



EduTrin

Vigilar y deslindar
Año 3, Volumen 3, No. 3
2018

Índice

<i>Editorial</i>	3
<i>Presentación</i>	6
<i>Artículos de investigación.</i>	9
Las matemáticas en diversos aspectos de la vida humana	
<i>Lic. Noelia Aviles Ojendiz, UMQ</i>	
<i>Dra. Sandra Luz Guerrero Ramírez, UMQ</i>	
<i>M en I. Luis Gutiérrez Murguía, UMQ</i>	10
Procesos de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social	
<i>Álvaro Sepúlveda R., FMSI</i>	34
INTELIGENCIA ESPIRITUAL EN LOS JÓVENES DE PREPARATORIA	
<i>Lic. Claudia Yaide Lamus Florez, UMQ</i>	
<i>Dra. Sandra Luz Guerrero Ramírez, UMQ</i>	
<i>M en I. Luis Gutiérrez Murguía, UMQ</i>	59
Algunas ideas para trazar una ética del teólogo en el hoy digital	
<i>Manuel Bonet Ochoa, UNIVA</i>	78
Ciudadanía como estatus, o como juego político: ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?, para qué?	
<i>Jorge Landaverde Trejo, UMQ</i>	
<i>Karla Lizet Alemán Robles, ITQ</i>	
<i>Lorena Gabriela Corona Martínez, UMQ</i>	88
<i>Reseñas</i>	111
Entre el ahora y el ayer. Recovecos de la Universidad Marista de Querétaro	
<i>Dr. Jorge Landaverde Trejo, UMQ</i>	112
<i>Voces.</i>	128
Discurso de un graduado de Maestría en Educación	
<i>Ing. Alberto Navarro Rangel, UMQ</i>	129

DIRECTORIO**Dr. Jorge Landaverde Trejo, Director****CONSEJO EDITORIAL Y DE ARBITRAJE**

Mtro. Roberto Méndez López, UMQ
Dr. Jaime Nieto Ramírez, UMQ
Dr. Andrés Antonio Torres Acosta, UMQ
Dra. Evangelina Zepeda García UMQ
Dr. Carlos Hernández Cervantes, UMQ
Dr. Juan Carlos Valdés Godines, CIIDET
Dra. Magda Morales Barrera, CIIDET
Dr. Jorge Francisco Barragán López, UAQ
Mtra. Martha Ramírez López, CIIDET
M.H. Alejandra Isabel Peralta, CIIDET
Mtro. Luis Fernando Saavedra, UMQ
c. Dr. Christian Jonathan Ángel Rueda, UAQ
Mtro. Ángel Ruiz Tovar UNAM

DISEÑO EDITORIAL**L.D.G. Erika Mayela Gómez Tamayo**

EDUTRIN es un proyecto académico en construcción que comprende una revista electrónica educativa semestral y áreas de foros digitales, cuyo Consejo Editorial y de Arbitraje es avalado por la Universidad Marista de Querétaro (<http://www.edutrin.net/wp-content/uploads/2018/11/scan0004.pdf>), calle Marte No. 2, Col. Centro, Querétaro, Qro., C.P. 76000, tel. (442) 5439600, www.umq.edu.mx. Editor titular y responsable del proyecto académico: Dr. Jorge Landaverde Trejo, www.edutrin.net, ieducativa@umq.maristas.edu.mx. Fecha de la última modificación, 01 de Noviembre de 2018. Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista de EDUTRIN ni de su Editor.

Editorial

VIGILAR Y DESLINDAR

Cuando uno se topa, por primera vez, con el título del libro de Michel Foucault -Vigilar y castigar-, donde el autor desenmascara las intencionalidades de ciertas tecnologías del control de conductas en espacios coercitivos, es posible que se perciba el concepto de vigilancia en ciertos contextos relacionados con la extralimitación de la libertad y la transgresión de cierta normatividad consensada, donde la sanción y el castigo son administrados en el aislamiento de las prisiones.

Sin embargo, en el campo de la investigación Gastón Bachelard utiliza la frase “vigilancia epistemológica” con un sentido muy diferente. Ya que se trata de un principio metodológico que supone toda una formación en el espíritu científico. En el caso de nuestra propuesta de “Vigilar y Deslindar”, tratamos de enfocar la atención en la importancia de la vigilancia epistemológica de corte bachelardiano, vinculada con el “Método del “Deslinde” que propone George Devereux en su libro intitulado “De la ansiedad al método” desde una perspectiva psicoanalítica.

A través del planteamiento de la vigilancia epistemológica Bachelard lanzó una señal de alerta para no caer en errores tales como: el empirismo ingenuo que pretende considerar la observación básica del fenómeno como la totalidad del ser real; el manejo inapropiado del lenguaje verbal bajo el supuesto de que todos significamos lo mismo al usar las mismas palabras; la búsqueda prematura de las generalidades forzando a considerar directamente transferibles las leyes de la naturaleza a las tendencias de los movimientos sociohistóricos.

Por otra parte, el mismo autor nos invita a distinguir entre la experiencia entendida como una realidad fenoménica y el conocimiento entendido como un derivado de la reflexión filosófica.

Por su parte, George Devereux al plantear a la ‘teoría del deslinde’, en su libro De la ansiedad al método, nos señala la importancia de la toma de conciencia del sujeto indagador, tanto de sí mismo, como de la perspectiva desde donde está observando su objeto de su indagación. De tal modo que, según se observe desde la perspectiva del físico, del psicólogo, del sociólogo, del antropólogo, del químico, del neurólogo, del filósofo, del teólogo, del historiador, etc., será su decisión para llegar a

decir "... y esto percibo...". Esto es, "decido enfocarme y darle prioridad a este fenómeno en este corte espaciotemporal considerándolo de mayor relevancia para el propósito de estudio mirado desde el ángulo de mi especialidad".

La 'vigilancia epistemológica', como disciplina de los sentidos, del habla y de la mente, es una actitud de afinación de nuestra manera de concebir las múltiples realidades, esto es, de notar la diferencia entre objetos de estudio: además, no es lo mismo describir las cosas de la naturaleza que explicar lo que ocurre en la mente humana ni mucho menos el osar predecir lo que sucederá derivado de datos históricos singulares.

El deslinde psicoanalítico que propone Devereux destaca la importancia de la subjetividad del observador, es decir, el reconocimiento del hecho de que no es posible un conocimiento neutral desde el momento en que es un sujeto el que percibe y decide destacar un aspecto espaciotemporal de la realidad que está percibiendo. En el momento-instante en que decide decir "...esto percibo..." hace un recorte de la realidad, un deslinde entre el dentro y el fuera, entre lo que incluye en el concepto y lo que deja fuera como insignificante o no existente.

De ahí que, entre los criterios que se manejan en esta revista electrónica, EduTrIn se destaquen estos dos: por una parte, para la revisión de los escritos académicos que se reciben, se emiten recomendaciones apelando a la vigilancia epistemológica de los autores; por otra parte, con un afán didáctico, se ofrecen varias secciones para ubicar los escritos, incluyendo aquellos que definen su perspectiva propia, de los que se diluyen en el mar de la irrelevancia o inconciencia de sí y su entorno.

Si bien en los dos números anteriores los artículos se presentaron como una sola sección, debido a que todos fueron resultado de trabajos de investigación en proceso, los cuales fueron revisados por un doble ciego, a partir de este número tres se separarán las colaboraciones en secciones, como se tiene contemplado desde el planteamiento original de la revista, a saber:

- a) sección de ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN, donde se requiere explicitar el encuadre teórico y la metodología aplicada al estudio;

- b) sección de DISCUSIONES TEMÁTICAS, donde se requiere reportar experiencias educativas expuestas a debate;
- c) sección de RESEÑAS, donde se requieren monografías temáticas o síntesis de libros;
- d) sección de VOZ DOCENTE Y DISCENTE, donde se requiere creatividad y parresia.

Referencias

Bachelard, G. (1990). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. México: Siglo XXI editores, S.A. de C.V.

Foucault M. (1990). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI editores, S.A. de C.V.

Devereux, George (2008). De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México: Siglo XXI editores, S.A. de C.V.

Entre el instante creativo y la duración de la obra cultural

Dr. Jorge Landaverde y Trejo

Director de la revista EduTrin

Presentación

DE LAS DISCIPLINAS HACIA LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

En una dinámica de inter-reflexión encuadrada por los mundos complejos en los que estamos inmersos, así como el palpitar del corazón oscila entre la fase de contracción llamada sístole auricular -donde la sangre es bombeada a los vasos, y la fase de la diástole ventricular donde se relaja el músculo y la sangre entra a las aurículas- así tenemos, por un lado, la concentración requerida por cada disciplina al enfocarse en un corte de la realidad y, por otro lado, la expansión mental abierta a la transdisciplinariedad en un intento por aproximarse a la comprensión de la complejidad que implica la totalidad.

Ya ubicados en la idea de la tensión dinámica en que se convulsiona el motor de nuestros impulsos vitales, es decir, el corazón, continuando con la metáfora, en este tercer número de la revista electrónica EduTrIn se presentan, en la sección de Artículos de Investigación las siguientes aportaciones:

En primer lugar, la pasante de la licenciatura en Educación Media Superior con apoyo de la Dra. Sandra Luz Guerrero Ramírez y el M. en I. Luis Gutiérrez Murguía, a través del artículo intitulado “Las Matemáticas en diversos aspectos de la vida humana”, destaca la importancia de impulsar a los docentes de Enseñanza Media Superior a trabajar en situaciones didácticas en el aula, tomando en cuenta las características y los intereses de los jóvenes en la actualidad. A través de una encuesta aplicada con alumnos de una preparatoria queretana se obtuvieron datos cuya interpretación plantea un horizonte esperanzador para disminuir los índices de reprobación y llevar el pensamiento matemático a la vida cotidiana estudiantil.

En segundo lugar, se presenta la colaboración del Mtro. Álvaro Sepúlveda R., la cual es la ponencia intitulada “Procesos de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social”, la cual fue dictada en el I Congreso Internacional Marista de Educación “Ciudadanía y Educación”, celebrado en Guadalajara, Jalisco, México del 15 al 17 de febrero de 2018. El autor es un hermano marista que le ha tocado vivir como educador en contextos de alta vulnerabilidad social. Y a partir de su experiencia de reaprendizaje en los “guetos” o zonas marginales denuncia que más que hablar de

personas o contextos “vulnerables” habría que afirmar que se trata de personas “que si han llegado a ser vulnerables es porque su dignidad y sus derechos fueron previamente vulnerados” y propone repensar, tanto la educación formal como la no formal en contextos vulnerados planteando claves de lectura de la fractura del modelo educativo, transitando de un enfoque en necesidades a un enfoque de derechos.

En tercer lugar, aparece el artículo intitulado “Inteligencia espiritual en los jóvenes de preparatoria”, presentado por Claudia Yaide Lamus Florez, licenciada en Educación Media Superior, Sandra Luz Guerrero Ramírez, Doctora en Gestión de la tecnología y la innovación y Luis Gutierrez Murguía, Maestro en Ingeniería de Sistemas electrónicos y computacionales. Los autores señalan “la importancia de sembrar la inteligencia espiritual en los jóvenes de preparatoria, viéndolo como un valor primordial para la vida del ser humano”. A través de encuestas aplicadas a jóvenes estudiantes de preparatoria se tuvo como objetivo específico el “descubrir el significado que tiene la inteligencia espiritual en los jóvenes de preparatoria”. Ya que la encuesta se aplicó a estudiantes de diferentes semestres, los resultados mostraron diferentes niveles de madurez y compromiso frente a la dimensión espiritual en relación con la importancia de la formación espiritual en su desarrollo como seres humanos íntegros y con capacidad para amar y ser felices.

En cuarto lugar, se presenta el artículo intitulado “Algunas ideas para trazar una ética del teólogo en el hoy digital” cuyo autor es Manuel Bonet Ochoa, estudiante de la licenciatura en Teología. En la fase de la contextualización considera que “la realidad humana es siempre un entorno ecológico sensible y complejo”. En el cual

“desempeñan un papel fundamental cada hombre y mujer que sueña o propone un mundo mejor”. Luego habla de los ecosistemas ubicados en una realidad geográfica mariana o física y, sin embargo, con el descubrimiento del sexto continente, el digital, de está dando un desarrollo del ecosistema digital que plantea nuevos estilos de ser y hacer. Si partimos de considerar a la ética como un estilo de vida, el teólogo -entendiendo por teólogo a todo aquel que “explica y vive” la Palabra de Dios en diversos contextos-, como cualquier otro ser humano, está orientado a convertirse en un ciudadano del mundo digital. Así, el teólogo en su función de intérprete de los signos de los tiempos requiere de elementos para, junto con el pueblo, entender la epistemología

de los signos espirituales de fe, rectitud y santificación a través de su búsqueda compartida de la verdad.

En quinto lugar, Karla Lizet Alemán Robles, egresada de la Maestría en Educación, Lorena Gabriela Corona Martínez, egresada de la Maestría en Educación y Jorge Landaverde Trejo, Doctor en Pedagogía, presentan el artículo “Ciudadanía como estatus, o como juego político: ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?, para qué?”, el cual fue presentado en el I Congreso Internacional Marista de Educación “Ciudadanía y Educación”, celebrado en Guadalajara, Jalisco, México del 15 al 17 de febrero de 2018. Se invita a reflexionar en torno al concepto de ciudadanía el cual transita del ser al participar en los asuntos de la ciudad mediante el ejercicio del poder político. Desde una perspectiva didáctica crítica se señala la tarea pendiente de todo ciudadano en cuanto recrear la memoria-patrimonio mediante relatos y escritos académicos que recuperen la memoria histórica para fortalecer la identidad colectiva e incidir en las tomas de decisión en la comunidad política de pertenencia.

En la sección de Reseñas se presenta una breve historia del Molino San Antonio, intitulada: “Recovecos de la Universidad Marista de Querétaro”, colaboración de Jorge Landaverde Trejo, Carlos Cervantes Hernández y Mónica Avila

Se trata de un escrito que va describiendo diferentes aspectos históricos políticos y arquitectónicos conforme se realiza un recorrido por el monumental “Molino de San Antonio”, donde actualmente se ubica la Universidad Marista de Querétaro.

Finalmente, se presenta el Discurso de un graduado de Maestría en Educación, las cuales fueron pronunciadas por el Ing. Alberto Navarro Rangel, durante la ceremonia de graduación realizada el día en el Auditorio Hermano Vicente Ojeda.

Dr. Jorge Landaverde y Trejo
Director de la revista EduTrin



**Artículos
de
investigación**

Las matemáticas en diversos aspectos de la vida humana

Lic. Noelia Aviles Ojendiz, UMQ - noeliaavoj@gmail.com

Dra. Sandra Luz Guerrero Ramírez, UMQ - sgr9001@yahoo.com.mx

M en I. Luis Gutiérrez Murguía, UMQ - coordilems@umq.maristas.edu.mx

Resumen

En esta investigación se muestra la importancia de impulsar a todos los docentes, específicamente de Educación Media Superior, a trabajar en situaciones didácticas en las aulas de clase, debido a que los jóvenes del siglo XXI poseen características distintas a las del siglo pasado. Por ejemplo en la materia de matemáticas, un joven difícilmente pone atención, ya que sus intereses no están centrados en el estudio. Esta investigación fue una prueba piloto, con jóvenes de preparatoria, donde se les preguntó su opinión acerca de la materia de matemáticas, se encontraron resultados donde se muestra, buena actitud ante la materia. Sin embargo al resolver un problema matemático les provoca insatisfacción. Aunque poseen la habilidad de entender las matemáticas y además que la reprobación es mínima en la materia de la establecida institución.

Palabras clave: Educación, jóvenes, docentes, situación didáctica, actitud, reprobación, matemáticas.

ANTECEDENTES

Se puede percibir en los jóvenes de la actualidad un perfil de “competitividad, irresponsabilidad, hedonismo, banalidad, consumismo, falta de motivación por los estudios, inmediatez e individualismo, pero también solidaridad, compañerismo y compromiso” (Castañeda, Álvarez, 2004). Los jóvenes gozan de ciertas características como; estar al día con lo que pasa en las redes sociales, ser competitivos, así como surgen en ellos las emociones; alegría, tristeza, miedo, entre otras, las aventuras son lo máximo que un joven puede vivir y sentirse completo, también ser solidarios es un aspecto que los complementa como personas y como jóvenes. Por lo tanto es necesario considerar que al desarrollar y adquirir habilidades se va construyendo el conocimiento.

Los estudiantes de Nivel Medio Superior presentan múltiples intereses, por ejemplo, el uso de la tecnología, desarrollan el agrado por los retos, ahora esta nueva generación de alumnos que no pueden permanecer sentados por mucho tiempo en un aula de clase, tienen la necesidad de estar en constante actividad, por ello se enfrentan a problemas en la escuela, como tener que seguir ciertas instrucciones, entregar trabajos, tareas y la falta de compromiso escolar puede llegar a ser consecuencia de escasa motivación, dificultad en los estudios, incluso podría ser el resultado del desagrado hacia una materia.

