiende el aula como una estructura orgánica del esquema tradicional de la educación, sus herramientas, competencias y habilidades rebasan la esfera disciplinaria, pedagógica e incluso la docencia misma. Para tal efecto, hemos

considerado tres aspectos que se desarrollan en torno a la *performancia* del aula escolar en la institucionalidad educativa: el aula como organización y sistemas, el aula como representación y el aula como jerarquía de procesos de redes internas. Tanto profesores como alumnos se definen en términos de seres culturales, sensoriales-cognitivos y meta-biológicos. Se necesita un nuevo tipo de pensamiento complejo, a la vez sistémico, multidimensional y ecológico que tenga en cuenta la dinámica del todo y de lo particular en el aula. La concepción desde un pensamiento “complejo”, a la vez sistémico, multidimensional y ecológico.

El aula como organización y sistema

Bajo este esquema, inicialmente debemos considerar que el aula es una estructura social orgánica, donde se generan espacios de convivencia de los actores en distintos rangos de complejidad. Desde aquellos cuya estancia es momentánea y fugaz, como los que dominan y definen formas de organización al interior y exterior de un territorio específico.



El aula es un sistema complejo de relaciones humanas que definen su organización en términos de redes. Por ello, el aula es una organización.

En los distintos momentos de la coyuntura de la dinámica social, el docente se debe preguntar sobre los cambios y el desarrollo de su ejercicio docente a partir de la concepción del aula escolar. ¿Será que un territorio de formación de valores y redefinición de procesos de enseñanza-aprendizaje está exenta de cambios en su estructura al paso del tiempo?

Una primera respuesta es: el aula es un sistema complejo de relaciones humanas que definen su organización en términos de redes. Por ello, el aula es una organización. No sólo es una estructura de espacios y normas, sino sistemas de organización que definen formas de comportamiento y actitudes. El sistema complejo nos derivará a otra concepción dentro del esquema del pensamiento complejo: la noción de sistema. Por ello, debemos considerar, tercera premisa, dos aspectos: el aula en términos de sistema y el aula en la concepción de organización.

El aula como una organización ésta concebida como un *sistema adaptativo de carácter social* conformado por seres humanos que se asumen como integrantes básicos, que cumplen diferentes funciones en una estructura apropiada de división del trabajo y se compromete con la misión y los objetivos que tiene el sistema (Lara; 2010:91). *El aula como un sistema.* Al entenderse como organización, se puede determinar el aula como un *sistema abierto*, ya que los procesos en ella se encuentran en activa interacción con un entorno complejo constituido por el medio social, con redes internas y externas en que actúan, y con estructuras de normas y redefiniciones del sentido de autoridad.

El aula como organización compleja

En este proceso de interacción, el aula —determinada como organización— va cambiando de estado y los estados que una organización va ocupando son derivados de dos factores:

1. Dinámica interna, propia del sistema que, conforme el tiempo avanza, transforma el estado presente en un nuevo estado.
2. La intervención de parámetros exógenos que alteran de manera previsible o no el estado de las organizaciones (Lara; 2010: 90).

Lara explica que los parámetros exógenos pueden ser de dos tipos: parámetros exógenos contingentes, que provienen del entorno y que tienen una naturaleza aleatoria, y parámetros exógenos de control, que pertenecen a algún sistema de gestión y que son variables manipulables para lograr que el sistema cambie de estado en una cierta dirección. En los parámetros exógenos contingentes, podrían ser contemplados: las políticas educativas del país, la noción de evaluación en el sistema educativo, la formación de profesores, entre otros; parámetros que inciden directamente en el trabajo en el aula. Pero el profesor en cuestión podría utilizar los parámetros exógenos contingentes, lo que podría derivar en la noción de un aula desde la concepción democrática del proceso educativo: la participación democrática en el aula como un proceso antagónico de los esquemas verticales de los esquemas de poder.

¿Cómo hacer que las aulas sean más democráticas? ¿Cómo fortalecer la integración e inclusión social de los estudiantes? ¿Cómo promover e incidir en el respeto, reconocimiento y valoración a la diversidad en las aulas desde sus diversas relaciones implicadas? ¿Cómo abrir espacios para promover una mayor participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje donde se asuma una corresponsabilidad de su propio entorno de aprendizaje?

La tarea es compleja, pero la práctica de los valores y principios democráticos en el ámbito formal de la educación en el aula, desde el pensamiento complejo, podrá ser una respuesta para entender la deserción escolar. ③

Fuentes de consulta

1. Aparici, R. (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. España: Gedisa.
2. Flores, J. y Martínez, G. (2013). *Encuentros con la complejidad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
3. Garzón, E. Y Salmerón, F. (1993). *Epistemología y cultura*. México: UNAM.
4. Krupatini, S. (2011). *Y ahora qué hacemos ante la complejidad*. Buenos Aires: Granica.
5. Maldonado, C. Y Gómez, N. (2011). *El mundo de las ciencias de la complejidad*. Colombia: Universidad del Rosario.
6. Morales, J. (2006). *Proxémica y el espacio escolar*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
7. Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
8. Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
9. Yuni, J. (2009). *La formación docente: complejidad y ausencias*. Argentina: encuentro grupo editor.



Deserción escolar. Apuntes para su estudio*

Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, en donde imparte la asignatura de TLRIID I-IV. Es Licenciado, Maestro y Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
gibarramercado@yahoo.com.mx

Gustavo Adolfo Ibarra Mercado

El mapa de la deserción escolar y del fracaso escolar coincide con el mapa de la pobreza.

Juan Carlos Tedesco¹

La reprobación es un fenómeno externo al individuo, no se manifiesta por iniciativa de éste, sino por el juicio relativo del docente y la institución; en contraste, la deserción es la respuesta del alumno ante una situación que le provoca ansiedad o que debe atender de manera prioritaria. Ambas son parte de la dinámica escolar, y aunque comparten un número importante de causas, su presencia es diferenciada. Quien reprueba es probable que no tenga la intención de hacerlo, de ahí la frase más recurrente de los estudiantes: “me reprobó”²; frente a ellos se elogia a los que aprobaron, esencialmente, a los poseedores de las notas más altas. En ese sentido la reprobación se convierte casi en una necesidad institucional que permite la diferenciación del alumnado y de la distinción entre escuelas³.

*El presente texto es un fragmento del reporte de investigación “Factores que inciden en la reprobación y deserción de alumnos del CCH Oriente. Generaciones 2005-2008”, el cual se puede consultar en el blog <http://revisiuncurricularcch.blogspot.mx/>. Se realizan adecuaciones para su publicación como artículo.

1. Tedesco, Juan Carlos. “Entrevista: La deserción y el fracaso escolar de la mano con la pobreza” en Entrevista, Chile, Programa Interdisciplinario en Investigaciones en Educación. Consulta: febrero de 2008. En Línea: <http://www.piie.cl/entrevistas/tedesco.htm>.

2. Es probable que no estén muy lejanos de la realidad, ya que es el profesor quien establece criterios y categorías para la acreditación, además de revisar y dictaminar sobre los productos presentados por los alumnos. En esta operación la emotividad o el estado de ánimo podría intervenir.

3. Díaz Barriga refiere que en el “informe de 1852, los comisionados de la Universidad de Oxford, comentando los exámenes orales empleados durante los dos siglos anteriores,” hacen alusión a lo siguiente: “Para que un sistema de exámenes sea eficaz, es indispensable que existan riesgos de rechazo para los candidatos inferiores y distinciones honoríficas y recompensas adecuadas para los aptos y diligentes...” Díaz Barriga, Ángel (comp.). *El Examen. Textos para su historia y debate*. México, UNAM/CESU-Plaza y Valdés, 2001. [329 p.] p. 87

Por el contrario, la deserción es un acto de autoexclusión, quien deserta lo hace debido a la presencia de situaciones adversas para su estabilidad emocional, integridad física, salud o situación socioeconómica. El alumno se enfrenta a entornos donde le resulta complicado interrelacionar, debido a la carencia de destrezas, habilidades, conocimientos, competencias, entre otros; evade un escenario que percibe como agresivo y se integra a uno apacible, grato o menos estresante. La deserción también se origina por el surgimiento de circunstancias que exigen la atención del sujeto, ya que algunos hechos lo obligan a reordenar sus prioridades. Aunque determinado por las circunstancias, la deserción se da por iniciativa del sujeto; en ocasiones, por decisión de la familia.

En el primer caso, ante el conflicto que representa el cumplimiento de las obligaciones escolares, el estudiante recurre a la evasión, para librar con ello la frustración

y resguardar, de esta manera, su estabilidad emocional. El incumplimiento le produce ansiedad, por ello, se retira del ambiente que lo provoca. En el medio escolar, se presenta con cierta frecuencia que un alumno del nivel medio superior o superior abandone un curso, el porqué puede ser variado, pero en este escenario el mismo sujeto supera el problema, buscando medios alternativos para la acreditación de esa materia. Sin embargo, cuando el abandono se da en todas o la mayoría de las asignaturas, el problema se torna complejo, pues el acto evasivo se convierte en una actitud de desdén y desenfado. En el proceso de justificación y autocomplacencia, el alumno idea opciones de solución imaginarias mientras continúa inmerso en el entorno que le es placentero.

El segundo caso se presenta cuando surge una problemática que requiere la atención de sujeto, o cuando se da cuenta de su existencia. En ese momento se crea una necesidad que debe ser satisfecha,

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



En el medio escolar, se presenta con cierta frecuencia que un alumno del nivel medio superior o superior abandone un curso, el porqué puede ser variado, pero en este escenario el mismo sujeto supera el problema, buscando medios alternativos para la acreditación de esa materia.

para lograrlo desplaza la satisfacción de otras necesidades que dejan de ser básicas o relevantes, relegándolas a un papel secundario. Esta actitud la comprenderemos mejor si evocamos la Teoría Jerárquica de las Necesidades de Maslow⁴, según ella, las necesidades de la cúspide de su pirámide sólo pueden ser cubiertas si se han satisfecho las necesidades de la base. Es decir, para atender y satisfacer, por ejemplo, necesidades de autoestima es fundamental que el individuo haya colmado sus necesidades de seguridad.

Si bien atribuimos la deserción a una decisión personal, no por ello desconocemos que existe una serie de factores externos al sujeto, que la provocan. El espectro de éstos es amplio y multivariado; van desde circunstancias familiares hasta la instrumentación de políticas públicas, pasando por lo social, económico e institucional/curricular; sin olvidar lo emocional.

En el Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos, el INEE y la SEP definen a la deserción como “el porcentaje de alumnos que abandona las actividades escolares durante el ciclo escolar (desertores intracurriculares) y al finalizar éste (desertores intercurriculares) respecto al total de alumnos inscritos en el ciclo escolar”⁵. Lo anterior es un concepto operativo que describe una parcela de la



Si bien atribuimos la deserción a una decisión personal, no por ello desconocemos que existe una serie de factores externos al sujeto, que la provocan.

realidad de la educación básica, pues en este nivel es casi imposible, por ejemplo, que un alumno abandone algunas de las asignaturas y curse otras, sobre todo en la primaria. Cuando se presenta una deserción en el nivel básico, las autoridades correspondientes la registran y notifican a las instancias superiores.

En contraste, en la educación media superior y superior, la caracterización de la deserción es menos sencilla. En la cotidianidad de las instituciones educativas, fundamentalmente en las de carácter público, encontramos diversidad de formas en que se manifiesta la deserción; por ejemplo, un alumno puede abandonar temporal o permanentemente sus estudios, o alejarse sólo por un tiempo de éstos; otra posibilidad es que abandone las clases de una o más materias, mas no de todas. Todo ello sin realizar trámite administrativo alguno, dándose una deserción de facto, pero no formal.

4. Abraham Maslow propone (1943) una escala en donde agrupa las necesidades del ser humano, éstas son: fisiológicas, de seguridad, de aceptación social, de autoestima, de autorrealización.

5. SEP/INEE Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto básico para el ciclo escolar 2004-2005. México, junio de 2006. [154 p.] p. 103. La versión 2007 de estos indicadores define a la deserción como “Número de alumnos matriculados que se estima abandonan la escuela antes de concluir el ciclo escolar, por cada cien alumnos que se matriculan al inicio de cursos de un mismo nivel educativo”. Para ahondar sobre las definiciones de deserción intercurricular e intracurricular se recomienda revisar: Dirección General de Planeación /Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Lineamientos para la formulación de indicadores educativos. México, SEP, enero de 2005. 134 p. en Sistemas para el Análisis de la Estadística Educativa. Ver. 7.0 Programa informático, SEP.



Es difícil precisar si la ausencia de un alumno de los niveles medio superior y superior se da por cambio de modalidad, tipo de servicio, institución o porque abandona definitivamente los estudios.

En la educación básica es relativamente fácil identificar si un alumno se traslada de una escuela a otra, aun cuando cambie de región o modalidad, o deserta irremediamente del sistema. En contraste, es difícil precisar si la ausencia de un alumno de los niveles medio superior y superior se da por cambio de modalidad, tipo de servicio, institución o porque abandona definitivamente los estudios.

Ante ese panorama, identificamos las siguientes formas de concebir la deserción escolar: formal y de facto, temporal y permanente, parcial y total, institucional y del sistema. La primera dualidad se relaciona con el proceso administrativo que la institución atiende para registrar el abandono. La deserción formal se presenta cuando el alumno realiza los trámites administrativos

correspondientes para solicitar su baja definitiva de la escuela en donde se haya inscrito, antes de concluir el ciclo escolar o el plan de estudios. Es de facto cuando el sujeto deja de asistir a los cursos en los que está inscrito, sin notificar de su ausencia a las autoridades correspondientes.

Esta modalidad reviste especial importancia en la UNAM, ya que un individuo puede permanecer indefinidamente como alumno de ella, en tanto no concluya el plan de estudios en donde se haya matriculado⁶. Mientras no solicite su baja definitiva, continuará gozando de los derechos que le proporciona la legislación universitaria; ¿sería factible llamar desertor a quien aún se encuentra matriculado, o bien, a aquel que durante los primeros seis años —a partir de su primera inscripción— solicita esporádicamente exámenes extraordinarios? Estamos ante una deserción de facto pero no formal.

La segunda pareja hace referencia a la duración del abandono. Será temporal si la deserción sólo se presenta durante un tiempo determinado, reintegrándose el alumno para la conclusión de sus estudios. Cuando ésta es decisiva, pues formaliza su separación definitiva de la escuela antes de concluir el plan de estudios, entonces es deserción permanente. Para la caracterización de esta dupla es necesaria la notificación correspondiente, por lo que la separación debe ser formal.

Las deserciones parcial y total hacen referencia al espectro curricular que abarcan. La primera corresponde al abandono de algunas materias, en tanto que la total caracteriza el alejamiento de todas ellas, en un ciclo lectivo específico. Cuando esto sucede, regularmente el alumno lo hace sin comunicarlo a la institución. Para determinar

6. Nos referimos a las generaciones 1997 y anteriores, pues las modificaciones aprobadas por el H. Consejo Universitario al *Reglamento General de Inscripciones* afectan a las generaciones 1998 y posteriores. Aunque en la práctica no se han aplicado dichas reformas, debido a las decisiones tomadas a propósito del movimiento estudiantil de 1999-2000.

la presencia de ellas se requiere revisar las calificaciones asignadas al alumno a lo largo del periodo escolar, aunque este procedimiento pudiera no ser del todo efectivo (v. *infra*).

Finalmente, identificamos a la deserción institucional y a la del sistema; la primera hace alusión al abandono de la escuela en donde el alumno se haya inscrito, debido a un cambio de tipo de servicio, modalidad o de escuela; en este caso no hay interrupción de estudios y regularmente el estudiante formaliza esta decisión. En contraste, cuando el sujeto abandona definitivamente los estudios notificando o no de ello, sin pretender continuarlos en ninguna otra institución, se ubica en una deserción definitiva del sistema.

A estas modalidades de deserción habría que añadir la que llamaré académico-administrativa o ficticia. En la UNAM podemos identificar con claridad esta variante. De acuerdo al artículo 3°, Capítulo I, de su Reglamento General de Exámenes, “en el caso que el alumno no se presente al examen de la materia, se anotará NP, que significa: no presentado”.

Es decir, un alumno puede haber asistido a todo el periodo lectivo y por el hecho de no presentar el examen final ordinario se le asienta “NP”. Dado que la referencia anterior es el único sustento para la asignación de esa nota no aprobatoria y de que las formas de estimar el desempeño del alumno están supeditadas al criterio del profesor, una “NP” no siempre refleja deserción.

Las precisiones anteriores pretenden mostrar la dificultad que encierra la significación del término deserción, hecho que repercute en el cálculo de la misma y, principalmente, en el diseño de estrategias que permitan a la institución atenderla. Las diversas formas en que se manifiesta demandan acciones diferenciadas en todos los órdenes de autoridad, incluyendo a los mismos docentes, aunque para hacerlo es necesario saber la variante de deserción a la que nos enfrentamos. ③

Fuentes de consulta

1. Díaz Barriga, Ángel (comp.). *El Examen. Textos para su historia y debate*. México, UNAM/CESU-Plaza y Valdés, 2001. 329 p.
2. Dirección General de Planeación/Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Lineamientos para la formulación de indicadores educativos. México, SEP, enero de 2005. 134 p. en *Sistemas para el Análisis de la Estadística Educativa*. Ver. 7.0 Programa informático, SEP.
3. SEP/INEE Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto básico para el ciclo escolar 2004-2005. México, junio de 2006. 154 p.
4. Tedesco, Juan Carlos. “Entrevista: La deserción y el fracaso escolar de la mano con la pobreza” en *Entrevista, Chile, Programa Interdisciplinario en Investigaciones en Educación*. Consulta: febrero de 2008. En Línea: <http://www.piiie.cl/entrevistas/tedesco.htm>



La impartición de mejores clases

PODRÍA CONTRIBUIR A DISMINUIR LA DESERCIÓN EN EL BACHILLERATO

1. Licenciada en Enseñanza del Inglés y maestrante de MADEMS Inglés por la UNAM, FES Acatlán. Imparte desde hace seis años las asignaturas de Inglés I-IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Naucalpan.

Además, cuenta con experiencia docente en las instituciones educativas privadas La Salle y Colegio Don Bosco. Ha asistido a decenas de cursos a nivel nacional e internacional. Cuenta con tres diplomados y es tutora desde hace cuatro años.

raconalma@yahoo.com.mx

2. Licenciado en Comunicación y maestrante de MADEMS Español por la UNAM, FES Acatlán. Imparte desde hace seis años clases de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV en el Colegio. Fue durante tres años coordinador del turno vespertino del Programa Institucional de Tutoría (PIT).

Actualmente colabora en la Unidad de Planeación del Plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Además, es parte del Consejo Editorial de la revista Brújula. Una orientación para el tutor. Dio clases a nivel superior en el Colegio Holandés, fue reportero del diario Ovociones y ha escrito artículos en Razón y Palabra, Primera Revista Digital en Iberoamérica Especializada en Comunicología.

hugtrujillo@hotmail.com

Alma Ivette Mondragón Mendoza¹
Hugo César Fuentes Trujillo²

La historia de la educación en México ha estado marcada por una serie de problemáticas en el contexto de una sociedad capitalista, en la que hemos permanecido insertos desde hace varias décadas, las cuales van desde cuestiones de la cobertura y los contenidos de las asignaturas, hasta de permanencia de los estudiantes en la escuela.

Aunado a lo anterior, es de destacar que debido a que cada presidente de la república, al tener su propia propuesta educativa, rompe con la continuidad de los proyectos de sus antecesores, lo que muchas veces más que ayudar perjudica a la población, ya que los aciertos obtenidos se tiran a la borda por apostar a nuevas ideas que muchas veces no cuajan.

Por ejemplo, sería deseable que una de las aportaciones del primer secretario de educación pública en México, el intelectual José Vasconcelos, de implementar la lectura de autores clásicos en la primaria, aún permaneciera en nuestros días; sin embargo, no es posible porque ahora se privilegia otro tipo de educación, en específico, aquella basada en competencias (Díaz Barriga y Rigo, 2000: 34).

En lo que al nivel medio superior respecta, que dicho sea de paso, ha sido poco estudiado tanto a nivel internacional como nacional (González Carrillo, 2014: 27), podemos afirmar que uno de los mayores problemas que enfrenta en pleno siglo XXI es el de la deserción escolar.

Así, resultan alarmantes los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), así como los resultados de las encuestas (Nacional de Deserción en la Educación Media Superior y del Instituto Nacional de Estadística y Geografía), las cuales coinciden en el alto porcentaje de los jóvenes que abandonan sus estudios de bachillerato.



Alma Cerdá y Liliana Sanjurjo consideran que si los profesores nos profesionalizamos y ejercemos nuestra actividad docente de manera reflexiva, como lo plantea, es muy probable que mejoremos la calidad de nuestras clases.

Las causas de esta deserción son diversas, pero sobresalen dos en específico: a) Problemas económicos en el hogar que imposibilitan financiar el transporte para trasladarse a la institución educativa o los materiales didácticos solicitados por los profesores y b) Porque hay un desinterés por estudiar, debido a que las clases les resultan aburridas o por no encontrar sentido a los contenidos temáticos de las asignaturas.

Es innegable que uno, como profesor (a), se ve imposibilitado en resolver la primera cuestión; lo que resulta obvio y plausible es que en el segundo aspecto sí podemos intervenir para tratar de combatir la deserción escolar, la cual, según las autoridades, de permanecer pasivos e indiferentes, podríamos contribuir a que surgieran problemas de mayor magnitud a nivel social y económico del país (Secretaría de Seguridad Pública, 2011: 12).

Por eso sostenemos que si los profesores nos profesionalizamos y ejercemos nuestra actividad docente de manera reflexiva, como lo plantea Alma Cerdá (2001: 33) y Liliana Sanjurjo (2012: 64), es muy probable

que mejoremos la calidad de nuestras clases, a fin de hacer más atractivo lo que enseñamos a los jóvenes para que adquieran conocimientos significativos. De esta manera, si interesamos a los alumnos en su aprendizaje, podremos revertir esta cuestión que provoca el abandono de sus estudios para incorporarse, en el mejor de los casos, al mercado informal.

Panorama desalentador

María Fernanda González Carrillo (2014: 54) refiere en su tesis, titulada *La deserción en la Educación Media Superior en México: Análisis de las políticas, programas y gasto educativo*, que en la deserción escolar confluye una multiplicidad de factores que la convierte en un fenómeno multifactorial, en la que están presentes las razones económicas, personales y escolares.

Esta situación ha provocado una gran preocupación debido a que, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México ocupa

el primer lugar en el número de desertores escolares de 15 a 18 años, además de que es el tercer lugar entre las naciones con mayor población juvenil que no estudia ni trabaja (*Ninis*).

En este mismo sentido, de acuerdo a los reportes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), si esta situación sigue en aumento como en la actualidad, se proyecta un incremento del desempleo, así como la incorporación de jóvenes al crimen organizado, que los ha adherido a sus filas al brindarles un sueldo seguro, el cual la economía formal no les garantizaría.

Con fundamento en los estudios que se tienen hasta este momento, sobre todo de la Encuesta Nacional de Deserción Escolar en la Educación Media Superior (ENDEMS), realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2012, el 37.40 % de los jóvenes que decide desertar lo hace porque no le gusta estudiar (motivado por diversas razones: reprobación, ambiente escolar, motivación escolar, pertinencia de los

contenidos, porque no le entendió a un profesor...), frente al 35.20% que prefiere abandonar las aulas por causas económicas.

Estas cifras son muy similares al Censo y Encuesta Nacional de la Juventud (Enjuve), estas reportan que 38.2% de los jóvenes se fueron del bachillerato porque ya no les gustaba estudiar, frente a 32.6% debió abandonar sus estudios del nivel medio superior para incorporarse a un trabajo con el fin de cooperar para los gastos de su hogar.

En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), las razones expuestas son compartidas, ya que, según datos

institucionales, las causas por las que los estudiantes dejan inconclusa su formación académica se deben a que no encontraban sentido a las clases o se aburrían en ellas y por cuestiones económicas que los orillaban a buscar un empleo.

La deserción escolar, es entendida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como “dejar de asistir a la escuela antes de la terminación de una etapa dada de la enseñanza, o en algún momento intermedio o no terminal de un ciclo escolar” (ONU, 2000: 210), es preocupante, por lo que se deben tomar urgentemente cartas sobre el asunto.

En caso de que no se revierta esta situación, podría correrse el riesgo de generarse un atraso social y económico en el país, así como clima de violencia y comisión de actos delictivos, según alerta el documento de la Secretaría de Seguridad Pública (SSP), denominado *Deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes*.

La deserción escolar,
es entendida
por la ONU como
“dejar de asistir a la
escuela antes de la
terminación de una
etapa dada de la
enseñanza, o en algún
momento intermedio
o no terminal de un
ciclo escolar”.

Profesionalización docente y mejoramiento de las clases

Como se dijo anteriormente, creemos que, si el aburrimiento es una de las causas en el abandono de estudios a nivel medio superior, los profesores podemos aportar un granito de arena a la solución de esta problemática si nos ocupamos por profesionalizar nuestra práctica docente y buscamos alternativas para interesar a los alumnos en su aprendizaje.

Para ello se requiere que asumamos nuestro rol de manera reflexiva, para que nos permita vislumbrar aquellos aspectos que aún nos faltan por pulir para hacer las modificaciones necesarias con el objetivo de que nuestro proceso enseñanza-aprendizaje sea mejor cada día.

Recordemos que la docencia, caracterizada por Martiniano Arredondo, María Uribe y Teresa Wuest (1989: 87) como una acción compleja con sentido, se da mediante una práctica contextualizada en una institución escolar, en la que prevalece una interacción entre los profesores y alumnos. Asimismo, agregan estos autores, tiene una finalidad explícita, que se manifiesta mediante la concreción de resultados. Los tres destacan que la docencia intenta el logro de aprendizajes por parte de los alumnos, por lo cual, gracias a las tareas académicas y administrativas, se puede alcanzar el propósito fundamental de esta actividad profesional: propiciar aprendizajes significativos en los jóvenes mediante las actividades que propone y realiza el profesor.

Al respecto, Alma Cerdá (2001: 40) coincide con lo anterior al entender la práctica docente como una “acción con sentido” y, al retomar el trabajo de Citlali Aguilar, señala que ésta se da en “un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interacción con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican”.

Así, la docencia puede verse como una profesión apasionante, pero a la vez compleja, que demanda una gran responsabilidad a quienes la ejercemos, ya que tenemos en nuestras manos procurar que nuestros alumnos puedan alcanzar aprendizajes significativos, lo cual es posible en un marco de interacciones en un contexto específico y con un sentido determinado, lo que hace que todos los actores involucrados (desde los directivos de una escuela, los docentes y hasta los alumnos) se transformen.