En una clase, generalmente quien la dirige es el maestro, mientras que el alumno está atento a ella tratando de entender lo que el docente explica en el pizarrón, o de lo contrario, cuando la materia no tiene un sentido para él, se pierde el interés por los conocimientos. Ahora, imaginemos específicamente una clase de matemáticas, donde el maestro explica y el alumno reproduce lo dicho con ejercicios suficientes para adquirir las destrezas y habilidades que el maestro espera, sin darle sentido alguno lo que hace, la materia se hace compleja cuando no se tiene las bases suficientes (suma, resta, división y multiplicación). Los ejercicios terminan en ser solo una reproducción cuando el alumno no justifica, no razona el procedimiento, por lo tanto surgen conflictos entre el alumno y el maestro. Por ello en esta materia se requiere de ciertas actitudes como docente, buscar nuevas estrategias para la labor ya que, “en matemáticas no hay un solo método para resolver problemas, sino que se requiere deliberación, análisis, razonamiento y lógica para llegar a la solución” (Baltazar y Ruiz, 2014).

Se dice que aprender matemáticas, requiere vincular la formación de actitudes positivas con el conocimiento, permitiendo un buen acceso consciente del alumno a la materia por ello la disposición del alumno, puede generar y transformar los saberes educativos en una forma útil para su desarrollo académico y cotidiano (Valdez 2000) citado por (Castañeda, Álvarez, 2004).

En la investigación realizada por Castañeda, Álvarez (2004) en los planteles “Lic. Adolfo López Mateos” y “Nezahualcóyotl” de la Escuela de la Universidad Autónoma del Estado de México prueban que existe la relación entre la reprobación y las actitudes en los alumnos de matemáticas, donde también los maestros tienen una gran influencia ante esta situación.

Los resultados obtenidos en la investigación realizada en los planteles mencionados, los alumnos expresaron que las matemáticas “son muy importantes, pero cuesta trabajo realizarlas”, “son difíciles, mas no imposibles de aprenderlas”, “les desagradan, pero las sobrellevan”, “son muy

interesantes pero laboriosas”, mostrando indiferencia a la opinión de que “son algo que a veces es fabuloso y a veces horrible” según (Castañeda, Álvarez, 2004).

Si la actitud del estudiante hacia el conocimiento es favorable, probablemente se logre obtener un aprendizaje significativo del mismo. Por lo cual la actitud debe entenderse como una especie de “semilla” que, bajo ciertas condiciones, puede “germinar” en el comportamiento (Hernández, 1998, en Castañeda, Álvarez, 2004).

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática se concibe como la actividad predominante del docente, quién actúa como transmisor de conocimientos a través de actividades que produzcan en los estudiantes, el desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades, de manera que puedan involucrarse en diversas situaciones de la vida real. (Devia, Pinilla, 2012, p. 6). Es decir, la materia necesita estar contextualizada para darle sentido. Una forma de evidenciar se muestra en los siguientes ejemplos:

En las prácticas educativas realizadas en distintas instituciones de Nivel Media Superior, es importante el uso de métodos y recursos didácticos permitiendo atraer a los alumnos con los temas, contextualizadas en situaciones reales. Una práctica realizada en el CETIS #16 ubicado en Peñuelas, Santiago de Querétaro, Qro., se captó la atención y el interés de los alumnos con el relato del surgimiento de la aplicación de Uber, en el cual se tiene que encontrar el conductor y usuario en el logo presentado. “Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos” citado por García, Loredó, Carranza, (2008, p. 4).

A través de la ejemplificación del Uber y al transferirlo a un plano cartesiano, con su respectiva ecuación, se establecieron las relaciones entre el tema y la vida cotidiana de los alumnos. Se logró que el contenido fuera más enriquecedor, al revisar la evaluación final, el 80% de los alumnos contestaron correctamente el cuestionario individual, esta evaluación implicó resolver la ecuación en su forma ordinaria y pasarla a la ecuación general, obteniendo también la gráfica de cada ejercicio.

Otra situación didáctica que se realizó en la preparatoria vespertina de la Universidad Marista de Querétaro, en Santiago de Querétaro, Qro., fue resolver problemas, donde el conflicto cognitivo planteaba analizar, por qué en triángulos rectángulos, la suma de las medidas de los dos lados pequeños permite encontrar la medida del lado más grande del triángulo, una vez que se les plantea a los alumnos el desafío, se les da un tiempo determinado para la investigación y para explicar los

resultados que lograron, “los logros alcanzados en el aprendizaje, es decir, son las transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar por parte del profesor y de aprender, por parte de los alumnos.” García, Loredo, Carranza, (2008).

Las estrategias didácticas que se han practicado hasta ahora son el aprendizaje basado en problemas donde el alumno se convierte en un constructor del conocimiento, alejando del rol antiguo donde solo es el receptor de la información. Lo importante no es llegar a resolver un problema determinado, lo importante es que el alumno aprenda del problema, sin importar si éste tiene una solución. El propósito es que el alumno construya sus propias teorías sobre el fenómeno de interés.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué actitudes presentan los alumnos en la materia de matemáticas?

¿Surgen emociones en los alumnos por las matemáticas?

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar la importancia de asociar las matemáticas con situaciones basadas en problemas, dentro del contexto del estudiante de Educación Media Superior.

Objetivo específico

Mediante el método pragmlingüístico se transita, de manera consciente, a través de los tres niveles semióticos analizados por Watzlawick (2008) en Teoría de la comunicación humana, interacciones, patologías y paradojas, a saber, el nivel semántico –referente a los conceptos-; el nivel sintáctico –referente a la relación entre conceptos y contextos-; y el nivel pragmático –referente a la aplicación del conocimiento de manera intencionada-. De donde derivan principios tales como:

- Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico abierto a la multidimensionalidad de la realidad, superando las posturas maniqueas que polarizan la realidad en: blanco o negro; verdadero o falso; bueno o malo.
- Distinguir entre experiencias sincrónicas y diacrónicas para valorar los pasos que se van dando en el desarrollo humano.
- Probar diferentes aproximaciones al conocimiento, transitando de la disciplina a la interdisciplina, a la multidisciplina hasta arribar a la transdisciplina.

- Aprender a armonizar las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso para acceder a los diferentes mundos –físico, psíquico, sociocultural y virtual- desarrollando habilidades de indagación, percepción, organización y transformación de la información para la generación de conocimiento aplicable en diferentes ámbitos de la vida humana.

A nivel de la dimensión semántica es necesario establecer el sentido de las palabras medulares del discurso que se pretende comunicar. Tales como:

ESTADO DEL ARTE

La investigación abarca tres categorías; la actitud antes las matemáticas, la situación didáctica aunque existen otros autores que los nombran como escenario y la última categoría, la reprobación, para poder entender la investigación, es necesario definir las categorías y seguir en la misma entonación.

Como primera categoría se tiene la actitud; Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen que la actitud es: “una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos”. Específicamente en matemáticas, la materia tendría que concebirse ante los alumnos como una predisposición y no como una obligación.

La definición de actitud fue establecida por Allport (1935) que consideraba como “un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones”. Citado por Páez, Ubillos y Mayordomo (2003).

También las actitudes están relacionadas con el comportamiento que se mantiene en torno a los objetos a los que hacen referencia. Es decir, que si la actitud hacia un contenido de aprendizaje en específico es favorable, probablemente logre obtener un aprendizaje significativo del mismo. Calvo (2008).

Las personas con mentalidad positiva tienden a ser más exitosas, ya que los errores cometidos son una área de oportunidad y capacidad de aprender de los errores, los reta a una actitud positiva, un pensamiento positivo.

Las actitudes son predisposiciones comportamentales acompañadas de reacciones valorativas o evaluativas, y se manifiestan a través del agrado o desagrado hacia algún objeto, sujeto o situación. Sarabia (1992) citado por Martínez (2014).

Romero Bojórquez (2014) también menciona que las actitudes influyen en el aprovechamiento de los alumnos, en su autoestima, en la toma de decisiones y en la percepción que tienen de los maestros. Esto indica que existen referentes experienciales, que provocan predisposiciones o actitudes que afectan la incorporación del alumno al proceso de aprendizaje, y en su aprovechamiento escolar o reprobación.

Es probable que las actitudes que presentan los alumnos en una clase de matemáticas son positivas, permitiendo un buen rendimiento académico sin importar la diferencia de género, a continuación, se muestra los resultados PISA 2015.

De acuerdo con los resultados PISA 2015 fueron comparados con el estudio de PISA 2006. El rendimiento de los estudiantes en matemáticas y las diferencias de género en el rendimiento en matemáticas. Investigado por Ramos, G., Schleicher, A. & González, C., (2016).

Rendimiento de los estudiantes en matemáticas. México PISA 2015

- Los estudiantes de México obtienen en promedio 408 puntos en matemáticas, por debajo del promedio OCDE de 490 puntos y sitúa al país al lado del desempeño promedio de Albania y Georgia. Los jóvenes mexicanos de 15 años obtienen una diferencia de alrededor de 80 puntos por debajo de Portugal y España, y entre 10 y 15 puntos por debajo de los estudiantes de Chile y Uruguay, pero se sitúan por encima de Brasil, Colombia, la República Dominicana y Perú.

- En promedio, el rendimiento de México en matemáticas ha aumentado 5 puntos cada tres años entre el 2003 y el 2015. El promedio del 2015, está por debajo al obtenido el 2009 (419 puntos).

- En promedio en los países OCDE, casi uno de cada cuatro estudiantes (23%) no alcanza el nivel básico de competencia (Nivel 2). En matemáticas, los estudiantes que no alcanzan este nivel pueden de vez en cuando realizar procedimientos rutinarios, tales como operaciones aritméticas en situaciones donde todas las instrucciones les son dadas, pero tienen problemas identificando cómo una (simple) situación del mundo real puede ser representada matemáticamente (por ejemplo, comparar la distancia total entre dos rutas alternativas, o convertir precios a una moneda diferente). En México, 57% de los estudiantes no alcanzan el nivel básico de competencias, lo cual

es mayor que el porcentaje de Chile y Uruguay, y menor que la proporción en Brasil, Colombia, la República Dominicana y Perú. La proporción de estudiantes mexicanos que no alcanzan en el nivel mínimo de competencia permaneció estable entre el 2003 y el 2015.

- En promedio, alrededor de uno de cada diez estudiantes en los países de la OCDE (10.7%) alcanzan un nivel de competencia de excelencia en matemáticas. En México, 0.3% de los estudiantes alcanzan niveles de excelencia, por debajo de los porcentajes de Brasil, Chile y Uruguay. En el 2015, México tiene una proporción similar de estudiantes que alcanzan niveles de competencia de excelencia en matemáticas que en el 2003, pero una menor proporción que en el 2006, 2009 y 2012.

Diferencias de género en el rendimiento en matemáticas. México PISA 2015

- En México, los chicos en promedio superan a las chicas por 7 puntos; esta diferencia es mayor entre estudiantes de alto desempeño (16 puntos). En ambos niveles, la brecha de género es similar al promedio OCDE. No hubo cambios significativos en el tamaño de la brecha de género en el desempeño en matemáticas entre el 2003 y el 2015.

- Alrededor del 59% de las chicas, el 54% de los chicos no alcanzan el nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en matemáticas. Por otro lado, no existen diferencias significativas de género en la proporción de estudiantes de alto desempeño.

Por lo tanto no hay diferencia de género en el rendimiento matemático, sin embargo el rendimiento en matemáticas ha aumentado en los últimos años.

Calvo (2008), menciona que las matemáticas es una materia que generalmente despierta sentimientos encontrados, hay alumnos que la aprecian, así como aquellos que después de haber terminado un ciclo lectivo no quieren saber nada de ella; esto se debe a las experiencias o habilidades que haya tenido cada individuo para construir el conocimiento. Aunque el alumno será capaz de comprender de una mejor manera aquello que puede relacionar con sus experiencias, pues encontrará que lo aprendido en la escuela en ocasiones se relaciona con su vida cotidiana.

Los métodos tradicionales empleados actualmente en la enseñanza de la matemática generan mayor desmotivación por parte de los estudiantes hacia la materia, Calvo (2008).

Para la buena mejora en la educación matemática es necesario plantear situaciones didácticas o como lo menciona Sánchez (2012) un escenario el cual lo define como “tratar de relacionar un

conjunto de temas con situaciones de la real". Es necesario hacer notar que un buen escenario debe despertar la curiosidad de los alumnos, aplicando actividades de aprendizaje.

Duch citado por Sánchez (2012) nos dice que un buen escenario debe de incluir las siguientes características:

1. Comprometer el interés de los alumnos y motivarlos, combinando la realidad con la imaginación. El escenario consiste en introducir al equipo de trabajo en el mismo a través de roles que puedan llevar una solución, como ocurre en la vida real.
2. El problema debe estar relacionado con los objetivos del curso y con obstáculos o situaciones de la experiencia diaria, que sea creíble para los alumnos y no se aleje de la realidad.
3. Los problemas deben llevar a los alumnos a tomar decisiones basados en los hechos.
4. Los estudiantes justifican sus decisiones y razonamientos en los objetivos de aprendizaje del curso.

Frade (2009) señala que una situación didáctica, es el escenario de aprendizaje, la demanda que establece el docente, que cuenta con un conjunto de actividades que articuladas entre sí, propician que los estudiantes desarrollen la competencia. En dicha situación se lleva a cabo una interacción entre todos los participantes, incluido el docente, quien además supervisa que se adquieran los contenidos dispuestos.

Zarzar (2015) menciona algunos aspectos para diseñar una situación didáctica para cada competencia, el objetivo de diseñar una situación didáctica es ubicar a los alumnos en un contexto en el cual forzosamente tengan que demostrar las competencias que lleguen a alcanzar, en el tengan que poner en práctica las capacidades y poner en práctica el desarrollo de sus capacidades. Al definir la situación didáctica, el docente establece el contexto en el cual el alumno deberá demostrar la competencia y establecer las bases para determinar qué significa hacer bien lo que se pide el alumno. Esta situación puede ser real o ficticia.

Brousseau (1999), citado por Sadovske, P., propone un modelo desde el cual pensar la enseñanza como un proceso centrado en la producción de los conocimientos matemáticos en el ámbito escolar. Producir conocimientos supone tonto establecer nuevas relaciones, como transformar y reorganizar

otras. Producir conocimientos, implica validarlos, según las normas y los procedimientos aceptados por la comunidad matemática en la que dicha producción tiene lugar.

Dentro del trabajo escolar, el alumno aprende a interactuar con una situación particular, toma necesariamente en cuenta la representación que él tienen hasta el momento del saber cultural que estructura los objetos matemáticos con los que ha tratado. Sadovske, P.

Los docentes del nuevo siglo tienen la responsabilidad de ser creativos en matemáticas, de tal manera se puede hacer el cambio con los alumnos acerca de la idea sobre matemáticas, esto permitirá favorecer la forma de pensamiento en ellos, donde que les permita desarrollar técnicas eficientes para reconocer, plantear y resolver problemas.

“La necesidad de la educación social y el aprendizaje resulta evidente en una época de globalización, incremento de conocimientos, cambios rápidos y avances tecnológicos” Limón (2017).

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación es de tipo exploratoria descriptiva, es una prueba piloto cuantitativa, se utiliza un instrumento con preguntas cerradas bajo la escala de Likert. Este instrumento es un conjunto de ítems que se presenta en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres categorías (actitud, situación didáctica y reprobación).

El instrumento de medición se aplicó a 20 personas como prueba piloto, ya que el universo es de 150 y el cálculo de la muestra es de 109. Compilando aportaciones sobre las matemáticas en diversos aspectos de la vida humana.

Ecuación Estadística para Proporciones poblacionales

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + \frac{z^2(p \cdot q)}{N}}$$

n= Tamaño de la muestra
 Z= Nivel de confianza deseado
 p= Proporción de la población con la característica deseada (éxito)
 q= Proporción de la población sin la característica deseada (fracaso)
 e= Nivel de error dispuesto a cometer
 N= Tamaño de la población

N=109 sujetos

La encuesta fue aplicada a 20 alumnos de una preparatoria privada, de 4° cuatrimestre, encontrándose entre los 15 a 17 años de edad. La institución se encuentra ubicada en el centro de Querétaro, de clase media.

El instrumento (elaboración propia) tiene diez preguntas que exploran la actitud ante las matemáticas, la situación didáctica y la reprobación como repercute en ellos. Las cuatro primeras exploran la actitud, las siguiente cuatro la situación didáctica y las últimas dos la reprobación.

A cada respuesta se le dará un puntaje que va de 5 a 1. Según la siguiente tabla.

Preguntas del 1 al 8	Preguntas 9 y 10
Muy de acuerdo (5)	Entre 9 y 10 (5)
De acuerdo (4)	Entre 8 y 8.9 (4)
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3)	Entre 7 y 7.9 (3)
En desacuerdo (2)	Entre 6 y 6.9 (2)
Muy en desacuerdo (1)	Menos de 6 (1)

RESULTADOS

Figura 1.

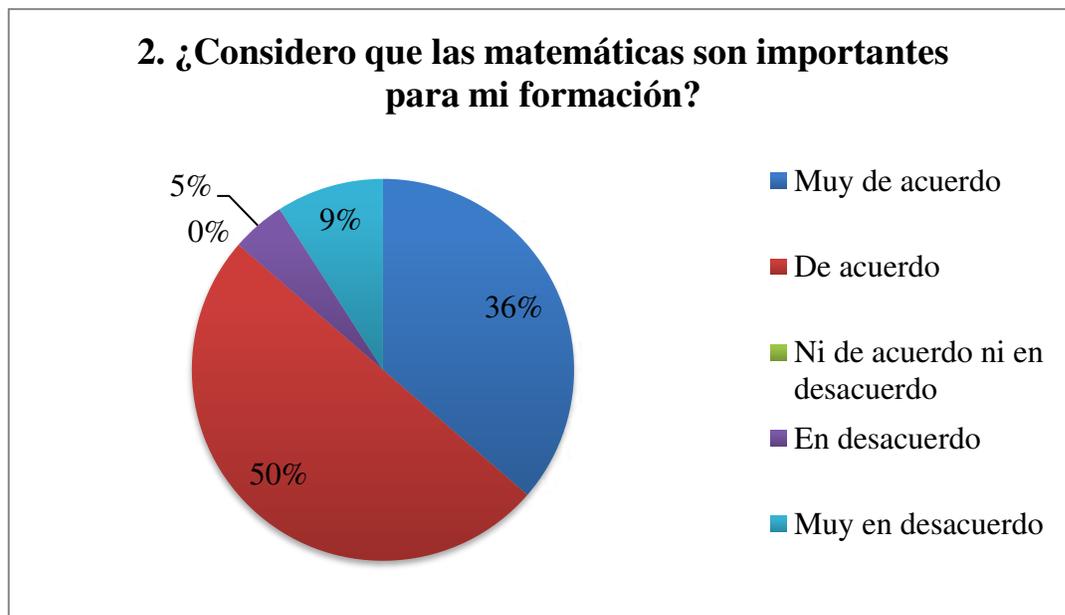


Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

En la figura 1, corresponde a la pregunta ¿Me gustan las matemáticas? Los sujetos encuestados contestaron lo siguiente: El 30% muestra estar muy de acuerdo con el gusto a las matemáticas. El otro 30% menciona estar de acuerdo con la materia. El 25% se encontró estar en, ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 5% está en desacuerdo y el 10% está muy en desacuerdo por lo que no es de su agrado a las matemáticas.

El 60% de los encuestados menciona que les gustan las matemáticas aunque uno más que otro, los sujetos responden de manera favorable, presentan una buena actitud cuando se logra el aprendizaje, entonces el cuestionamiento que se realiza es ¿por qué matemáticas tiende a ser la materia con mayor reprobación, si en la mayoría de los jóvenes es una materia de su agrado? Probablemente la materia como tal les gusta pero siempre requiere de comprender, razonar cada problema matemático y a la hora de presentar un examen escrito, se complica al no darle el tiempo de razonar su estudio y procedimiento. Otro factor, podría ser que el interés de los jóvenes se ubica en los videojuegos, en las redes sociales, su aspecto físico o su apariencia.

Figura 2

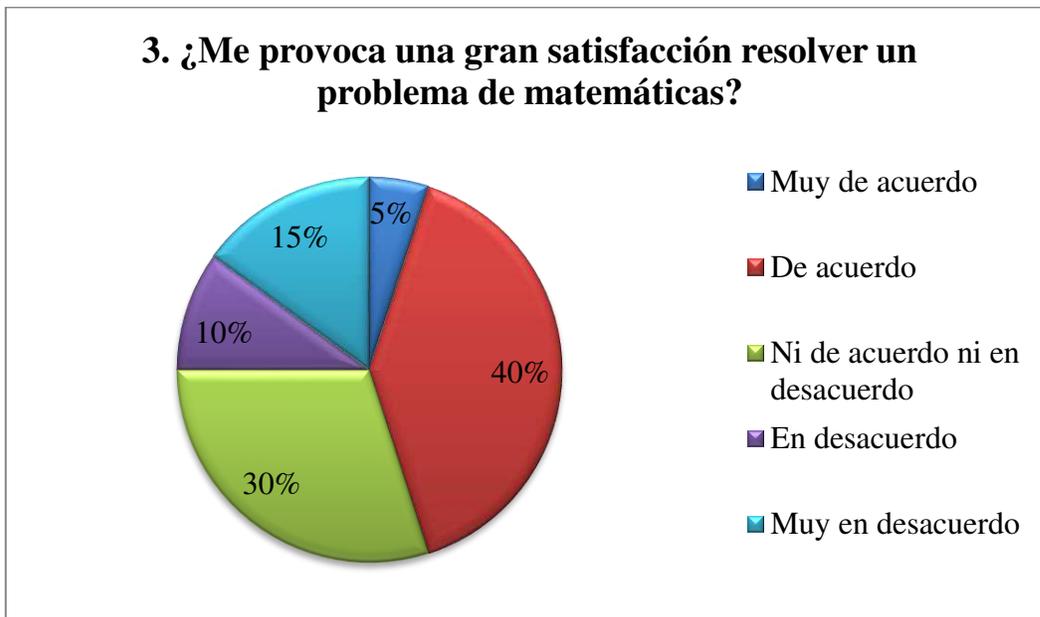


Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

En la figura 2 corresponde a la pregunta, ¿Considero que las matemáticas son importantes para mi formación? Los sujetos encuestados responden: El 36% se encontró estar muy de acuerdo con importancia de las matemáticas para su formación. El 50% considera estar solo de acuerdo que las

matemáticas son importantes para su formación. El 0% presenta en ni de acuerdo ni en desacuerdo con la importancia de las matemáticas. El 5% está en desacuerdo con la importancia de las matemáticas y el 9% dice estar muy en desacuerdo para su formación la materia ya mencionada. El 86% de los encuestados considera que las matemáticas son importantes para su formación, ya que en cualquier formación universitaria es un requisito para presentar un examen en las áreas de físico-matemático, biólogo-químico, administrativo así como los que toman carreras de humanidades, carreras donde las matemáticas es requisito en el curriculum y los estudiantes requieren tener mayor conocimiento sobre la materia. Continuando con la gráfica, el 14 % considera que no es importante para su formación el desarrollo de las matemáticas, suponen los jóvenes no llevar más dicha materia sin haber revisa antes el plan de estudio, por ejemplo la carrera de nutrición como materia curricular, esta lleva matemáticas aplicadas y es una de las carreras que los jóvenes suponen no aborda las matemáticas.

Figura 3.



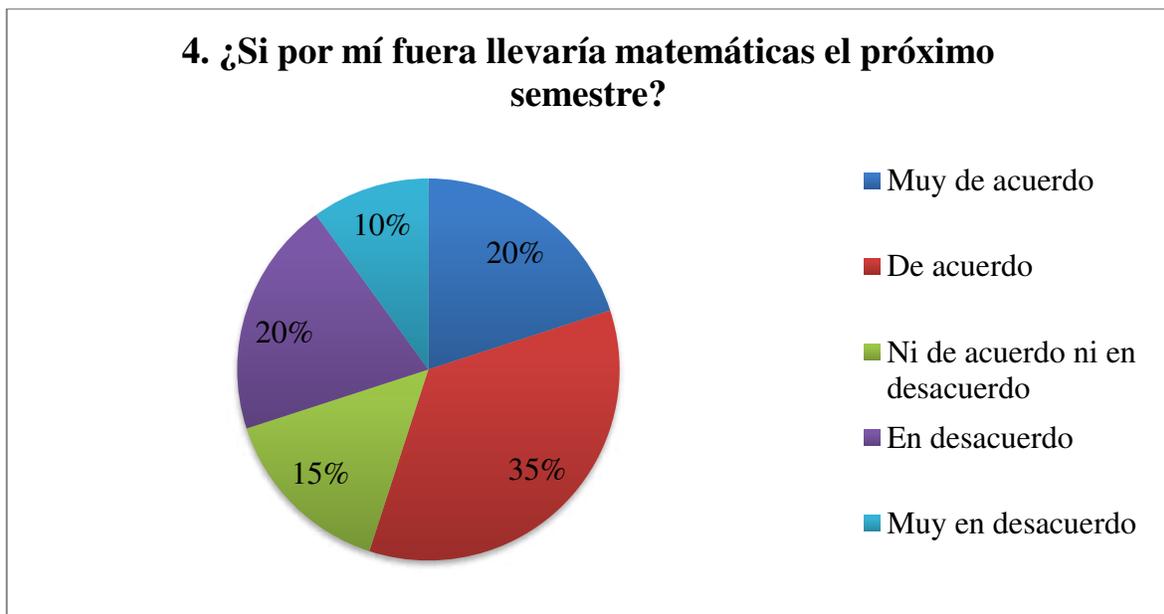
Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

En la figura 3. Con la pregunta ¿Me provoca una gran satisfacción resolver un problema de matemáticas? Se encuentra en los encuestados que: El 5% mencionan estar muy de acuerdo. El 40% está de acuerdo con la satisfacción al resolver un problema. El 30% de los sujetos indica estar ni de

acuerdo ni en desacuerdo. El 10% está en desacuerdo con la satisfacción que provoca un problema al resolverlo y el 15% dice estar muy en desacuerdo.

De acuerdo a la figura 3 se muestra, que el 45% de la población encuestada le produce una satisfacción resolver un problema de matemáticas, haciendo un contraste con la figura 1, donde se muestra que el 60% le gustan las matemáticas. Se puede mencionar que un 15% de los encuestados le gustan las matemáticas pero no les provoca alguna satisfacción en resolver un problema matemático. Siguiendo la figura 3, se muestra que un 55% no le provoca satisfacción resolver un problema matemático, mientras que en la figura 1, pauta que un 40% no optan por el gusto a las matemáticas, haciendo una diferencia de las dos figuras de un 15% que no tiene una satisfacción al resolver un problema. Por consiguiente se hace mención que, además de no brindar gusto a la materia, la satisfacción no predomina en las matemáticas, posiblemente entra en juego las emociones, el aprovechamiento académico o porque los jóvenes tienen distintos intereses a los que la escuela demanda.

Figura 4.



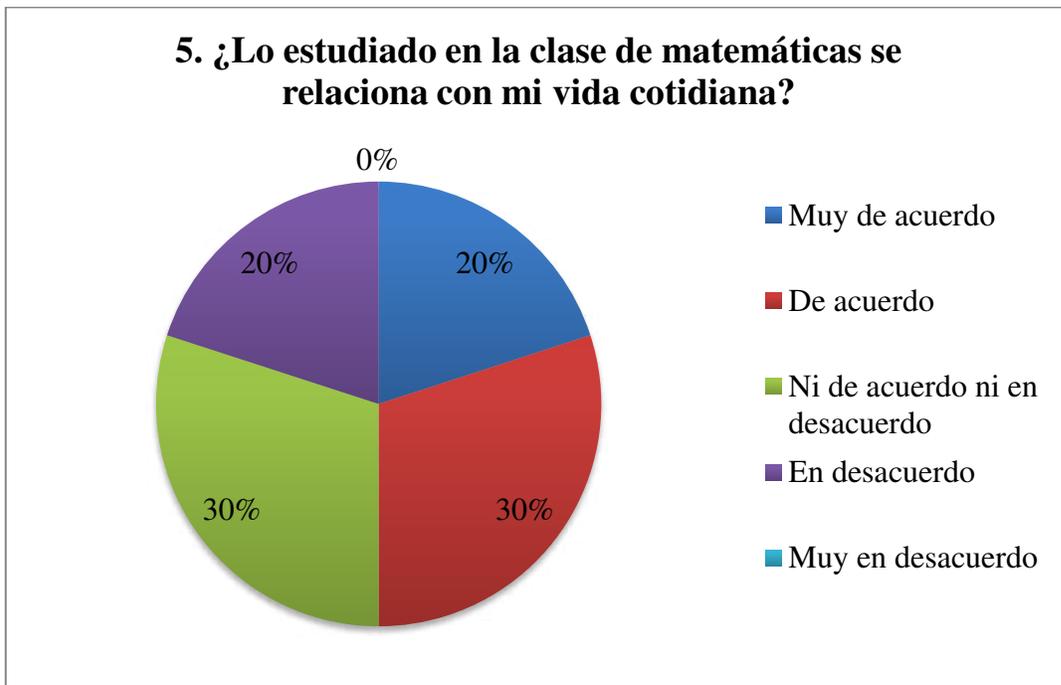
Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

De acuerdo a la pregunta ¿Si por mí fuera llevaría matemáticas el próximo semestre? Los sujetos encuestados expresan con: El 20% estar muy de acuerdo en llevar la materia. El 35% está de acuerdo en llevar el próximo semestre la materia. El 15% muestra quedar ni de acuerdo ni en desacuerdo

con llevar el siguiente semestre la materia. El 20% reside en desacuerdo y el resto pertenece un 10% estar muy en desacuerdo por asignar la matemáticas el próximo semestre.

En la figura 4 se muestra que los sujetos encuestados, un 55% está dispuestos en llevar la materia de matemáticas el siguiente semestre, aunque en la en la figura 2, se muestra que el 86% de los sujetos consideran importante las matemáticas para su formación, quizá son lo que en un momento toman la decisión por una carrera que está en constante relación con las matemáticas, por lo que la diferencia de ambas figuras es de 31%, lo cual probablemente son sujetos que suponen importante para su formación las matemáticas sin embargo no les resulta de interés llevar la materia en el siguiente semestre. Continuando con la figura 4 se muestra que un 45% no está dispuesto en llevar la materia el próximo semestre esto es porque sus intereses son enfocados al noviazgo, a las redes sociales, a actividades deportivas, artísticas entre otras además como se hace mención en la figura 2 donde el 14% no considera importante la materia para su formación.

Figura 5.



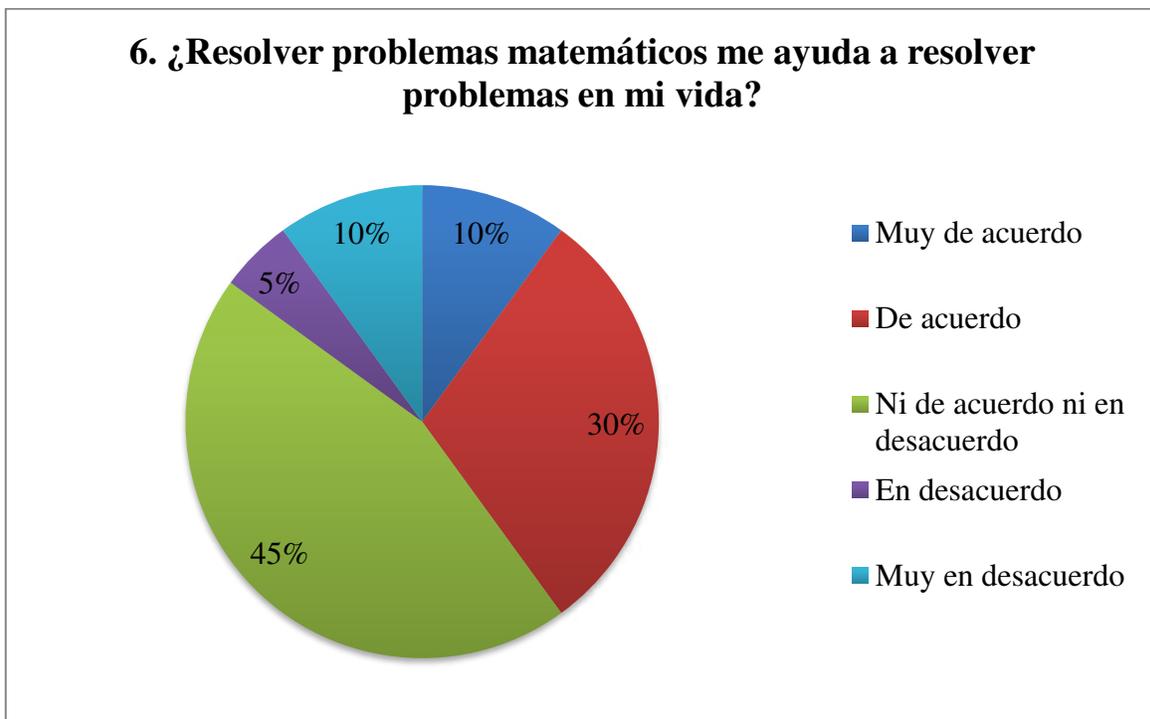
Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

La figura 5. De acuerdo a la pregunta ¿Lo estudiado en la clase de matemáticas se relaciona con mi vida cotidiana? El 20% está muy de acuerdo con que la materia si se relaciona con la vida cotidiana. El 30% está de acuerdo que la clase de matemáticas si se relaciona con la vida cotidiana. El otro 30%

está ni de acuerdo ni en desacuerdo en cuanto a la relación que tiene esta con la vida cotidiana. El 20% está en desacuerdo con la relación que hay entre la clase de matemáticas y la vida cotidiana. El 0% está muy en desacuerdo con la relación que hay entre la materia dicha y la vida cotidiana.