De esta manera, si los profesores repensamos nuestro actuar y el proyecto



Las causas por las que los estudiantes dejan inconclusa su formación académica se deben a que no encontraban sentido a las clases o se aburrían en ellas y por cuestiones económicas que los orillaban a buscar un empleo.

de clases, podremos incidir positivamente en el logro de aprendizajes de nuestros estudiantes, en específico, del CCH, para que se cristalicen los tres principios básicos de nuestro Colegio: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Sin duda, si apostamos a ello, lograremos evitar que los jóvenes deserten, ya que, como diría José Luis Guerrero (2011: 83) en su artículo *La importancia de la planeación para mejorar la docencia*, el proceso de enseñanza-aprendizaje conjuntará una serie de actividades en forma lógica y sistemática con el fin de desarrollarlas en un tiempo determinado para la consecución de los propósitos didácticos, que les serán significativos a los jóvenes, no sólo para su preparación académica sino para todos los ámbitos de su vida. ☺

Fuentes de consulta

1. Anzola Rojas, Sérvulo. (2010). *Ser maestro*. México: Trillas.
2. Arredondo, Martiniano. (1989). "Notas para un modelo de docencia", en: Arredondo, Martiniano y Ángel Díaz Barriga (Comps.). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Textos y experiencias en México*. México: CESU/UNAM.
3. Cerdá Michel, Dea Alma. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: UPN. (Colección Educación 22).
4. Correa Restrepo, Miralba. (2006). *Contexto, interacción y conocimiento en el aula*. Julio-Diciembre 2006. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80120709>
5. Covarrubias Papahui, Patricia y Magdalena Piña Robledo. (2006). "La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México.
6. De la Rosa Reyes, María de los Ángeles (2015). *Apuntes de Práctica Docente I*. México: Facultad de Estudios Superiores Acatlán/UNAM.
7. Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo. (2000). "Formación docente y educación basada en competencias", en: *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU/UNAM.
8. Frago Franco, David (1999). La comunicación en el salón de clases. Enero-Marzo 1999. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsa13.html>
9. González Carrillo, María Fernanda. (2014). *La deserción en la Educación Media Superior en México: Análisis de las políticas, programas y gasto educativo*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
10. Guerrero, José Luis. (2011). "La importancia de la planeación para mejorar la docencia", en: *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*. México: CCH.
11. Not, Louis. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
12. Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Manual de Encuestas Sobre Hogares*. Estados Unidos de América: ONU.
13. Ponce, Miriam. (2005). *Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes*. México: Paidós.
14. Sanjurjo, Liliana. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
15. Schaff, Adam. (1974). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
16. Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. México: Ariel.
17. Secretaría de Seguridad Pública (2011). *Deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes*. México: SSP.
18. Tarragona Roig, Mariona. (2004). *El adolescente y las relaciones familiares*. México: FES Acatlán/UNAM.



Rezago escolar en el turno vespertino

Estudió Literatura
Dramática y Teatro en
el Colegio de Teatro de
la Facultad de Filosofía
y Letras de la UNAM,
especializándose en
actuación y la Maestría en
Dirección Escénica en The
Theatre School, De Paul
University, en Chicago,
Illinois. Asimismo
concluyó los estudios de
maestría de
Letras Modernas
(inglesas) en la UNAM.
Trabaja en el CCH
Naucalpan desde 2001.
lalolybarrera@gmail.com

Olivia Barrera

Los alumnos que ingresan al Colegio de Ciencias y Humanidades han recibido, en un altísimo porcentaje, una enseñanza tradicional, donde se enfatiza la figura del docente como transmisor de conocimiento, dejando en segundo término el aprendizaje del alumno. Nuestro Colegio propone un Modelo Educativo distinto, en el que el estudiante se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La complejidad en la transición de estos sistemas educativos se ve reflejada en el alto índice de reprobación de los alumnos en el primer semestre, en el que sólo un 56% es alumno regular, lo que significa que el 44% reprobó una o más materias. Este no es un problema menor, sobre todo si se toma en cuenta que la mayoría de ellos concluyeron sus estudios de secundaria en tres años y el 80% lo hizo sin haber reprobado alguna materia. Este problema de rezago escolar se agudiza en el turno vespertino. De los 10,081 alumnos regulares de la generación 2009, tan sólo el 31% era del turno vespertino, consecuentemente sólo el 28% egresó en tres años.

De acuerdo con Bravo, los indicadores del fracaso escolar son “bajo aprovechamiento, la repetición de cursos y la deserción” (1988: 16), explicándonos que este problema puede verse desde una perspectiva centrada en el estudiante¹ o en el proceso². Dado

1. Desde la cual el fracaso es culpa del individuo puesto que todos aquellos que ingresaron al plantel junto con él tuvieron las mismas oportunidades.

2. En la cual la autoimagen de valía o devaluación que el estudiante desarrolla a partir de su ingreso a la institución juega un papel primordial.

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Un alto porcentaje de los estudiantes que ingresan en el turno vespertino tienen la sensación de ser estudiantes “de segunda”, pues siempre serán comparados con los que lograron lo que ellos no.

que respecto a la primera forma de ver el problema la institución no puede tomar ninguna acción, nos corresponde analizar la problemática desde la segunda perspectiva. Respecto al turno vespertino existen ciertas características de la población estudiantil que nos permiten observar un problema. En México existe un prejuicio generalizado hacia los estudiantes del llamado “turno de la tarde”, “segundo turno” o “vespertino”, el cual se observa en los niveles de educación primaria, secundaria y bachillerato. Comúnmente esto se debe a que la mayoría de estudiantes desean estudiar en el turno matutino, de ahí que casi siempre el resultado de los exámenes de admisión determine quiénes son colocados en cada turno.

Debido a lo anterior, un alto porcentaje de los estudiantes que ingresan en el turno vespertino tienen la sensación de ser estudiantes “de segunda”, pues siempre serán comparados con los que lograron lo que ellos no. Así pues, el estudiante del turno vespertino trae consigo un cierto complejo de inferioridad, y en cierto modo identifica a sus nuevos compañeros también como “perdedores”. Este sentimiento no es privativo de la escuela. Por lo general, las familias también perciben al estudiante del turno vespertino como aquel que no logró lo que se esperaba de él. En algunas ocasiones esta percepción familiar lleva a los padres a solicitar al estudiante que haga algo “productivo” en las mañanas, pidiéndole concretamente que trabaje. Aquellos que están en esa situación llegan a la escuela cansados, después de haber cumplido con una jornada laboral, lo que se traduce en un bajo rendimiento escolar (Cárdenas: 2010). Además, ya sea que los estudiantes del turno vespertino trabajen o no, es un hecho que la mayoría de ellos invierte más tiempo para transportarse hacia y desde la escuela, en comparación con el estudiante del turno matutino. En este sentido existe una desigualdad en

las condiciones que imperan entre los estudiantes de ambos turnos.

De este modo el estudiante del vespertino poco a poco va generando una sensación de rechazo hacia la institución, pues no siente que la misma le responda a él de la misma forma que lo hace con los estudiantes del matutino. Según Robinson (1978: 156-158), el ambiente de la institución contribuye a forjar las actitudes de aprendizaje, de tal suerte que si el estudiante se sabe dentro de una institución que es catalogada, por ejemplo, como rebelde, tiende a adoptar una actitud similar. En nuestro caso, el estudiante adopta la misma actitud apática que observa entre sus compañeros y, en ocasiones, entre algunos de sus profesores.

Aunado a estas situaciones se encuentra la problemática propia de la adolescencia. Las estadísticas nos revelan que la mayoría de nuestra población estudiantil experimenta esta etapa, la cual suele ser un reto para cualquier individuo. La constitución biopsicológica del adolescente (Mantovani, 1950: 18) lo lleva a vivir situaciones de desajuste, desequilibrio e insatisfacción. Esta fase se caracteriza por la pugna entre las fantasías desarrolladas en el interior y la imposibilidad de concretarlas. El conflicto existencial que vive el adolescente lo lleva a recluírse, generando un mundo interior que le permite evadirse de la realidad. Desde luego que esta evasión se manifiesta también en la escuela, de ahí que le cueste trabajo enfrentar los problemas que se presentan durante su formación académica, pues en muchas ocasiones ni siquiera los reconocen.

Distintos estudios
nos han demostrado
que los adolescentes
van generando su
propia identidad
a partir de su
integración a lo
que consideran sus
grupos de iguales.

De igual manera, la introspección característica de la adolescencia lleva a nuestros estudiantes a reprimir o esconder sus temores, aquello que los angustia o incomoda. Esto, sin embargo, no impide que la escuela sea, después de la familia (Ramos, 1982: 192), la institución que ejerce mayor impacto en el desarrollo social del educando. Cuando éste no logra sentirse identificado con sus compañeros de clase, generalmente recurre a construir su identidad fuera de ésta. Distintos estudios nos han demostrado que los adolescentes van generando su propia identidad a partir

de su integración a lo que consideran sus grupos de iguales (Josselyn, 1974: 50). Nuestros estudiantes buscan dentro del Colegio a sus pares, imitando conductas que van desde la forma de vestir, hasta la relación que establecen con la escuela. En muchas ocasiones el estudiante puede tener deseos de entrar a clase, sin embargo, la presión social que ejercen los grupos a los que pertenece puede ser tan significativa que lo

lleve a ausentarse del aula.

La necesidad de identificación en grupos de iguales nos lleva a la segunda problemática que enfrentan nuestros estudiantes sobretodo en su segundo año, mismo que tiene mayores índices de reprobación. Los alumnos de primer ingreso entran a la institución con ciertas expectativas, pero también con temor. A ciencia cierta desconocen lo que les espera y qué tan rigurosos serán tanto el sistema, como sus profesores y compañeros. Esta incertidumbre los lleva a conducirse con mayor prudencia, guardando su distancia ante las posibles contingencias. Por el otro lado, también encontramos que los

estudiantes del último año comienzan a generar un temor respecto a no concluir sus estudios en el plazo previsto y con el promedio esperado. Durante su formación, a los alumnos se les recuerda a través de distintos programas que, a pesar de ya formar parte de la Universidad, la asignación de carrera, plantel y turno de preferencia dependen en gran medida de su desempeño académico. Esta situación adquiere mucha más relevancia para ellos en el último año, por lo cual elevan su nivel de compromiso.

En contraste a los dos escenarios mencionados, durante el segundo año del Colegio, los alumnos experimentan una aparente tranquilidad. Con un año de experiencia en el plantel, ya han dejado atrás los temores que los acosaban cuando ingresaron. Más aún, se han percatado de que la escuela no tiene prefectos que los cuiden ni un sistema que los obligue a entrar a clases; disfrutan de esa libertad y

todavía no se preocupan en demasía por su egreso, puesto que es un momento que, a pesar de que anhelan, consideran todavía muy lejano. Este estado de tranquilidad contribuye a que el porcentaje de reprobación en el segundo año alcance niveles críticos.

Dentro del tercero y el cuarto semestres, alumnos y docentes enfrentamos una última problemática que enfatiza el desencanto del alumno hacia la institución. La reasignación de grupos separa al estudiante de aquellos amigos que cultivó durante su primer año. Esta organización institucional tiene poca aceptación dentro de la comunidad estudiantil. De alguna manera los estudiantes vuelven a sentirse aislados, por lo que dentro de las aulas deciden organizarse en pequeños grupos con compañeros conocidos. Además, en cuatro de las seis asignaturas que cursan se encuentran divididos en secciones. A medida que el año escolar avanza, los

Dentro del tercero
y el cuarto semestres,
alumnos y docentes
enfrentamos una última
problemática que enfatiza
el desencanto del alumno
hacia la institución. La
reasignación de grupos
separa al estudiante de
aquellos amigos que
cultivó durante su
primer año.



estudiantes tienden a relacionarse con los compañeros de su sección, lo que gradualmente propicia una fragmentación dentro del grupo.

En resumen, la problemática del rezago escolar se agudiza en el turno vespertino, generando mayor índice de reprobación en los semestres tercero y cuarto. Varios factores condicionan esta problemática, entre los cuales destacan los procesos biopsicológicos que vive el adolescente, su necesidad de ser aceptado por iguales, el ambiente del Colegio y la poca identificación que siente el estudiante hacia la Institución porque se le dificulta localizar modelos que sí estén empatados con ésta. De ahí que, profesores y autoridades debemos reforzar el trabajo para promover la identificación del alumno con la institución y, sobre todo, atender el problema del rezago escolar en el turno vespertino, particularmente en tercer y cuarto semestres, con acciones y compromiso compartidos. ☺

Fuentes de consulta

1. Bravp. Ma. Teresa. (1988). "Fracaso escolar y relaciones pedagógicas", *El fracaso escolar*, México: UNAM.
2. Cárdenas, Sergio. (2010). "Separados y desiguales: Las escuelas de doble turno en México", CIDE. Obtenido el 15 de junio de 2012 , en: <http://www.cide.edu/publicaciones/status/dts/DTAP%20244.pdf>
3. Josselyn, I. M. (1974). *El adolescente y su mundo*, Argentina: Psique.
4. Mantovanl, Juan. (1950). *Adolescencia: formación y cultura*, Buenos Aires: Espasa-Calpe.
5. Ramos Lozano, Humberto. (1981). *Conocimiento de los adolescentes*, México: Gobierno del Estado de Nuevo León. Secretaría de Educación y Cultura.
6. Robinson, Valda. (1978). "El clima del aprendizaje: perspectiva histórica e inferencias para el estudiante" en Gerald D. Winter y Eugene M. Nuss (eds.) *Adolescencia y aprendizaje*, Argentina: Paidós.

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH





Una aproximación al tema de deserción escolar

EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, PLANTEL NAUCALPAN

Licenciada en Comunicación y Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (Español) de la FES Acatlán, UNAM. Profesora de asignatura definitiva B del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, con antigüedad de 9 años en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.
juliach021@hotmail.com

Julia del Carmen Chávez Ortiz

El rezago escolar es considerado como un indicador que proporciona información sobre el atraso y bajo rendimiento académico. Como referente se considera el momento de inscripción a las asignaturas que conforman un plan de estudios, de acuerdo con la secuencia programada. “A manera de conclusión general, diversos trabajos han sentido que la deserción está precedida por las dificultades que el estudiante va manifestando en forma acumulativa, expresado en la reprobación sistemática de una serie de asignaturas”.¹ Es decir, el rezago escolar conlleva a la deserción o abandono de la escuela por parte de los estudiantes que se enfrentan a situaciones complejas.

La estancia de las generaciones en la escuela se determina por el tiempo necesario para estudiar los créditos estipulados en el Plan de Estudios. El currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades incluye dos años de tronco común y un tercer año con asignaturas optativas y obligatorias de Filosofía I y II. Según los datos académicos de ingreso, el promedio de secundaria y la calificación del examen de ingreso muestran una ligera tendencia a la alza. Actualmente el promedio en el examen de ingreso es de 7.0 y el de secundaria es de 9.7²; sin embargo, si hablamos del turno vespertino, observamos que el 48% tiene como promedio de secundaria de 7 a 7.9, el 50% de 8 a 8.9 y sólo el 2% ingresa con calificaciones entre 9 y 10, en comparación con el turno matutino donde el 76% de los estudiantes obtuvo 9 o 10 como promedio en sus estudios de secundaria.

1. ANUIES, *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*, p. 20.

2. UNAM-DGCCH, *Diagnóstico para la revisión curricular*, p. 48.

Debido a las dificultades señaladas, con el objetivo de mantener actualizada la información del proceso escolar de los alumnos y atender oportunamente los problemas que se presentan en dicho recorrido, en años recientes se ha hecho hincapié sobre la necesidad de realizar estudios precisos que aporten evidencias sobre aquellos factores que más influyen en el fracaso escolar. Al respecto, el CCH ha conjuntado una serie de esfuerzos, para crear el Modelo de trayectoria escolar. “El concepto de trayectoria escolar, definido como la posibilidad de cuantificar el comportamiento académico de un conjunto de estudiantes a lo largo de su recorrido por una institución educativa: desde su ingreso, durante su permanencia y hasta que concluye los créditos y los requisitos de carácter académico-administrativo establecidos en el plan de estudios”,³ ha sido estudiado y aplicado por el Colegio desde el año 2000.

El Modelo de trayectoria escolar del Colegio de Ciencias y Humanidades se

construyó con base en el procesamiento estadístico de todas las historias académicas del Colegio, desde la primera generación, que inició sus estudios en 1971, hasta la generación que egresó en el 2000. Con los datos de esas 29 generaciones se pudo encontrar constantes del comportamiento de regularidad e irregularidad de los alumnos. Como resultado de la construcción del Modelo de Trayectoria Escolar, se conocieron algunos de los principales momentos críticos que enfrentan los alumnos desde su ingreso hasta su egreso, en tres, cuatro o más años, momentos que requieren ser considerados, pues merecen especial atención, con el objeto de diseñar medidas preventivas y remediales que eviten, en lo posible, el rezago escolar.

A continuación presento un resumen de los puntos críticos de la trayectoria escolar en el CCH:⁴

- **El tránsito de la secundaria al bachillerato.** Los alumnos que provienen de la enseñanza media básica han

3. *Ibid.*

4. UNAM-DGCCH, *op. cit.*, pp. 17-19.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

Con el objetivo de mantener actualizada la información del proceso escolar de los alumnos y atender oportunamente los problemas que se presentan en dicho recorrido, en años recientes se ha hecho hincapié sobre la necesidad de realizar estudios precisos que aporten evidencias sobre aquellos factores que más influyen en el fracaso escolar.

sido educados en un sistema que les impone normas de conducta que son supervisadas por un prefecto. La mayoría de los alumnos ha sido formada en un sistema que prioriza la enseñanza y no el aprendizaje. Muchos estudiantes no asimilan bien el tránsito de la secundaria al Colegio.

- **La experiencia de reprobación.** De acuerdo con datos proporcionados por la Dirección General de Planeación de la UNAM, el 80% de los alumnos no ha tenido ninguna experiencia de reprobación en la secundaria, es más, se consideran buenos estudiantes y aseguran haber recibido una buena educación. Sin embargo, con los datos del Modelo de trayectoria escolar observamos que más de la mitad de los alumnos reprueba entre una y seis asignaturas. En el turno vespertino, el porcentaje de alumnos regulares es de 31%, en contraposición con el turno matutino donde esta cifra se eleva hasta un 69%.
- **El egreso.** En el último año escolar, la acreditación empieza a subir, los alumnos que deben entre una y seis asignaturas se encuentran con posibilidades de egreso y empiezan a recurrir a las distintas opciones de acreditación:

En el último año escolar, la acreditación empieza a subir, los alumnos que deben entre una y seis asignaturas se encuentran con posibilidades de egreso y empiezan a recurrir a las distintas opciones de acreditación

de discrepancia que permitan, igualmente, construir grupos de discusión, cuyo objetivo final es actuar en comunidad para transformar el mundo. El carácter social de la educación implica propiciar en un contexto histórico-social, expreso e implícito, el proceso eminentemente individual de producir conocimiento en común.

Existen coincidencias entre las diversas teorías pedagógicas, que permiten establecer condiciones de lo que implica lo educativo:

- Sin importar a qué corriente teórica se refiera o a qué concepto, la producción de conocimiento (recreado, aprendido, apropiado o construido) es el fin último de la educación. Implica la transformación del sujeto, en el sentido de que su bagaje conceptual es mejor, más amplio o más eficiente para entender, actuar o transformar la realidad donde vive.
- Independientemente de si lo anterior se procesa con asistencia o sin ella, es propiciado en comunidad, en un ámbito educativo en el que existe el propósito explícito de educar. Aquí se articulan procesos de interacción en donde la producción del conocimiento es intencional y se limita de acuerdo con condiciones sociales predeterminadas e independientes al sujeto que se educa.
- En lo educativo formal una condición no es viable sin la otra.⁵

Para comprender el fenómeno de la deserción escolar, es necesario recordar que el ser humano no puede encontrarse aislado en su proceso de conocer el mundo, busca la necesaria producción en común para compartir significados, conformar grupos de referencia, dialogar y establecer puntos

Nos acercamos a las acciones y prácticas desde diferentes supuestos de lo que es lo educativo. Un docente puede considerar que el pasar lista o exigir que las alumnas vistan

5. Lya Esther Sañudo de Grande, "El proceso de significación de la práctica como sistema complejo", en R.C. Perales Ponce (Comp.), *La significación de la práctica educativa*, p. 24.



El aprendizaje se da a través de la educación, sólo en la medida en que alguien intencionadamente realiza acciones para que otro conozca cosas nuevas, pueda hacer algo que no podía hacer o cambie lo que quiere o siente.

de cierta forma es educativo; mientras otro supone que al exponer, hacer ejercicios o revisar tareas se logra lo mismo. Hay un amplio debate sobre qué es lo educativo, pero hay que diferenciar entre educar y que alguien aprenda algo, ya que el alumno puede aprender por el docente, con el docente e incluso a pesar del docente.

El aprendizaje se da a través de la educación, sólo en la medida en que alguien intencionadamente realiza acciones para que otro conozca cosas nuevas, pueda hacer algo que no podía hacer o cambie lo que quiere o siente. “Hay quien cree que por el sólo hecho de pensar, planear y desarrollar lo planeado está educando, pero está demostrado que muchas veces lo que planeamos y hacemos nos conduce a resultados que

La práctica educativa
estará definida
por acciones, cuya
intención y logros se
encaminan a obtener
transformaciones
o perfecciones de
cierta duración
en el educando.

no esperábamos. En otras ocasiones, los docentes llevan a cabo acciones en los salones de clase que no tienen ninguna intención educativa”.⁶ Al educar, debemos tener pleno conocimiento de que nuestras acciones y sus resultados están contenidos en las intenciones que los originaron.

La práctica educativa estará definida por acciones, cuya intención y logros se encaminan a obtener transformaciones o perfecciones de cierta duración en el educando, tendientes a aportar a su formación y desarrollo integral. Esta formación tiene su sustento en las nociones,

6. Juan Campechano Covarrubias, “Elementos para interpretar los significados de las acciones en las prácticas educativas” en R.C. Perales Ponce (Comp.), *La significación de la práctica educativa*, p. 79.

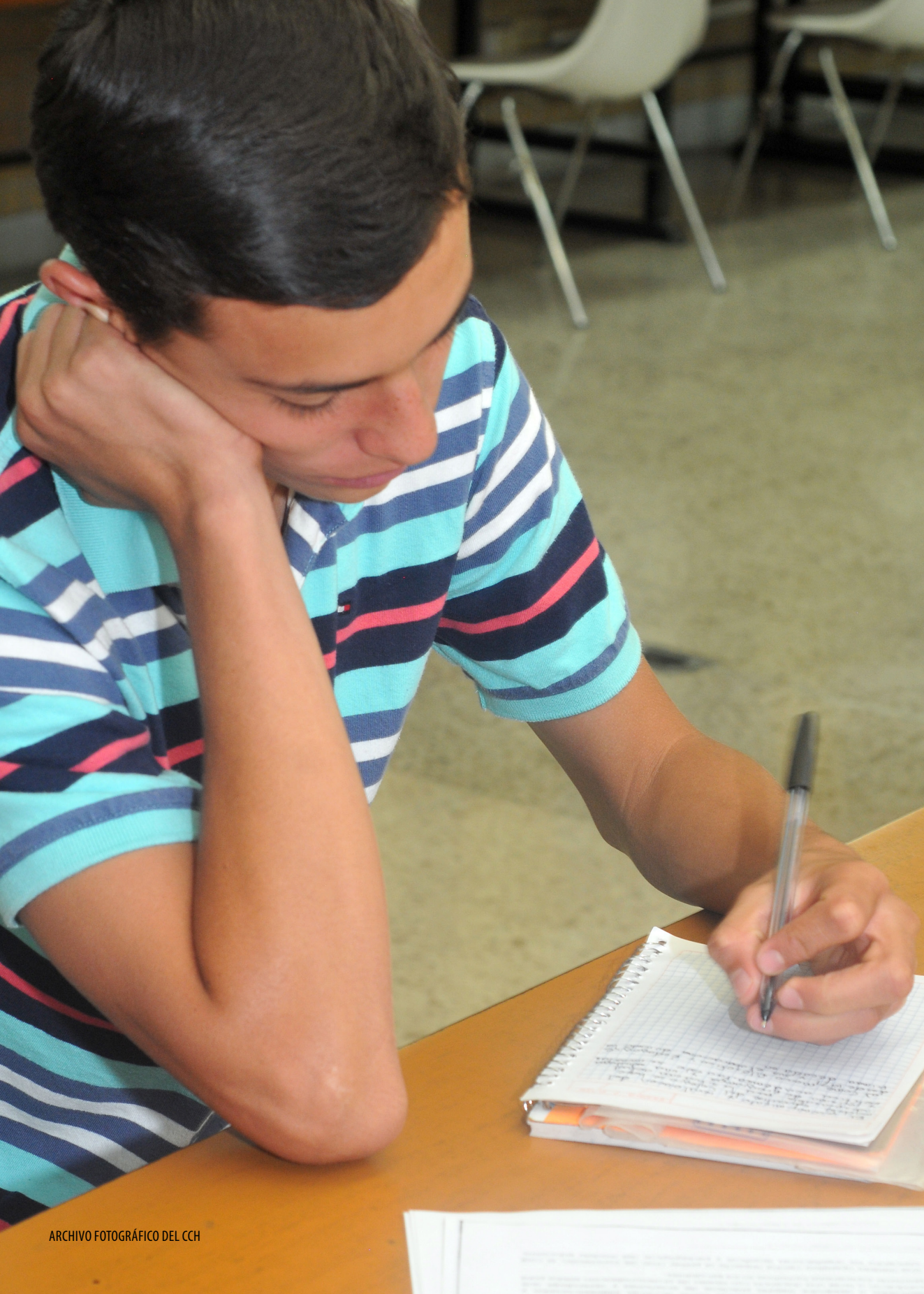
creencias, valores, fines y expectativas del educador, así como en la mezcla de los propósitos sociales de la época expresados en teorías y documentos, además de la influencia del contexto en el que realiza la práctica.

En conclusión y de acuerdo con Freire, “toda la práctica educativa se sustenta en o supone un concepto del hombre y su mundo”.⁷ La escuela y el sistema educativo en su conjunto pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de una comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. Conseguir que los alumnos aprendan lo que la sociedad considera necesario en un momento histórico determinado es el objetivo principal de toda institución educativa. Para ello, se elabora un currículo, se exige una formación básica a los profesores, se organiza el funcionamiento de las escuelas y establecen un nivel determinante de conocimientos que marca la diferencia entre los que pueden seguir estudiando y los que se quedan atrás. ©

Fuentes de consulta

1. ANUIES, *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*, Biblioteca de la educación superior, México, 2007.
2. Campechano Covarrubias, Juan, “Elementos para interpretar los significados de las acciones en las prácticas educativas” en R.C. Perales Ponce (comp.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, 2006, pp. 71-83.
3. González Velasco, Luciano “Pero, ¿qué es lo educativo de una práctica?”, en R.C. Perales Ponce (Comp.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, 2006, pp. 141-167.
4. Sañudo de Grande, Lya Esther, “El proceso de significación de la práctica como sistema complejo”, en R.C. Perales Ponce (Comp.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, 2006, pp. 19-53.
5. UNAM-DGCCH. *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. México, UNAM, 2011.

7. *Apud.* Luciano González Velasco, “Pero, ¿qué es lo educativo de una práctica?”, en R.C. Perales Ponce (Comp.), *La significación de la práctica educativa*, p. 147.



¿Cómo prevenir la deserción escolar en Análisis de textos literarios?

Egresada de la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas por la FES Acatlán. Desde hace tres años imparte las materias de TLRIID I-IV y Análisis de Textos Literarios, en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH Azcapotzalco. Participó en el Seminario de Investigación y Actualización Docente (SIAD). Es miembro del Seminario de Praxis Educativa y ha publicado: “Engaño colorido”, “Pedro Páramo: La desolación” y “Ensayo y error”, en el CCH por la UNAM; asimismo expuso en ponencia estos textos.
olivialopez550@yahoo.com.mx

Olivia Isabel López Castañeda

A lo largo de mi vida como profesora he visto, con gran desánimo, desertar a los jóvenes estudiantes, por diferentes e innumerables causas. Algunos alumnos lo han hecho porque su situación económica los ha orillado a trabajar, otros pretextan tener que ayudar a sus padres en labores domésticas; existen quienes dicen tener poco éxito con el estudio y abandonan las aulas, otros más son padres prematuros y la escuela les resulta una carga pesada. Y así podemos seguir citando innumerables causas.

Ante esta situación, me pregunto: ¿se puede prevenir esta deserción en nuestra materia de Análisis de textos literarios I y II, turno vespertino? Claro que sí, pero a través de la vinculación emocional. Para demostrar esta idea me apoyaré en cuatro puntos que, a mi juicio, son de capital importancia: es necesario que los maestros se preocupen por los alumnos; que proporcionen clases significativas para ellos; que provoquen una mayor cercanía con ellos; y que, a través del intercambio de ideas, ambos encuentren vías de solución.

¿Y qué significa *deserción escolar*? Este concepto se aplica a los alumnos que dejan de asistir a la clase y quedan fuera del sistema educativo. La UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) toma en consideración diferentes causas para la deserción escolar en los niños: la pobreza, la distancia, las tipologías de su entorno, el poco respaldo de la familia, entre otras. Estas mismas fuentes y otras más son las que aquejan a nuestros jóvenes adolescentes.

Pero pasemos a lo que nos ocupa: la deserción escolar en la materia de Análisis de textos literarios I y II. A continuación abordaré los cuatro puntos antes mencionados, mediante los cuales propongo prevenir este abandono.

Comenzaré por explicar el primer punto, que los maestros se preocupen por los alumnos. Seguramente te preguntarás: ¿de qué manera? Al tratar de involucrarnos en su problemática académica y emocional desde el primer día de clases. Después del encuadre de la materia, les solicitaremos que se presenten de manera individual ante el grupo. Por un lado, que digan, por ejemplo en la parte académica: cuál es su nombre, cuántas materias adeudan, qué expectativas tienen de nuestra materia, qué carrera universitaria piensan estudiar; y en la parte emocional, cuáles son sus anhelos, qué esperan de sus compañeros, cómo se ven diez años más tarde y cómo conciben la vida.

Explicaré por qué involucro tanto la parte académica como la emocional. Porque considero que si el alumno se siente bien —emocionalmente— responderá académicamente de la manera en que se espera. En caso contrario, si el alumno se siente mal en sus emociones: si está triste, iracundo o estresado, difícilmente va a realizar las tareas y actividades encomendadas; si las hace, será con desgano y cierta molestia, comenzará a evadirse y sus explicaciones de incumplimiento sonarán más a pretexto para no trabajar que a otra cosa.

Pasaré ahora al segundo punto, proporcionar clases significativas para los alumnos, es decir, que los profesores procuren que todo nuevo aprendizaje sea vinculado por los alumnos; con su vida cotidiana o con su experiencia personal. Por ejemplo: si leemos un cuento o novela, pueden imaginarse que lo acontecido al protagonista le sucede también a personas como ellos o con quienes conviven diariamente.

Si la lectura es sobre poesía, que detecten el yo poético, así como el enunciador y el enunciatario líricos; con ello, se sentirán involucrados y despertarán su interés o lo acrecentarán por este género literario, incluso estarán motivados a expresarse a través de este medio

Si lee teatro, el alumnado ha de pensar que el conflicto que enfrenta el protagonista puede ocurrirle a cualquier ser humano —guardando las diferencias— incluso a ellos mismos. Puede también imaginarse en una situación similar a la del personaje protagónico por un momento, cuando

asiste a una puesta en escena o representación de una pieza dramática. Trataremos de que los alumnos relacionen los aprendizajes con su experiencia de vida; en pocas palabras, que no vean la clase como algo alejado de sus emociones y su realidad.

Pasemos al tercer punto: provocar una mayor cercanía con los estudiantes. ¿En qué forma? Al realizar actividades que complementen lo que se

ve en el programa y que éstas sean llevadas fuera de las aulas, en algún auditorio, por ejemplo. De esta forma ambas partes —maestros y alumnos— conviven más y, por ende, tienen un mayor acercamiento. Por ejemplo, si la temática es “el cuento”, pueden redactar uno y leerlo frente a sus compañeros. En lo tocante a “la novela”, se propone que realicen un análisis narrativo sobre la misma; y que después organicen una ponencia en torno a ella.

Si de “teatro” se trata, lo idóneo es que representen una obra, o que hagan una lectura en atril de una de ellas. Esto propicia la relación favorable entre el profesor y

Si la lectura es sobre
poesía, que detecten
el yo poético, así como
el enunciador y el
enunciatario líricos;
con ello, se sentirán
involucrados y
despertarán su interés
o lo acrecentarán por
este género literario.



Una vez que el alumno comience a dar algunas posibles alternativas para mejorar su situación, ya sea emocional o académica, el profesor puede intervenir como guía para aclarar algunos aspectos que considere convenientes.

los estudiantes; además, incrementa la autoestima de los mismos. Pero si nos referimos a la poesía, las actividades pueden ser muy variadas, entre otras: leer poemas, declamarlos, hacer antologías poéticas y exhibirlas; estas acciones realmente mejoran su comprensión sobre los temas contenidos de la asignatura de Análisis de textos literarios I y II.

Y ahora trataré el cuarto punto: que a través del intercambio de ideas ambos encuentren vías de solución. ¿Cómo? Brindándoles la confianza para que se acerquen a nosotros cuando necesiten ser escuchados, comentar alguna banalidad o sus problemas personales, tan frecuentes en esta etapa de su vida.

Propongo hacer lo siguiente:

- Citarlos en un lugar determinado (biblioteca, sala de maestros, etc.)
- Establecer un horario y apegarse a él formalmente, acudir a la cita.
- Darles un preámbulo para que se sientan en ambiente de confianza e incitarlos a que nos platicuen su situación.
- Escucharlos atentamente.
- No emitir juicios ni dar soluciones, sino hacerles preguntas reflexivas.

- Conducir de tal manera este acercamiento, que ellos mismos se den cuenta de qué pueden hacer para mejorar su situación.

Una vez que el alumno comience a dar algunas posibles alternativas para mejorar su situación, ya sea emocional o académica, el profesor puede intervenir como guía para aclarar algunos aspectos que considere convenientes. Al final de la sesión, el alumno decidirá si continúa con otra sesión o si ésta fue suficiente para aclarar lo que necesitaba.

Para concluir mi artículo, considero que sí es posible que los maestros ayudemos a que los discípulos no deserten de la materia de Análisis de textos literarios I y II. Pues si diéramos marcha atrás —al tiempo—, estoy convencida de que, si a estos alumnos que han abandonado la asignatura se les tratara bajo estos cuatro “puntos” mencionados, no se fugarían como lo hicieron, por falta de ese alguien a quien sienten que sí le importan y con quien se sienten identificados. Además de que le han encontrado sentido a la literatura, porque la consideran como un medio para conocer más al ser humano y, principalmente, a ellos mismos. ☺

Árbol de Diana

3

sólo la sed
el silencio
ningún encuentro
cuídate de mí amor mío
cuídate de la silenciosa en el desierto
de la viajera con el vaso vacío
y de la sombra de su sombra

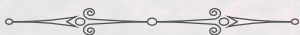
6

ella se desnuda en el paraíso
de su memoria
ella desconoce el feroz destino
de sus visiones
ella tiene miedo de no saber nombrar
lo que no existe

11

ahora
en esta hora inocente
yo y la que fui nos sentamos
en el umbral de mi mirada

Alejandra Pizarnik



Astillas

Los verdaderos poemas son incendios
Vicente Huidobro

voy frotando una astilla contra otra
y es inútil

no habrá fuego
en mis restos de madera

pude rescatar del naufragio
un trozo de leña

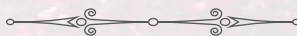
hueco de tormenta
atravesado por tanta agua salada

lo quebré
para inventar dos trizas que se juntan
dos chispas
que no estaban
el revés de un vacío un agujero

aquí sigo todavía estrellando mis astillas

nada que encender
y te haces humo
nada que apagar
y eres ceniza.

María Gómez Lara





Propuesta de atención al rezago escolar desde la materia de inglés en CCH:

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN TUTORIAL BASADO EN COMPUTADORA (TBC) PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE ALUMNOS

Guadalupe Margarita Medina Ortega es profesora de Inglés en el Plantel Oriente del CCH. Tiene 26 años de antigüedad docente. Es pasante de la maestría en Lingüística Aplicada en el CELE. Ha sido Jefa del Departamento de Inglés del CCH. Actualmente es funcionaria de la Coordinación General de Lenguas de la UNAM.

Pablo Jesús Sánchez Sánchez es profesor de Inglés en el Plantel Naucalpan del CCH; ha impartido cursos de Inglés a alumnos de nivel medio básico, medio superior y superior y ha sido director de tesis de licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Guadalupe Margarita Medina Ortega
Pablo Jesús Sánchez Sánchez

El rezago educativo, entendido como la condición de atraso consistente en no haber terminado la educación media básica teniendo 15 años o más de edad, es un problema de carácter nacional que, como porcentaje de población, ha ido disminuyendo en los últimos 40 años pero, en términos de volumen absoluto, se ha ido incrementando de 4.8 a 14.9 millones de personas, lo que constituye una situación de rezago acumulado (Hernández B. H. et al., 2012: 122).

Este rezago no es exclusivo del nivel medio básico o del nivel básico ni tampoco es exclusivo de México o de América Latina. La educación media superior, cuya matrícula total constituye sólo el 12.4 del total del sistema educativo nacional, también presenta un problema de rezago escolar, pues, del 60.4 por ciento que cursa estudios de bachillerato general, la eficiencia terminal sólo es del 60%, y este porcentaje se ha mantenido así desde hace más de treinta años (Chehaibar N. L. M. et al. 2012: 34-35)

De acuerdo al Plan de 10 años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional se reconocen tres problemáticas que se vinculan entre sí para dar origen al problema de rezago en el nivel medio superior: conservar la matrícula escolar, asegurar las mismas posibilidades de aprendizaje a los alumnos y atender prioritariamente el ingreso, formación y acompañamiento de los docentes (Ibíd., 25).

A este respecto, es interesante considerar, en un contexto más amplio, que, en España, donde el problema de fracaso y riesgo de fracaso escolar se concentra en el nivel medio superior (Navarrete, 2007: 183), se han identificado causas relacionadas con la institución

y ajenas a ella. Dentro de las causas asociadas a la institución se mencionan la falta de seguridad, la utilización del espacio escolar para realizar actividades al margen de las oficiales, el acoso escolar (bullying), la falta de capacidad del alumno para adaptarse a esta estructura social y el ausentismo de algunos profesores; entre las causas ajenas a la institución se enumeran factores familiares tales como emancipación prematura o ausencia de vínculo emocional con los padres, necesidad de trabajo remunerado, actividad sexual riesgosa, embarazo, matrimonio, falta de sentido de pertenencia, abuso de sustancias adictivas y baja autoestima (Ibíd.: 203-286).

De acuerdo a las investigaciones cualitativas sobre la experiencia escolar de los estudiantes, entre las causas de rezago escolar en el CCH está la forma en la que los jóvenes viven el proceso de transición de la secundaria al bachillerato y la insatisfacción provocada por algunos profesores que faltan mucho, hacen clases aburridas y otorgan calificaciones injustas (Ávila R. Juventino et al., 2011: 19-20).

Además de estas causas, el turno vespertino de los cinco planteles del CCH enfrenta, en particular, problemas de impunidad de grupos de porros dentro y fuera de las instalaciones, lo que afecta la calidad educativa y, ostensiblemente, es otra causa importante de rezago escolar (Gallo T., 2014).

Para atender los problemas de rezago escolar en el CCH, se han realizado acciones enfocadas en asegurar las mismas posibilidades de aprendizaje en todos los alumnos, tales como la creación del Programa Institucional de Tutorías (PIT)

Para atender los problemas de rezago escolar en el CCH, se han realizado acciones enfocadas en asegurar las mismas posibilidades de aprendizaje en todos los alumnos.

o el Programa Institucional de Asesorías (PIA). Sin embargo, el rezago escolar se suscita de cualquier manera. Al término del primer semestre, aproximadamente el 50% de los alumnos reprueba de una a seis asignaturas (Ávila R. Juventino et al., 2011:18).

Por su parte, la Dirección General del CCH (DGCCH) ha emprendido diversos programas para atender el ingreso, la formación y el acompañamiento de los docentes, tales como el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Académico (1994-2002) o el Programa de Actualización y Superación Docente (2003-2014), convocado por la Dirección General de Personal Académico. Sin embargo, a pesar de esta amplia oferta, los cursos están, en la mayoría de los casos, desarticulados y tienen poco impacto en la práctica docente (Ibíd., 114-118)

Para atender esta necesidad, actualmente se ofrecen opciones de formación diferenciadas por áreas como el Programa de Formación de Profesores en Enseñanza de las Ciencias con Especialidad en Química (PROFOPECEQ) o la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS), que surgió en 2004 y constituye una opción de posgrado en Biología, Ciencias Sociales, Español, Filosofía, Física. Historia, Matemáticas, Química y, a partir de agosto de 2015, Inglés.

En lo concerniente a la materia de Inglés en el CCH, aparte de la MADEMS, que es muy reciente, la Secretaría General de la UNAM y la DGCCH se han coordinado para realizar acciones tendientes a disminuir el rezago escolar en lo curricular e, idealmente, elevar la calidad de aprendizaje de los alumnos en lo instruccional.



En 2009, por ejemplo, la entonces recién creada Coordinación General de Lenguas (CGL) de la UNAM apoyó el cambio de orientación académica de Inglés en el CCH de la comprensión de lectura a las cuatro habilidades y gestionó exitosamente en la Secretaría General de la UNAM la reducción de alumnos por grupo de 50 a 25.

En 2009, por ejemplo, la entonces recién creada Coordinación General de Lenguas (CGL) de la UNAM apoyó el cambio de orientación académica de Inglés en el CCH de la comprensión de lectura a las cuatro habilidades y gestionó exitosamente en la Secretaría General de la UNAM la reducción de alumnos por grupo de 50 a 25, lo que implicó la creación de edificios y la contratación de alrededor de 150 nuevos profesores, y acarrió la creación y apertura de mediatecas y laboratorios de idiomas en los cinco planteles del CCH. El impacto real de este cambio infraestructural en la elevación de la calidad de aprendizaje de los alumnos no se ha evaluado hasta la fecha pero, a juzgar por los datos que proporcionó el Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular, por lo menos hasta 2011, oficialmente no había habido efecto positivo visible.

En 2014 y 2015, en concomitancia con el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015 de la Rectoría de la UNAM y con

el Proyecto de Trabajo 2014-2018 de la DGCCH, algunos profesores de Inglés han sido invitados a participar en programas de inmersión en escuelas de extensión de la UNAM en Estados Unidos y Canadá. Pero tampoco se ha evaluado el impacto de esta otra valiosa acción por parte de la UNAM para mejorar la calidad de aprendizaje de los alumnos de Inglés.

En este artículo se plantea una propuesta para disminuir el rezago escolar mediante el diseño e implementación de un Tutorial Basado en Computadora (TBC) en el Portal Web del CCH con Unidades de Apoyo al Aprendizaje (UAPA) organizadas de acuerdo al Segundo Acercamiento al Programa de Inglés III y IV, el cual se sometería a una evaluación de producto al término de un año.

La utilización de las UAPA, que son fundamentalmente un conjunto de materiales educativos computarizados (MEC) con actividades de consolidación, serviría para dar retroalimentación



En particular, en la materia de Inglés en el CCH, se han venido realizando muchos cambios a las propuestas educativas que han hecho las veces de programas desde 2010.

inmediata a los alumnos sobre temas de los programas pero, paralelamente, permitiría a los profesores seguir de cerca la trayectoria escolar de los alumnos en todas las asignaturas de Inglés desde la primera hasta la última de las clases, lo que plantearía la posibilidad de tomar medidas preventivas y remediales para disminuir el rezago mediante la intervención directa del profesor o a través de los canales institucionales del PIA o del PIT, dependiendo de las causas del rezago.

Esta propuesta, destinada a fortalecer la calidad de aprendizaje de los alumnos incorporando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se centraría en la lectura y la escritura, dos áreas identificadas como débiles en el Plan de 10 años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional, según el cual, por un lado, el desarrollo tecnológico debe tener atención prioritaria y, por otro lado, se debe lograr que los alumnos lean y escriban inteligentemente para conducir y obtener conocimientos, para comunicar lo que se sabe y lo que aún se necesita saber, así como plantear diferentes alternativas a preguntas, necesidades e intereses (Chehaibar N. Lourdes et al. 2012: 36).

En particular, en la materia de Inglés en el CCH, se han venido realizando muchos cambios a las propuestas educativas que han hecho las veces de programas desde 2010. Sin embargo, como se señala en el Plan de 10 años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional, a pesar de los cambios curriculares, los procesos formativos se siguen pareciendo a los de generaciones anteriores: las clases son expositivas, los exámenes siguen evaluando memorización y algoritmia, y los alumnos no aprenden leyendo, escribiendo, indagando y argumentando, sino oyendo, viendo y reproduciendo (Ibíd., 34-35)

Desde este punto de vista, la propuesta que se plantea en este proyecto atiende algunas necesidades detectadas por la

propia institución tales como ayudar a los alumnos a mejorar la calidad de su lectura, de su escritura y de su manejo de las TIC, las cuales están asociadas estrechamente con problemas de rezago escolar. Adicionalmente, la implementación del TBC puede disminuir la cantidad de trabajo de los profesores de asignatura al constituirse como un centro virtual de consolidación de conocimientos en el que los alumnos realicen actividades a modo de tareas, lo que, conjuntamente, les permitiría a los profesores seguir la trayectoria escolar de los alumnos de primera mano y tomar decisiones inmediatas para atender sus necesidades o para canalizarlos al PIT, al PIA o a la mediateca.

Es incuestionable que las habilidades discursivas más prototípicamente asociadas con el dominio de una lengua extranjera y cuyo aprendizaje motiva más a los alumnos son la comprensión auditiva y la expresión oral. Sin embargo, un número importante de alumnos reales del CCH turno vespertino no puede todavía interactuar en inglés con otros alumnos o con el profesor, pues carece de conocimientos básicos de vocabulario y gramática y de habilidades básicas para memorizar y para estructurar porque no tiene aún una cultura de la lectura ni de la escritura, ni en lengua extranjera ni en lengua materna.

A veces no es difícil ceder ante la tentación de ayudar a que los alumnos más adelantados se propulsen incluso más lejos. Pero los datos duros y la realidad objetiva indican claramente que la mayoría de los alumnos está expuesta a la posibilidad de rezagarse pues aún no posee conocimientos ni habilidades básicas y, a la que, por tanto, aconsejablemente, los profesores no debemos ponernos como meta tratar de enseñar a correr, antes de verificar si puede caminar.

Proyecto

En los últimos años se han llevado a cabo numerosos estudios para encontrar formas de apoyar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, muchos de los cuales indican que hay una gran cantidad de ellos a quienes el aprendizaje multimedia interactivo les resulta particularmente útil porque crea ambientes virtuales que promueven la participación activa. Al respecto, Najjar señala que “el aprendizaje es de mayor calidad cuando la información es presentada en sistemas multimedia basados en computadora que cuando se presenta de manera tradicional en el salón de clases” (1996: 30).

En un ambiente virtual que probadamente genera motivación extrínseca, el potencial



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

En los últimos años se han llevado a cabo numerosos estudios para encontrar formas de apoyar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

El factor más importante en la creación y desarrollo de un recurso multimedia no está asociado primeramente a la aplicación de la tecnología como ente motivacional, sino a la integración coherente de teorías de aprendizaje.

detrás del diseño de materiales educativos computarizados (MEC) puede parecer muy alto. Sin embargo, el factor más importante en la creación y desarrollo de un recurso multimedia no está asociado primeramente a la aplicación de la tecnología como ente motivacional, sino a la integración coherente de teorías de aprendizaje y de aprendizaje de lengua que fundamentan la interacción general humano-computadora (Cairncross & Mannion, 2001).

Con esta salvedad en mente, el proyecto que se plantea aquí consiste en generar y desarrollar un TBC para las asignaturas de Inglés III y IV a fin de elevar la calidad del aprendizaje de los alumnos del CCH, que es el propósito primordial del Plan de Estudios Actualizado (PEA)¹ y el cuello de botella de la trayectoria escolar de los alumnos del CCH, pues en él se acumula el rezago más importante (Ávila R. J. et al., 2011: 53).

Para mejorar la calidad las habilidades

básicas en las que la UNAM ha detectado que se requiere mayor desarrollo en lengua materna y, por extensión, en lengua extranjera, sobre todo en el turno vespertino, la metodología expositiva va a desplazarse gradualmente hacia la búsqueda de información y solución de problemas y se van a procurar tres cualidades fundamentales:

1. abarcar sólo habilidades de lectura y escritura, para desarrollarlas en mayor profundidad con un enfoque menos expositivo y más basado en actividades de descubrimiento;
2. desarrollar un software con propiedades de sensibilidad e inteligencia electrónicas que permitan detectar cuando un alumno está teniendo problemas particularmente recurrentes para ajustar automáticamente el nivel de dificultad;
3. incluir un componente que permita a los profesores registrar y administrar las actividades realizadas en línea, para facilitar la planeación de lecciones en el salón de clases y el seguimiento del progreso de los alumnos-usuarios.

1. De acuerdo con las concepciones del Bachillerato del CCH y los propósitos del Plan de Estudios Actualizado (PEA) vigente a la fecha, a su egreso, los alumnos deben ser capaces de responder a las demandas sociales y culturales de la sociedad mediante la adquisición de conocimientos básicos y el desarrollo de valores, habilidades y actitudes. Para ampliar, véase el Perfil de Egreso del Alumno del Colegio en AA.VV. Plan de Estudios Actualizado. (1996: 67-74)

Etapas	Acción
01	• Establecimiento de contacto con autoridades del CCH para conseguir su aval y garantizar su apoyo tanto para el diseño y puesta en marcha del Tutorial Basado en Computadora (TBC) como para su difusión y promoción • Establecimiento de contacto con diseñadores pedagógicos y gráficos del Portal Web del CCH
02	• Integración de un Grupo de Trabajo (GT) • Familiarización de los integrantes con el proyecto, con los subformatos para el desarrollo de una UAPA y con una UAPA modelo
03	• Familiarización de los integrantes con la metodología para el aprendizaje basado en problemas aplicada al diseño de materiales electrónicos computarizados • Planteamiento, resolución y revisión de un problema de lectura y uno de escritura para cada una de las cuatro unidades de Inglés III (8 UAPA)
04	• Diseño de UAPA prototipo • Revisión por parte de los diseñadores pedagógicos y gráficos del Portal Web • Implementación y prueba del prototipo
05	• Desarrollo de 8 UAPA para Inglés IV: dos para cada unidad; una por habilidad • Revisión, implementación y prueba de las UAPA
06	• Difusión de las UAPA entre los profesores de Inglés del turno vespertino para utilizar este software a fin acompañar a sus alumnos en su proceso de aprendizaje y en su trayectoria escolar
07	• Valoración del impacto del TBC en la disminución del rezago escolar
08	• Difusión de resultados

El seguimiento rápido y eficiente de alumnos permitirá identificar tempranamente a aquellos en riesgo de fracaso para ayudarlos directamente o canalizarlos a un programa de apoyo institucional como el PIT o el PIA, dependiendo de la causa.

Para la realización del proyecto se prevén 8 etapas:

Para el desarrollo del software se podría utilizar la metodología de Cataldi, Lage, Pessacq y García-Martínez (2003) y

para el establecimiento de una orientación didáctica adecuada al diseño de los MEC del tutorial, se adoptarían tres enfoques: a nivel de filosofía de aprendizaje, la corriente constructivista psicoeducativa (Ausubel, 2002).; a nivel de aprendizaje de lengua, el Communicative Language Teaching (Nunan, D. 2004); y, por último, a nivel de metodología, el Aprendizaje Basado en Problemas (Moust, Bouhuijs & Schmidt, 2007; Vizcarro, C. & Juárez, E. 2008).



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

A nivel de teoría de aprendizaje de lengua, para el diseño de los materiales educativos computarizados del CBT, se propone adoptar el enfoque comunicativo.

Alcance

El presente proyecto no puede plantearse como meta resolver problemas que son responsabilidad de la administración educativa, como desarrollar planes conjuntos con la delegación o el municipio para frenar la “guetización” de áreas desfavorecidas como Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente o Vallejo; pero sí puede plantear, dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, como, de hecho, está haciendo, plantear un programa electrónico de acompañamiento académico para potenciar el aprendizaje, fomentar el estudio, mejorar habilidades y facilitar la integración a la escuela previniendo y controlando el ausentismo escolar, lo que demanda analizar tres escenarios: el académico, el técnico y el administrativo.