Se muestra en la figura 5 que el 50% de los sujetos encuestados menciona, que lo estudiado en la clase de matemáticas se relaciona con su vida cotidiana, probablemente el maestro busca estrategias para atraer la atención de los alumnos, buscando nuevos escenarios donde se pueda contextualizar las matemáticas, por lo el alumno comprende y razona los temas impartidos. Por otra parte el 50% de los encuestados menciona que lo estudiado en clase no se relaciona con su vida cotidiana ya que no es de su interés, o posiblemente la materia para ellos es difícil de comprender o no le significa el aprendizaje sobre las matemáticas.

Figura 6.



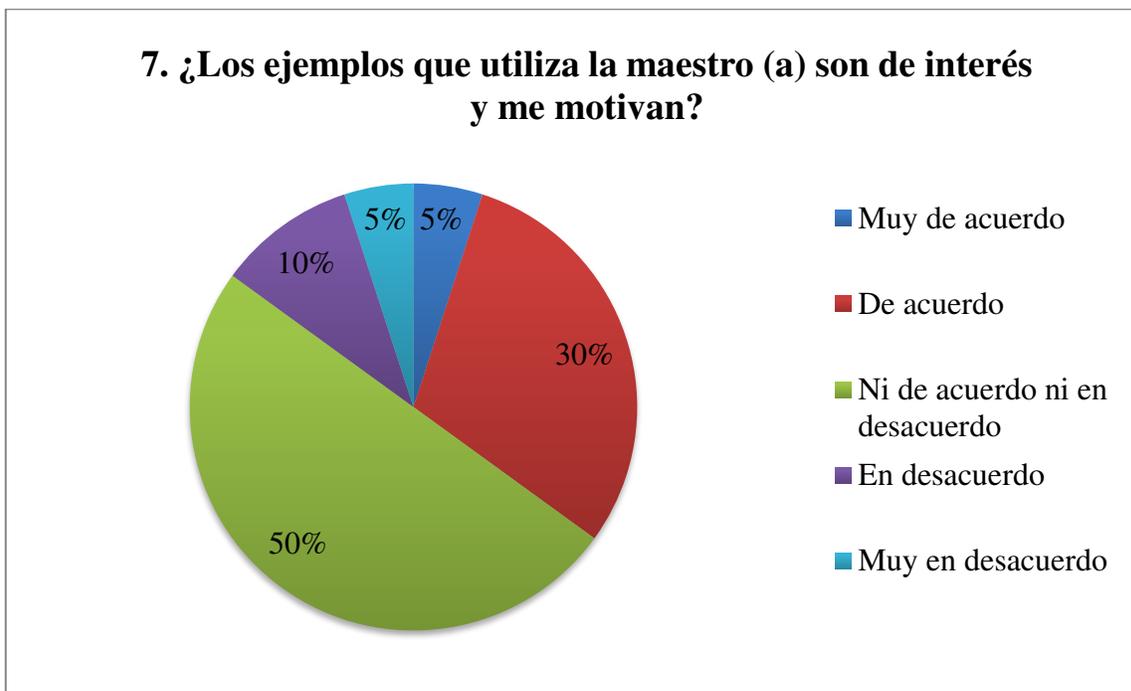
Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

En la figura 6 con la siguiente pregunta ¿Resolver problemas matemáticos me ayuda a resolver problemas? Los sujetos encuestados responden: El 10% está muy de acuerdo con que el resolver problemas matemáticos ayuda a resolver problemas en la vida diaria. El 30% está de acuerdo en que las matemáticas ayudan a resolver problemas de la vida, el 45% está ni de acuerdo ni en

desacuerdo con la interrogación. El 5% consta en desacuerdo y el 10% de los está muy en desacuerdo acerca de la ayuda de las matemáticas con la vida diaria.

El 40% de los sujetos encuestados menciona que resolver problemas matemáticos permite darle solución a los problemas de la vida real, como son las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación, división) y el 60% de la población menciona que los problemas matemáticos no son de utilidad en la vida cotidiana, se puede señalar que el sujeto no le da sentido a los problemas matemáticos o porque los docentes continúan con el método tradicional donde los ejercicios tienen mayor trabajo.

Figura 7.



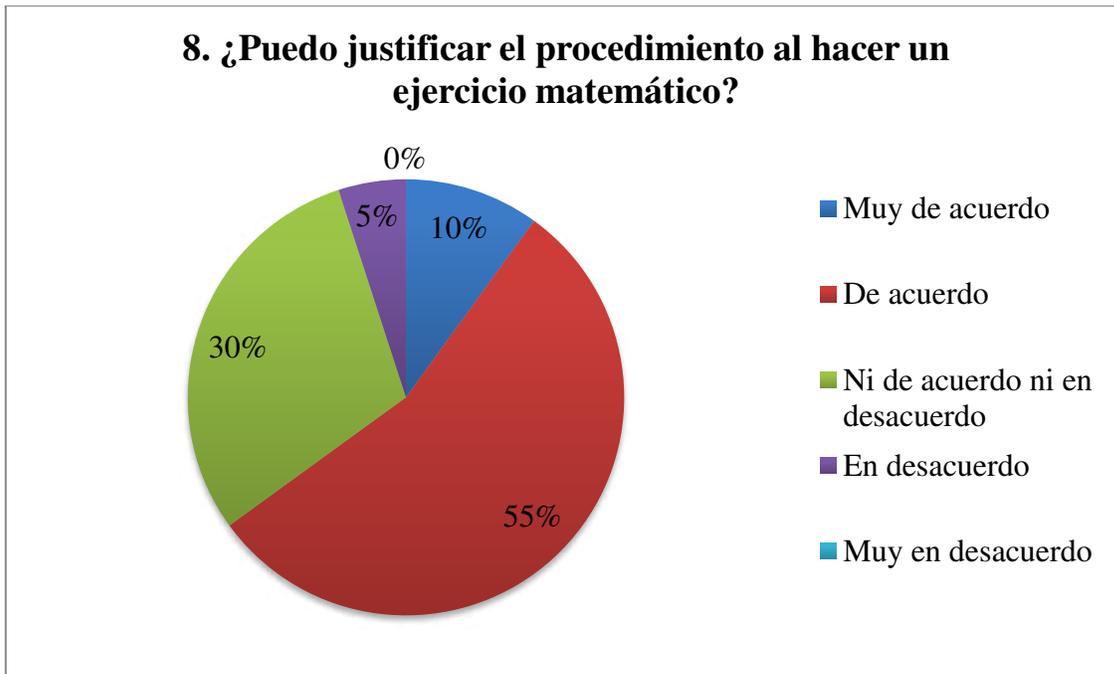
Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

De acuerdo a la figura 7 con su respectiva pregunta ¿los ejemplos que utiliza la maestra son de interés y me motivan? Se encontró con el 5% de los sujetos señalan que los ejemplos que utiliza la maestra son de interés y les motiva. El 30% están de acuerdo que los ejemplos son de interés y los motiva. El 50% está ni de acuerdo ni en desacuerdo con la dicha pregunta. El 10% está en desacuerdo y el 5% está muy en desacuerdo.

El 35% de los sujetos encuestados menciona que los ejemplos que utiliza el (la) maestro (a) son de interés y los motiva, se muestra que son aquellos sujetos los cuales ponen atención en clase, o

mientras que el 65% señala lo contrario, posiblemente los alumnos tienen diferentes intereses a los que la maestra presenta porque los ejemplos no se relacionan con su realidad o con las situaciones que los sujetos experimentan en su vida diaria.

Figura 8.

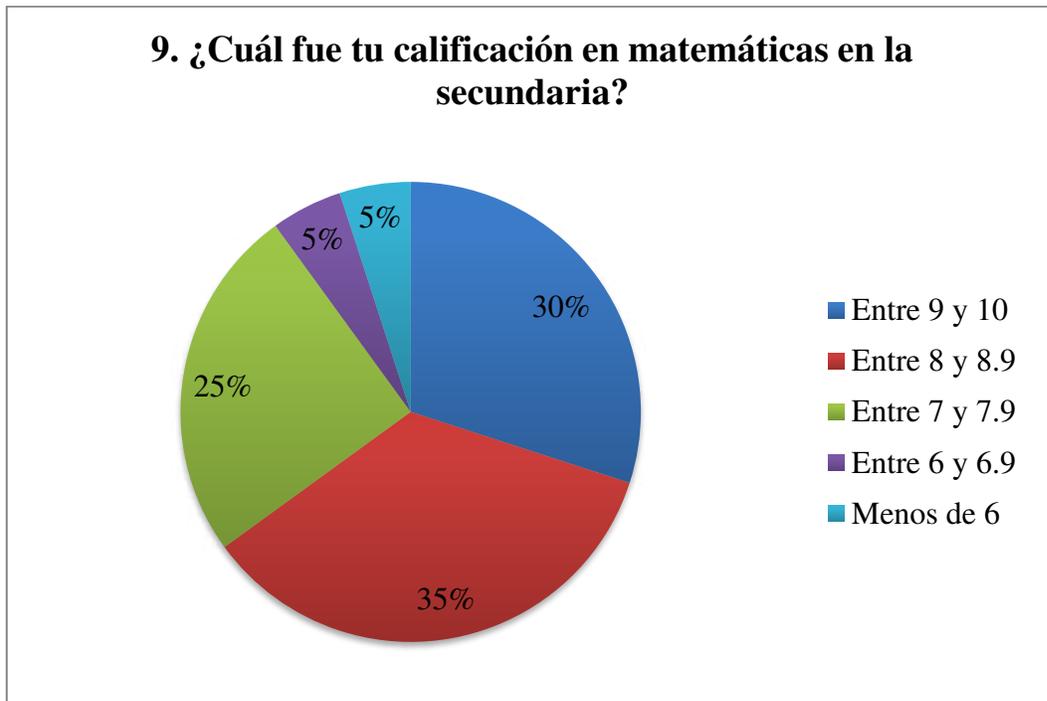


Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

Se muestra en la figura 8 ¿Puedo justificar mi procedimiento al hacer un ejercicio? Los sujetos encuestados dicen: el 10% con un muy de acuerdo, donde el estudiante puede justificar su procedimiento al hacer un ejercicio. El 55% se encuentra de acuerdo al justificar su procedimiento. El 30% con ni de acuerdo ni en desacuerdo puede justificar su ejercicio. El 10% en desacuerdo con puedo justificar mi procedimiento y el 0% muy en desacuerdo pueden justificar el procedimiento al hacer un ejercicio.

El 65% de los encuestados menciona que puede justificar el procedimiento al hacer un ejercicio matemático, posiblemente los jóvenes entienden las matemáticas, razonan, justifican sus resultados de acuerdo a las habilidades que ha desarrollado el sujeto.

Figura 9.



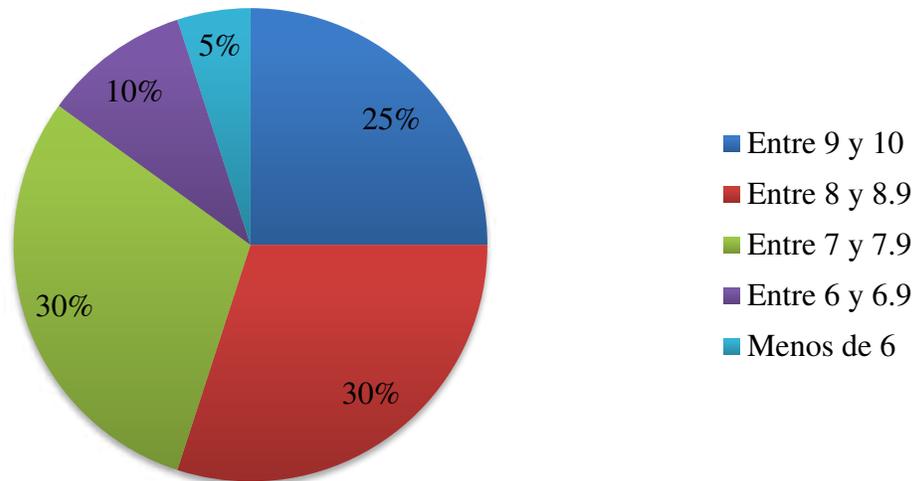
Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

La figura 9 que pertenece a la pregunta ¿Cuál fue tu calificación en matemáticas en la secundaria? El 30% de los encuestados obtuvo entre 9 y 10 de calificación. El 35% concierne entre 8 y 8.9 de promedio de calificación. El 25% consiguió entre 7 y 7.9 de calificación. El 5% con la calificación entre 6 y 6.9, y el demás con 5% menos de 6 en calificación.

En la figura 1, se muestra que el 60% de los sujetos encuestados les gusta las matemáticas, son los cuales desde la secundaria un 65% han tenido un promedio de calificación entre 8 a 10 y el 30% de los sujetos obtuvieron un promedio entre 6 a 7.9 y el 5% ha reprobado en la secundaria, en suma esto es trabajo de maestro-alumno. Se refleja que en esta escuela tienen un alto interés en la preparación de los alumnos en el área de matemáticas.

Figura 10.

10. ¿Cuál es tu calificación actualmente en preparatoria?



Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

La figura 10 perteneciente a la pregunta ¿Cuál es tu calificación actualmente en preparatoria? Actualmente la calificación de los sujetos de preparatoria es de; el 25% entre 9 y 10 de calificación. Con 30% entre 8 y 8.9 de calificación en preparatoria. Con 30% entre 7 y 7.9 de calificación. El 10% entre 6 y 6.9 de promedio y el 5% con menos de 6 de calificación.

En la figura se muestra un 55% de calificación actual en preparatoria, manteniendo un promedio de 8 a 10 aunque en la figura anterior se muestra que en secundaria con el mismo promedio se encuentra con un porcentaje de 65%, con ello entendemos que ha disminuido en los sujetos su promedio mientras más aumenta el grado de educación. Y se mantiene el porcentaje del 5% de reprobación en los sujetos. Probablemente los alumnos no desarrollan sus habilidades, destrezas, en el área de matemáticas.

CONCLUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos de la presente investigación, realizada en una institución educativa privada de nivel media superior, en el estado de Querétaro, se muestra que los jóvenes presentan actitudes favorables ante la materia, los cuales son chicos entre 15 a 17 años de edad, quienes gozan de diversas actividades como; las redes sociales, formar grupos sociales, actividades físicas, actividades artísticas y culturales.

Se muestra en los resultados que los jóvenes están de acuerdo en llevar matemáticas en su próximo cuatrimestre ya que las matemáticas no sólo se aprenden en la práctica de operaciones o en la tienda calculando cuánto cambio dar a alguien, sino que su uso es complejo, porque involucra la comunicación, adoptar puntos de vista, la relación con situaciones políticas, negocios. Por ello la capacidad de resolver un problema matemático se requiere además de razonamiento, de lógica es necesario la práctica, comunicación, discusión y aprender a escuchar.

Es necesario reconocer la interacción maestro-alumno, para el proceso educativo puesto que el docente es quien plantea las situaciones didácticas con el fin de establecer una conexión entre matemáticas y la vida cotidiana de los jóvenes, logrando en ellos, razonar, justificar, discutir y lograr un aprendizaje significativo, dejando atrás la reproducción de ejercicios.

En esta institución la materia de matemáticas se percibe con un mínimo índice de reprobación en la materia, contrario a lo que en cualquier otra institución educativa podría escucharse, donde cada periodo o cada semestre es común escuchar a los alumnos mencionar la palabra reprobación.

Para concluir, el paradigma en matemáticas tiene que innovarse puesto que la situación didáctica que plantea el docente es indispensable para que el alumno tenga una actitud favorable, brinde disposición mental, durante el proceso educativo permitiendo la enseñanza-aprendizaje y de tal manera la reprobación pueda disminuir.

Bibliografía

Baltazar & Ruiz. (2014). Matemáticas 3. *Castillo*.