Primero, en lo académico, el diseño de materiales educativos computarizados (MEC) demanda la conformación de un grupo de trabajo (GT) suficientemente amplio como para poder diseñar Unidades de Apoyo al Aprendizaje (UAPA) suficientes para cubrir, en una primera etapa, las cuatro unidades de Inglés III y, en una segunda etapa, las cuatro unidades de

Inglés IV. Aunque idealmente las UAPA, como cualquier otro material didáctico, deben pilotarse, este proceso de validación tendría que realizarse en otro momento, pues, a lo largo del año que dura un proyecto, se tendrían que llevar a cabo simultáneamente procesos de coordinación y, en caso de que los participantes no estén familiarizados con el diseño de MEC, formación, diseño pedagógico (DP), modificaciones de DP, diseño instruccional (DI), modificaciones de DI, pilotaje con colegas (PC), modificaciones del PC, pilotaje con sujetos similares a los de la población objetivo (PSSPO), modificaciones del PSSPO, pilotaje con sujetos de la población objetivo (PSPO) y, finalmente, modificaciones derivadas de este pilotaje. Esto no sería viable. Segundo, en lo técnico, los diseñadores instruccionales del CCH deben ser los suficientes en número y tener el conocimiento y la experiencia para coordinarse directamente con los profesores de asignatura a fin de hacer sugerencias claras y prácticas para hacer viable y creativo el diseño de una UAPA. Por último, en lo administrativo, el diseño de MEC para la conformación de un TBC demanda, para su reconocimiento

y aprobación, el apego a la definición de programa de cómputo para la enseñanza del Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias que, en lo relativo a la construcción de tutoriales, indica que éstos deben ser elaborados con lenguaje de programación de alto nivel u orientados a objetos, contar con una interfaz gráfica y ser avalado por un comité de pares o contar con un arbitraje positivo” (2008: 30).^③

Fuentes consultadas

1. Aguilar C. M. et al. (2011) Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV. México: CCH.
2. Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. (Ileana Greca, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2000).
3. Ávila R. J., Barajas S. B., Díaz R. J., González G. M., Nolasco N. J. & Román P. L. (2011). Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular. México: CCH
4. Cairncross, S. & Mannion M. (2001). Interactive Multimedia and Learning: Realizing the Benefits. IETI, 38(2), 156-164
5. Cataldi, Z., Lage, F., Pessacq, R. & García-Márquez R. (2003). Metodología extendida para la creación de software educativo desde una visión integradora. RELATEC, 2(1), 9-40
6. Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). Plan de Estudios Actualizado. México: Secretaría de Divulgación.
7. Chehaibar, N. L. M., Alcántara S. A., Athié M. M. J., Canales S. A., Díaz B. A., Ducoing W. P., (...) & Zorrilla A. J. F. (2012). Diagnóstico de la educación. En José Narro R.; Jaime Martuscelli Q., & Eduardo Barzana G. (Coords.) Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. Recuperado de <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
8. Gallo, Teenek. (2014, 25 de agosto). Actualización: Recuento de hechos sobre ataques porriles en el CCH Vallejo. Regeneración Radio. Recuperado de <http://www.regeneracionradio.org/index.php/represion/abuso/item/4340-actualizacion-recuento-de-hechos-sobre-ataques-porriles-en-el-cch-vallejo>
9. Hernández B. H., Flores A. R., Santoyo S. R. & Millán B. P. (2012). Situación de rezago acumulado en México. En Narro R., José; Martuscelli Q., Jaime y Barzana G., Eduardo (Coords.) Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. Recuperado de <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
10. Moust, J. H. C., Bouhuijs, P. A. J., & Schmidt, H. G. (2007). Introduction to Problem-based Learning. A Guide for Students. Groningen/Houten, The Netherlands: Wolters-Noordhoff.
11. Najjar, L. J. (1996). Multimedia Information and Learning. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 5(2), 129-150.
12. Narro R., J. (2011). Plan de desarrollo institucional 2011-2015. México: UNAM. Recuperado de http://www.planeacion.unam.mx/consulta/Plan_desarrollo.pdf
13. Narro R., J.; Martuscelli Q. J. & Bárzana G. E. (Coords.). (2012). Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. Recuperado de <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
14. Navarrete, L. (2007). Jóvenes y fracaso escolar en España. Madrid: INJUVE.
15. Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. (2008, Mayo 23). Gaceta CCH. Suplemento Especial. 4
17. Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García Sevilla (Comp.) El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Murcia: Editum. 17-36.
18. Guadalupe Margarita Medina Ortega es profesora de Inglés en el Plantel Oriente del CCH. Tiene 26 años de antigüedad docente. Es pasante de la maestría en Lingüística Aplicada en el CELE. Ha sido Jefa del Departamento de Inglés del CCH. Actualmente es funcionaria de la Coordinación General de Lenguas de la UNAM.
19. Pablo Jesús Sánchez Sánchez es profesor de Inglés en el Plantel Naucalpan del CCH; ha impartido cursos de Inglés a alumnos de nivel medio básico, medio superior y superior; ha sido director de tesis de licenciatura en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.



Más allá del *pollito-chicken*

TRES PROPUESTAS DE ATENCIÓN A LOS ALUMNOS DE INGLÉS

Maestra en Educación,
por la Universidad
Interamericana para el
Desarrollo (UNID) y
Licenciada en Lengua
y Literaturas Modernas
y Inglesas (UNAM).
Profesora de inglés,
Asignatura B, definitiva,
en el Plantel Azcapotzalco
del CCH y Técnico
Académico de idioma
en la Mediateca del
mismo plantel. Con una
antigüedad docente de
13 años
raquit@hotmail.com

Cynthia Ochoa García

Se inicia el semestre en el CCH Azcapotzalco. Juan se dirige al salón de inglés, su primera asignatura en el bachillerato. “Perfeccionaré mi inglés”, se imagina el joven. Emocionado, distraídamente escucha el discurso del maestro. Como por encanto, las palabras del profesor lo trasladan al futuro: vislumbra su oficina, con vista a los rascacielos de Nueva York, desde donde establece contacto con gente de todo el mundo. Gracias a su excelente manejo del inglés y a sus obvias habilidades de negociación, tiene un puesto en un organismo internacional. De repente, la elegante oficina, producto de su ensoñación, se cae a pedazos cuando el profesor sentencia: “Empezaremos desde cero”.

Al igual que Juan, al menos un alumno en cada grupo de inglés de nuevo ingreso ya cuenta con los conocimientos que debería adquirir en las asignaturas de Inglés I y II. Ello obedece, entre otras razones, a que cada vez ingresan más alumnos provenientes de escuelas particulares, los cuales, en su mayoría, han cursado la lengua desde el kínder.

Según la Dirección General del CCH, en la generación 2006 el 10.8% de los alumnos procedía de escuelas privadas; mientras que, para la generación 2012, estos estudiantes representaban el 11.2% (Muñoz y Ávila, 2012). Aunque no es alarmante, dicha tendencia anuncia que con cada generación aumentará al menos un punto la proporción de alumnos provenientes de colegios particulares.

Por consiguiente, es necesario que se implementen nuevas estrategias docentes para evitar que los alumnos con estas características abandonen el curso y se integren a la ya de por sí inmensa lista de alumnos irregulares.

Sí, estimado profesor de inglés, sé que te sudan las manos porque intuyes que te culparé por no retener a los alumnos. Lamento

decepcionarte. En vez de ello, para apoyar la tesis del párrafo anterior, te propongo tres alternativas: propiciar una participación más activa de los alumnos avanzados en la clase, exhortarlos a seguir practicando en la Mediateca con un plan de trabajo concreto y trabajar a la par de un colega para formar grupos de inglés con un nivel más homogéneo.

La primera alternativa, aunque no la más sencilla, consiste en platicar con los alumnos en cuestión y exhortarlos a que se conviertan en los “teacher’s pets” (mascotas del maestro). Estos alumnos supervisarán y apoyarán a los alumnos más débiles; como apuntaba Vygotsky, los alumnos más hábiles apoyarán a los más débiles a construir su conocimiento (Trianes, 1996). Traducirán tu lenguaje rebuscado a términos más asequibles e incluso presentarán temas breves, con los cuales seguirán practicando la lengua en situaciones reales.

Cabe señalar que este escenario de cuento de hadas no siempre se materializará. Si la soberbia, la pereza o el desinterés se apoderan de tus alumnos destacados, puedes optar por la segunda opción, la cual describiremos enseguida.

Desde 2010, la Mediateca del Plantel Azcapotzalco funciona como un espacio para la práctica independiente de inglés y francés. Aquí, los amantes de la literatura se deleitarán con muchos libros mágicos: descubrirán mundos regidos por caballos y habitados por humanoides insensatos. Se elevarán en alfombras mágicas y se compadecerán del doctor Frankenstein tras escuchar su relato. Asimismo, los preocupados por la gramática y la pronunciación tendrán la opción de trabajar con diversos programas que los guiarán

como un amigo, les señalarán sus errores y les recordarán la lección en la que van.

Para los más inquietos, se ofrecen talleres en donde adquirirán confianza para hablar, escuchar, leer y escribir mejor, así como para interactuar en forma oral y escrita de manera más efectiva. Por si fuera poco, se imparten talleres específicos para que los estudiantes con niveles intermedios y avanzados presenten exámenes de certificación de inglés, en horarios que consideran a los alumnos de ambos turnos.

Sin embargo, pocos alumnos se dejan seducir ante los atractivos de este lugar. Unos, en primer término, porque conciben

la estancia en la Mediateca como el maleficio ocasionado por la bruja o hechicero del cuento (sí, me refiero a ti, estimado profesor), y no como una oportunidad maravillosa de aprender a su propio ritmo, interactuar con varios profesores de inglés, entablar nuevas amistades y de “vivir la magia de la lengua”. Porque, como dijera Ortega y Gasset, las lenguas “son como los cauces de la actividad espiritual que en ellos se pone a fluir, pero cauces vivos y dotados de

un oscuro poder de orientación que les hace conducir la líquida energía hacia campos sedientes e ignorados” (1966, p. 547).

Otros, en segundo lugar, porque no saben a ciencia cierta qué aspectos deben repasar y se dejan arrastrar, cual hoja al viento, hacia las actividades que, según su perspectiva, representan menos esfuerzo. Como Hansel y Gretel, se sienten abandonados en un bosque amenazante, mas éste se bifurca, y unos buscarán arduamente las piedrecillas que los lleven a un sitio seguro, mientras que otros permanecerán en la zona de confort.

No obstante, como en toda trama donde hay un hechicero, existe también

Desde 2010, la
Mediateca del
Plantel Azcapotzalco
funciona como
un espacio
para la práctica
independiente de
inglés y francés.

un protagonista, y en este caso, tal vez, el segundo sea el menos responsable. Y es que, abrumado por la carga de trabajo o desconocedor de los recursos disponibles en la mediateca, el maestro, en ocasiones, no brinda al alumno una orientación concreta sobre cómo aprovechar los tesoros resguardados en dicho espacio.

De lo anterior se desprende que el éxito o fracaso del alumno estará subordinado al grado de complicidad entre el hechicero y su víctima. Por supuesto, si el maestro, por su evidente naturaleza bondadosa, no se atreve a “mortificar” a sus alumnos con la referida maldición, tiene una tercera alternativa, la cual involucra a los profesores del área.

Ante todo, estimado profesor, platica con un colega que comparta tu visión sobre el complicado don de la enseñanza y consideren si pueden intercambiar embrujos, a fin de que las clases en ambos grupos sean más llevaderas, agradables y desafiantes para los estudiantes con mayor nivel de lengua.

Ubiquen a los alumnos más destacados en un grupo y a los que poseen menores habilidades en la lengua, en otro. Tal vez en este segundo grupo aún haya alumnos de diferentes niveles, pero sin duda tendrán un nivel más homogéneo que el grupo original.

Hasta aquí, estimado profesor, parece que la historia tendrá un final feliz. Hansel y Gretel combatieron a la hechicera y se llevaron las piedras preciosas; sin embargo, en este relato no se ha mencionado a un personaje determinante: la institución. Es cierto que para atender debidamente a los alumnos con un nivel avanzado de inglés se requiere ejecutar acciones que involucren no sólo la buena fe de los profesores y la disposición y empeño del personal de la Mediateca, sino también un esfuerzo institucional más pronunciado. No me malentiendas, estimado lector. Mi intención no es desacreditar lo que se ha hecho para promover la competencia en una lengua extranjera, más bien, considero que las acciones institucionales deben incluir

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Ante todo, estimado profesor, platica con un colega que comparta tu visión sobre el complicado don de la enseñanza y consideren si pueden intercambiar embrujos, a fin de que las clases en ambos grupos sean más llevaderas, agradables y desafiantes para los estudiantes con mayor nivel de lengua.

En la medida de las posibilidades del CCH, es conveniente formar desde primer semestre grupos de inglés para alumnos avanzados, con lo cual disminuiría la deserción y la reprobación.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

tanto a los alumnos que hablan a tropezones como a los que se expresan con elocuencia en la lengua de Shakespeare.

Como primer punto, sugiero difundir entre los profesores del área el resultado del examen diagnóstico de inglés, aplicado a los estudiantes al ingresar a la institución, para detectar más rápidamente a los alumnos de nivel avanzado y para conocer qué temas y subtemas del programa resultan fáciles, de dificultad intermedia o difíciles a los alumnos. Estos resultados, publicados en otras asignaturas, como Matemáticas, Química y Física (Muñoz y Ávila, 2012), permitirían a los profesores contar con indicadores sobre el nivel de avance de los estudiantes a su

ingreso al bachillerato, y contrastarlos con los resultados del examen que presentan al comenzar la licenciatura para medir el impacto de la enseñanza de la lengua en el bachillerato.

En el mismo tenor, y en la medida de las posibilidades del CCH, es conveniente formar desde primer semestre grupos de inglés para alumnos avanzados, con lo cual disminuiría la deserción y la reprobación; en consecuencia, aumentaría la motivación y rendimiento de los alumnos referidos. Para muestra, un botón: según la Secretaría de Informática y la Dirección general del CCH (citado en Secretaría Académica, 2014), en el período de extraordinarios EB/EZ 2014-1

del plantel Azcapotzalco, turno matutino, de 82 alumnos inscritos, 34 no se presentaron (41.6%), 29 acreditaron (35.3%) y 19 reprobaron (23.1%). En el mismo período, pero del turno vespertino, las cifras son más crudas: de 249 alumnos inscritos, 131 no se presentaron (52.6%), 73 acreditaron (29.3%) y 45 reprobaron (18.07%).

Ante estos datos, cabría preguntarse, ¿por qué en el turno matutino el índice de alumnos con NP (no se presentó) se acerca peligrosamente al 50% y en el turno vespertino lo rebasa? y ¿qué porcentaje de los alumnos con NP en ambos turnos corresponde a alumnos de niveles intermedios y avanzados, pero desmotivados a tal grado de ni siquiera presentarse a la evaluación?

En tercer lugar, sería pertinente establecer convenios más sólidos con otras instancias dedicadas al aprendizaje de inglés para ofrecer becas de movilidad internacional a los alumnos de mayor nivel, con las cuales practicarían la lengua en un ambiente de inmersión. Dichos apoyos existen, como lo ilustra el Campamento de Ciencias para alumnos de bachillerato; sin embargo, los alumnos no siempre se enteran de estas oportunidades.

En suma, este artículo propugna la participación del profesor como principal agente de cambio en la ejecución de acciones definidas para motivar a estudiantes como Juan, con mayores habilidades en la lengua, y para favorecer que sigan mejorando su nivel. Dichas acciones, sin duda, rendirán mejores frutos si se compaginan con un esfuerzo adicional por parte de la institución.

Juan sale de la clase cabizbajo, se siente defraudado. Ha transcurrido una semana. El profesor de inglés, con tono grave, les informó que deben cursar cuatro semestres de la lengua o tomar la pavorosa decisión de cambiarse a francés. —Ni hablar —se dice para sus adentros. —Será en otra vida—. A lo lejos, escucha una voz cálida, familiar, que lo nombra. Voltea y reconoce al profesor de inglés, quien lo alienta para que no abandone

el curso. Ignora si es conjuro del hambre o los nervios de las primeras clases, pero la voz del profesor se asemeja a una melodía cautivadora. Sin darse cuenta, una vez más Juan empieza a soñar. ☺

Fuentes de consulta

1. Muñoz, L.; y Ávila, J. (Coord.). (2012). Aspectos académicos. En L. Muñoz y J. Ávila, *Población Estudiantil del CCH. Ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012* (págs. 31-48). México: Colegio de Ciencias y Humanidades.
2. Ortega y Gasset, J. (1996). "Problemas culturales: sobre la lengua francesa" en J. Ortega y Gasset, *Obras Completas*, tomo I, 6ª. edición, pág. 547. Madrid: Revista de Occidente.
3. Secretaría de Informática y Dirección General del CCH. (2014). *Anexo 2*, en Secretaría Académica, (2014). *Diagnóstico y propuesta para la evaluación extraordinaria de las asignaturas de Inglés I a IV* (Borrador). México: Colegio de Ciencias y Humanidades.
4. Trianes, M. (1996). Enfoque conductual del aprendizaje. Principios y tecnología de enseñanza. En M. Trianes, *Psicología de la educación para profesores* (págs. 95-120). Madrid: Ediciones Pirámide.



¿Deserción escolar: responsabilidad de instituciones escolares y profesores, o va más allá?

Profesora del plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades. Fundadora en el plantel Oriente, ingresa en 1974 cuando se abren los cursos de quinto y sexto semestres. Trabajó las asignaturas de Ética y Conocimiento del Hombre, Estética y Filosofía. Actualmente imparte la asignatura de Filosofía. Es licenciada en Filosofía y tiene la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía. Ha impartido cursos para la formación disciplinar y pedagogía educativa para profesores. Recibió en 2010 el Reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz por su trayectoria académica.
josefina_@yahoo.com.mx

Josefina Díaz Guerrero

En esta breve reflexión expreso mi pensamiento sobre el problema de la deserción escolar comentando algunas situaciones del ámbito educativo y del social que pueden ser o son —en algunos casos— hipótesis que generan el problema. Pretendo, también, articular algunas propuestas para enfrentar dicho problema, tal vez no para resolverlo, pero sí abrir con ello la posibilidad de crítica y discusión.

Inicio preguntándome ¿cómo se define la deserción escolar? El diccionario de la Real Academia Española dice que la deserción es “el abandonar las obligaciones o los ideales” y compete, más bien, al campo de la milicia; entonces para ubicar la deserción escolar nos tenemos que referir en el campo de las escuelas al “abandono de las obligaciones escolares” de las/los alumnas/os, como son: la asistencia a la escuela, el llegar con puntualidad, cumplir cotidianamente con las tareas, traer el material que las/los profesoras/es piden en cada asignatura, realizar exposiciones; seguir valores como respeto, responsabilidad, etcétera, es decir, todo aquello que engloba el trabajar en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula y que es una de las prioridades de toda institución educativa.

Pero, también, la deserción escolar *se puede referir al abandono de los ideales* (como se menciona en la definición) de las personas, y eso es preocupante pues, si no hay ideales, no hay interés en nada y al no haber interés se deja de hacer todo aquello que da sentido y significado a la vida individual y social. Sin ideales no hay la libertad, ni cambio, se vive mecánicamente, se abandona todo desafío, toda reflexión.

¿Qué sucede con las instituciones escolares, —concretamente me referiré al Colegio de Ciencias y Humanidades, que es la institución escolar que conozco—, cuáles son sus responsabilidades hacia sus estudiantes para evitar la deserción? ¿Qué hacen los encargados de la Institución para estar al pendiente de su población estudiantil? Año con año el Colegio recibe miles de estudiantes, ¿se hace un seguimiento real, no estadístico, de la permanencia de los estudiantes que ingresan en cada plantel?

Lo anterior es una labor difícil para la institución y si la planteamos al docente, incluyéndome ¿qué hacemos para dar seguimiento a todos los estudiantes que se inscribieron a cada plantel y saber si verdaderamente asisten a sus clases? Son tareas difíciles vistas de manera individual ¿pero si las realizamos conjuntas? Podrían ser menos difíciles, porque, desde el primer semestre las/los profesoras/es notan, al pasar lista, que algunos estudiantes no asistieron desde la primera semana ¿qué pasó con ellas/os?, ¿notifican a los tutores la ausencia de ellas/os en las aulas?

¿Hay responsabilidad en la institución educativa y en las/los maestros por dejar pasar esa situación? Considero que sí, porque no reportamos nada, aunque no del todo porque se han dado casos en que se quiere reportar a los familiares de alumnas/os a través del auxilio de Servicios Escolares o Secretaría Académica y los números telefónicos que dieron son falsos, no viven ahí ni los alumnos ni los familiares. ¿Realmente el Colegio y sus profesoras/es somos responsables de esa deserción escolar? Considero que no.

Hay una serie de situaciones, algunas externas y otras que involucran a la Institución

y a sus profesoras/es, que influyen, a mi parecer, en la deserción escolar; menciono tres situaciones:

1. ¿Qué pasa cuando los adolescentes salen de la secundaria? El máximo ideal, de muchos, es entrar a uno de los Bachilleratos de la UNAM—CCH y la Preparatoria Nacional—pues sus familiares y ellos mismos tienen el deseo de ser médicos, abogadas, contadoras, ingenieros, artistas, diseñadores, etcétera, de la UNAM. Año con año son más los estudiantes egresados de la secundaria y quieren seguir estudiando en la UNAM, pero está la incertidumbre de obtener los mínimos aciertos para ingresar al bachillerato elegido.

Entonces hacen el examen y creen que, si no entran a la Preparatoria, entonces les asignan CCH. Lo que ellos quieren es asegurar un lugar. Varios se quedan en el CCH, pero querían entrar a la Preparatoria; se inscriben pero, o está muy lejos el plantel o no les gusta a los papás que su hija/o se quede en la tarde, y mejor los inscriben a una particular con la idea de que el próximo año volverán a presentar el examen a ver si se quedan en la opción

deseada. Aunque ya se inscribieron en el CCH, algunos optan por la particular pero no se dan de baja del Colegio. La/el estudiante ya “desertó” de una de las instituciones, aunque más bien eligió y deja un espacio desocupado pero contabilizable porque nunca se da de baja realmente ni la Institución tampoco lo hace. En esta situación ni la institución ni los profesores somos responsables de esa deserción escolar.

2. Las/os alumnas/os que asisten físicamente al primer semestre, conforme se integran al nuevo sistema educativo, mantienen sus ideales de estar en un bachillerato universitario y lograr, con los

Sin ideales
no hay la
libertad, ni
cambio, se vive
mecánicamente,
se abandona todo
desafío, toda
reflexión.

años, ser profesionistas. Poco a poco, van reconociéndose como personas libres aunque sin ser responsables, muchas veces, de su conducta y van olvidando sus “obligaciones” escolares; los menos van dejando de asistir regularmente a sus clases, van desertando: “mañana me pongo al corriente en Historia, la próxima semana sí entro a clases de Química, ya no voy a entrar a *Mate* porque falté y ya no agarro el *hilo* de la clase, la profesora de inglés no nos habla en español y no entiendo nada”.

Las/os alumnas/os, en general, al entrar al CCH se enfrentan con varios problemas en el cambio escolar, uno importante es que pueden entrar o no a sus clases, pueden entrar y salir cuantas veces quieran de la escuela y, no saben cómo enfrentar y delimitar su libertad, a veces, ni siquiera saben explicar la naturaleza del o los problemas a los que se enfrentan con esa libertad y empiezan a “abandonar” sus “obligaciones escolares” que traducen ellas/os en “justificaciones” tales como “no me gusta esa materia”, no me gusta ese profesor(a)”. Les cuesta trabajo reconocerse como responsables de su aprendizaje e involucrarse a los nuevos conocimientos y nuevas formas de aprender.

Aquí sí cabría hablar de responsabilidad, de la/el maestra/o y de parte de Servicios Escolares. Los maestros tenemos que mejorar las estrategias actitudinales, conceptuales y de procedimiento para que la/el alumna/o se introduzca de lleno al conocimiento e investigación de la asignatura, incluso si el alumno falta algunas veces, un buen docente busca la manera de involucrarlo nuevamente en el aprendizaje. Y Servicios Escolares pudiera hacer una revisión mensual junto con los/las demás profesores/as de los alumnos que van teniendo faltas. Es necesario que las/los profesoras/es elaboremos fichas de identificación confiables desde la primera semana de clases, para proporcionarlos a Servicios Escolares. Ambos podemos trabajar conjuntamente en el problema.



Los maestros tenemos que mejorar las estrategias actitudinales, conceptuales y de procedimiento para que la/el alumna/o se introduzca de lleno al conocimiento e investigación de la asignatura, incluso si el alumno falta algunas veces, un buen docente busca la manera de involucrarlo nuevamente en el aprendizaje.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

Las condiciones económico-sociales de las familias en el país no son estables y menos óptimas en cuanto a salario se refiere y pueden “perder” el trabajo en cualquier momento, y entonces ya no hay dinero para solventar los gastos básicos.

3. La/el alumna/o se inscribe al plantel asignado¹. La familia está contenta pero pasa la primera semana y hay exigencias para comprar libros, cuadernos, pasaje para trasladarse, entre otros². Supongamos que ambos cónyuges trabajan —si es el caso de este tipo de familia—, pero hay madres solteras con dos hijos y padres solteros, pocos, pero también con dos o más hijos; es rara la familia mexicana que tiene hija/o única/o. Los gastos de los padres se incrementan cuando una hija/o entra al bachillerato. Las condiciones económico-sociales de las familias en el país no son estables y menos óptimas en cuanto a salario se refiere y pueden “perder” el trabajo en cualquier momento³, y entonces ya no hay dinero para solventar los gastos básicos.

1. Nos estamos refiriendo a los alumnos de primer ingreso.

2. Muchos de los estudiantes que asisten a los distintos planteles del CCH viven en el Estado de México donde el pasaje es mucho más caro, además de malo. Al menos en el plantel Oriente, el pasaje cuesta \$20 de ida y \$20 de vuelta; más la torta, el refresco, la golosina, el chicle “para el mal aliento”, las copias, el café Internet, las idas al teatro —que no es ninguna práctica educativa sino más bien lucrativa— además ya les compraron al menos unos tenis, dos playeras, una sudadera o suéter, dos pantalones, cosméticos, lociones, etcétera; va incrementando el gasto de la familia por cada hijo(a) que se manda a la escuela ¿y si son tres hijos que están en la etapa escolar?

3. Cierran empresas como Mexicana de Aviación, Luz y Fuerza del Centro, Hermanos Vázquez, por citar empresas grandes, pero muchos negocios pequeños también cierran o recortan personal.

Esto provoca conflictos familiares y las/los estudiantes tienen que cambiar su *status* de ser sólo estudiante y pasar al mundo laboral, ideal que no había sido contemplado al entrar al bachillerato; aunque su ideal de ser profesionistas sigue vigente aunque se vea amenazado. Sobre todo porque al trabajar ya no tienen tanto tiempo para estudiar y su ánimo va decayendo. Trabajan en McDonald’s, Pizzas Hut (8 a 10 horas) o en la noche, en bares, restaurantes o en fábricas, o el trabajo es muy temprano y de ahí se trasladan a la escuela con “sueño”, con “cansancio”, con “desesperanza”, porque trabajan pero el dinero sigue sin alcanzar para los gastos personales y familiares.

Los profesores(as) somos en parte responsables cuando ya no los dejamos entrar porque llegan media hora tarde a la clase, (sin saber las condiciones reales por las que pasa el/la estudiante), se duermen en clase (porque no han dormido bien en casa) y no lo permitimos; no cumplen con la tarea (porque no pueden hacerla en el trabajo). Los/as alumnos/as entonces van “desertando” en algunas asignaturas las que les son más difíciles, o les dejan mucha tarea, pero no abandonan la escuela. Permanecen

en ella pues es un espacio seguro, confiable, amigable y aún, aunque lejanamente, mantienen el ideal de ser profesionistas universitarios.

Menciono sólo tres situaciones que pueden provocar, o de hecho provocan en algunas/os estudiantes, la deserción escolar, pero el ideal permanece. ¿Cómo mantener los ideales de esos adolescentes? Éstos muchas veces, recurren al trabajo “fácil” y “rápido” con tal de ganar más dinero y van refugiándose en las drogas (como consumidores y/o vendedores)⁴ para “sentir bien” por un rato, evadiendo su realidad, sumando más problemas a su vida; aunque siguen manteniendo su idea de ser médicos, ingenieros, contadores, historiadores, artistas. ¿Qué podemos hacer la institución y las/os docentes?