Bojórquez, L., Quiroz, A., & Quiroz, V. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, 10 (5), 291-319.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134020>

Calvo Ballesteros, Ma. M. (2008). *Revista de Educación. Enseñanza eficaz de la resolución de problemas en matemáticas*. 32(1). 123-138. Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44032109>

Castañeda González, A. & Álvarez Tostado Uribe, Ma. J. (2004). *Tiempo de Educar. La reprobación en matemáticas. Dos experiencias*. 5(9). 141-172. Universidad

- Autónoma del Estado de México Toluca, México. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100906>
- Devia Quiñones, Ramón Erasmo, Pinilla Dugarte, Carolina, (2012) La enseñanza de la matemática: de la formación al trabajo de aula. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626140019>
- Eresta Plasín, Ma. J. & Delpino Goicochea, Ma. A. (2006). Liga española de la educación. *Adolescentes de hoy. Aspiraciones y modelos*. Recuperado de:
https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/CA85EE8A-711C-4967-93BD-362FBB0F2582/234022/Observatorio_Estudio_Aspiraciones_y_modelos_Parte1.pdf
- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 31 de octubre de 2017, en:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista L. (2010) *Metodología de la investigación*. México. "Recolección de los datos cuantitativos", México: McGrawHil. 5° edición.
- Limón M. R (2017) *Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Martínez Padrón, *Sistema de creencias acerca de la matemática*. "Actualidades Investigativas en Educación" (2014) (Septiembre-Diciembre).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048003>
- Páez, Ubillos y Mayordomo (2003). *Psicología social cultura y educación*. Pearson.
- Ramos, G., Schleicher, A., González, C., (2016). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2015- Resultados. 18 de junio de 2018, de OCDE Sitio web: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Sadovske, P. *La teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática*. Sitio web:
https://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoria_situaciones.pdf

Sánchez Vergara (2012) Estrategas Didácticas para Bachillerato y Nivel Media “Formación de equipos de trabajo” México: Trillas.

Zarzar, C. (2015) *Planeación didáctica por competencias*. Patria.

ANEXO 1: Cuestionario

Nombre _____ Edad _____

Cuestionario, tacha la respuesta que tú consideras.

Te pido de favor no dejes preguntas sin responder.

Nota. No es un examen.

1. Me gustan las matemáticas

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo, ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Muy en desacuerdo ()

2. Considero que las matemáticas son importantes para mi formación.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo, ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Muy en desacuerdo ()

3. Me provoca una gran satisfacción resolver un problema de matemáticas.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo, ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Muy en desacuerdo ()

4. Si por mí fuera llevaría matemáticas el próximo semestre

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo, ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Muy en desacuerdo ()

1. Lo estudiado en la clase de matemáticas se relaciona con mi vida cotidiana.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo, ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Muy en desacuerdo ()

6. Resolver problemas matemáticos me ayuda a resolver problemas en mi vida.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo, ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Muy en desacuerdo ()

7. Los ejemplos que utiliza la maestra son de interés y me motivan.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo, ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Muy en desacuerdo ()

8. Puedo justificar mi procedimiento al hacer un ejercicio.

Muy de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo, ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Muy en desacuerdo ()

9. ¿Cuál fue tu calificación en matemáticas en la secundaria?

Entre 9 y 10 ()

Entre 8 y 8.9 ()

Entre 7 y 7.9 ()

Entre 6 y 6.9 ()

Menos de 6 ()

10. ¿Cuál es tu calificación actualmente en preparatoria

Entre 9 y 10 ()

Entre 8 y 8.9 ()

Entre 7 y 7.9 ()

Entre 6 y 6.9 ()

Menos de 6 ()

Fuente: Elaboración propia

Procesos de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social

Álvaro Sepúlveda R., FMSI Chile - asepulveda@fms.it

Ponencia dictada en el I Congreso Internacional Marista de Educación “Ciudadanía y Educación”, celebrado en Guadalajara, Jalisco, México del 15 al 17 de febrero de 2018.

“El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación” (Paulo Freire)

Introducción

No puedo empezar este trabajo sin hacer alusión al 13 de septiembre del año 2009. En la tarde de ese día domingo era asesinado un niño de diez años en el sector El Castillo de la comuna de La Pintana, en la periferia de Santiago de Chile.

La Pintana es posiblemente uno de los barrios más victimizados - y revictimizados - por el modelo político, económico y social impuesto a fuego por la dictadura de Augusto Pinochet (1973 – 1990). Entre los efectos de la segregación a la que se vieron sometidos sus habitantes están la frustración transgeneracional, la precarización del tejido social y la violencia expresada en casi todas sus formas. Éste es el telón de fondo que dibuja el paisaje de aquella tarde en que un vehículo se detuvo en la esquina de la plaza donde jugaba Cristóbal Vásquez, bajó la ventanilla y un revolver disparó a quemarropa sobre su pecho.

La casa donde yo vivía en ese entonces estaba a unas pocas cuadras del sitio del crimen. Al día siguiente pude contemplar en primera persona la indignación que esta muerte generó entre los vecinos y el reclamo porque nunca más se repitiera algo similar.

Un hondo reclamo que, a simple vista, no sirvió de mucho; durante los años que vinieron no fueron pocos los casos que conocí de otros niños y adolescentes asesinados en el mismo barrio, bajo circunstancias muy similares.

Las condiciones en que nacen, crecen e incluso mueren los niños y niñas de los márgenes pueden ser tan grotescamente cruentas que parecería impensable que los educadores no se cuestionen por el desadaptado e ineficaz modelo de educación que se intenta imponer desde el Estado y el mercado. Considerando, sobre todo, la frustración que inunda con tanta frecuencia el espacio escolar y comunitario y contra la que se debe luchar permanentemente.

Parece evidente que educar desde los márgenes debería traer aparejado una ruptura con los paradigmas imperantes y la necesidad urgente de buscar nuevas perspectivas. Sin embargo, esto sólo ocurre en tanto en cuanto exista en el educador y en el sistema educativo la disposición para dejarse cuestionar por la realidad.

Esta es una premisa desde la que me gustaría partir; premisa acuñada durante los casi quince años en que viví y trabajé en Chile como educador en contextos de vulnerabilidad social. Cuatro años en La Compañía Alta (La Serena) y los demás en el sector El Castillo (La Pintana).

Durante esos años estuve involucrado tanto en espacios de educación formal como no formal. En el Colegio Nuestra Señora de Andacollo, en el Colegio Marcelino Champagnat y en el Programa Comunitario Tregua, los tres ubicados en zonas de marginalidad urbana (a los que en adelante vamos a denominar “guetos”); esta es la razón por la cual focalizo mi reflexión en este tipo de espacios.

Fueron años invaluable para aprender, desaprender y reaprender el significado del proceso educativo y del mismo sentido de la vida. El margen tiene una textura áspera que va limando la existencia a fuerza de desgarros y dolores. Paradójicamente, sólo ahí es posible encontrar un fino tipo de calidad humana que crece en esos rincones agrestes.

Recorrer las calles estrechas y los pasajes del barrio; escuchar las historias de lucha y resistencia de tantas y tantos; oír las balas en mitad de la noche y a plena luz del día; mirar el rostro auténtico del poblador sencillo y, a la vez, curtido por el peso del estigma; todo eso y mucho más hace repensar qué sentido tiene seguir hablando de personas o contextos “vulnerables o marginales”. Como si en su ADN portaran condiciones que les facilitarían ser víctimas.

Hablar, más bien, de contextos “vulnerados o marginados” es hacerse cargo de las responsabilidades estructurales que le caben a quienes debieron garantizar y proteger los derechos de estas personas y no lo hicieron. Optar por un lenguaje u otro implica mucho más que un matiz semántico, es una opción política y, en mi caso, opto por lo segundo, por afirmar que si han llegado a ser vulnerables es porque su dignidad y sus derechos fueron previamente vulnerados.

La experiencia también me enseñó que es posible buscar alternativas educativas que apunten en una dirección diferente y que superen las visiones restringidas del modelo tradicional. Es posible, no cabe duda, pero esto requiere algo más que recetas fáciles para ser exitosos en el desempeño pedagógico o en la gestión comunitaria o escolar.

Es necesario entrar en el terreno de los paradigmas que soportan los proyectos y ser capaces de mirar desde las mismas bases. Para empezar a repensar la educación formal y no formal en los contextos vulnerados, propongo claves de lectura que incorporan los siguientes elementos:

- El enfoque de derechos de la niñez como marco ético – político. Marco que se origina en los principios y estándares de derechos humanos y permite activar estrategias a distintos niveles para que dichos derechos sean protegidos y garantizados. La Convención de Derechos del Niño precisa los derechos que le corresponden a la población menor de 18 años. Este tratado internacional se sostiene sobre cuatro principios generales: el interés superior del niño, la supervivencia y desarrollo, la participación y la no discriminación. Su promulgación en 1989 y la evolución posterior de su doctrina ha permitido avanzar en la superación del clásico enfoque asistencial o de necesidades.

- La orientación sistémica, en general, y la ecología del desarrollo humano, en particular. Mirar las problemáticas y sus respuestas no focalizándose en los elementos puntuales ni en las causalidades lineales, sino en el análisis de conjuntos globales y las relaciones. Dentro de la perspectiva sistémica, el enfoque ecológico destaca cómo lo que sucede en un sistema social influye en otros y todo ello afecta a la persona en desarrollo. Microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema forman una estructura anidada de niveles que se afectan mutuamente e impactan en el individuo.

- El sentido de comunidad. La psicología comunitaria se enfoca en los vínculos que se generan entre quienes comparten una identidad y se articulan sinérgicamente para superar dificultades compartidas. Es condición sine qua non que los profesionales que se desempeñan en los ambientes marginados establezcan relaciones horizontales y no directivas con la comunidad. Esto es tanto una postura epistemológica como política. Por una parte, el profesional no llega a conocer la realidad sin mantener un diálogo permanente y auténtico con la comunidad; y, por la otra, debe ser capaz

de romper con el mandato de control social que ha orientado las intervenciones más tradicionales (Musitu, 2004).

- El aprendizaje desde una perspectiva dialógica y comunitaria, en línea con lo que propone Paulo Freire. El diálogo debe incluir a toda la comunidad local pues todos los agentes del entorno influyen en el aprendizaje del niño. Contempla principios como la igualdad y la validez de los aportes de todos y todas; la perspectiva amplia de la inteligencia, más allá de lo meramente cognitivo; la capacidad de transformar el discurso de la modernidad tradicional, entre otros. Plantea una concepción global del aprendizaje y una acción conjunta de todos los actores para la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias (Flecha y Puigvert, 2002).

¿Es posible traducir estos enunciados en estrategias y acciones que modifiquen las prácticas? Claro que es posible. Para ejemplificarlo haré alusión a los aprendizajes fraguados durante la creación y despliegue del Programa Comunitario Tregua, el que se propuso como objetivo primordial la restitución de derechos de niños y niñas víctimas de violencia en el Sector El Castillo, de La Pintana.

Búsquedas como ésta se multiplican día a día en los espacios de educación formal y no formal de los guetos urbanos, demostrando que es factible pensar procesos diferentes de enseñanza – aprendizaje, respetuosos de la dignidad y los derechos humanos, en diálogo constante con la comunidad y con perspectivas amplias que aspiran a “la transformación constante de la realidad para la liberación de los hombres” (Freire, 2012, p. 116).

1. *Vulnerabilidad*

La marginalidad urbana

Cualquiera que se desempeña en el ámbito de la educación formal o no formal en sectores de marginalidad urbana podría contar historias como la que narraba al comienzo de este trabajo. Los guetos se constituyen en una especie de realidad paralela marcada por la sensación constante de inseguridad y desesperación, la proliferación de economías callejeras informales, la ausencia o presencia intermitente del Estado (por ejemplo, mediante las fuerzas de orden), el comercio de

drogas, la furia de los jóvenes impedidos de obtener empleos estables, la violencia dentro y fuera del hogar, entre otras muchas expresiones.

Por un ejercicio de honestidad intelectual es imposible eludir la pregunta por el lugar desde donde se piensa y se escribe. El lugar geográfico, pero también el lugar histórico y político. En mi caso lo hago desde los años vividos en las periferias de Chile y, entre ellos, me focalizo especialmente en el tiempo transcurrido en La Pintana.

La mayor parte de sus habitantes provienen de las erradicaciones ocurridas durante la dictadura militar. Con el fin de invisibilizar la pobreza dispersa por distintos puntos de la capital, se fueron “limpiando” áreas urbanas para ser ocupadas por las clases medias y altas. Así, entre los años 1979 y 1985 fueron trasladadas hacia el borde de la ciudad unas treinta mil familias de poblaciones populares y ocupaciones ilegales, bajo el amparo del decreto denominado “Programa de viviendas básica y erradicación de campamentos”. Gracias a ello quedaron disponibles apetecidos lotes de terrenos en el barrio alto, a libre disposición del negocio inmobiliario.

Así es como se logra “separar definitivamente a los habitantes de la ciudad. Ya no son centros urbanos integrados. Ahora se dividen en centros urbanos de consumidores, por una parte, y depósitos invisibles de mano de obra o “chatarra humana” de la otra” (Castillo y Olivares, 2010, p. 10).

Como ocurría en la época nazi, se relega a espacios bien delimitados a personas que comparten similares características socioeconómicas o étnicas. Aunque en este caso ya no son necesarios los guardias armados para vigilar los límites de estos guetos; el diseño urbano y el control social bastan por sí solos para evitar la permeabilidad de sus fronteras.

Durante las últimas décadas, la modernización de la miseria en las sociedades ricas (“marginalidad avanzada”) se ha caracterizado por su prolongación en el tiempo y por las escasas posibilidades de superación que tienen los pobres. Quedan así desacoplados del desarrollo económico neoliberal.

Wacquant (2007) explica que entre las causas de la marginalidad urbana avanzada se encuentran cuatro dinámicas bien articuladas:

- Dinámica macrosocial: aumenta la desigualdad al mismo tiempo que mejoran los grandes indicadores económicos. Esta paradoja es resultado de la forma en que se ha accedido a la prosperidad: mediante la tecnologización y la progresiva marginación de grandes cantidades de trabajadores no calificados.

- Dinámica económica: la mutación del trabajo asalariado ha implicado tanto un cambio cuantitativo (la eliminación de empleos) como cualitativo (degradación de las condiciones laborales).
- Dinámica política: la jibarización y desarticulación del Estado de Bienestar, dejando a las personas abandonadas a su suerte, al amparo únicamente de sus propias capacidades y posibilidades.
- Dinámica espacial: el exilio socioeconómico y la concentración de los pobres en áreas irreductibles, estigmatizadas por su peligrosidad. Conlleva, por una parte, una ruptura con el resto de la sociedad y, por otra, una disminución interna del sentido de comunidad.

En la marginalidad avanzada los pobres quedan desconectados del progreso económico y relegados a los barrios periféricos, con pocas expectativas de movilidad. Estas zonas, caracterizadas por el aislamiento y la alienación social, agudizan sus problemas en la medida que aumentan las distancias con el resto de la ciudad.

Wacquant (2007) subraya dos matices en esta dinámica: la concentración y la estigmatización. A las poblaciones se los aglomera en espacios geográficos restringidos, en áreas claramente identificadas: “pozos urbanos infernales repletos de deprivación, inmoralidad y violencia donde sólo los parias de la sociedad tolerarían vivir” (p. 178). Un dirigente vecinal de La Pintana expresaba de la siguiente manera lo que significó la erradicación forzada de los años ‘80:

“Volvimos a empezar de cero, nadie sabía qué hacer acá. A esto se le llamó “el pueblo sin ley”. Así apareció varias veces en la prensa. Aquí no había carabineros (policía), aunque cuando nos trajeron nos dijeron que habían carabineros, colegios, hospital, pero cuando llegamos no había nada, nada de nada. Fue como que nos botaron y dijeron “que se maten entre ellos”.

Junto con la concentración, en el relato se observa la estigmatización territorial. A través de los medios de comunicación los vecinos saben que el lugar donde viven está siendo rotulado como un antro de peligrosidad y desgobierno (“el pueblo sin ley”). No sólo son pobres, sino que además son amenazantes. El discurso imperante indica que en los guetos urbanos se encuentran condensados todos los males, por lo que se les debe evitar, temer, castigar y civilizar.

Así se instala la peligrosa tendencia que busca criminalizar a los pobres mediante la contención punitiva, el fortalecimiento de los sistemas nacionales de seguridad y la multiplicación de los centros carcelarios.

¿Vulnerables o vulnerados? ¿Marginales o marginados?

Siguiendo las definiciones de la Real Academia Española encontramos que el término “vulneración” alude a la acción y efecto de vulnerar, de transgredir, quebrantar, violar una ley o un precepto, dañar, perjudicar.

Por su parte, “vulnerabilidad” se entiende como la cualidad de ser vulnerable, que puede ser herido o recibir una lesión, física o moralmente.

Volviendo a la situación de La Pintana y los guetos de la marginalidad avanzada, es posible ver cómo la condición de fragilidad de estas poblaciones no es casual ni provocada por un sino maldito. Muy por el contrario, existe un actor social que debe hacerse cargo de su marginación y tiene la obligación, la responsabilidad ética y política, de buscar una forma de repararlo. “Cuando se viola un derecho o se protege de manera insuficiente, siempre hay alguna persona o institución que no ha cumplido con su deber” (Save the Children, 2002, p. 10).

Haciendo caso a la tan repetida consigna de que el lenguaje crea la realidad, amerita corregir la expresión “contextos vulnerables”. No, no se trata de espacios o grupos humanos que portan la condición de vulnerabilidad y fragilidad ni son per se susceptibles de ser dañados por la violencia o la corrupción moral. En el mejor de los casos, se podría afirmar que estos contextos son actualmente vulnerables porque antes fueron vulnerados.

En estos lugares es difícil pensar que las situaciones que afectan a los niños, niñas y jóvenes, como el fracaso o la deserción escolar, el consumo de drogas, la depresión o los comportamientos delictivos, dependan solamente de factores intra psíquicos o estén únicamente ligados a las fallas en la estructura familiar.

Parece bastante evidente que no se pueden entender sin tener en cuenta otra serie de elementos más amplios y profundos. La ecología del desarrollo humano que propone Urie Bronfenbrenner tiene el acierto de señalar que “nos influye lo que experimentamos directamente y aquello que tiene efecto sobre lo que nos influye directamente” (Musitu, 2004, p. 67).

En la estructura más externa a la persona, Bronfenbrenner sitúa el macrosistema y ubica allí los valores, las tradiciones, las políticas sociales, el ordenamiento jurídico, etc. Tal como ocurre con los otros niveles, éste puede restringir o ampliar la capacidad de relación de los sujetos. Así entendido, las medidas tomadas hace casi cuarenta años por el Estado para segregar a la población de La Pintana, están directamente conectadas con los dramas que afectan hoy día a la niñez y juventud de esa zona.

Por su parte, el enfoque de derechos humanos asume que el Estado es el garante principal de derechos. Quien debe hacerse cargo de los efectos que su acción o inacción tiene sobre las personas y las comunidades.

Es cierto que la familia y la comunidad tiene una responsabilidad en tanto garantes interrelacionales, así como las instituciones son garantes corresponsables de derechos, pero es el Estado quien tiene el rol primordial de velar porque las personas puedan gozar en plenitud de los derechos que le corresponden, por el solo hecho de ser seres humanos.

En este momento amerita recordar algunos artículos de la Convención de Derechos del Niño que son claves para los fines de este trabajo:

- El derecho del niño a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, teniéndose debidamente en cuenta en función de su edad y madurez (art. 12).
- El derecho a acceder a todos los niveles de educación, en ambientes donde la disciplina sea compatible con la dignidad humana (art. 28).
- El derecho a recibir una educación que esté encaminada al máximo desarrollo de sus posibilidades, que promueva el respeto de los derechos humanos y les prepare para asumir una vida responsable en una sociedad libre (art. 29).
- El derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas y a participar plenamente en la vida cultural y artística (art. 31).

Estos son sólo algunos de los derechos que el Estado se ha comprometido a garantizar y en lo que las familias, comunidades e instituciones tienen la responsabilidad de colaborar.

2. Los nuevos rostros de la “educación bancaria”

El oficio de educador

En los contextos vulnerados el oficio del educador suele verse tensionado por las urgencias psico - socio - afectivas que emergen a cada instante. Desde el niño que llega sin desayuno por la mañana hasta la adolescente que es explotada sexualmente por su padrastro. Enseñar matemáticas, historia o química parece una tarea titánica.

Otro tanto ocurre en el ámbito de la educación no formal, fuera de los límites de la escuela. Programas de corte comunitario, diseñados y financiados por entes del Estado o agencias privadas, chocan contra la realidad cuando se encuentran con un tejido social erosionado por la desconfianza que provoca la violencia, el narcotráfico y el individualismo tan expandido en las sociedades neoliberales.

Es altísima la rotación de profesionales que se desempeñan en este tipo de programas. Trabajadores sociales, psicólogos, sociólogos, antropólogos, educadores sociales, en su mayoría jóvenes, llegan llenos de ilusión a estos sectores y hacen un honesto esfuerzo por implicarse y transformar la realidad de los guetos. Sin embargo, la sensación de fracaso aparece al poco andar, por el riesgo permanente con el que conviven, los escasos resultados obtenidos por directrices rígidas que se ven obligados a aplicar (aunque no se ajusten a la realidad), y por condiciones laborales que no retribuyen el esfuerzo realizado.

Es penoso comprobar cómo esta permanente rotación afecta a los procesos individuales y comunitarios de los pobladores. Delicadas situaciones personales narradas en una entrevista privada a profesionales que nunca más vuelven a ver; proyectos en los que son motivados a participar y quedan trancos al poco andar; organizaciones e instituciones que aparecen y desaparecen, van reforzando la desesperanza aprendida y la experiencia de revictimización.

Intentar desarrollar procesos educativos - tanto formales como no formales - en los guetos urbanos expone a unas considerables cuotas de frustración y desaliento, para las cuales muchas veces no hay respuestas.

Trayectorias vitales o escolares exitosas son percibidas, lamentablemente, como las honrosas excepciones que confirman la regla. Una regla que parece estar marcada por el sino del fracaso y que ha sido milimétricamente diseñada desde instancias de poder que buscan normalizar, uniformar y controlar.

En sociedades neoliberales donde se instala el discurso de la meritocracia, los análisis terminan arguyendo explicaciones individuales a los fracasos escolares (“falta de motivación o de esfuerzo”),

sin que haya espacio ni disposición para desarticular estas creencias y, de esta forma, sacarles de encima algunas de las pesadas piedras que cargan los estudiantes de los contextos vulnerados.

Los muros

Para las escuelas formales el sentirse parte de la comunidad barrial suele ser una tarea más difícil que para los proyectos de educación no formal. Salvo honrosas y destacables excepciones, la tendencia es que las escuelas ubicadas en los guetos se conviertan en fortines blindados para mantener distancia con la peligrosidad ambiente. En cierto sentido, es una réplica a escala de lo que ocurre en la sociedad: el miedo a la pobreza y la delincuencia – real o imaginada - rápidamente toma la forma de muros divisorios.

Es notoria la fractura que existe entre estas pseudo “burbujas de civilización”, que pretenden portar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para que los niños y niñas de los márgenes se incorporen al sistema imperante, y la supuesta “barbarie” que circunda fuera de sus muros. Muchas veces los educadores no provienen del mismo barrio y tienen pocos incentivos para conocerlo en vivo y en directo.

También es necesario hacer alusión al peso del estigma y los prejuicios sociales que, directa o indirectamente, minusvaloran a las familias de los estudiantes por su baja escolaridad o “pobre capital cultural”, así como a las organizaciones vecinales y las ONG’s que trabajan en el mismo espacio geográfico.

Escuelas que educan de espaldas al barrio, a la comunidad local (con sus luces y sombras, con su historia, dramas y saberes), terminan convertidas rápidamente en una vías de escape para los estudiantes más exitosos. Se instala un peligroso discurso que promueve su éxodo individual, invitándoles a buscar “mejores horizontes” sin haberles ayudado a reconocer todo lo valioso que existe en su barrio, las razones por cuales sentirse orgullosos de su origen y el sentido que tiene contribuir a una vida más digna para los suyos.

El espacio que dejen estos jóvenes al partir será ocupado tarde o temprano por otros pobladores que repetirán la misma historia. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando los colectivos migrantes empiezan a habitar las periferias.

El rol civilizatorio

Las cruentas condiciones en que crecen los niños y niñas de los guetos no siempre conllevan el cuestionamiento al modelo de educación que se intenta imponer. Parafraseando a Freud, la “compulsión a la repetición” del paradigma tradicional de educación tiende a ser la tónica que se impone.

Sobran las razones para explicarlo: desde la ideología que sostiene y promueven las fuentes de financiamiento que permiten mantener en pie las escuelas y proyectos, hasta los sistemas nacionales de evaluación de la calidad que pretenden medir con el mismo rasero a quienes viven en condiciones muy desiguales.

La “educación bancaria” se instaaura acrítica e implacablemente sin considerar las vulneraciones de que han sido víctimas esos niños, niñas y sus comunidades.

Los estigmas que pesan sobre estas poblaciones, como la falta de espíritu de superación, la peligrosidad o la decadencia moral, acentúan el interés porque el fin de la educación sea “controlar el pensamiento y la acción, conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo” (Freire, 2012, p. 81). Lo que se tiende a buscar es la adaptación pasiva al sistema imperante, no dar perspectivas y herramientas para su transformación: “sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción “bancaria”, cuanto más adaptados estén los hombres tanto más “educados” en tanto adecuados al mundo. (Freire, 2012, p. 79)

No es extraño encontrar la más amplia variedad de programas e iniciativas destinadas a “normalizar y civilizar” a quienes habitan los guetos. Sólo menciono algunos ejemplos de los que fui testigo:

- Programas comunitarios para ofrecer alternativas de entretenimiento a los jóvenes de sectores marginales y, de esta forma, evitar que inunden los centros comerciales de la clase media, donde “suelen delinquir y ahuyentan a la clientela”.
- Iniciativas de las entidades municipales para prevenir las “incivildades”, entendiéndose éstas como conductas que alteran la sana convivencia: rayar los muros, botar basura en las plazas, escuchar música a un volumen excesivo, usar un lenguaje grosero... Campañas que con un tono decimonónico buscan erradicar prácticas y conductas casi como si se trataran de manifestaciones étnicas.
- Fundaciones privadas de corte filantrópico que apoyan la formación técnico – profesional de jóvenes provenientes de los estratos socio – económicos más bajos “para que tengan un oficio

decente y valores de acuerdo a la moral cristiana”. Asegurarle a la industria y el comercio mano de obra eficiente y acrítica suele ser un apetecido valor añadido de este tipo de filantropía.

Ante esta clase de iniciativas se requiere tomar postura crítica. Al mismo tiempo que hacer una honesta autocrítica de las propias prácticas y discursos, para cambiar lo que corresponda e invertir las energías y los recursos en estrategias que realmente tengan sentido e impacto. Y, sobre todo, para ser coherentes con principios éticos como el respeto a los derechos humanos y la igual dignidad de todos y todas.

3. Claves para la fractura del modelo de educación

En este momento de la reflexión estimo necesario proponer algunas claves para repensar la educación formal y no formal en los contextos vulnerados:

- Establecer relaciones horizontales. El sentimiento de comunidad y el involucramiento en el colectivo es indispensable para desarrollar acciones que transformen realmente las problemáticas que, de una u otra forma, afectan a todos y todas. Si la escuela y otras iniciativas educativas quieren alcanzar un impacto real y a largo plazo, es imperioso que se involucren de igual a igual con los otros actores de la comunidad.
- Aprender en comunidad. Cuando estás en el margen no es posible entender la enseñanza y el aprendizaje del sujeto sin abordarlo desde una perspectiva sistémica - comunitaria y asumir la lectura política que esto conlleva. Es la comunidad la que está en un proceso constante de aprendizaje.
- Garantizar el derecho a la educación, a la recreación y la cultura. Esto es diferente a entretenerlos y asegurarles el asiento en un aula. Los niños y niñas tienen el derecho a desarrollarse hasta el máximo de sus posibilidades para contribuir a la promoción de su comunidad; garantizar que esto ocurra no es sólo un acto de piedad. Asimismo, el sentido de la educación debería ser la liberación y la formación en una cultura del respeto a los derechos humanos.

Tuve la oportunidad de ir fraguando estas claves de lectura en el intercambio con colegas y amigos y en el compartir con las comunidades de La Pintana y La Compañía Alta. Para situar y graficar la

reflexión me focalizaré más adelante en el Programa Comunitario Tregua, donde estuve más directamente involucrado durante los últimos años.

Establecer relaciones horizontales

La psicología comunitaria aporta interesantes claves para repensar la educación en los contextos vulnerados. Entiende la comunidad como un espacio de interrelaciones donde se desarrollan acciones para el mejoramiento de las condiciones de vida y su transformación. La ya clásica definición de comunidad de Maritza Montero lo expresa del siguiente modo:

“Se trata de un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado (...) que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines” (Musitu, 2004, p. 19)

Aun cuando los profesionales de la educación no formal suelen tener una disposición más abierta a dejarse permeable por el entorno, hacerse parte y fortalecer el sentido de identidad compartida, esto no puede darse por hecho tan fácilmente.

Para graficar este punto aludiré a una situación personal que me significó un importante quiebre epistemológico. Marcó un antes y un después en la forma de situarme ante la comunidad local.

Para explicarlo necesito hacer referencia a la clasificación de los cuatro tipos de necesidades que distingue la literatura sobre intervención social (Musitu, 2004, p. 31): las necesidades normativas establecidas a partir del conocimiento experto de los profesionales o científicos sociales; las necesidades percibidas por la población o los miembros de una comunidad, que son sentidas y vistas como propias; las necesidades expresadas que la población manifiesta ante los organismos que podrían resolverlas; y, las necesidades comparativas que establecen en la comparación con otros grupos similares.

Entonces, viviendo en La Pintana el año 2011 y ante la eventual disponibilidad de un predio bastante amplio (cinco mil metros cuadrados) para dedicarlo a las actividades de la comunidad local, empezamos a pensar posibles alternativas de uso.

En vistas del conocimiento que teníamos hasta ese momento sobre las necesidades del barrio, barajamos alternativas como la atención educativa a adolescentes que hubiesen desertado del sistema escolar, rehabilitación de jóvenes consumidores de droga, reinserción de quienes estaban en conflicto con la ley, entre otras posibilidades. Ocupando las categorías presentadas antes, la intención era definir una oferta programática desde las necesidades normativas detectadas por el saber – supuestamente - experto.

Fue en ese momento que la incorporación de una profesional del campo de la psicología social nos permitió ampliar las perspectivas y generar el necesario quiebre. Fue ella quien nos presentó la propuesta de hacer un diagnóstico comunitario y escuchar las necesidades verdaderamente percibidas por la población: los mismos niños, niñas y jóvenes, las familias, los dirigentes vecinales y los profesionales que se desempeñaban en el sector.

Al escucharlos nos dimos cuenta que su preocupación tenía que ver mucho más con prevenir las causas que con atender a las consecuencias. Lo que realmente les interesaba era evitar que los jóvenes llegaran a desertar de la escuela, consumir drogas, involucrarse en conductas delictivas, etc. El diagnóstico comunitario arrojó consenso sobre la necesidad de focalizarse en la temática de la violencia y enfrentarla desde distintos ángulos: generar instancias de recreación; espacios para el desarrollo, distensión y sanación; integración educativa y promoción del buen trato; recuperación del espacio público con acciones culturales y recreativas; retención escolar y oportunidades de formación profesional; fortalecimiento del vínculo protector al interior de la familia. Esto constituyó un hito importante en el desarrollo del Programa Comunitario Tregua, que explicaré más adelante. Cabe puntualizar que el trabajo en red debería garantizar la complementariedad con programas reparatorios que ayuden a quienes son víctima de distintas vulneraciones, se han visto afectados por las situaciones antes mencionadas (drogadicción, deserción, etc.) y requieren una atención especializada. Prevención, reparación, defensa, restitución, promoción son parte de un mismo circuito necesario para garantizar una vida digna a quienes habitan las zonas marginadas.

Pasar de la comunidad escolar a la comunidad de aprendizaje

Volviendo al ámbito de la educación escolar, podemos decir que todo proceso educativo, pero especialmente el que acontece en los sectores vulnerados, debe incorporar la toma de conciencia de la realidad, la lectura permanente y lúcida del contexto, así como de los propios aciertos y

errores. Debe ser un proceso que implique no sólo el intelecto, sino también las emociones y las interacciones como factores clave para alcanzar aprendizajes significativos.

La idea de “comunidad de aprendizaje” subraya el que los aprendizajes dependen de un conjunto de interacciones y no sólo de lo que acontece en el aula. Se juega en la correlación entre lo que ocurre al interior de la escuela, en las calles del barrio, en la casa. Por esta razón la escuela no puede ser una isla ni una burbuja sino, muy por el contrario, debe situarse como un actor más de la comunidad. Los educadores y estudiantes son al mismo tiempo agentes escolares y agentes comunitarios. A decir de Torres (2001) una comunidad de aprendizaje es:

“una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”.

Algunas características que conviene tener en cuenta para transitar de un modelo tradicional de educación a una perspectiva más dialógica y comunitaria:

Comunidad Escolar	Comunidad de Aprendizaje
Niños y jóvenes aprendiendo	Niños, jóvenes y adultos aprendiendo
Adultos enseñando a niños y jóvenes	Aprendizaje inter-generacional y entre pares
Educación escolar	Educación escolar y extra-escolar
Educación formal	Educación formal, no-formal e informal
Agentes escolares (profesores)	Agentes educativos (incluye a los profesores)
Los alumnos como sujetos de aprendizaje	Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje
Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos)	Visión sistémica y unificada del sistema escolar (desde el pre-escolar hasta la universidad)
Proyecto educativo institucional (escuela)	Proyecto educativo comunitario
Educación permanente	Aprendizaje permanente

Se debe propiciar un aprendizaje mutuo entre distintos saberes: el del barrio, el de las familias, de los profesores, de los órganos del Estado, etc. Donde se valoren los aportes de cada uno, en lugar de imponerse unos por sobre otros en base al criterio de saber – autoridad.