Podemos contribuir junto con la institución a crear talleres (podría ser en conjunto con Difusión Cultural) con actividades manuales y mentales que ayuden a los estudiantes⁵ a tomar conciencia de su compromiso como personas que están en este mundo y que constantemente encontrarán obstáculos que tienen que enfrentar con conocimientos, habilidades y valores; con fortaleza y responsabilidad para ir enfrentándolos y adquirir así seguridad en ellos mismos; ver el mundo real de otra manera. Deben terminar los talleres y, profesores e Institución, hacer un seguimiento de dichos estudiantes.

Otra alternativa para ayudar a las/os jóvenes estudiantes del bachillerato del Colegio son las Asesorías, que ya se imparten en el Colegio, para que puedan presentar los exámenes extraordinarios y cerrar el ciclo del bachillerato. Es importante

convencerlos para que se inscriban a las Asesorías y acudan a ellas antes de presentar el examen extraordinario, sin dejar a un lado sus talleres de autoestima y asertividad, además de continuar con las asignaturas que no han abandonado.

Una alternativa más⁶ son las Opciones Técnicas, que también ya se dan en el Colegio, son de gran utilidad para concientizar a los alumnos que tienen esta opción para integrarse al mercado laboral⁷ con mejores conocimientos científicos y humanistas. Sugiero que se les permita tomar una opción técnica a las/os alumnas/os en riesgo de desertar por carencias económicas. Así, con: una opción técnica, un taller manual y mental, las asesorías y sus materias curriculares⁸, se les involucrará responsablemente al trabajo académico para que se comprometan con el estudio, asistiendo a las aulas y terminar el bachillerato y, después, que sepan tomar la mejor decisión⁹.

Finalmente, comento que sí hay responsabilidad, en el problema de la deserción escolar por parte de las instituciones escolares, de las/os profesoras/es, pero también del sistema político-social-económico en el que vivimos. Enfrentar el problema de la deserción escolar es un reto constante que requiere la participación de todos (escuela-maestros-familia-sociedad). Ejercemos nuestra responsabilidad y compromiso cada uno y hagamos lo que nos corresponda hacer, para evitar que deserten y trunquen sus ideales las/os jóvenes de nuestro Colegio. ☺

6. Sólo para las/os alumnos de riesgo del primer semestre.

7. Sobre todo para aquellos discentes que están en situaciones económicas difíciles.

8. Tendrán esas/os estudiantes más trabajo escolar pero con disciplina para defenderse con estrategias y habilidades procedimentales y actitudinales.

9. Si desde el primer semestre (después de dos semanas iniciadas las clases) se implementa esta diversidad de talleres -especialmente los de asertividad- para los alumnos que están en riesgo de desertar, y se hace un seguimiento de sus asignaturas curriculares, es probable que al inicio del tercer semestre estén regulares y ya podrán enfrentar el mundo, pues ya tendrán herramientas para hacerlo sin que les cause problema. Serán conscientes de estar en el mundo y con el mundo buscando nuevas soluciones para vivir mejor.

4. Todo un conjunto de artificios (marihuana, activo, anfetaminas, piedra, alcohol) que utilizan para evitar el cansancio, para evitar el hambre, para poder estudiar. Usan la droga sin conocer qué efectos produce, qué consecuencias individuales y sociales les acarrea. Es más, en muchas ocasiones las venden para ganar dinero sin ser conscientes de los riesgos que corren al venderla además de consumirla, pues en esta etapa del ser humano (adolescencia) *nada les pasa, todo lo pueden arreglar fácilmente*.

5. Aquellos que están en riesgo de desertar y que sean del primer semestre, para lo cual es importante el seguimiento de estas/os alumnas/os.



Prevención de la deserción

EN JÓVENES ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Licenciado en Sociología, Maestro en Metodología de la Ciencia y Doctor en Ciencias por el IPN. Ha sido profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente, donde ha impartido las materias de Historia de México I y II.
lubadis@gmail.com

Luis Felipe Badillo Islas

Historia

La deserción escolar constituye una expresión del fracaso de las políticas educativas, un desperdicio de recursos y un problema para los jóvenes que ven truncadas sus expectativas y se enfrentan a situaciones de riesgo. Por ello, es necesario que la institución en la que se están formando tome la iniciativa para prevenir y atender la deserción, buscando disminuir los peligros a los que se enfrentan los alumnos desertores.

La deserción escolar en el nivel medio superior es un problema de dominio público que se encuentra en la agenda pública; no obstante, las acciones que se han implementado son inadecuadas o insuficientes. Por ello, el Colegio de Ciencias y Humanidades debe asumir el liderazgo para contribuir con políticas para dar solución a esta cuestión. En las siguientes líneas se da un breve repaso a la problemática y se presenta el esbozo de una propuesta de políticas para hacerle frente.

La situación de los jóvenes en México. De acuerdo con los datos que aporta la Fundación Idea (2014) del 36 al 45% de los jóvenes no está afiliado a ningún sistema de salud pública; el 25% tiene inseguridad alimentaria, 24% presenta algún problema relacionado con el sobrepeso y al menos el 6% ha consumido algún tipo de droga ilícita. Un 18% está en situación de pobreza extrema y un 31% en pobreza moderada. Por otra parte, el 21% de los jóvenes no estudia ni cuenta con un trabajo remunerado, de este porcentaje, la mayor parte está conformada por mujeres. Son realmente pocos los jóvenes que se interesan en los problemas sociales (14%) y mucho menos (alrededor del 5%) los que se organizan o forman colectivos. En



El problema de la deserción en el CCH se vincula entre otros factores a la trayectoria escolar que siguen los estudiantes a partir de su ingreso al colegio.

México las principales causas de muerte de los jóvenes son los homicidios (con mayor prevalencia en el caso de los hombres) y los accidentes de tránsito.

La deserción escolar

De acuerdo a lo que indica el reporte de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (SEP: 2012), la deserción escolar ha venido disminuyendo. Pasa del 19% en el ciclo 1994-95 al 14% en el 2011-2012; este descenso se atribuye a políticas tales como los programas de becas y a proyectos como "Síguelo caminemos juntos" que detecta y da atención a potenciales desertores. En este documento los factores asociados a la deserción escolar se clasifican en extra e intra escolares.

En el primer caso a nivel individual los factores que inciden en la deserción son la maternidad, la paternidad y el embarazo; el gusto por el estudio (referido por 26.5% de los entrevistados en la encuesta de deserción);

el nivel de estudios de padres, hermanos y amigos; el apoyo en el hogar y por parte de la familia. También son relevantes: la condición socioeconómica de los estudiantes, el trabajo, y el consumo de drogas como el alcohol y tabaco.

En el segundo caso (los factores intra escolares) se tienen como causales de la deserción: el aprovechamiento académico (51% de los desertores dicen haber reprobado alguna materia), la asistencia y el promedio; la confianza en los profesores y directivos; la escuela seleccionada y las becas.

La deserción en el CCH

El problema de la deserción en el CCH se vincula entre otros factores a la trayectoria escolar que siguen los estudiantes a partir de su ingreso al colegio; de manera específica, al rezago escolar que se acentúa en el segundo año. En el Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular (CCH: 2011) se dice que en el cuarto semestre se gestan los posibles

desertores que probablemente no terminarán su estudios (p.19). Entre los factores que se mencionan como causales de la deserción se encuentran la transición de la secundaria al bachillerato y los problemas de adaptación y ajuste que traen consigo; los problemas con la “normalidad” en la que transcurren las actividades académicas en el interior de la escuela. Aproximadamente un cuarto de la población que ingresa tuvo un promedio de 7 a 7.9, el resto ingresó con promedios superiores a 8. En la distribución por turno se observa que los alumnos con mejor promedio en la secundaria se encuentran ubicados en el turno matutino. La cantidad de aciertos en el examen de ingreso, que también es condicionante para la ubicación en un turno determinado, ha venido creciendo. En las últimas generaciones no han ingresado al CCH estudiantes con calificación reprobatoria.

En el documento *Población estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso* (CCH: 2012) se presentan los siguientes datos: se ha observado que la edad de los alumnos al ingreso está asociada con la posibilidad de

acreditación, de tal forma que a mayor edad estas posibilidades disminuyen; los menores de 16 años tienen una probabilidad de 61% y para los de 17 a 20 de 32%. Una menor calificación en el examen de ingreso, el promedio del examen de ingreso y el promedio del examen diagnóstico también están asociados al rezago.

El turno es un factor muy relevante, ya que la probabilidad de egreso en el turno matutino es del 75% en tanto que en el vespertino sólo llega a 36%. El porcentaje de egreso pasa de 47% en 2005 a 57% en 2009. Se observa que tanto la eficiencia terminal (65% contra 49%) como las calificaciones de las mujeres son superiores a las de los hombres.

La atención a la población en riesgo de deserción

A la fecha no se cuenta con un programa que, de manera integral y conjunta, enfrente los riesgos asociados a la deserción escolar. La propuesta que se presenta permite reorientar las políticas y programas existentes, tales como Tutorías, Jóvenes a la investigación, Psicopedagogía, Difusión cultural, entre otros.

En este proyecto se prevé la participación de académicos de diversas áreas y disciplinas del conocimiento. También están presentes instancias de gestión tales como la Secretaría Estudiantil, la Secretaría de Planeación, la Coordinación de tutorías y las direcciones de los planteles educativos. A estos agentes se suman los colectivos de alumnos y aquellos que decidan participar en términos individuales.

Comprender a los jóvenes y hacerlos partícipes de un proyecto, que busca evitar la deserción y prevenir los riesgos que pueden estar asociados a ella, implica necesariamente conocer las comunidades de procedencia y el tipo de interacciones que pueden tener en ellas. De ahí la importancia de involucrar en este proyecto a los padres de familia. También es importante convocar a las autoridades de los municipios o las delegaciones en las que se ubican los planteles y de las que proceden los estudiantes que forman parte de ellos. En ambos casos estos actores tienen mucho que aportar en materia de prevención y combate a la deserción, así como los riesgos asociados a ella.

Por otra parte, gobiernos como los del Distrito Federal y del Estado de México cuentan con programas y acciones de atención al riesgo en jóvenes, como el

Entre los factores que se mencionan como causales de la deserción se encuentran la transición de la secundaria al bachillerato y los problemas de adaptación y ajuste que traen consigo.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

El “Programa de Desarrollo Juvenil”, busca recuperar a los alumnos que están fuera de las aulas, pero que tienen posibilidad de reintegrarse a la institución y culminar de manera exitosa sus estudios.

denominado “Programa de Desarrollo Juvenil”, anteriormente denominado “Programa de atención a jóvenes en situación de riesgo”. En ambos casos se hace referencia a la deserción escolar. Estas entidades también cuentan con programas y acciones para atender adicciones, nutrición, depresión, sexualidad y salud reproductiva. Esta política también busca recuperar a los alumnos que están fuera de las aulas, pero tienen posibilidad de reintegrarse a la institución y culminar de manera exitosa sus estudios.

Programa de atención a la deserción escolar

La política que se propone se constituye con base en los siguientes ejes:

- I. Apoyo académico y extracurricular a los alumnos en riesgo.
- II. Reorientación de la práctica docente y las tutorías en el turno vespertino.
- III. Seguimiento sistemático, prevención y atención a los riesgos asociados a la deserción.
- IV. Constitución y consolidación de redes de apoyo intra y extra escolar.

Con la política que se esboza se busca:

- Formar comités de seguimiento, prevención y atención a los alumnos en situación de riesgo de deserción, buscando cambiar las maneras de intervenir, organizarse y apoyar a los estudiantes e involucrar a los actores.
- Generar programas de formación de docentes y autoridades para identificar y atender a la población en riesgo, buscando generar cambios en la manera como estos agentes ubican la problemática y se ocupan de ella.
- Programas de inducción de alumnos que transitan de la secundaria al bachillerato; revisión y reorientación de los programas

remediales y de apoyo académico a los alumnos, buscando modificar y mejorar las condiciones en las que transcurre la vida académica del estudiante.

- Convenios con elementos de la comunidad y con agentes de los sectores público, social y privado, orientados a prevenir y atender el abandono escolar. Este tipo de convenios, acuerdos o redes también se orientan a difundir las políticas que estarán disponibles para los agentes de la comunidad y un consumo simultáneo de los programas que las constituyen.
- Programas de impulso a la cultura de combate al abandono escolar y difusión de los riesgos asociados al mismo.
- Formación y seguimiento de redes de apoyo entre pares.
- Campañas de difusión y prevención.
- Diseño e implementación de programas de detección y seguimiento de alumnos en riesgo.
- Establecimiento de vínculos y redes con los padres de familia y agentes del entorno del alumno a fin de abatir los índices de deserción y cambiar las actitudes respecto a la deserción, la escuela y los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Encuesta continua de factores de riesgo de abandono escolar a fin de contar con herramientas para la toma de decisiones y bases para el diseño de la memoria de trabajo.

En conclusión, es importante atender la deserción, atendiendo en principio a los factores que desde la escuela contribuyen a este problema. Las posibilidades de solución se potencian si se forman redes de apoyo de carácter intra y extraescolar. (E)

Fuentes de consulta

1. CCH (2011). *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. México: CCH.
2. Fundación idea (2014). *Las y los jóvenes en el centro de las políticas públicas*. México: Fundación idea.
3. Muñoz y Ávila (Coords, 2012). *Población estudiantil del CCH. Ingreso, tránsito y egreso*. México: CCH.
4. SEP-SEMS (2012). *Reporte de la encuesta nacional de deserción de la educación media superior*. México: SEP



Hiperrealidad y satisfacción instantánea, promotores de la deserción escolar

Egresado de la carrera de Ingeniería Industrial, Facultad de Ingeniería, UNAM. Después de laborar en la iniciativa privada, apoyó del 2012 al 2015 a los coordinadores de carrera de la División de Ingeniería Mecánica e Industrial, de la Facultad de Ingeniería, UNAM. Ingresó al CCH Azcapotzalco en 2011, donde actualmente imparte Física I-IV como profesor Interino A. Es responsable tanto del Laboratorio como de las demostraciones de física del SILADIN.

rafael.cuellar@cch.unam.mx

J. Rafael Cuéllar Lara

En las siguientes líneas se analiza la problemática de la deserción de los alumnos del CCH, desde el punto de vista del profesor de Física del plantel Azcapotzalco, el cual concluye que los principales factores de deserción son la hiperrealidad y la satisfacción instantánea que rodean a los adolescentes actualmente, lo cual se puede contrarrestar con el modelo constructivista de la docencia.

La forma en que vivimos actualmente lleva una vorágine que arrastra a los jóvenes en formación a vivir mucho más intensamente y de manera inmediata, lo que provoca que no disfruten y valoren el aprendizaje de la escuela, abandonándola e intercambiándola por la dura y larga jornada de aprendizaje de la vida con la calle como maestra. Para iniciar, es importante definir de quién vamos a hablar. ¿Quiénes conforman la población de los planteles del CCH? En su mayoría son jóvenes de entre 15 y 18 años, es decir, se encuentran en la adolescencia; de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es la etapa comprendida entre los 10 y 19 años (OMS, 2000), del desarrollo biológico, psicológico, sexual y social, inmediatamente posterior a la niñez, que comienza con la pubertad y termina con la edad adulta.

Por otro lado, se reporta del censo 2010 que en México hay 21.95 millones de adolescentes, 19.5% de la población total (INEGI, 2015). De este sector, en el año 2014-15, el CCH en su conjunto atendió 59,461 alumnos (Estadística, UNAM, 2015). Podemos ver que la población de nuestros planteles del CCH es sólo una muestra seleccionada de los jóvenes adolescentes que hay en México; sin pretender llegar a una generalización, como académico del CCH,

he podido percibir qué afecta o facilita la deserción.

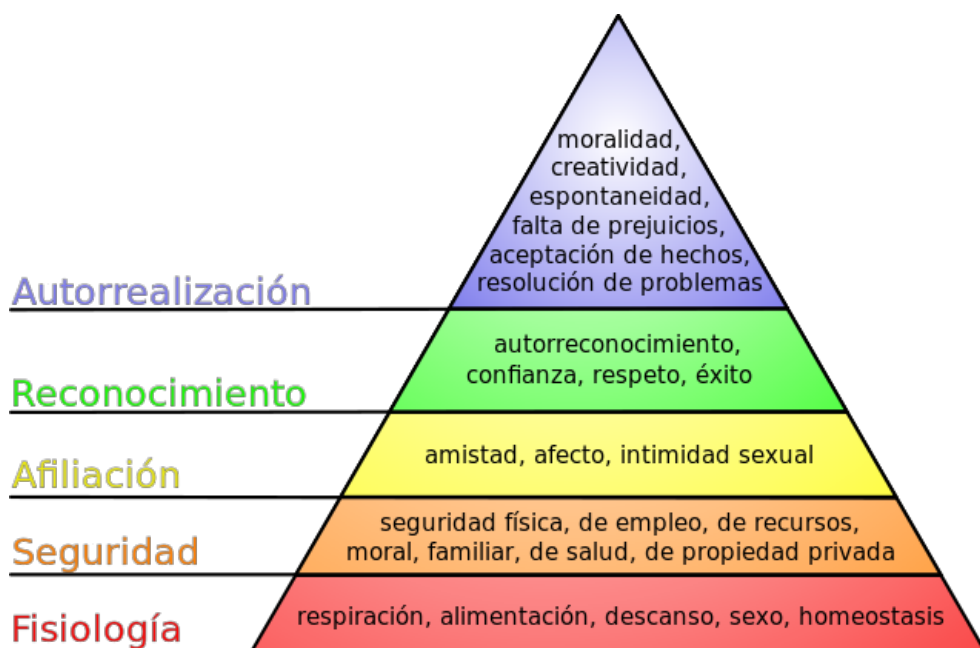
Una persona es un ser muy complejo, pero al mismo tiempo reacciona de forma demasiado instintiva a ciertas necesidades, como las clasificó Maslow (1943) en su pirámide de 5 niveles: 1. Fisiológicas, 2. Seguridad, 3. Afiliación, 4. Reconocimiento y 5. Autorrealización (ver figura 1); el nivel en donde te encuentres domina tu conducta y aspiras al nivel superior, pero cuando el nivel inferior está satisfecho, desaparece, ya no se toma en cuenta.

Sin embargo, esta pirámide no se puede tomar de manera general en todas las etapas de la vida, sobre todo en la de nuestros estudiantes; con todas las necesidades artificiales (aprendidas o impuestas) por

el grupo al que pertenezcan, mezclando lo natural con lo artificial, priorizando de manera antinatural, generando que con cualquier logro se sientan insatisfechos, provocando la necesidad de ir rápidamente a lo siguiente y buscar satisfacerse con el menor esfuerzo.

Esta situación se agrega al coctel de los cambios de la situación biológica que atraviesan nuestros alumnos, es una etapa de descubrimiento de la propia identidad (psicológica, sexual, entre otros.) así como de la autonomía. En el aspecto emocional, la adolescencia significa la eclosión de la capacidad afectiva para sentir y desarrollar emociones (García, 2015), donde sus cuerpos se están reinventando todos los días y muchas veces no concuerda su cuerpo con su mente, esto nubla su capacidad de

Figura 1. Pirámide de Maslow: jerarquía de necesidades.¹



1. «Pirámide de Maslow» de J. Finkelstein, traducido por Mikel Salazar González. Basado en File: Maslow's hierarchy of needs.svg, de J. Finkelstein. Disponible bajo la licencia CC BY-SA 3.0 vía Wikimedia Commons - https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pir%C3%A1mide_de_Maslow.svg#/media/File:Pir%C3%A1mide_de_Maslow.svg

tomar decisiones claras y a largo plazo; éste es otro elemento que promueve la búsqueda de satisfacción a corto plazo.

Dicho aspecto, si lo vemos desde el nivel de Colegio, es una necesidad que por su naturaleza de institución educativa no puede ofrecer adaptarse, por su inmediatez, pero al cambiarlo a otro nivel, no al nivel de asignatura (Física I), sino a uno más pequeño a nivel de aprendizaje (1ª Ley de Newton), el maestro puede ayudar al alumno a tener una recompensa instantánea por medio de la sorpresa, el descubrimiento, la satisfacción de la actividad realizada correctamente y de ser reconocido. Se considera al alumno como responsable de construir su aprendizaje y el profesor es quien coloca el andamiaje de la guía para que esto suceda (Ganem A., 2010).

Este estímulo es pequeño, de corta duración y puede ser perdurable, en comparación con todos los estímulos que bombardean a los jóvenes insistentemente; de esta manera se saturan de hiperrealidad, que es la interpretación de la realidad, creada por nosotros, considerada mejor y que llega a sustituir la realidad en

la que se basó —entre los expertos de dicho tema están Umberto Eco, Jean Baudrillard y Daniel J. Boorstin—.

Como ejemplos de lo anterior se encuentran chicles de sabor súper intenso, colores súper brillantes, películas con definición extraordinaria, videojuegos con sonidos e imágenes incrementados y televisiones de alta definición; todo esto opaca la realidad que viven nuestros jóvenes. Citando al filósofo francés Gay Dedord, podemos decir que: “En el mundo realmente invertido, lo verdadero es un momento de lo falso”, tomado de la obra *La sociedad del espectáculo* (1967).

Se considera al alumno como responsable de construir su aprendizaje y el profesor es quien coloca el andamiaje de la guía para que esto suceda.

De igual manera, existe una alta exposición al sexo con hiperrealidad, donde hay mujeres y hombres corregidos con software, el cual quita todo rastro de lo socialmente incorrecto (vello corporal, arrugas, falta de uniformidad en la piel, entre tantas otras cosas). Al momento de comparar estas imágenes con el entorno, es posible que nunca se satisfaga y buscará este *hiper* en todo; buscará entonces: más dinero, más tecnología, más definición, más, más y más.

Es aquí donde entra otro personaje que nos quita a muchos de nuestros alumnos: los robadores de sueños, las adicciones (todo tipo de drogas, cigarros, alcohol, entre otras).

Con dichas sustancias, los jóvenes acceden a estados de hiperrealidad ficticia y en muchos casos lo pagan con la vida; no necesariamente con la muerte, sino con todas sus esperanzas, sueños y pasiones reales; estas que les permiten sortear los obstáculos del camino, lo que impide llegar con éxito a sus sueños o metas. Las adicciones roban su voluntad, pues su deseo de superación se enfoca en abstraerse de este mundo, tropiezan con los escollos

reales y, de no reaccionar, se hunden en ellos.

¿Quién puede, como adolescente, salvarse de ser apasionado? Creo que es parte muy importante de esa transición de niño a adulto; se debe ser apasionado por lo que quieras: el estudio, el deporte, un pasatiempo, la pareja, la familia, una filosofía, tus ideales, pero como dice el dicho “Todo (hasta lo bueno) en exceso es malo”. Siempre hay un abanico, porque cualquier actividad llevada al extremo sin una contraparte desestabilizará el frágil centro emocional del adolescente.

En el otro extremo, no tener ninguna pasión y ser totalmente apático es una forma



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

El medio ambiente que actualmente rodea a los adolescentes representa un lugar donde los retos-riesgos son cada vez más intensos, lo que implica paradójicamente una mayor necesidad de madurar.

muy fácil de entrar en las fangosas orillas de la depresión¹; se sobrevive y se pierde el sentido de hacer un esfuerzo sostenido por todo un largo semestre, ni pensar en 3 o 4 años; por lo tanto, se preguntan “¿Para que empezar?” y desertan. En el Colegio se tuvo en la generación 2009, al término del sexto semestre, una irregularidad terminal del 43% y los que debían 12 o más materias representó el 28% (Muñoz, 2012), es posible que algunos de ellos sufrieran alguna de las situaciones mencionadas.

Esta hiperrealidad es posible, como nos comenta Maslow en su pirámide, porque alguna persona en su círculo cercano les tiene las necesidades básicas satisfechas, ya que en cuanto alguna de estas faltara percibe nuevamente su existencia. Entonces el adolescente tiene que enfocarse en reparar la ausencia reordenando sus prioridades, es una de las razones por las cuales, por ejemplo, no puede haber un alcohólico sin financiamiento. Si insiste en ello, su problema no sólo será el alcohol sino también la salud, pérdida de amistades, deudas, entre otras.

Esta combinación de hiperrealidad y satisfacción inmediata lleva a que los jóvenes

tomen decisiones erráticas y, obviamente, sin un razonamiento adulto de las consecuencias, aunado al constante reto a la autoridad en la búsqueda de su identidad (OMS, 2000), lo cual ha ocurrido en todo adolescente típico. El medio ambiente que actualmente los rodea representa un lugar donde los retos-riesgos son cada vez más intensos, lo que implica paradójicamente una mayor necesidad de madurar, dado que las decisiones las tienen que tomar en una cantidad de variables hasta ahora no vistas, que les genera miedo e inmovilidad.

Para culminar, nosotros, como profesores de las materias que cursan los estudiantes en el CCH Azcapotzalco, podemos ser un oasis de certidumbre y seguridad cuando establecemos una rutina donde ellos saben que a cierta hora estaremos impartiendo clase y no seremos ni *hiper* de nada ni seremos instantáneos. Podemos ser un muelle donde asirse, en un océano de intensidades que se mueve sin parar yendo del odio al amor, entre miles de sentimientos extremos. Por ello, considero que nuestra labor no es acallarlos, ni exaltarlos, sino ser un lugar de reglas y límites claros, mas no barreras insalvables, ni reglas absurdas.

Como una herramienta los docentes tenemos el constructivismo (Ganem A.,

1. Conocida inicialmente como melancolía, en 1726 el británico Richard Blackmore la rebautiza como depresión es una tristeza que perdura por semanas (Jackson).

2010) donde la actitud del docente refiere la permanente intención de que el alumno aprenda, fungiendo como integrador y articulador dinámico de esta compleja realidad. El maestro que se comporta de forma constructivista en el aula podrá fortalecer tres características importantes:

- Se centra en el aprendizaje porque es un creador de condiciones propicias para que el alumno aprenda.
- Vincula los temas o contenidos del programa con las necesidades, intereses o experiencias cercanas al alumno.
- Logra que el alumno disfrute el aprendizaje y se vuelva autodidacta. ③

Fuentes de consulta

1. Dedord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Miguel Castellote.
2. Estadística, UNAM. (25 de 06 de 2015). *Portal de estadística universitaria*. Obtenido de http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php
3. Ganem A., P. (2010). *Piaget y Vygotski en el aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente*. (G. B. Editores, Ed.) México: Limusa.
4. García, A. F. (19 de mar de 2015). *Revista educación virtual.com*. Obtenido de «Infografía: La madurez, las emociones y el cerebro de los adolescentes»: <http://revistaeducacionvirtual.com/archives/1612>
5. INEGI. (25 de jun de 2015). *Cuéntame...* Obtenido de Población- No de habitantes: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>
6. Jackson, S. W. (s.f.). *Historia de la melancolía y la depresión*.
7. Maslow, A. (1943). Una teoría sobre la motivación humana. En A. Maslow, *Una teoría sobre la motivación humana*.
8. Muñoz, L. (2012). *Población estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso; Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. Mexico, D.F.: UNAM.
9. OMS. (2000). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad, Informe Salud para todos en el año 2000*. OMS.