Además de garantizar el derecho que todos y todas tienen a participar, se aseguran intervenciones más inteligentes y efectivas. Las difíciles condiciones que viven los habitantes de los guetos les han hecho desarrollar aprendizajes para lograr sobrevivir y criar a sus hijos en medio de

la adversidad. Sólo ellos tienen ese rico bagaje de experiencias que merece ser visibilizado y puesto al servicio de los desafíos comunes, al mismo nivel de otros saberes más eruditos.

Freire (2008) narra una situación que grafica bien esta idea. Estando reunido con un grupo de campesinos chilenos, uno de ellos toma la palabra y le pide disculpas porque estuvieron hablando y discutiendo durante el encuentro en lugar de escucharlo a él quien, supuestamente, era quien tenía algo que enseñar: “usted es el que puede hablar porque es el que sabe. Nosotros no”.

Aprovechando la ocasión, Freire los desafía a un juego: buscar preguntas que el otro no sepa responder. Freire pregunta desde su repertorio intelectual y los campesinos desde su experiencia en el cuidado de la tierra. El duelo se resuelve con un empate: ninguno sabe más que el otro, sólo tienen diferentes saberes, en distintos ámbitos.

Los campesinos de los años '60 no son tan distintos a los pobladores de los guetos urbanos en la actualidad. Lamentablemente, las dinámicas de sujeción, minusvaloración y opresión cultural y económica siguen siendo las mismas e incluso su malignidad se ha perfeccionado.

Pasar del enfoque de necesidades al de derechos

Como se indicaba antes, la Convención de Derechos del Niño marcó un hito crucial para dejar de percibir a la niñez como objeto de caridad y empezar a reconocerlos como sujetos de derechos, “con capacidad para exigir sus derechos legales a los distintos garantes –sobre todo al Estado en tanto garante principal -, los que adquieren obligaciones legales y jurídicas orientadas a su respeto, cumplimiento y defensa” (Cortés y Terra, 2013, p. 18).

Pasar de un modelo al otro conlleva un significativo cambio de mirada que suele ser más fácil de describir que de poner en práctica. Tanto el enfoque de necesidades como el de derechos desean colaborar con la supervivencia y desarrollo de las personas, sin embargo, existen significativas diferencias en cuanto a sus fundamentos e implicancias. Es diferente decir que los niños “merecen ayuda” (enfoque de necesidades) a afirmar que “tienen derecho a recibir ayuda” (enfoque de derechos). Es distinto tratar los síntomas que incidir sobre las causas que los provocan (Save the Children, 2002).

Sólo por citar a grosso modo algunas de las diferencias más notorias, señalamos estos cinco puntos:

Enfoque de Necesidades	Enfoque de Derechos
Los niños y niñas son objetos de compasión y beneficiarios pasivos de asistencias; se toman medidas desde arriba que no consideran sus puntos de vista.	Los niños y niñas son concebidos como agentes de transformación social, sujetos de derechos. Las medidas de protección, prevención y provisión son para favorecer su rol de actores sociales.
Los niños y niñas son víctimas carenciadas	Los niños y niñas son seres humanos con capacidad de superación (resilientes).
A los niños y niñas no se les reconoce efectivamente su condición de ciudadanos.	Se entiende que los niños y niñas poseen la capacidad para participar y ejercer ciudadanía.
Se destacan solamente los efectos y las causas más evidentes de los problemas que afectan a la niñez.	Se consideran los efectos a largo plazo y las causas de fondo que provocan los problemas, al analizar las distintas situaciones y buscar soluciones.
Las necesidades se satisfacen por medio de la oferta asistencial y caritativa, sin cuestionar las razones que provocan la exclusión y la discriminación.	Se trabaja porque se cumplan los derechos que corresponden a niños y niñas. Se entiende que las necesidades por las que pasan no son naturales e inevitables, sino que son causadas por la injusticia y la desigualdad.

A pesar de la claridad teórica, el tránsito de un modelo al otro es una tarea compleja y son muchas las organizaciones e iniciativas que quedan a mitad de camino, adecuando los discursos, pero manteniendo las prácticas inalteradas.

Con el fin de avanzar en cambios reales hacia el enfoque de derechos, el Programa Comunitario Tregua utiliza la matriz de evaluación desarrollada por ACHNU (Cortés y Terra, 2013).

Ésta comprende tres dimensiones que se desagregan en otra serie de subdimensiones:

- a. Dimensión intervención social: vinculada con el quehacer de los proyectos, abarca los elementos fundamentales de la Convención de Derechos del Niño, como el hecho de ser sujeto de derechos, el rol de los garantes, el trabajo en red, la participación y la no discriminación.
- b. Incidencia política: entendiéndola como la capacidad para incidir en el ámbito local y en el plano de las políticas públicas.
- c. Generación de conocimiento a partir de la intervención: realización de sistematizaciones de la experiencia, evaluaciones, análisis de casos, elaboración de documentos y artículos.

Sin afán de ser exhaustivos, indico algunos elementos de esta matriz que ayudan a reflexionar y evaluar cuán incorporados tiene un proyecto social los principios de derechos humanos de la niñez:

Dimensión	Sub dimensión	Indicador
SUJETO DE DERECHOS	Vínculo entre el equipo y los NNA	Percepción de los NNA sobre el vínculo establecido con el equipo
	Trabajo en la resignificación de las vulneraciones.	Comprensión que los NNA tienen sobre su situación de vulneración
	Ejercicio de los derechos por parte de los NNA	Número de NNA que conoce sus derechos
ROL DE LOS GARANTES DE DERECHOS	Rol del adulto responsable	Compromiso del adulto responsable con el proceso de intervención
	Rol de la comunidad	Capacidad de la comunidad para desarrollar iniciativas de promoción de los derechos de NNA
	Rol de las instituciones	Valoración que las instituciones tienen de los Derechos de NNA
TRABAJO RED	Vinculación del proyecto a la red	Número de organizaciones de la sociedad civil y del ámbito público con las que se vincula el proyecto
	Vinculación de las familias a los recursos presentes en la red	Capacidad del proyecto para promover en las familias un uso autónomo de las redes
	Rol del proyecto en la red	Percepción de las instituciones sobre el rol del proyecto al interior de la red
PARTICIPACIÓN DE NNA	Participación de los NNA en las diferentes etapas del proyecto	Capacidad para hacer partícipe a NNA de las decisiones que se toman
	Calidad y profundidad de la participación de NNA	Comprensión que poseen NNA sobre el sentido de la intervención
	Promoción de la participación de NNA	Capacidad del proyecto para promover la participación de NNA al interior de la familia
INCIDENCIA EN EL ÁMBITO COMUNITARIO	Vinculación del Proyecto en el ámbito comunitario	Capacidad del proyecto para desarrollar la co-gestión con los vecinos
	Capacidad del proyecto para incidir en las relaciones comunitarias	Capacidad del proyecto para convocar a diferentes actores comunitarios en iniciativas que fomenten la buena convivencia
INCIDENCIA EN EL ÁMBITO COMUNAL	Valoración del proyecto en el espacio comunal	Número de solicitudes (asesorías, colaboraciones, propuestas capacitaciones) que instituciones, redes y tomadores de decisión comunales hacen al proyecto.
	Capacidad del proyecto para incidir en el ámbito comunal	Capacidad del proyecto para desarrollar acciones de incidencia que hagan efectivos los derechos de NNA en la comuna
INCIDENCIA EN POLÍTICAS PÚBLICAS	Capacidad para desarrollar acciones de incidencia a nivel nacional	Número de propuestas para el diseño de políticas públicas de niñez y juventud.

CREACIÓN Y DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO	Capacidad para la generación de espacios de reflexión y perfeccionamiento técnico	Número de espacios de reflexión mensuales establecidos en el plan de trabajo del proyecto
	Capacidad de difusión del conocimiento generado	Número de productos de generación de conocimiento difundidos al interior de la institución.
APORTES DEL CONOCIMIENTO GENERADO	Contribución de los procesos de generación de conocimientos a la intervención social	Percepción del equipo acerca de la utilidad de estos procesos de generación de conocimiento para el desarrollo de la intervención.

Proyectos educativos o iniciativas sociales que quieran asegurar explícitamente el ejercicio y la garantía de derechos, y que pretendan incidir y generar conocimiento, deberían incluir este tipo de evaluaciones para ser consideradas dentro del marco de los derechos humanos de la niñez.

En el caso del Programa Comunitario Tregua, este proceso de evaluación se lleva a cabo con la participación de las voces de los distintos protagonistas: niñas, niños, adolescentes, adultos significativos, líderes comunitarios, educadores, voluntarios y profesionales del Programa.

Programa Tregua: “una tregua a la violencia”

Como respuesta a la muerte de Cristóbal Vásquez, en 2009 se pusieron en marcha distintos proyectos que luego se agruparon en el Programa Comunitario Tregua. Perteneciente a la Fundación Gesta, Tregua nace como una iniciativa para contribuir a la restitución de derechos de los niños, niñas y jóvenes de El Castillo (La Pintana), aportando condiciones concretas para el ejercicio de sus derechos. Las variadas líneas de trabajo que incluye se pueden ubicar dentro del marco de la educación no formal, ya que tienen la intención de desarrollar ciertos aprendizajes que no apuntan a obtener una certificación escolar.

Las sistematizaciones de Tregua realizadas en los años 2015 y 2016 permiten seguir su evolución en el tiempo:

Una de las primeras iniciativas fue la implementación de la biblioteca comunitaria “Bibli Niños”. Luego, en enero de 2011 se incorpora la Escuela de “Circo Macramé”.

Entre diciembre de 2011 y agosto del 2012 se realiza el diagnóstico situacional en conjunto con la comunidad. Los resultados orientan el programa hacia una labor promocional y preventiva de las distintas formas de violencia que se experimentan en el barrio.

En el 2013 se incorporaron recursos provenientes del Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), los que se utilizan en la promoción de iniciativas sociales lideradas por jóvenes voluntarios del sector.

En septiembre de 2014 se amplía a nuevas estrategias y se fortalecen las existentes, constituyéndose un equipo de 7 profesionales y 4 talleristas por medio del financiamiento de la Fundación San Carlos de Maipo. Ese año las oficinas y la Escuela de Circo Macramé se instalan en una propiedad que fue la residencia de los Hermanos Maristas, en las inmediaciones del sector.

En el año 2015 surge la Escuela de Promotores de los Derechos, el Huerto Comunitario “La Higuera” y se desarrollan dos cursos de formación en oficios. También se despliega el área de acompañamiento y vínculo familiar, donde se fomenta la participación de la familia y se atienden situaciones problemáticas que requieren un acompañamiento más personalizado.

En el año 2016 se dejan de ejecutar los cursos de formación en oficios, pero se inician 2 nuevas bibliotecas comunitarias, 3 grupos de break dance, 2 huertos comunitarios y un espacio juvenil. En tanto, continúa la Escuela de Circo Macramé, el Voluntariado Juvenil y se desarrollan la segunda y tercera versión de la Escuela de Promotores de Derechos. Todo esto financiado por un Fondo Nacional de Seguridad Pública de la Subsecretaría de la Prevención del Delito.

Una clave importante por destacar ha sido la intención de buscar financiamientos públicos o privados que permitan poner en marcha aspectos específicos de un programa global, que es sentido y hace sentido a la comunidad de El Castillo. Opción diferente a lo que suele ocurrir con la postulación a fondos e implementación de proyectos de acuerdo a las ofertas programáticas que impulsan los gobiernos de turno y otros donantes.

Escuela de promotores de derechos

Esta iniciativa del Programa Tregua amerita ser relevada de forma particular. Se creó para activar los recursos personales y colectivos en la lucha por la transformación social, la construcción de solidaridades y la creación de nuevas formas de relación entre niños, jóvenes y adultos. Está dirigida a personas mayores de 18 años que residen en La Pintana o que desarrollan acciones de voluntariado en el barrio.

Cada versión de la Escuela de Promotores comprende 10 sesiones que se llevan a cabo en las sedes del sector, clases en una de las principales universidades del país, visitas culturales al Museo de la

Memoria y los Derechos Humanos, muestras artísticas y la creación de proyectos grupales. Desde 2015 se han realizado tres versiones en las que ha participado un total de 24 jóvenes y adultos.

La metodología se focaliza en tres ejes:

- a. Activación Emocional: a través de ejercicios vivenciales los participantes reconocen en su propia historia, en la historia de sus familias y de la comunidad aquello que será la base para constituirse en un promotor de derechos.
- b. Activación crítica: por medio del diálogo, el intercambio y la conexión con experiencias del grupo y de otros grupos similares, reflexionan críticamente e identifican claves para promover relaciones respetuosas con los niños y niñas. Analizan lo que dice sobre la niñez los medios de comunicación, las políticas públicas, los vecinos, los propios niños. También discuten sobre el rol de los vecinos, las autoridades y las organizaciones.
- c. Activación para la Acción: mediante exposiciones, herramientas conceptuales y prácticas concretas, los participantes se preparan para poner en práctica iniciativas para defender los derechos de niños y niñas.

Basta el testimonio de una joven para mostrar el efecto que genera la Escuela de Promotores de Derechos:

“abre nuestros ojos a la violencia que uno vive a diario, que para nosotros puede ser común porque es común ver a un niño llorar, es común ver que un niño no va al colegio...; lo naturalizamos. Esta instancia nos hace abrir los ojos a cosas que realmente están mal y necesitan un cambio. Y eso se hace a través de los temas que nos pasan, la obra de teatro, las actividades. Cuando tú haces una retroalimentación de lo que estás viviendo y te das cuenta que está mal, entonces hay que hacer algo... Yo viví tantos años rodeada de violencia, tantos años viendo cosas desde la infancia o en mi familia, todo eso va de generación en generación. Entonces uno empieza a abrir los ojos y a ver que hay derechos y que hay situaciones que no están bien” (Yanira).

A final de cuentas la muerte de Cristóbal y el hondo reclamo de los vecinos de El Castillo sí encontró un eco y ayudó a abrir los ojos para transformar esa realidad y luchar por una vida más digna.

CONCLUSIONES

La fragilidad y el riesgo permanente en que transcurre la vida de quienes habitan en los márgenes es percibido muchas veces como algo “constitutivo de su esencia”. Como si portaran una natural condición a ser vulnerables, una tendencia a fracasar en el sistema escolar, a entrar en conflicto con la ley, a establecer relaciones familiares perniciosas, a consumir drogas y tener hijos siendo todavía adolescentes.

La opinión pública y los medios de comunicación se encargan de transmitir esta imagen o, al menos, suelen eludir la pregunta sobre las causas. ¿Por qué viven lo que viven? ¿Cuáles son las razones profundas que lo explican? Es algo que ni siquiera las políticas públicas están dispuestas a contestar muy seriamente.

Y con toda razón pues se trata de una pregunta compleja e incómoda. Porque si se acepta que la pobreza y la marginación de los guetos urbanos son vulneraciones de derechos, y si tras toda vulneración de derechos hay una persona o institución que la ha vulnerado, entonces hay quien debe asumir su responsabilidad.

Es necesario insistir en que antes de ser vulnerables fueron vulnerados. Que son personas, comunidades, grupos humanos que fueron víctimas de la discriminación, el clasismo y la xenofobia. Urge mirar con lucidez las dinámicas de la historia y reconocer las raíces de los dramas que hoy día agobian.

Sin embargo, no es extraño que los espacios de educación formal y no formal tiendan a estar más preocupados por atender a las urgentes necesidades que por hacer lectura crítica de la realidad o responder a preguntas sobre los paradigmas que los sustentan. Algo bastante evidente, pues las necesidades son siempre abundantes.

Asimismo, no es extraño que la sensación de agobio se perpetúe en el tiempo y la amenaza del fracaso campee con total libertad. Los guetos urbanos no desaparecen y los mismos – o peores – dramas se traspasan de una generación a otra.

Entonces, cuando se corre el riesgo de sucumbir ante la desesperanza conviene recordar la invitación que hace Paulo Freire al amor, la humildad, la esperanza y la fe. Especialmente la fe:

“No hay diálogo si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres” (Freire, 2012, p. 102)

A pesar de la inercia y del peso de las actuales formas de educación bancaria, es posible pensar y concretar una educación alternativa en los contextos vulnerados, en la medida que exista esa fe en los hombres (y en las mujeres) de la que hablaba Freire. Fe en la capacidad para transformar las complejidades inmediatas que les constriñen y las estructuras sociales que los relegan a la periferia.

Por supuesto, eso no se consigue en base a recetas fáciles sino que requiere alterar las creencias y presuposiciones de los educadores y de la comunidad. Factor primordial e ineludible para lograr un verdadero cambio educativo (Fullan, 2002); algo mucho más complejo que tratar de introducir nuevos materiales, enfoques didácticos, estrategias o actividades.

Para llegar a incorporar con propiedad el enfoque de derechos, es necesario un largo proceso que aliente el cambio de mirada. Para lograrlo se requiere, entre otros elementos, la sincera voluntad institucional, la conciencia compartida de la comunidad de aprendizaje y los procesos de formación de educadores como garantes de derechos. Se requieren líneas de acción, instancias y estrategias que permitan el desarrollo de actitudes proclives a un nuevo paradigma, más democrático y respetuoso de la dignidad de todas y todos.