La deserción escolar y los profesores de ciencias

Biólogo por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Maestro en Docencia para la Educación Media Superior, Biología. Desde hace 11 de años imparte la asignatura materia de Biología I a IV. En MADEMS-Biología, enseña la materia de Didáctica de la Disciplina I desde hace 5 años.
ric0480@hotmail.com

Ricardo Guadarrama Pérez

“No saben lo que quieren”, “no tienen hábitos de estudio”, “lo quieren todo fácil”, “son tontos”, “les aburre la ciencia”. Frases como las anteriores son un ejemplo de lo que día a día escuchamos o pronunciamos los profesores en nuestros centros educativos acerca de los alumnos; y es que, cuando intentamos buscar las causas que generan la deserción escolar en el bachillerato, tendemos a “cargarle la mano” a los estudiantes; es decir, los responsabilizamos en su totalidad de este grave problema. Sin embargo, no nos percatamos de que con estas palabras desvalorizamos, no sólo a los jóvenes, sino también a nuestro trabajo académico.

Considero que a nosotros, como docentes, nos ha faltado sentido crítico para analizar y reflexionar nuestra responsabilidad en el abandono de las aulas por parte de los estudiantes. En este sentido, los profesores que enseñamos ciencia nos enfrentamos a este grave problema; por ejemplo, una idea común es que a los estudiantes les aburre la ciencia, lo que produce su bajo rendimiento o deserción en nuestra materia. Pensamos que el adolescente nace con un chip integrado de agrado por la ciencia, cuando en realidad nuestra función es insertárselos.

Alguna vez nos hemos detenido a reflexionar: ¿por qué les aburre nuestra asignatura?, ¿es por decreto que debe agradarles? o, mejor aún, ¿de dónde surgió ese prejuicio? Desafortunadamente, en muchas ocasiones la respuesta de dichas preguntas apunta a la figura docente, porque el profesor (consciente o inconscientemente) transmite una antipatía hacia el conocimiento científico. Por ello, la finalidad de este escrito es demostrar que los profesores jugamos un

rol fundamental en la aversión que tienen los estudiantes hacia la ciencia y esto repercute en la deserción escolar. Para ello, me apoyaré en las siguientes ideas: falta de vocación hacia la docencia, las teorías implícitas que poseemos los docentes y, finalmente, nulo o poco dominio sobre el conocimiento científico.

El primer elemento que analizaré será la falta de docencia en algunos profesores de nuestra materia. Diversos estudios (Gómez, 2004) han abordado cómo ingresamos los profesores a la actividad docente; entre las causas sobresalientes destacan estas: generalmente lo hicimos como una alternativa a la falta de empleo en nuestro campo profesional, por invitación o bien por azar. Por supuesto que lo anterior repercutirá de dos formas: o nos apropiamos del Ser Docente, o bien, nos resignamos a quedarnos en donde estamos.

Si optamos por la primera propuesta, generamos toda una profesionalización de nuestra actividad; es decir, nos implicamos en su totalidad en nuestra formación como académicos y nos comprometemos con

preguntas como: ¿qué voy a hacer la próxima clase? y ¿cómo hago más atractivo este concepto? Estas cuestiones empiezan a robarnos el sueño, las evocamos en todo momento y lugar: en el auto, baño, cama, sala, pasillos; en el Facebook y en el WhatsApp; en el desayuno, en la comida y en la cena.

Entonces comenzamos a atiborramos de cursos de psicología del adolescente, para comprender la situación emocional de nuestros alumnos. Al mismo tiempo, iniciamos “una segunda carrera” en el área de la pedagogía, pues conceptos como aprendizaje significativo, estrategias, evaluación diagnóstica y formativa, así como trabajo colaborativo, empiezan a suplantar los complejos y rimbombantes conceptos científicos de nuestras charlas cotidianas.

Lo anterior no pasa desapercibido para nuestros alumnos, pues ellos perciben si preparamos nuestra clase, si sabemos lo que les explicamos y en lugar de emplear términos científicos, les hablamos con su léxico cotidiano para que lo entiendan. Después de comprenderlo, insertamos el



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

Los estudiantes evalúan si somos congruentes en nuestras acciones y palabras; sólo cuando ellos descubren nuestra congruencia se sienten “cobijados” ante sus dudas y errores, se sienten en confianza para preguntar, motivados por participar y permanecer en el salón con nosotros.

término científico y no al revés, como nos enseñaron en la Facultad. Además, los estudiantes evalúan si somos congruentes en nuestras acciones y palabras; sólo cuando ellos descubren nuestra congruencia se sienten “cobijados” ante sus dudas y errores, se sienten en confianza para preguntar, motivados por participar y permanecer en el salón con nosotros.

Si, por el contrario, elegimos la resignación, llega la frustración y con ella la falta de vocación hacia la docencia, la cual se traduce en un desinterés por la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces llegamos al aula sin pensar ni reflexionar las mejores formas de enseñar lo complejo, sin planear ni buscar los mejores ejemplos, ejercicios o analogías, que propicien situaciones de aprendizaje enriquecedoras para nuestros alumnos. Si nosotros no modelamos el deleite ni la utilidad de la ciencia, entonces improvisamos y realizamos actividades para salir del “apuro”. Así pues, ¿qué resultados positivos y placenteros podemos esperar ante esta situación, si nosotros nos hallamos insatisfechos con nuestra labor? Sin duda alguna tendríamos respuestas negativos, ya que ¿por qué nuestros alumnos mostrarían interés por nuestra clase, cuando nosotros tampoco lo hacemos?

Considero que nosotros, como docentes comprometidos, debemos darles un motivo para quedarse en las aulas. En este sentido, una investigación realizada por la Unión Europea en el 2004 (Cañal, 2011) arrojó como resultado que la forma de impartir la materia por el docente determinaba, en gran medida, que el estudiante continuara o no asistiendo al aula. Además, afirmaba que las sesiones donde el estudiante tiene que memorizar un

listado interminable de conceptos, resolver problemas descontextualizados, o escuchar monólogos por parte del docente, son la antítesis de la promoción del gozo por la ciencia. Asimismo, las clases que generan miedo, debido al enojo o burla del profesor, suscitan el abandono del salón de clases.

El segundo elemento a analizar serán las teorías implícitas que poseemos los docentes. De la misma forma que nuestros alumnos poseen un cuerpo de conocimientos, basado más en la experiencia, en muchas situaciones los profesores también fundamentamos nuestro quehacer más en creencias,

prejuicios y sentido común, que en un conocimiento sistemático. Por ejemplo, si a nosotros como estudiantes nos enseñaron que la ciencia se sufría, entonces hacemos una extensión de ésta a nuestros alumnos, como dice el refrán: “La letra con sangre entra” y “si no duele, no sirve”. Pues bien, sabemos que nuestros alumnos sufren menos en los pasillos o en las jardineras de la escuela.

Estas teorías, que guían nuestra percepción de forma inconsciente o consciente, inciden en gran medida en la forma de enseñanza y de evaluación de cualquier curso. Ante esto, los alumnos se sienten sometidos, temerosos y desarmados (abandonados). Lo anterior repercute en la deserción escolar. Otra teoría implícita de los profesores es que los estudiantes poseen “poderes mágicos” que les permiten hacer la transferencia de lo implícito a lo explícito. Frases como: “Pero si está claro”, “vean la aplicación”, “sólo tienes que entenderlo”, “por qué no te gusta la ciencia” y “es muy importante en sus vidas”, ilustran lo antes expuesto.

Los profesores damos por hecho muchas situaciones de este tipo. Consideramos que

¿Por qué nuestros
alumnos
mostrarían interés
por nuestra clase,
cuando nosotros
tampoco lo
hacemos?



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

Nuestra labor docente consiste en proveer la estructura conceptual para hacer mucho más fácil el proceso de aprendizaje.

son los alumnos los que deben encontrar sentido al contenido, cuando en realidad, nuestra labor docente consiste en proveer la estructura conceptual para hacer mucho más fácil el proceso de aprendizaje. De esta manera, pienso que lograremos mantener a un mayor porcentaje de alumnos en el laboratorio.

Para terminar con este segundo elemento, existe una teoría implícita que es el “pan nuestro de cada día”, no sólo en el CCH, sino también en cualquier escuela de educación media superior: los alumnos del turno vespertino.

Los alumnos del turno vespertino, la frase por sí sola denota ciertos prejuicios y teorías implícitas. Muchas veces consideramos que por tratarse de estudiantes del turno vespertino requieren más “mano dura” que los del turno matutino. Creemos que su formación académica ha sido menos eficiente y que por lo tanto poseen menos habilidades cognitivas y procedimentales para el aprendizaje. Aunado a lo anterior, los visualizamos como estudiantes altamente conflictivos y apáticos. Así pues, durante nuestras clases

estamos más preocupados por la disciplina que por la enseñanza de los conocimientos científicos, basamos nuestra autoridad en el autoritarismo y no en el conocimiento. Ante este panorama unos alumnos “huyen” de las clases de ciencias, otros resisten hasta el último momento, pero un buen porcentaje abandona las aulas.

Por último, pero no por ello aspecto menos importante, existe el poco dominio sobre la naturaleza de la ciencia (NC) por parte del docente (Acevedo, 2009). En los últimos años, la importancia de enseñar las formas en que la ciencia construye el conocimiento, así como la influencia del contexto social, político, económico y personal para la formulación de las teorías, principios y leyes científicas, ha tomado un auge muy importante; no por mera moda pedagógica, sino porque se ha demostrado que el proceso de construcción del conocimiento científico es similar al proceso de aprendizaje (I.E.P.S., 1989). Por tanto, la escuela requiere que el docente no sólo enseñe conocimientos de ciencia, sino también sobre la ciencia.

Sin embargo, somos pocos los docentes que tenemos una formación disciplinaria para atender esta necesidad, porque nuestras estrategias se enfocan más a que el alumno aprenda de memoria conceptos, cifras, fórmulas, definiciones. ¿Qué de motivante hay en esto? Lo anterior no significa que dejemos de lado la enseñanza de los conceptos científicos, la propuesta radica en incorporar a nuestras planeaciones la NC. La enseñanza de la NC propicia aprendizajes que van más allá de lo memorístico, implica el desarrollo de habilidades de pensamiento, como lo planteó el CCH desde sus orígenes, tales como: análisis, reflexión, comparación, discusión, entre otras; el desarrollo de valores y actitudes: tolerancia, respeto, por mencionar algunos ejemplos.

Asimismo, es importante mostrar a nuestros estudiantes que la ciencia no es sólo para genios superdotados. Por ello, si nosotros queremos cambiar la visión del alumnado hacia la ciencia, necesitamos exponer a los científicos como personas con virtudes y defectos, con intereses personales e influenciados por miedos, creencias, política y economía. De esta forma, propiciáramos vínculos entre el conocimiento científico y nuestros estudiantes; es decir, se generaría una identificación entre el alumno y el científico al demostrarle que él también puede. Lo anterior, considero, nos permitiría avanzar en contra de la deserción escolar y, quizá, nuestros adolescentes le encontrarían más sentido a nuestra materia y a su estancia en las aulas.

Con lo antes expuesto, intento propiciar una reflexión sobre hasta dónde somos responsables los profesores de ciencias en este grave problema educativo. Debemos detenernos a reflexionar si los actos que practicamos en las aulas están guiados por la meditación, el análisis y el gozo, o bien, por la cotidianidad en la que caemos después de cierto tiempo. Pues no olvidemos que nuestras acciones y creencias, así como nuestra percepción y dominio de

la ciencia, impactan en la permanencia y aprovechamiento de los alumnos en el aula. Es necesario darnos una pausa para replantearnos qué mensajes explícitos, pero sobre todo implícitos, estamos mandando a los estudiantes y que impactan de forma negativa.

Es cierto, muchos factores operan para que el alumno abandone nuestra materia y los salones de clase, en los cuales el docente tiene poco o nulo control, pero en las situaciones que sí nos corresponde es nuestra obligación atenderlas. Por supuesto, no quiero decir con esto que todos los docentes tenemos estos problemas, pues sí existe un gran número de profesores que “viven” la vocación de enseñar ciencia; son docentes que planean, organizan, analizan y reflexionan sus programas operativos y clases cotidianas, porque están convencidos de su lugar en la educación y en el CCH.

El presente texto está dirigido a todos aquellos docentes que, como yo, caemos fácilmente en la cotidianidad, en una “zona de confort” que aleja a nuestros alumnos de la ciencia y de las aulas. Pues, como lo planteé al inicio, también los estudiantes podrían decir de nosotros los docentes: “No saben lo que quieren”, “no tienen hábitos de enseñanza”, “lo quieren todo fácil”, “son tontos”, “les aburre la docencia”. ③

Fuentes Consultadas

1. Acevedo, D. J. (2009). *Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (i): el marco teórico*. Revista Eureka Enseñanza y Divulgación de la Ciencia. 6(1), pp. 21-46
2. Cañal, P. (coord.), et al. (2011). *Didáctica de la Biología y la Geología*. Ministerio de Educación, España. Graó.
3. Gómez, G. (2004). *El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad*. Revista de Educación y Desarrollo. 2. Abril-Junio.
4. Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas. (1982). *La historia de la ciencia en el aula*. Madrid. Narcea.



En la deserción escolar: naturaleza de las ciencias, formación docente y un arcoíris

Licenciada en Biología por
la Facultad de Estudios
Superiores Iztacala y
Maestra en Docencia
para la Educación Media
Superior en el área de
Biología. Docente con
11 años de antigüedad,
adscrita al Colegio de
Ciencias y Humanidades
plantel Azcapotzalco.
Imparte las asignaturas
de Biología I a IV. Con
publicaciones en la revista
Eutopia.
borgenes@hotmail.com

María Dolores Alcántara Montoya

El profesor de física, al explicar el comportamiento de la luz, comenta a los alumnos: “La luz es importante para mantener la vida en la Tierra”; un estudiante pregunta: “¿En qué beneficia a los organismos?” El docente responde: “En mucho, gracias a la luz, los organismos están vivos”; “entonces, profesor, ¿la biología también estudia la luz y su importancia en los sistemas vivos?” y el maestro contesta: “No, claro que no, la biología no puede estudiar la luz, es más, la biología no existiría sin la física, todo en biología es física”.

El maestro, una vez que concluye la oración, dice a sus alumnos: “Realicen los problemas de la página 20, que hace referencia al comportamiento de la luz. Explicado el tema, no habrá dudas”. Una estudiante cuestiona: “¿Profesor, en el problema, deje lo encuentro... aquí, ¿qué indican los colores de la imagen que dice espectro electromagnético?”; el maestro contesta: “Ay señorita, ya revisamos el tema, cómo no va a saber”.

Al terminar el semestre, el profesor de Física entra al Área de Ciencias Experimentales. Después de saludar a los profesores, platica con su colega de Química y le expresa lo siguiente: “Otra vez reprobó todo el grupo; de los alumnos que entraron, sólo pasó una niña; los alumnos no saben, no estudian, no aprenden, siempre faltan”. El otro pregunta: “¿Cuántos reprobaron?” y el físico contesta: “24 alumnos de un grupo de 25”.

Conversaciones como éstas, he escuchado de diversos profesores, de Matemáticas, Historia, Física, Química y Biología del CCH; todos coinciden en el número elevado de reprobados y faltistas en el aula. Para algunos docentes la situación agrega un nivel más a su ego, al

sentir que tienen el poder sobre otros, por lo menos un breve lapso. Mientras que otros se preocupan y reflexionan acerca de sus actos docentes. Y a nivel institucional, se traduce en simbolismos: NP y 5, con diferentes colores y contrastes, pero nunca llegan a tener el rojo.

Ante esta situación, en este artículo propongo analizar la influencia de la naturaleza de las ciencias y la formación docente en la deserción escolar. Considero que las bases filosóficas de las ciencias, su enseñanza y el nivel cognitivo del alumno son una triada que induce la fase inicial del número de reprobados y de NP, tesis que abordaré a continuación y, para demostrarla, me centraré en tres puntos: el profesor de bachillerato y la naturaleza de las ciencias; binomio ciencias-estudiante y 5 y NP como simbolismo de deserción.

Comenzaré con el primer punto: el profesor de bachillerato y la naturaleza de las ciencias. El discurso del profesor de nuestra narración inicial pone en evidencia que la física tiene una filosofía que permite su construcción y reconocimiento como ciencia, mientras que para él, la biología no la tiene. Dicha formación es modelada a los alumnos; sin embargo, no se puede modelar algo que no se tiene.

En ese sentido, pienso que la carencia sobre el conocimiento de los principios filosóficos de las materias que no impartimos se relaciona con la falta de una formación profesional que permita reconocer la complejidad de la naturaleza de las ciencias, y que obstaculizará todo esfuerzo institucional y docente por fomentar la multidisciplinariedad, así como las propuestas de una formación integral de estudiantes de nivel bachillerato.

El plan curricular del CCH promueve una formación en cultura básica a través de la

La carencia sobre el conocimiento de los principios filosóficos de las materias que no impartimos se relaciona con la falta de una formación profesional que permita reconocer la complejidad de la naturaleza de las ciencias

organización del conocimiento en cuatro grandes áreas, cada una con sus propios principios filosóficos que las determinan como ciencias.¹ Por ejemplo, existe la postura de que la ciencia biológica estudia los fenómenos biológicos, el conocimiento y explicación de sus causas² y se constituye como ciencia al existir la ruptura entre un saber ideológico, aquel que surge por la información que reciben los sentidos –saber de sólo apariencias– y de interés para las clases dominantes, y el conocimiento científico –conocimiento objetivo– que se opone a esos intereses, con lo que se evidencia una ruptura epistemológica.³

Basta remontarnos a 1859 y a la publicación del libro *El origen de las especies por selección natural* de Charles Darwin, cuyos argumentos desplazaron al hombre del centro de la creación divina. Un segundo ejemplo es la construcción de la teoría celular, no originada sólo por la invención del microscopio y la observación de la diversidad de organismos microscópicos; la teoría demostró la existencia de una unidad mínima funcional que constituye a los sistemas vivos por más microscópicos que sean, donde el “barro” ya no era necesario, es más, nunca lo fue.

De vuelta a nuestra narrativa, invitaría al profesor a reflexionar lo siguiente: ¿el conocimiento del comportamiento de la luz fue resultado de una crítica al saber ideológico sobre el fenómeno de la luz en los ecosistemas o por el incremento de la temperatura de algunos cuerpos?; ¿esa ruptura epistemológica ocasionó la diferenciación de

1. Colegio de Ciencias y Humanidades, 2005, *Revisión del Plan de...*, 23 pp.

2. Arlette, López, y cols., 2010, *La construcción del conocimiento biológico...*, 74-75 pp.

3. Néstor, Braunstein, 1979, *¿Cómo se constituye una ciencia?...*, 4-6 pp.

dos ciencias: física y biología?; si ambas se constituyen como ciencias, debido a ese proceso de construcción de conocimiento, ¿podrían existir “elementos” o “puntos de encuentro” sobre la crítica del saber ideológico que permitan explicar cómo se producen las apariencias de la luz y cuál es la estructura oculta de la luz?; ¿podrían involucrar a los ecosistemas?; ¿cómo enseñar esos “puntos” donde la biología y la física destituyan a esas apariencias que reciben los estudiantes por sus sentidos?

Sobre el segundo punto, binomio ciencias-estudiante, pienso que el conocimiento científico y humanístico que se pretende enseñar al estudiante, se “pierde” durante su “traslado” a lo cognitivo. Hay fenómenos multifactoriales que rodean al sujeto social y le proporcionan felicidad o infelicidad inmediata, como amigos, noviazgos y economía, que algunas veces requieren menos demanda cognitiva. Pero, ¿por qué el salón de clases no podría ofrecerles una felicidad o interés inmediato?, ¿no podrían ser de interés situaciones y problemáticas de la cotidianidad

del estudiante?, ¿las emociones que registran los sentidos serían el inicio del “puente” que realice el “traslado” del conocimiento objetivo a lo cognitivo?

Dirían algunos profesores que la misma complejidad de la naturaleza de la ciencia impide que se puedan planear, diseñar, aplicar y evaluar estrategias didácticas que promuevan esa rigurosidad y que además consideren los intereses de los alumnos. Lo que demuestra la existencia de fracturas entre lo que se enseña y los intereses de los alumnos. Tengo la convicción de que todo lo que es fácil de enseñar es inexacto,⁴ pero los datos vivenciales nos demuestran que existe un alejamiento, desvinculación y desinterés por aprender ciencia.

Las situaciones que consolidan y determinan mi argumento se basan en lo que he observado dentro de los salones de clases y en las pláticas de academia. Algunos estudiantes tienen la “convicción” de que las ciencias son aburridas y complejas,

4. G, Bachelard, 1972, citado en Braunstein, 11 p.

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



Hay fenómenos multifactoriales que rodean al sujeto social y le proporcionan felicidad o infelicidad inmediata, como amigos, noviazgos y economía, que algunas veces requieren menos demanda cognitiva.

El entorno áulico y social del estudiante se traduce en un cúmulo de símbolos, sin redes de conocimiento que permitan darle sentido a lo que revisa en clases de ciencias; sin encontrar en la cotidianidad un fenómeno físico y biológico qué explicar.



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

lo demuestran con frases como: “Si son aburridas, me implican mayor demanda de conocimientos y de mi atención, pues para qué entro, si me resulta difícil, no me sirve y además el maestro no me explica, es más, ni me pela”. Dicha actitud y decisión podría ser de un estudiante cuyo resultado institucional, social y personal será NP o 5, con todo y sus repercusiones.

Ante esto, el entorno áulico y social del estudiante se traduce en un cúmulo de símbolos, sin redes de conocimiento que permitan darle sentido a lo que revisa en clases de ciencias; sin encontrar en la cotidianidad un fenómeno físico y biológico qué explicar. Muchos de los datos pueden relacionarse con el entorno: la luz es blanca, el sol me hace sudar, las plantas son verdes, hay oxígeno que me permite vivir y hay pérdida de ambientes naturales que parcialmente son responsabilidad de la sociedad. Existe información que reciben de sus sentidos y, como profesores, debemos enseñar que tiene temporalidad, bueno, si es que deseamos enseñar ciencia. Admito que el docente es quien debe hacer que la naturaleza de las

ciencias no se “pierda” de su camino hacia lo cognitivo, él es profesionalista del conocimiento de su ciencia y de su docencia.

De nuevo a la narrativa, le sugeriría al profesor que, en lugar de solicitar 20 problemas del comportamiento de la luz, utilice sólo uno que se relacione con la vida cotidiana del alumno, pero que además, se relacione con sus emociones, con temas como: relaciones de pareja, amistad, familia, nerviosismo, relaciones sexuales o con un arcoíris. Algunas preguntas al respecto podrían ser: ¿sabes qué es un arcoíris?, ¿te gustan?, ¿qué papel social tuvo el arcoíris en Grecia y la Edad Media?, ¿en la oscuridad se formaría un arcoíris? En un segundo momento, no dar por hecho que con su discurso se comprendió el tema. Profesor, es importante reconocer el proceso cognitivo que realiza el estudiante —humano— en la comprensión del problema, debe haber un poco de paciencia y convicción a la docencia en la “receta”.

El tercero y último de mis puntos argumentativos, 5 y NP como simbolismo de desertión, se refiere al reconocimiento institucional de la asignación de un número

que representa los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que obtuvo un estudiante en la asignatura que cursó. El NP y la calificación reprobatoria significan institucionalmente que el alumno no se presentó a clases, y si lo hizo, fue a un par de ellas. Si el estudiante continúa asistiendo en el semestre, la calificación reprobatoria representa la falta o carencia de aprendizajes relacionados a la materia, asignándose un símbolo de bajo dominio en ella.

Dichos datos podrían considerarse como números rojos porque demuestran el poco o nulo desempeño del alumno, postura sobre la cual difiero. El color sólo permite identificar un punto de reflexión y la estadística dejará ver en qué áreas del conocimiento se requiere mayor incidencia de ese proceso de pensamiento, situación que llevará a la determinación de cómo analizamos los actos docentes a nivel institución y las prioridades decididas para el aula.

Es ahí, en el salón de clases, donde se origina el aislamiento del alumno por el contenido, donde posiblemente lo económico y familiar sea en ocasiones secundario, donde se originan los 5 y NP, ahí, donde el alumno y profesor se relacionan con propósitos educativos que los reúnen. Ambos llegan al salón con propósitos diferentes para llegar a la meta; el profesor con la teoría implícita de que los alumnos no estudian, no leen, reprobarán o desertarán; y el alumno, “a ver” si el maestro es barco para acreditar la materia. En otras ocasiones, el profesor llega con el propósito de que sus alumnos aprendan, y los estudiantes con la intención de aprender y acreditar.

Para finalizar, al escuchar al profesor de nuestra narrativa en la coordinación, le comenté: “Por qué no realiza un acercamiento con sus alumnos, muestre emociones como su pasión por la docencia y su disciplina científica, resuelva dudas y hágalos dudar, resuelva problemas con ellos y oriéntelos al resolver otros, ejemplifique la abstracción de la ciencia. Con ello, el estudiante podría no

sentirse aislado, descontextualizado y *sacado de onda*; al revisar un tema que no entiende y que le resulta complicado, podrá mantenerse en las próximas clases”.

¿Por qué?, porque el estudiante, además de sentirse reconocido como ser humano por el respeto y atención a sus dudas, tendrá la guía del profesor en la construcción de significados de todo el simbolismo que distingue a la naturaleza de la ciencia y habrá transformado la información que recibe de sus sentidos al conocimiento objetivo. Y así como se origina el arcoíris, a partir de la reflexión formativa, “la luz”, se abrirán propuestas de diversos “colores”, uno de ellos, el más importante, es la investigación docente para la planeación de la enseñanza de la ciencia. En consecuencia, gran parte de esos datos institucionales, 5 y NP, podrían erradicarse y trabajarse remedialmente desde el aula: por la convicción de ser docentes. ☺

Fuentes consultadas

1. Colegio de Ciencias y Humanidades, 2005, *Revisión del Plan de estudios tercera etapa, Orientación y sentido de las Áreas: Biología*, 23 pp.
2. Arlette, López, y cols., 2010, *La construcción del conocimiento biológico...*, 74-75 pp.
3. Néstor, Braunstein, 1979, *¿Cómo se constituye una ciencia? Psicología, ideología y ciencia*, 4-6 pp.



¿Por qué se van los alumnos de las aulas?

Bióloga egresada de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, Maestra en Docencia (Biología) por la misma Institución. Profesora de Asignatura A Definitivo con seis años de antigüedad en el CCH. Jefa de Sección del Área de Ciencias Experimentales en el Plantel Azcapotzalco. Diseñadora de varios cursos e impartidora de módulos de Diplomados para profesores. joeyypoter@msn.com

Paulina Romero Hernández

Causas y consecuencias

Comenzaba el semestre. Era la primera vez que yo daba clase. Estaba muy nerviosa y el laboratorio de Biología carecía de bancas suficientes para mis nuevos alumnos. Seis meses después, entregaba calificaciones y solo tenía diez estudiantes. No entendía qué había pasado con los restantes y me preguntaba ¿por qué al inicio del semestre los estudiantes no cabían en el salón y al final había muchos lugares vacíos?

Tiempo después entendí lo siguiente: la Universidad, al inicio de cada ciclo escolar, realiza un gran esfuerzo por asignar un lugar a los chicos que aspiran a estudiar en sus dos bachilleratos; sin embargo, al término del semestre escolar una gran cantidad de lugares se quedaron desiertos. Por ello, considero que uno de los grandes problemas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es la deserción escolar, tema que abordaré en este artículo. Mi reflexión se centrará en las principales causas y consecuencias de este problema en el Plantel Azcapotzalco, turno vespertino, específicamente en la materia de Biología.

Considero que las principales causas que provocan que los estudiantes caigan en la deserción escolar son cuatro: apatía por la escuela, poca atención por parte de los padres, estrategias inadecuadas de los profesores en la enseñanza de sus asignaturas y problemas económicos.

El primer factor que desarrollaré es la apatía por la escuela. En el bachillerato los estudiantes se encuentran en una edad particular: la adolescencia, en la cual están interesados en muchos asuntos, que pueden llevarlos a distraerse del ámbito escolar, provocando así la deserción, misma que considero totalmente normal en estas condiciones. Durante esta etapa, su cuerpo cambia, el despertar sexual se convierte en una prioridad, las hormonas llaman biológicamente, el amor aparece, la popularidad y las



El profesor que imparte una clase carente de estrategias de enseñanza adecuadas está destinado al fracaso y no sólo al fracaso de una actividad, sino al fracaso de motivar a los estudiantes a continuar con un proceso, que puede ser decisivo para un bachiller.

drogas suelen ser importantes; pero la clase de Biología, los problemas de Genética y la tarea de la célula pasan a segundo término.

La segunda causa importante es la poca atención de los padres. Actualmente las familias son muy diversas: a veces sólo hay padre o madre, existen dos padres o dos madres, o lo más raro en este momento, se cuenta con padre y madre. Pero estos tutores tienen una característica común: salen a trabajar durante gran parte del día. Ello provoca que los estudiantes de bachillerato no tengan un guía en casa, que los oriente durante largos periodos de tiempo. Por esta razón, sólo aquellos con bases de estudio firmes logran egresar del bachillerato, pero los que se están formando en estrategias de aprendizaje pueden perderse en el libertinaje, que en ocasiones puede propiciarse en este medio escolar.

Como tercera causa, mencionaré las estrategias inadecuadas de los profesores en la enseñanza de sus asignaturas. El profesor que imparte una clase carente de estrategias de enseñanza adecuadas está destinado al fracaso y no sólo al fracaso de una actividad, sino al fracaso de motivar a los estudiantes a continuar con un proceso, que puede ser decisivo para un bachiller. Es decir, cuando un alumno obtiene malas notas, debido a que no se lograron los objetivos propuestos por el profesor porque éste no desarrolló el puente adecuado entre el objetivo y los medios, el estudiante se desmotiva para seguir estudiando la asignatura y, al ver que ha reprobado una materia, nada le impide reprobado otras.

Ante lo anterior puedo pensar que existen problemas en la formación de los docentes, debido a que un físico no es maestro de Física y un biólogo no es maestro de Biología, por el simple hecho de pararse frente a un grupo de estudiantes; se requiere de una preparación psicopedagógica. Si colocamos a un profesionista que no está preparado en la docencia de su asignatura, tenemos un resultado caótico, con una gran cantidad de bancas vacías al término del semestre.

Finalmente, la cuarta causa importante para la deserción escolar son los problemas



La deserción escolar no es una decisión individual, sino que está condicionada por diversos factores y ello concuerda con las investigaciones de Abril (2008).

económicos que viven las familias mexicanas, esto provoca que los estudiantes no tengan los recursos suficientes para asistir al CCH, así trabajar será una prioridad. Al inicio el trabajo consistirá en un medio para mantener los estudios, pero posteriormente será para vestir, calzar, alimentarse y se olvidará de la escuela.

De lo anterior se puede vislumbrar que la deserción escolar no es una decisión individual, sino que está condicionada por diversos factores y ello concuerda con las investigaciones de Abril (2008), en las cuales indica que las principales razones para dejar de estudiar son por factores económicos, haber reprobado materias y la falta de interés.

Al principio, la deserción escolar será algo casi sin importancia (Dzay, 2012), pero poco a poco se torna relevante, cuando se vislumbran las consecuencias, que serían al menos dos: falta de oportunidades laborales y frustración de la vida, ambas pueden presentarse aisladas o una como consecuencia de otra.

Cuando los estudiantes empiezan a reprobar las asignaturas de manera frecuente, llega el momento en el que deciden abandonar los estudios de nivel bachillerato de manera definitiva, lo que provocará la falta de oportunidades laborales.

En segundo término, está presente la frustración de la vida, dado que el no terminar con la educación de nivel bachillerato marcará a los adultos de manera relevante, pues las personas con pocos estudios tienen problemas para acceder a niveles culturales y económicos altos.

De lo anterior, podemos concluir que la deserción escolar pareciera una decisión personal, pero ésta se encuentra condicionada por diferentes factores, frecuentemente fuera de las manos de los estudiantes, pero que a la larga provocarán insatisfacción en su vida. Ante ello, las políticas gubernamentales, la Dirección General del CCH, los directivos de los planteles del Colegio y los docentes, debemos buscar estrategias que motiven a los alumnos, se acerquen a los padres, a las escuelas, se fortalezcan las estrategias de los profesores y se desarrollen programas que apoyen económicamente a los alumnos, para que, a pesar de las problemáticas mencionadas, terminen sus estudios y los profesores no nos preguntemos: ¿por qué al inicio del semestre los estudiantes no caben en el salón y al final hay muchos lugares vacíos? 📢

Fuentes de consulta

1. Dzay, F. y Narváez, O. (2012). La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil. Consultado el 26 de mayo de 2015 en <http://www.uv.mx/personal/onarvaez/files/2013/02/La-desercion-escolar.pdf>
2. Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (1). Consultado el día 05 de junio de 2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>



Deserción escolar: factores principales que la propician

Maestrante en Ciencias
de la Educación por
la Universidad ETAC.
Profesor del Área de
Matemáticas adscrito al
CCH- Naucalpan, con 5
años de antigüedad.

Yancuictonal Méndez Picasso

*Nunca consideres el estudio como una obligación,
sino como una oportunidad para penetrar en el bello
y maravilloso mundo del saber.*
Albert Einstein

La deserción estudiantil es uno de los problemas que sufre la mayoría de las instituciones de educación a nivel mundial y que en algunos países se manifiesta más que en otros. Pero, ¿qué es la deserción escolar? Para Zúñiga (2006) es “la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo” (p.128); en cambio, para la Real Academia Española (2013) desertar es “la acción de separarse o abandonar las obligaciones”, que para este caso las obligaciones son de carácter escolar, pero debemos entender que estos enfoques de deserción escolar cubren aquellos casos en los cuales el estudiante abandona el programa de estudios o la institución donde se realiza, o bien para continuar en el mismo programa académico u otro en una nueva institución, incluso el abandono de manera definitiva de las aulas.

Para los fines de este ensayo, definiré a la deserción escolar como el abandono definitivo de los estudios por parte del alumno antes de completar un plan de estudios, por cualquier razón que se le presente, exceptuado la muerte, ya que nos enfocaremos en las causas que orillan a los jóvenes a dejarlos.

A través de distintas investigaciones, nos podemos dar cuenta de un número importante de estudiantes que no logra culminar sus estudios de nivel medio superior (bachillerato). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) identificó que en México 38% de los jóvenes de 16 años no estaban inscritos en el bachillerato en 2012.

Por su parte la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el documento *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*, señala un porcentaje del 14.5 con respecto a la deserción escolar a nivel medio superior, siendo el porcentaje más alto si es comparado con la deserción de los otros niveles educativos (primaria, secundaria o superior) en nuestro país.

Para comprender mejor las causas que originan este tipo de problemática, hay que tener muy claro que la familia o el entorno en el que se desenvuelve el estudiante juegan un papel fundamental al respecto.

Conocemos que el fenómeno de la deserción escolar se presenta con mayor frecuencia en jóvenes que padecen algún tipo de conflicto, ya sea de carácter familiar o de otra índole, por ejemplo: el hecho de que los padres estén en un proceso de divorcio, el que exista un familiar con una enfermedad grave, crisis económica, entre otros. Dichas situaciones provocan altos niveles de tensión en el estudiante, que se traducen en una disminución en la capacidad para concentrarse, falta de energía, desinterés o incluso rebeldía. Estos fenómenos repercuten en el rendimiento escolar, mas hoy en día no son los únicos que los pueden llevar a la deserción escolar.

Si bien sabemos que son diversos los factores que influyen en los estudiantes para que deserten el nivel medio superior, en México este problema ha sido poco estudiado; hasta antes de 2012 sólo se contaba con información proporcionada

por el Censo 2000 de población y de la Encuesta Nacional de la Juventud, de los cuales se tienen los siguientes datos¹:

Censo 2000 (jóvenes de 15 a 19 años)	
No quiso o no le gustó estudiar	37.40%
Causas económicas	35.20%
se casó o unió	5.80%
Terminó sus estudios	5.40%
No existía escuela o estaba lejos	2.30%
Causas familiares	2.40%
Otra causa	3.10%
Enjuve 2005 (15 a 19 años)	
Porque ya no me gustaba estudiar	38.2%
Tenía que trabajar	40.2%
Por cuidar a la familia	9.9%
Porque acabé mis estudios	10.4%
No existía escuela o estaba lejos	9.90%
Mis padres ya no quisieron	8.0%
Por cambio de domicilio	2.20%
Problemas de salud	1.30%
Otras causas	3.80%

Enjuve 2010 (15 a 19 años)	
Me aburría	14.7%
Tenía que trabajar/no tenía dinero	32.6%
Matrimonio o embarazo	8.6%
Terminé mis estudios	14.4%
No existía escuela o estaba lejos	3.7%
Mis papás ya no quisieron que siguiera	2.2%
Causas escolares (reprobación, indisciplina, ambiente,)	12.0%
Enfermedad/accidente	1.4%
No lo aceptaron	3.4%
Otras causas	5.5%

Como podemos notar, en ambas encuestas no sólo se considera el abandono por distintas causas, sino también el término de los estudios; en consecuencia, estos datos nos dan una aproximación al problema que enfrentamos, ya que como anteriormente

1. Nota: Para Enjuve 2005 los resultados no suman 100% debido a que se permiten múltiples respuestas.

lo mencionamos la deserción escolar es “el abandono definitivo de los estudios por parte del alumno antes de completar un plan de estudios, por cualquier razón que se le presente exceptuado la muerte”.

En el año 2012 se realizó por primera vez un estudio que pretende entender este fenómeno, el cual lleva el nombre de “Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior” (ENDEMS). Los factores considerados fueron:

- Falta de dinero para útiles, pasajes o inscripción.
- Le disgustaba estudiar.
- Consideraba trabajar más importante que estudiar.
- Problemas para entenderle a los maestros.
- Lo dieron de baja por reprobar materias.
- Se embarazó, embarazó a alguien o tuvo un hijo.
- Se casó.
- Turno distinto al que pidió.
- La escuela se encontraba muy lejos.
- Había reglas disciplinarias con las que no estaba de acuerdo.
- Fallecimiento de un familiar o se enfermó gravemente.
- Expulsado por indisciplina.
- Cambio de residencia.
- Baja autoestima.
- Se sentía inseguro en la escuela o en el trayecto.
- Le disgustaban las instalaciones.
- Se sentía discriminado.
- Se quiso cambiar de escuela pero no le revalidaron.
- Consideró que el estudio era de poca utilidad.
- La familia prefirió que estudiara otro miembro de la familia.

Como se puede percibir es muy complicado llegar a una única clasificación por la que se da la deserción escolar, pero lo que sabemos con certeza es que está condicionada por los siguientes factores:

ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH



- Factores psicológicos: los cuales recurren, entre otros aspectos, a la inteligencia del sujeto y a su motivación, puesto que las dificultades emocionales y de conducta en los alumnos constituyen un difícil problema para la educación y salud mental, tanto en los estudiantes como en los padres, cuyos hijos no logran en la escuela un rendimiento acorde con sus esfuerzos y expectativas.
- Factores sociológicos: son los que se fijan en los factores sociales: la presión de la



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

Existen tres grandes factores: psicológicos, sociológicos y pedagógicos en los cuales se pueden agrupar todas las causas que conocemos que llevan a los alumnos a la deserción escolar, pero la responsabilidad de la deserción escolar no sólo recae en el alumno.

sociedad sobre los resultados académicos del alumno y los problemas que puede tener con sus compañeros y familia, la cual repercute mucho en su desempeño académico; asimismo, también influyen las “amistades” que llevan a jóvenes por el camino equivocado; generalmente esto se da en las instituciones, ya que las drogas, el alcoholismo, la ociosidad, el pandillerismo y la delincuencia hacen que los jóvenes se olviden de los estudios y encuentran en esto una forma más fácil de divertirse, sin importarles el rendimiento académico, incluso se debe a la falta de solvencia económica, o por tener que cargar con responsabilidades tempranas como la paternidad.

- Factores pedagógicos: estos se fijan en la organización escolar, evaluación, interacción didáctica, entre otros; pues el plantel llega a convertirse en un espacio de convivencia poco deseado para los alumnos, que incluye la exigencia de los maestros, sin importarle con cuanto trabajo cuentan los alumnos, o el hecho de que no utilizan los materiales adecuados, provocando que los alumnos pierdan el interés por la materia. La educación es fundamental y, sin duda, los jóvenes no le dan la importancia necesaria; sin embargo, el tema no puede quedar en eso, es importante analizar estos aspectos

para poder dar soluciones al problema, ya que, se sabe, un buen profesor será capaz de guiar a sus alumnos, incentivándolos para que continúen sus estudios y así la educación será la vía para salir adelante. En este sentido, no se debe permitir que los jóvenes y futuras promesas de México se queden sin estudiar.

Conclusión

Como nos podemos percatar, existen tres grandes factores (psicológicos, sociológicos y pedagógicos) en los cuales se pueden agrupar todas las causas que conocemos, y que llevan a los alumnos a la deserción escolar, pero la responsabilidad de la deserción escolar no sólo recae en el alumno. Recordemos que la educación es un trabajo que se realiza por tres actores (institución, padres y alumno) y, si alguno de éstos falla, los avances que tengan los otros dos no serán suficientes para alcanzar el éxito escolar (culminación de los estudios de carácter medio superior), de tal forma que cada uno de estos participantes tiene que poner de su parte para obtener nuevos objetivos.

Algunas instituciones educativas, si no es que la mayoría, ya están haciendo programas para combatir la deserción escolar, por ejemplo con el apoyo de becas, tutorías, asesorías pedagógicas para alumnos y

para padres de familia, así como asesoría psicológica; todo esto con la finalidad de que tanto los padres de familia como los alumnos puedan tomar la mejor decisión de manera conjunta y que se beneficie al alumno con un futuro próspero, ya que un adolescente que se va de la escuela es un ciudadano en el que se acentúa la restricción de sus oportunidades de vida. ☺

Fuentes de consulta

1. Cano Salazar, M. E., Gómez Rodríguez, J., & García Y Colomé, P. (s.f.). Algunas problemáticas que alientan el abandono escolar y acciones que pueden evitarlo o disminuirlo. México. Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/ForoMatematicas2/memorias2/ponencias/57.pdf>
2. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. (2013). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. México D.F: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 04 de junio de 2015, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf
3. González Carrillo, M. F. (2014). *La deserción en la Educación Media Superior en México: Análisis de las políticas, programas y gasto educativo (Tesis para grado de Maestro)*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado el 8 de junio de 2015, de http://www.flasco.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/MPPC_IV_promocion_2010-2011/Gonzalez_MF.pdf
4. Lara García, B., González Palacios, A., González Álvarez, M., & Martínez González, M. G. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 71-83. Recuperado el 5 de junio de 2015, de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/30/30_Lara.pdf
5. Lozano, A., Torres Fernández, P. M., & Olivas Caro, M. (2011). *Deserción Escolar y Conductas de Riesgo entre Adolescentes*. México: Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana de la SSP. Recuperado el 6 de junio de 2015, de <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?model=/BEA%20Repository/1214166//archivo>
6. *Real Academia Española* (s.f.). Obtenido de Real Academia Española.
7. Rodríguez Lagunas, J., & Leyva Piña, M. A. (Marzo-Abril de 2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. *El Cotidiano*, 22(142), 98-11. Recuperado el 6 de junio de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32514212>
8. Secretaría de Educación Pública. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Media Superior.
9. Secretaría de Educación Pública. (2014). *Manual para Prevenir los Riesgos del Abandono Escolar en la Educación Media Superior*. México. Recuperado el 4 de junio de 2015, de http://www.dgb.sep.gob.mx/04-m2/02-programas/yo_no_abandono.php
10. Zúñiga, V. (2006). *Deserción Estudiantil en el Nivel medio Superior, Causas y Solución*. México: Trillas.

$$= 6x - 2$$



$$x^2 = 1$$
$$x = \pm \sqrt{1}$$



Profesor: juez... pero más “parte”

Licenciada en Artes
Visuales y Maestra
en Comunicación
Organizacional. Cuenta
con una especialización en
Educación en ambientes a
distancia y desarrollo de
contenidos para ambientes
a distancia. Tiene una
antigüedad docente de
cinco años en la FES
Cuautitlán
manriquemy@gmail.com

Yanira Manrique Mendoza

Desde la gestación del ser humano, existe el aprendizaje como el medio que asegurará su sobrevivencia en el mundo que le rodea y al cual pertenece. Este aprendizaje acompañará a todo individuo desde el primer instante de su vida y a lo largo de toda ésta.

Aunque el aprendizaje se presenta de manera continua, no siempre será de la misma forma, debido a las diversas necesidades de aprendizaje que van marcando el crecimiento y desarrollo del individuo, aunado a las realidades específicas de su entorno inmediato; es decir, la naturaleza y maneras de satisfacer dichas necesidades de aprendizaje varían según cada país y cada cultura; cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (UNESCO, 1990).

El aprendizaje como proceso es a través del cual el individuo adquiere ciertos conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y comportamientos; en él intervienen tres actores fundamentales: el estado, las instituciones y los docentes. En nuestro país la actuación del estado en materia educativa es ineficiente, ejemplo de ello son los resultados mostrados por la OCDE (2015), los cuales señalan que la eficacia del gasto en educación y el logro académico en México son de los más bajos entre los países de dicha organización.

En números aproximados, de 4.4 millones de jóvenes que egresaron de la educación básica secundaria (Fuentes, 2013), apenas 112,576 lograron su ingreso al ciclo escolar 2014-2015 al nivel bachillerato de la UNAM (UNAM, 2015). Bajo este panorama, queda el docente como el vínculo más significativo entre el alumno y el aprendizaje. Y será éste quien podrá influir en el compromiso y desempeño del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tarea sustancial de la docencia es el establecer contacto entre el individuo y el conocimiento, para después permitir la adquisición de

mecanismos de interpretación que ayuden al alumno a comprender el hecho y los objetos de aprendizaje.

Bajo dicha premisa, el objetivo de la docencia no será la simple transmisión de información ni contenidos, sino que a través de la difusión de los conocimientos, se pretende que el individuo y la sociedad adquieran una serie de actitudes que transformen su comportamiento con respecto a los conocimientos adquiridos. El conocimiento y el aprendizaje no pueden depender de manera lineal de la sola proyección mental, sino de su uso social, pues de otro modo no será comprendido por los demás (Cano, 2004).

Es así que la educación como tal no debe verse solamente como resultado o producto, sino como parte de un proceso natural y necesario del hombre. La afirmación de su existencia, a partir de su recreación tanto individual como colectiva, permitirá una continuidad de su existencia, a través de la innovación en la transmisión de conocimiento

que no sólo deja huella en lo ya hecho, sino permite innovar para hacer frente en la transformación de su identidad y de su desarrollo humano (Manrique, 2014).

Lo anterior da pauta a repensar los modelos tradicionales de la profesión docente, debido a los cambios macroscópicos que viven las sociedades. Aunado a esto, no es necesario insistir en la rápida evolución del conocimiento que estamos viviendo de manera extrema. La ruptura de la línea transgeneracional es en la actualidad la suerte de la mayoría de las sociedades: por primera vez en la historia del mundo, el conocimiento se renueva más rápido que las generaciones (Meirieu, 2014).

El entorno de los medios de comunicación, las comunicaciones rápidas y la proliferación de fuentes de información sobre todo en la web, comienzan a volver obsoleto al sistema escolar tradicional. Sin embargo, mientras este último siga existiendo, es el docente quien guiará de forma adecuada al alumno



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL CCH

La educación como tal no debe verse solamente como resultado o producto, sino como parte de un proceso natural y necesario del hombre.

para adaptarse a los nuevos entornos y sistemas educativos emergentes.

Bajo las condiciones señaladas, es necesario que el profesor cambie su responsabilidad solitaria de transmisión de conocimientos por una comunidad colaborativa entre colegas, en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Sin renunciar a su poder educativo, el profesor debe dejar de ser el único mediador entre el alumno y el conocimiento para convertirse en el regulador de estas mediaciones, así también debe seguir trabajando de manera conjunta con la institución, siendo el máximo guardián de los objetivos educativos perseguidos y supervisor de una rigurosa evaluación de los mismos (Meirieu, 2014).

Además, la multiplicidad de escenarios en los procesos educativos y formativos contribuyen a que el alumno desarrolle necesidades diferentes de aprendizaje, más allá de las aulas; entonces, las escuelas comienzan a significar un lugar intrascendente en su proceso de enseñanza aprendizaje. Por esta razón la guía docente debe ser lo más cercano a los estudiantes.

Ante este panorama, ¿cómo contribuir para el futuro, si se ha sido educado en un pasado? Buscar un estado intelectual y social, acorde con la evolución de la sociedad para cumplir con la misión de la educación, ya no es un reto, es la acción inmediata a ejecutar.

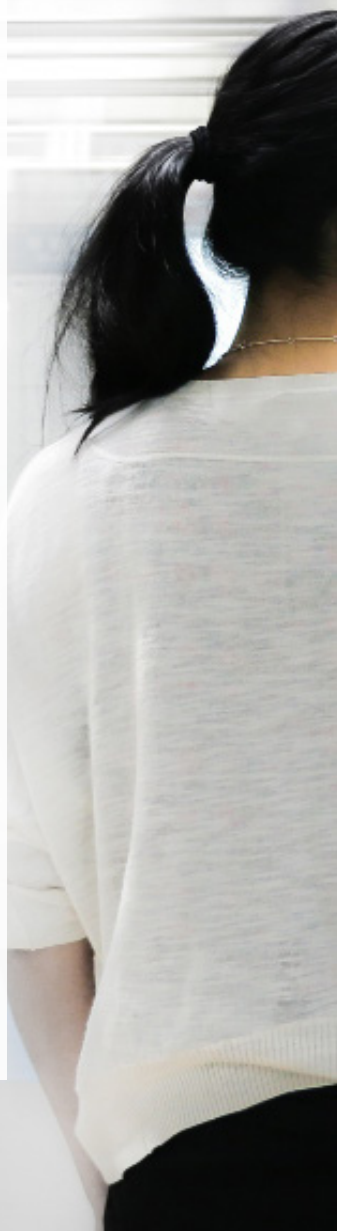
En este punto resulta imprescindible reflexionar que la labor docente es parte del desarrollo de una sociedad, no vista desde el progreso material, sino como el fin y el objetivo del desarrollo entendido en el sentido de realización de la existencia humana en todas sus formas y en toda su plenitud (Miranda, 2011). ©

Fuentes de consulta

1. Cano, L. R. (2004). La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías. *Dialnet*, 1-13.
2. Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula* 219, 31-36.
3. Fuentes, M. L. (14 de mayo de 2013). Jóvenes: El gran desafío. *Excélsior*, pág. 22.
4. Manrique, M. M. (08 de Julio de 2014). Plan estratégico de CO. D.F, México: UDF.
5. Meirieu, P. (2014). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. France: UNESCO.
6. Miranda, R. H. (2011). La relación del estudiante con la identidad: un acercamiento a través la literatura local. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 1-12.
7. OCDE. (2015). *Estudios económicos de la OCDE: México*. OECD Publishing.
8. UNAM. (22 de Junio de 2015). *Portal de Estadística Universitaria*. Obtenido de Numeralia: <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>
9. UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje*. Madrid: MEC.

Elegía interrumpida

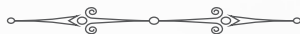
Hoy recuerdo a los muertos de mi casa.
Al primer muerto nunca lo olvidamos,
aunque muera de rayo, tan aprisa
que no alcance la cama ni los óleos.
Oigo el bastón que duda en un peldaño,
el cuerpo que se afianza en un suspiro,
la puerta que se abre, el muerto que entra.
De una puerta a morir hay poco espacio
y apenas queda tiempo de sentarse,
alzar la cara, ver la hora
y enterarse: las ocho y cuarto.
Hoy recuerdo a los muertos de mi casa.
La que murió noche tras noche
y era una larga despedida,
un tren que nunca parte, su agonía.
Codicia de la boca
al hilo de un suspiro suspendida,
ojos que no se cierran y hacen señas
y vagan de la lámpara a mis ojos,
fija mirada que se abraza a otra,
ajena, que se asfixia en el abrazo
y al fin se escapa y ve desde la orilla
cómo se hunde y pierde cuerpo el alma
y no encuentra unos ojos a que asirse...
¿Y me invitó a morir esa mirada?
Quizá morimos sólo porque nadie
quiere morirse con nosotros, nadie
quiere mirarnos a los ojos.
Hoy recuerdo a los muertos de mi casa.
Al que se fue por unas horas
y nadie sabe en qué silencio entró.
De sobremesa, cada noche,
la pausa sin color que da al vacío
o la frase sin fin que cuelga a medias
del hilo de la araña del silencio
abren un corredor para el que vuelve:
suenan sus pasos, sube, se detiene...
Y alguien entre nosotros se levanta





y cierra bien la puerta.
Pero él, allá del otro lado, insiste.
Acecha en cada hueco, en los repliegues,
vaga entre los bostezos, las afueras.
Aunque cerremos puertas, él insiste.
Hoy recuerdo a los muertos de mi casa.
Rostros perdidos en mi frente, rostros
sin ojos, ojos fijos, vaciados,
¿busco en ellos acaso mi secreto,
el dios de sangre que mi sangre mueve,
el dios de yelo, el dios que me devora?
Su silencio es espejo de mi vida,
en mi vida su muerte se prolonga:
soy el error final de sus errores.
Hoy recuerdo a los muertos de mi casa.
El pensamiento disipado, el acto
disipado, los nombres esparcidos
(lagunas, zonas nulas, hoyos
que escarba terca la memoria),
la dispersión de los encuentros,
el yo, su guiño abstracto, compartido
siempre por otro (el mismo) yo, las iras,
el deseo y sus máscaras, la víbora
enterrada, las lentas erosiones,
la espera, el miedo, el acto
y su reverso: en mí se obstinan,
piden comer el pan, la fruta, el cuerpo,
beber el agua que les fue negada.
Pero no hay agua ya, todo está seco,
no sabe el pan, la fruta amarga,
amor domesticado, masticado,
en jaulas de barrotes invisibles
mono onanista y perra amaestrada,
lo que devoras te devora,
tu víctima también es tu verdugo.
Montón de días muertos, arrugados
periódicos, y noches descorchadas
y amaneceres, corbata, nudo corredizo:
-saluda al sol, araña, no seas rencorosa...-
Es un desierto circular el mundo,
el cielo está cerrado y el infierno vacío

Octavio Paz

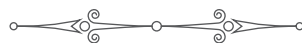




CULTURA

Todo tiempo pasado fue mejor / Saavedra Castillo Horacio Gabriel

Purga: un cuento sin hadas posmoderno/ María Vázquez Valdez



Todo tiempo pasado fue mejor

Comentario sobre la película *Medianoche en París*

Estudió Lengua y Literatura Hispánicas en la UNAM. Sus libros de poesía son *En el jardín de tus versos*, *Cuéntame una mano*, *Quimeras liberadas*, *Árbol de tiempo*, *Miscelánea*, *Donna*, *Engrane*, *Mosaicos*. En prosa cuenta con *Summa approximata*, *La obviedad de ser novela*, *La casa de los espíritus de Isabel Allende* (crítica literaria) y *Eterno retorno*. En coautoría con Rosario G. Towns escribió *Muerte a dos tintas*. Desde 2009 coordina el Taller Literario de las Damas. Ha escrito en *El Aleph*, de la Facultad de Ciencias de la UNAM, *Xiuhcōatl* del Colegio Indoamericano, *Revista Sancara*, *Radiador Fanzine* y en *El Búho*, dirigida por el escritor René Avilés Fabila. Es miembro del Club Rotario La Herradura y director general de Ediciones El Nido del Fénix.
horacio_saave@hotmail.com

**Saavedra Castillo
Horacio Gabriel**



LAS IMÁGENES DE ESTE TEXTO FUERON OBTENIDAS DE INTERNET

*“La tarea del artista es no sucumbir al desamparo;
sino buscar un antídoto para el vacío de la existencia”*

A veces uno quisiera quitarse los ojos y oídos prejuiciados para dejarse llevar por la emoción catártica y patética de ver ya no una película, sino cualquier manifestación humana en la que la percepción se vea necesariamente comprometida; sin embargo, resulta también que a veces uno debe —no sin placer, cabe aclarar— emitir algunas consideraciones técnicas e interpretativas sobre estas mismas manifestaciones. Sobre el asunto de lo patético y lo catártico en *Medianoche en París* volveré después debido a que, sin duda —siendo Allen conocedor de la literatura, los medios y el arte— se infiere que el director y guionista de esta ‘comedia’ (entrecomillo porque me declaro escéptico respecto de la clasificación que se ha dado a *Medianoche*) podría haber tenido una clara idea sobre las posibles lecturas y reacciones ante el filme.

Me declaro escéptico respecto de la clasificación antes señalada porque, aunque discursivamente la película parezca proporcionar un mensaje esperanzador al perceptor, ésta posee una severa crítica-reflexión sobre qué es ser humano. Al ser éste el planteamiento más profundo-abstracto-ontológico —y por tanto más oculto—, el guionista no hace sino emplear como sostén del análisis y de la invitación a la cavilación al tema central de —ahora sí— la mal llamada ‘comedia romántica’: el amor. En una palabra, preguntarse a sí mismo qué es el amor es tan complejo de responder como inquirir en qué es ser humano.

La ‘tesis’ —por nombrarla de algún modo— se complica cuando además se reflexiona sobre qué es ser ‘artista’ durante



la primera e inicios de la segunda décadas del siglo XXI. Queda claro que desde finales de siglo XIX (y se podría —si se hiciera una investigación severa al respecto— afirmar que desde el inicio de la Modernidad) el estereotipo del artista como un ser improductivo (casi *far niente*) está arraigado en las mentes tanto de los poseedores de los medios de producción como de las clases trabajadoras porque para ambas el artista estorba. Nada más citar a Inés para caer en cuenta sobre su superficialidad y para comenzar a, si no odiarla, sí conocer su mediatizada ideología: “Cariño, prométeme una cosa, si ese libro no funciona, dejarás de comerte el coco y volverás a hacer lo mejor sabes hacer porque los estudios te adoran, te solicitan. ¿De verdad quieres dejarlo todo para empezar de cero?”

Los espacios y la configuración de los personajes (de los futuros suegros, por ejemplo) son informaciones e indicios en el relato que nos permiten inferir el estrato social al que pertenecen Inés y Gil respectivamente. Ella está muy cerca de lo que podría ser considerada la aristocracia norteamericana; él es un guionista cinematográfico que, por medio de su trabajo, ha logrado posicionarse pero que, por mucho, no está en el mismo nivel socioeconómico que su prometida.

Por otra parte, *Medianoche en París* hace las veces de *Summa* discursiva: abundan las referencias literarias, pictóricas, escultóricas, filmicas —en fin, artísticas— y el bombardeo de imágenes sobre una París conocida internacionalmente: nada más recordar las sesenta tomas que sirven en la primera secuencia cinematográfica como preámbulo a la película antes de que aparezcan los créditos iniciales (Los Campos Elíseos, el Arco del Triunfo, la Torre Eiffel, Los inválidos, *Moulin Rouge*, Montmartre, el Sagrado Corazón, Notre Dame, Versalles, etc) para comprobarlo.

El conocimiento, por parte del guionista y director, sobre todas esas manifestaciones culturales permiten valorar y vindicar a *Medianoche en París* no sólo como la película taquillera que fue; sino como un filme con pretensiones artísticas. Volviendo al comentario sobre el argumento y su construcción narrativa, es preciso recuperar la pregunta que hace Inés en el diálogo antes citado: “¿De verdad quieres dejarlo todo para empezar de cero?” Es en esta pregunta donde se concentran los postulados mencionados en los párrafos anteriores del presente comentario. Esta indagación no se contestará sino hasta el final del largometraje, funcionando estructuralmente entonces como una información y una pregunta retórica por parte de Inés.

“Cariño, prométeme una cosa, si ese libro no funciona, dejarás de comerte el coco y volverás a hacer lo mejor sabes hacer porque los estudios te adoran, te solicitan. ¿De verdad quieres dejarlo todo para empezar de cero?”

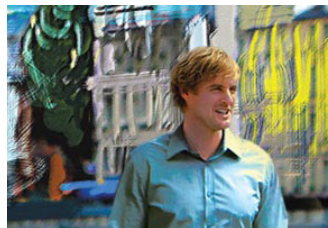


Por asociación con algunas ediciones de *Dublineses* de Joyce, las escenas de baile me remitieron a un cuento en particular: “Los muertos”. En este texto, por medio de la epifanía literaria, el planteamiento es —como en la película— si una persona, después de volver al pasado para obtener una verdad reveladora que cambiará su presente, puede ser la misma. En el cuento y en la película la contundente respuesta es negativa; sin embargo, en el caso de Gil, la revelación le permite liberarse y, efectivamente como lo pronosticara Inés, empezar de nuevo. Otro elemento estructural que me permitió relacionar estrechamente a la película con “Los muertos” de Joyce fue el de la música pues en ese cuento, es una balada la que provoca los recuerdos de Gretta, la protagonista y éstos, a su vez, la epifanía de Gabriel, su esposo. Asimismo, Gil, en la primera secuencia narrativa del filme (luego del preámbulo de tomas sobre París ya antes descrito) menciona que uno de sus profesores conoció a Joyce en Versalles. Joyce volverá a ser mencionado cuando Gil conozca a Hemingway, con cuyos textos la película también presenta intertextualidad.

Nada más presentar a Paul en la primera secuencia cinematográfica para inferir que será motivo de desavenencia entre Gil e Inés: en ese sentido, la película, como la ‘comedia romántica’ tradicional, es predecible. Cabe recordar que es preciso tomar con pinzas la clasificación ‘comedia’ —sobre todo considerando que actualmente se le asocia invariablemente con risas desbordadas— porque a lo largo del filme el espectador no lanza —al menos creo yo— una carcajada. Sólo recuerdo dos microsecuencias en las que se esboza una sonrisa inevitable: cuando la suegra dice a su esposo que lo que hará Gil por las noches será todo menos bailar e inmediatamente después sale Gil bailando; y cuando llega Inés y encuentra a Gil con el regalo que éste pretende hacerle a Adriana.

Es notorio que el humor en que se fundamenta la película no es el de la diversión acrobática (caídas, golpes, etc.); sino un humor mucho más estructurado y ligado con un rasgo inherente a la naturaleza humana: la contradicción. En términos de Bajtín, se podría afirmar que la sátira de *Medianoche en París* se debe a la carnavalización y ésta a su vez, se fundamenta en la contraposición evidente entre el día (asociado con la vida real de Gil e Inés) y la noche (vinculado a lo irreal, lo mágico y lo fantástico de la *Belle époque* y de inicios de siglo XX).

Otro rasgo que permite afirmar el conocimiento que Allen tiene sobre la tradición y la teoría literarias es la metadiégesis con construcción abismal lograda entre





la novela que Gil está escribiendo y la película misma: en la vida real de Gil él es vendedor en una tienda de antigüedades y así también lo es el personaje que, por medio de la autoficcionalización, está creando él en su novela. Es un juego de espejos que presupone que entre los posibles perceptores de la película pudiera haber un vendedor de antigüedades con aspiraciones de novelista o con trabajo como guionista. Este espejo nos lleva entonces, de cierta manera, a indagar en que detrás de Gil pudiera esconderse cierto *alter ego* de Allen, con la salvedad de que el guionista y director desde los dieciséis años de edad ha trabajado en forjar su identidad y en desvelar el motivo de su existencia humana.

El tema de la libertad humana también es fundamental en *Medianoche en París*. Sólo por medio del autoconocimiento podemos llegar a saber a quién amamos y cuál es la finalidad de nuestra presencia en la Tierra. En este sentido, Ibsen y Brecht pueden desvelarse como referencias intertextuales: el primero con la teoría de la verdad (cuando Inés revela haber estado con Paul); el segundo con la teoría del disfraz (por medio del cual se evita que el perceptor de la obra dramática llegue a la empatía y a la catarsis a través de ésta).

El procedimiento del alejamiento propuesto por Brecht se dilucida en *Medianoche en París* en tanto que la música siempre, aun en los diálogos que proporcionan reflexiones más severas sobre la naturaleza y condición humanas (casi todos de labios de Hemingway y de Gertrude Stein), es festiva. Aunque parezca pretensioso y siguiendo uno de

Otro rasgo que
permite afirmar el
conocimiento que Allen
tiene sobre la tradición
y la teoría literarias
es la metadiégesis con
construcción abismal
lograda entre la novela
que Gil está escribiendo
y la película misma

los consejos enunciados por Hemingway, he de afirmar que me identifiqué considerablemente con el personaje de Gil. Asimismo, coincidí con él y con Adriana en que “El pasado siempre ha tenido mucho carisma para mí” porque creo, como el título mismo de este comentario, que “Todo pasado fue mejor”. Así, haciendo homenaje al recurso de la epanadiplosis empleado en *Medianoche en París* en tanto que inicia y termina con la misma canción y con una imagen emblemática de París, cierro el presente comentario citando un diálogo de Gertrude Stein y que, considero, resume el planteamiento central de este largometraje: “La tarea del artista es no sucumbir al desamparo; sino buscar un antídoto para el vacío de la existencia”; y qué mejor antídoto que el amor. ☺

Midnight in Paris

Dirección	Woody Allen
Dirección artística	Jim Clay
Producción	Letty Aronson Stephen Tenenbaum Jaume Roures
Guion	Woody Allen
Fotografía	Darius Khondji ASC, AFC
Montaje	Alisa Lepselter
Vestuario	Sonia Grande
Protagonistas	Owen Wilson, Rachel McAdams, Kathy Bates, Adrien Brody Carla Bruni, Marion Cotillard, Michael Sheen
Países	Estados Unidos España
Año	2011
Género	comedia romance
Duración	94 minutos

Purga: *un cuento sin hadas* *posmoderno*

Doctorante en Teoría Crítica en el Instituto de Estudios Críticos. Maestría en Diseño y Producción Editorial, en el Instituto Universitario de Posgrado (IUP), Universidad de Salamanca, España.
Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

María Vázquez Valdez



GRATISOGRAPHY.COM

Un día Cenicienta llega al bosque a buscar ayuda. Pero no es la Cenicienta inocente y púber que es engañada por su malvada madrastra. No, esta Cenicienta se llama Zara y es todo menos inocente. Así lo atestiguan los videos pornográficos que sus explotadores usan para extorsionarla.

Y como en todo cuento de hadas, aquí también tenemos a una bruja, en este caso llamada Aliide. Una anciana que habita en el bosque a donde Cenicienta llega a buscar ayuda. Pero como no todo es lo que parece —o más bien en el caso de este entramado de historias, todo es lo que parece y mucho más—, aquí la cuestión no comienza con el engaño de la inocente. Aquí es la joven la que engaña. Al menos al principio, en esta historia de la joven finlandesa Sofi Oksanen.

Aliide Truu, según su nombre de casada, es en efecto una bruja en muchos sentidos. De joven es asidua visitante de la hechicera del pueblo para obtener pócimas y conjuros que le permitan obtener su objeto de deseo: Hans Pekk —su cuñado—. Ya mayor, tiene la cocina llena de frascos con plantas y pócimas preparadas por ella misma. Pero más allá de esta derivación obvia de significados, tenemos que en efecto, Aliide Truu es una arpía en toda la extensión de la palabra.

Cinco años más joven que su hermana Ingel, Aliide es presa del pecado capital más subrepticio, el que se desliza en silencio con la lengua bífida del puñal desenvainado: la envidia.

Escribió Miguel de Unamuno que “la envidia es mil veces más terrible que el hambre, porque es hambre espiritual”. Si atendemos a ello, Aliide es una famélica espiritualmente hablando, y envidia a Ingel tanto que habita, desde pequeña, las cloacas del odio. Desde ahí es capaz de esparcir sus venenos de revancha durante décadas de vida insatisfecha y llegar a los parajes más abyectos. La envidia que siente por su hermana la convierte en mentirosa, artera, embustera, en una tía que maltrata y odia a su sobrina, en una cuñada enamorada para siempre de un imposible —que si fuera posible entonces no habría obsesión.

El deseo de Aliide por el marido de su hermana empieza incluso antes de que Ingel y Hans crucen la primera mirada. Pero Aliide no se prenda de Hans, sino del miedo a que éste elija a Ingel, la siempre perfecta, la que hasta por la ordeña de las vacas es premiada, la de la compota más sabrosa, la espigada de las trenzas olorosas a abedul.

Como en todo cuento de hadas, aquí también tenemos a una bruja, en este caso llamada Aliide. Una anciana que habita en el bosque a donde Cenicienta llega a buscar ayuda.

Ese primer encuentro es la estocada de muerte para Aliide, que hará todo lo posible y lo imposible por separar a Ingel y a Hans, entregada al martirio de presenciar su noviazgo y su matrimonio, desde las recetas fallidas de la hechicera hasta su matrimonio con un hombre que la asquea pero que podría ayudarle a lograr lo que finalmente articula: la deportación de su rival.

Luego de casi tres lustros de echar sal en la herida, Aliide logra lo que siempre soñó: tener a Hans totalmente para ella sola. Encerrado en un escondite durante años, Hans se ve imposibilitado de ver a nadie más, de hablar con nadie, ni siquiera de salir de la casa. Es Aliide su único contacto una vez que Ingel es sacada por la fuerza de Estonia con su hija Linda.

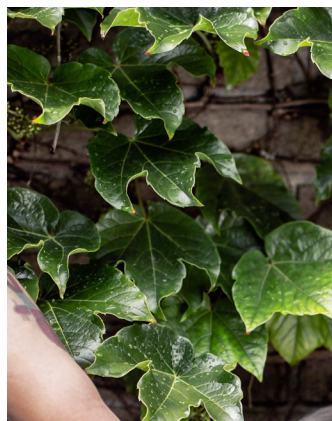
Pero ni así Aliide logra el tan ansiado amor. No. El rechazo de Hans hacia Aliide no disminuye con las circunstancias, sino que se aviva poco a poco, tanto que ni siquiera es capaz de cruzar la mirada con ella, entre otras cosas porque descubre las cartas falseadas de Aliide haciéndose pasar por Ingel, en un escenario tan teatral que explica el origen de esta historia como puesta en escena.

A lo largo de la novela, Aliide lo intenta todo, frustrada usa todos sus recursos, está dispuesta a lo que sea por obtener su imposible amor edípico por Hans. Porque, ¿qué otra cosa podría ser el deseo imposible de satisfacer en el cual está involucrada su hermana, la perfecta, la que ella no podría ser nunca?

Derrotada, Aliide decide llegar al límite y deshacerse de Hans. Si no es con ella, no es. Punto. Ahí termina de bocetarse su perfil: una mujer insatisfecha y capaz de todo. De desaparecer a su hermana y a su sobrina, de matar a su amado, y que más tarde será capaz, sin ningún escrúpulo, de matar poco a poco, conscientemente, a su marido, Martin Truu, al negarse a darle yodo para evitar los efectos de la explosión nuclear de Chernobyl.

Esa mujer es la que recibe a Cenicienta en el bosque varias décadas después de la muerte de Hans e incluso de Martin, cuando a principios de los años noventa un día aparece una joven con la ropa hecha jirones y con señales de un pasado no muy grato.

Esa chica es Zara, y no es otra que la hija de Linda, y por lo tanto nieta de Ingel y Hans. Pero eso Aliide no lo sabe, pues Zara evita muy bien delatarse. Buscando refugio en su tía abuela, Zara no sospecha siquiera que esa mujer hubiera matado a su abuelo, y fuera en última instancia la artífice de su destino en Vladivostok, desde donde saltara de la sartén de la carencia al fuego de la prostitución y la explotación sexual más descarnada.



GRATISOGRAPHY.COM

Porque Zara —como todos— es el reducto de su pasado. La suma de su madre, sus abuelos y su tía abuela, la síntesis de una situación política y social donde se mezclan la deportación, la delación, la huida, el miedo. Y así, como vomitada por el destino, un día llega “esa chica” al jardín estonio de Aliide a pedirle cuentas con su presencia, a descorrer los velos, descubrir la libreta de su abuelo Hans y al mismo tiempo mostrar lo que Aliide siempre hubiera querido en una descendiente y que nunca tuvo en su hija Talvi.

Zara es pues el resultado de los ingredientes de un conjuro de medio siglo de guerra, persecución y traición, pero no por eso tiene menos arrojo e inteligencia que sus antecesoras. Gracias a esa herencia logra escapar de los proxenetas Pasa y Lavrenti, sobreponerse al miedo aun a costa de volverse asesina del jefe de sus explotadores, y logra inmiscuirse en la cocina de Aliide e ir ganando su confianza.

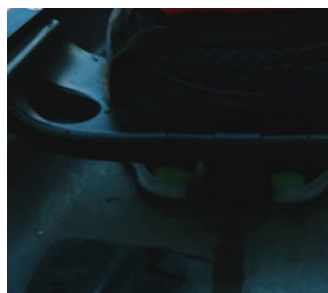
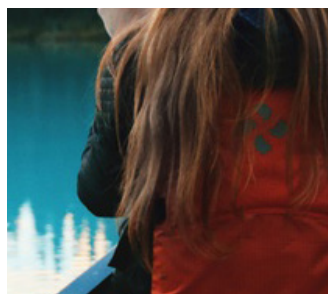
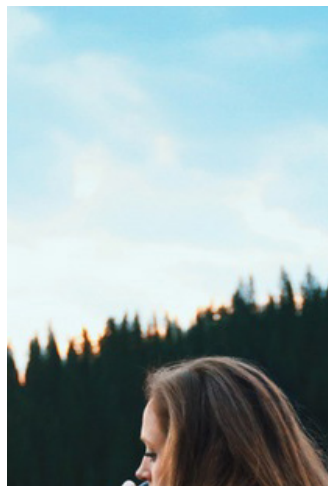
Aliide se entera del engaño no por su perspicacia ni porque Zara tenga un destello de honestidad, sino por los propios Pasa y Lavrenti. Es la prueba de fuego para Aliide. ¿Qué hará esta mujer tan despiadada hasta con sus seres más amados? ¿Será capaz de proteger a la nieta de la hermana que ha odiado toda la vida?

Pocas páginas antes tenemos el único beso que da Aliide a Hans, casi inconsciente, antes de prácticamente emparedarlo hasta la muerte en su escondite. En efecto, no podemos creer tanta crueldad. Esta mujer capaz de todo bien podría vender a la nieta de su hermana, o matarla ella misma como a Hans.

Pero Aliide, como un logrado arquetipo, supera su propia prueba de fuego, y no sólo protege a Zara de sus proxenetas, sino que además la libera de su destino de asesina perseguida con la elocuencia digna de una heroína, al matar en su propio jardín, sin vacilar y con su propia pistola a los desalmados de quienes ya tenía ganada la confianza.

Aliide se libera de su aciago sino y logra lo que siempre quiso: yacer junto a Hans en su escondite, así fuera sepultada por las llamas y para siempre.

Hay que hablar de recursos narrativos. Son lo que podríamos llamar los *flashbacks* y los *flashforwards* lo que aquí impera. Empezamos con Hans en una especie de prólogo a finales de los cuarenta, y seguimos con Zara en lo que podría ser “el presente”, a principios de los noventa, y de pronto retrocedemos a finales de los cuarenta, con Hans encerrado en su escondite, luego



ROBERTO NICKSON

vamos a los sesenta, con el matrimonio de Aliide y Martin, o a los treinta, cuando empieza la historia de las jovencitas Aliide e Ingel.

Este rompecabezas lleno de guiños se empeña en enfatizar su efectividad, pero a ratos se desgasta, sobre todo en la quinta parte de la novela, que francamente sale sobrando, así como en los monólogos de Hans, un tanto forzados e inverosímiles.

Volviendo a la historia, al final tenemos que todo es relativo e impermanente. Un amor a prueba de todo como el de Ingel y Hans es nublado por los celos y la envidia de Aliide; la explotación sexual de Zara y su cautiverio a prueba de escapes termina con los tiros de la pistola antigua de su tía abuela; la maldad de Aliide no es tal vista desde los ojos de la víctima abusada en un sótano que fuera ella misma una vez; y en última instancia, el odio de una hermana por la otra se transforma en la solidaridad con la propia sangre de los descendientes.

Todo es relativo, hasta el dolor por la buena fortuna del otro, como llamara Aristóteles a la envidia. Dolor en este caso por la felicidad de la hermana, del cual nace esta historia. Pero en la envidia como en la vida, el tiempo, con su eficaz escoba, es capaz de esparcir cualquier ceniza. ㊦

Al final tenemos que todo es relativo e impermanente. Un amor a prueba de todo como el de Ingel y Hans es nublado por los celos y la envidia de Aliide; la explotación sexual de Zara y su cautiverio a prueba de escapes termina con los tiros de la pistola antigua de su tía abuela;



VIKTOR HANACEK

Por ti

Por ti, me desnudo hasta la corteza de los nervios.
Me quito la joyería y la pongo en la mesa de noche,
me desencajo las costillas, expando mis pulmones por toda la silla.
Me disuelvo como un medicamento en agua, en vino.
Me derramo sin dejar mancha, y me marchó sin agitar el aire.
Lo hago por amor. Por amor, yo desaparezco.

Kim Addonizio



La vida sencilla

Llamar al pan el pan y que aparezca
sobre el mantel el pan de cada día;
darle al sudor lo suyo y darle al sueño
y al breve paraíso y al infierno
y al cuerpo y al minuto lo que piden;
reír como el mar ríe, el viento ríe,
sin que la risa suene a vidrios rotos;
beber y en la embriaguez asir la vida;
bailar el baile sin perder el paso;
tocar la mano de un desconocido

Octavio Paz

El Consejo Editorial de la Revista

POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

**Revista de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Naucalpan**

CONVOCA

A la comunidad docente del Colegio de Ciencias y Humanidades y a todos aquellos interesados en la Educación Media Superior y Superior, a colaborar en el NÚMERO 9 de la revista Poiética. Docencia, Investigación y Extensión con la publicación de un artículo académico, ensayo, reseña crítica o reporte de investigación sobre la temática:

LA FUNCIÓN DE LAS ARTES Y LAS HUMANIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Algunas preguntas eje sobre las cuales se pueden enmarcar las colaboraciones son:

- ¿Cómo se fomenta la apreciación artística en el Colegio?
- ¿Cómo influye el arte en el desarrollo de la sensibilidad y la imaginación?
- ¿El arte puede promover los valores éticos y morales del alumnado?
- ¿Podemos encontrar en las artes y las humanidades elementos para concientizar al estudiantado acerca del valor de la esencia humana en una sociedad de consumo?
- ¿Por qué es significativa la educación artística y humanista en el contexto actual?

Los escritos deberán tener una extensión máxima de cinco cuartillas, en Arial de 12 puntos a 1.5 de espaciado entre líneas y párrafos.

La fecha máxima para recibirlos será el próximo 30 de mayo de 2016 al correo: poieticacchnaucalpan@gmail.com

Se otorga constancia emitida por el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Universidad Nacional Autónoma de México.

Favor de agregar al texto una síntesis curricular de 3 a 4 líneas, correo electrónico, antigüedad docente y entidad académica de adscripción, así como una fotografía personal en formato JPG.

Si desean consultar los número anteriores lo pueden hacer directamente en la página del plantel, CCH NAUCALPAN, siguiendo la ruta profesores> publicaciones> Poiética 0, Poiética 1, Poiética 2, Poiética 3, Poiética 4, Poiética 5 y Poiética 6 o en los siguientes enlaces.

- <https://www.facebook.com/POIETICA>
- http://issuu.com/poieticacch/docs/poietica_4.web
- http://issuu.com/poieticacch/docs/poietica_3_web
- <http://issuu.com/poieticacch/docs/poietica2finalweb>
- http://issuu.com/reynavalencia/docs/poietica_1web?e=6863532%2F3263408
- http://issuu.com/poietica/docs/poietica_0?e=6809286%2F2921330

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Número 7, se terminó de imprimir en
febrero de 2016 en Gráficas Mateos, Tajín
184, Col. Narvarte, México D.F.
Se imprimieron 500 ejemplares.





Imágenes: Archivo Fotográfico del CCH