Es necesario un tipo de liderazgo que tenga la visión y la sabiduría para acompañar a la comunidad en el tránsito de un modelo al otro: desde el enfoque de necesidades al enfoque de derechos; de la comunidad escolar a la comunidad de aprendizaje. Que ayude a dar pasos a distintos niveles:

Cambiar los discursos y las prácticas en el espacio microsistémico donde ocurren las relaciones interpersonales más inmediatas: el aula, la casa, la calle, la sede vecinal, la biblioteca comunitaria, etc. Es en ese nivel donde niños, niñas, jóvenes y adultos pueden experimentar lo que significa ser respetado y valorado y donde entra en juego la acción de los garantes interrelacionales de derechos.

Favorecer la relación entre los entornos donde participan las personas, como son la familia, la escuela, el club deportivo o el centro comunitario. Este tejido de interrelaciones (mesosistémico) permite transmitir información, valores y actitudes que propenden a un saber compartido y

fortalecen el sentido de comunidad. Permite avanzar en la línea del aprendizaje como proceso dialógico y formar comunidades de aprendizaje, donde la escuela es un actor más que se vincula con los otros para enfrentar desafíos comunes.

Actuar al nivel de las instancias que aunque no se relacionan directamente con los sujetos su influencia les afecta (exosistema) como son, por ejemplo, los programas de formación de profesionales. Incidir, asimismo, a nivel del macrosistema donde se ubican las creencias culturales y las políticas públicas que rigen una determinada sociedad. Generar conocimientos e incidir ante el Estado es parte de la responsabilidad que le cabe a quien pretende educar o intervenir desde la lógica del enfoque de derechos.

Una visión amplia y compleja de los procesos educativos en los contextos vulnerados es un desafío tan pendiente como urgente.

Bibliografía

- CASTILLO, Cristián y OLIVARES, Mauricio (2010). El Capitalismo del Desastre vuelve a Chile. En: Las capitales del capitalismo: Ciudades, urbanismo y desastre en Chile. Selección de artículos de Le Monde Diplomatique, Ed. Aún Creemos en los Sueños, Santiago.
- CORTES, Alejandra y TERRA, Valentina (2013). Modelo de evaluación con enfoque de derechos. Asociación Chilena Pro-Naciones Unidas – ACHNU, Santiago.
- FLECHA, Ramón y PUIGVERT, Lúdia. Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Revista de estudios y experiencias en educación, Vol. 1, Nº. 1, 2002, pags. 11-20.
- FREIRE, Paulo (2012), Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, Paulo (2008), Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FULLAN, Michael (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación.
- MUSITU Ochoa G., HERRERO Olaizola J., CANTERA Espinosa L. & MONTENEGRO Martínez M. Introducción a la Psicología Comunitaria. Ed. UCO. 2004. Barcelona. España
- NORAMBUENA, Evelyn (2017). Sistematización Programa Comunitario Tregua - Año 2016. Fundación Gesta, Santiago.

- ORTEGA, Tamara (2015). Tregua: Sistematización Programa Comunitario Marista. Fundación Gesta, Santiago.
- Save the Children (2002). Programación de los Derechos del Niño: cómo aplicar un enfoque de derechos del niño en la programación. Alianza Internacional Save the Children. Suecia.
- TORRES, Rosa María (2001), Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona Forum 2004.
- WACQUANT, L. (2007). Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio. Buenos Aires: Manantial.

INTELIGENCIA ESPIRITUAL EN LOS JÓVENES DE PREPARATORIA

Lic. Claudia Yaide Lamus Florez, UMQ - an95rl_14@hotmail.com

Dra. Sandra Luz Guerrero Ramírez-UMQ an95rl_14@hotmail.com

Me en I. Luis Gutiérrez Murguía, UMQ - coordilems@umq.maristas.edu.mx

Resumen

En esta investigación se abordó la importancia de sembrar la inteligencia espiritual en los jóvenes de preparatoria, viéndolo como un valor primordial para la vida del ser humano. Se conoce que el hombre posee diferentes inteligencias y poco se habla de la parte trascendental o inteligencia espiritual; siendo una dimensión importante para el hombre, pues permite en sus decisiones más profundas ir más allá de una simple decisión en su vida, ayudando a plenificar y armonizar la vida, en una palabra, a encontrar la realización personal. Para no tener una sola opinión, la investigación gira en torno a la opinión de los mismos jóvenes sobre este tema. Se encontraron resultados como que los jóvenes si ven la importancia del cultivo de la espiritualidad, no una religión sin sentido que tal vez no les dice nada; al mismo tiempo se percibe que los estudiantes de segundo semestre de preparatoria no le encuentran tanta relevancia como aquellos que ya están en grados superiores.

PALABRAS CLAVES: inteligencia espiritual, educación, jóvenes, formación en valores, desarrollo integral.

ANTECEDENTES

Muy pocas veces se habla de inteligencia espiritual, sobre todo si nos encontramos en el ámbito escolar, ya sea por la poca importancia que le brindamos o por falta de información de la misma; para Pérez, (2016) el concepto de la inteligencia espiritual iniciando con la teoría de las ocho inteligencias múltiples de Gardner, nacida a finales del siglo XX, origina el gran auge del estudio de la inteligencia emocional, y descubre que posteriormente, Gardner sugiere la existencia de otro tipo de inteligencia para la que no tiene suficientes evidencias científicas: la inteligencia existencial o trascendente. La describe como la capacidad de situarse uno mismo frente a facetas más extremas del cosmos –lo infinito y lo infinitesimal- y la capacidad de preguntarse por determinadas

características existenciales de la condición humana, como el significado de la vida y de la muerte, el destino final del mundo físico y el mundo psicológico, y la posibilidad de experimentar algunas emociones especiales, como un profundo amor o la contemplación artística.

A través de una reflexión ubica que la inteligencia espiritual va más allá de la inteligencia emocional, e incluso se considera como un tipo superior, porque es la que permite a las personas ubicarse dentro del Cosmos o Universo. Por lo tanto, es justamente que las personas solo al entrar en la edad de la formación educativa son permeables al desarrollo de esta facultad, bajo el contexto simbólico que les brinda su entorno social y cultural. Por eso es importante que la sociedad potencie los valores profundos que componen la esfera espiritual.

Por otro lado, Ferreira (2014) en su reflexión inteligencia espiritual (IE) en la organización del siglo XXI, propone que la IE puede definirse como la capacidad para aplicar y encarnar recursos espirituales y cualidades, para mejorar el funcionamiento diario y el bienestar tanto propio como institucional. Además, propone que la IE es la capacidad para situarse uno mismo frente al cosmos, descubrir el significado de la vida, de la muerte, y el destino final del mundo físico y psicológico en profundas experiencias como: el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte; percibir una energía amorosa y motivadora que reduce el impacto de las tribulaciones y las transforma en bendiciones, el resentimiento en perdón, la incertidumbre en esperanza, la confusión en iluminación; estar conscientes de la constante compañía de Dios en nosotros; la experiencia de lo sagrado en la vida diaria, que sana, restaura, redime, transforma, consuela, fortalece y complementa.

Insiste que la inteligencia espiritual es uso adaptativo de la información para facilitar la resolución de problemas todos los días y la consecución de objetivos, fortalece la capacidad de trascender lo físico y material; experimentar estados elevados de conciencia; santificar la experiencia cotidiana; utilizar recursos espirituales para resolver problemas. Esta, permite contribuir a la sensibilización, integración y aplicación de lo inmaterial y sustancial de la existencia, mejora el significado, el reconocimiento de un ser trascendente y el dominio de estados espirituales al promover cuatro componentes principales del pensamiento existencial crítico: la producción de significado, la conciencia personal trascendental, la expansión del estado consciente y aspectos de apoyo adicional al desarrollo humano, durante toda la vida.

De ahí que, se puede apreciar cómo la IE (Inteligencia Espiritual) constituye la capacidad de actuar con sabiduría y sensibilidad, manteniendo la paz interna y externa, independientemente de las

circunstancias. La espiritualidad es algo más allá de nuestro propio ego o apocamiento del sentido de sí mismo; como lo plantea Zohar (2001), quien define 12 principios que inspiran la IE:

- Conciencia de sí mismo: Saber lo que creo y valoro, lo que profundamente me motiva.
- Espontaneidad: Vivir en y ser sensible a este momento.
- Siendo la Visión y el valor conducido: Actuando de los principios y creencias profundas, y vivir en consecuencia.
- Holismo: Al ver los patrones más grandes, las relaciones y conexiones; tener un sentido de pertenencia.
- Compasión: Tener la calidad de "sentir con", y profunda empatía.
- Celebración de la diversidad: La valoración de otras personas por sus diferencias, no a pesar de ellos.
- Independencia de campo: De pie contra la multitud y tener convicciones propias.
- Humildad: Tener la sensación de ser un jugador en un drama mayor, del verdadero lugar de uno en el mundo.
- Tendencia a pedir fundamental "¿Por qué?" preguntas: Necesidad de entender las cosas y llegar al fondo de ellos.
- Capacidad para replantear: De pie detrás de una situación o problema y ver la imagen más grande o un contexto más amplio.
- Uso positivo de la adversidad: Aprendiendo y creciendo de los errores reveses y sufrimientos.
- Sentido de la vocación: Sentirse llamado a servir, para dar algo a cambio.

También Rodrigo (2004), en el artículo de la revista académica de la universidad Bolivariana, en el análisis de espiritualidad, sociedad y sostenibilidad plantea que el desarrollo espiritual es importante en el crecimiento de la sociedad tomando como punto clave la intelección vivencial (refiriéndose a la facultad de pensar), como único fruto para asumir crisis económicas, sociales y ecológicas por las que se atraviesa en el mundo, creadas en parte, por la aplicación aislada de una intelección racional.

Se refiere a la dimensión espiritual del cambio social, las fuerzas motrices y la aportación a la solución de los conflictos sociales. Según Rodrigo (2004), habla que "otros pensadores y sabios espirituales consideran que en última instancia será el cambio espiritual individual el que gatillará el cambio social en nuestras sociedades actuales, tan necesario de cara a los serios problemas de

sostenibilidad que enfrenta”. Ellos asumen que la evidencia de ese cambio será la emergencia de cualidades morales o éticas nuevas, tales como la compasión o la caridad.

Por esto propone que la espiritualidad, la sociedad y la sostenibilidad van de la mano y afirma que el desarrollo de aproximaciones analíticas para elaborar nuevos modelos de conocimiento, basados en la intelección discerniente, no es sólo un camino para asumir las crisis sociales y ecológicas que aquejan a nuestras sociedades, sino que es fundamentalmente un camino para profundizar en la mirada social interior para profundizar en nuestra conciencia social interior, de manera colectiva. Sólo desde ese proceso de profundización de la conciencia social emergerán nuevas cualidades sociales de convivencia entre nosotros y con lo que nos rodea; es probable que tengan profundidades distintas a las de la compasión y la caridad (Rodrigo, 2004).

Ante el panorama actual de nuestra sociedad, de nuestras escuelas, surgen las siguientes preguntas: ¿Tiene algún significado la espiritualidad para los jóvenes?, ¿Qué tan importante es la inteligencia espiritual en la Educación Media Superior? y ¿A qué se debe que algunos jóvenes no encuentren el sentido de vida o no vean la importancia de la parte espiritual en sus vidas?

OBJETIVOS

Objetivo General

Mostrar la importancia de cultivar la inteligencia espiritual en los jóvenes de Educación Media Superior para el desarrollo integral.

Objetivo Específico

- Descubrir el significado que tiene la inteligencia espiritual en los jóvenes de Preparatoria.
- Promover la necesidad de incentivar la inteligencia espiritual en el aula de clase.

ESTADO DEL ARTE

Hablar sobre la espiritualidad y sobre todo la inteligencia espiritual, no es tarea fácil; se sabe muy poco sobre este tema, aún más si se refiere a la educación. Es importante que todo ser humano crezca, madure y trascienda; esto se puede lograr cultivando la inteligencia espiritual.

Gardner habla de una inteligencia superior llamada “inteligencia trascendental”. (Gardner, 2000), donde reconocía la existencia de un noveno “reino” de inteligencias, aunque no se le concedía plena

carta de ciudadanía. Se refiere a la «inteligencia existencial», la cual se relacionaba con la capacidad de ser conscientes de nuestra existencia en el Cosmos y asombrarnos de ello. Ésta inteligencia, según Gardner, procesa los datos que trascienden la percepción sensorial normal, y que se traspone, en parte con la “inteligencia espiritual”. Aun así, Gardner no la reconoció como un tipo de inteligencia formal, y por ello se definieron «ocho inteligencias y media» quedándose la última en una especie de indefinición.

Al final, no le dio importancia ni la definió, pero es importante resaltar que esta idea no sale de la nada, es el reconocimiento que se le hace a la parte del hombre que va más allá de lo que se puede ver y medir.

En el libro *Inteligencia espiritual*, el Dr. Ramón Gallegos Nava, señala que la teoría de las inteligencias múltiples es muy interesante, pero comenta que en realidad todos los tipos de inteligencia de los que habla Gardner son combinaciones de la inteligencia emocional de primer nivel y la inteligencia intelectual de segundo nivel. Sólo desde la inteligencia espiritual, por ser el nivel superior, se puede entender la holarquía de las inteligencias en los tres niveles y reconocer la naturaleza y los objetivos de cada nivel. La inteligencia espiritual, como nivel superior, incluye a las inteligencias emocional e intelectual como partes constitutivas, pero ninguna de estas dos incluye a la inteligencia espiritual. Es importante resaltar que la inteligencia emocional no otorga dirección moral o ética a la conducta, solo capacita a la persona para el control emocional de la situación sin alcanzar a ver el sentido o significado global de la misma. El Dr. Ramón Gallegos define los tres componentes de la inteligencia espiritual que son: la dimensión ética, la dimensión de atención y la dimensión de sabiduría.

Se establece en el Catecismo de la Iglesia Católica: que el hombre es persona, no es simplemente una cosa. “La persona tiene una dignidad única: nadie puede sustituirla en lo que es capaz de hacer, como persona”.

Sólo entre personas puede darse la amistad y el amor. «Por haber sido hecho a imagen de Dios, el ser humano tiene la dignidad de persona; no es solamente algo, sino alguien. Es capaz de conocerse, de poseerse y de darse libremente y entrar en comunión con otras personas; y es llamado, por la gracia, a una alianza con su Creador, a ofrecerle una respuesta de fe y de amor que ningún otro ser puede dar en su lugar» (CEC, 357)

Santa Teresa de Jesús, da especial importancia, así como otros santos, a la enseñanza del encuentro consigo mismo, con el otro y con Dios; se refiere a estas relaciones como trato de amistad que ayuda

a crecer y madurar en su vocación, que permite construir una auténtica fraternidad que armoniza y plenifica la propia vida.

Pacho en San Juan de la Cruz (2003), comenta que para que la persona llegue a su plenitud es preciso que el hombre esté en constante búsqueda del Amado, pues es él quien le da plenitud a todas las cosas.

De igual forma, Ordoñez, en Santa Teresita del niño Jesús (2010), nos habla del ejemplo de cómo llegó a la plenitud de su vocación; tener una constante dinámica de crecimiento y madurez, permitiendo así encontrar su posición (lugar) en la vida, descubre que el amor lo alcanza y puede todo.

Para resaltar la importancia de la IE en la formación; Pacho en Francisco Palau (1997), menciona: “la obra grande de Dios en el hombre se labra en el interior”. Palau asegura que en donde debe estar la mirada para la formación de los jóvenes es en el interior de ellos mismo que se va labrando. Reconoce una presencia trascendental y misteriosa, pero ineludible para el crecimiento de todo ser humano.

Existen muchos más santos (San Marcelino, San Juan Pablo, Santa Laura, entre otros) que dan diferentes pautas al valor que se tiene el poder brindar una formación más integral para construir el “YO” y el “Otro” generando ese gozo de fraternidad.

Danah Zohar en su libro “Inteligencia Espiritual” menciona que: los seres humanos somos esencialmente espirituales porque sentimos la necesidad de hacernos preguntas «fundamentales» o «sustanciales»: ¿Por qué nací? ¿Cuál es el significado de mi vida? ¿Por qué debo seguir adelante cuando me siento cansado o deprimido o frustrado? ¿Qué hace que todo esto valga la pena? Esta situación nos empuja y ciertamente define un deseo específicamente humano de hallar sentido y valor a lo que hacemos y experimentamos. Estas preguntas, ayudan a las personas a formar su voluntad y así alcanzar la realización personal.

Según Zygmunt Bauman (2004), en la “Modernidad líquida y fragilidad humana”, explica las características de una sociedad capitalista describiendo las contradicciones que se viven a diario en el sentido social y existencial. Esta modernidad líquida es un tiempo sin certezas donde no se define en realidad lo que es, llevando al ser humano a lo más bajo. No cabe duda, que esto es lo que permea a los jóvenes, perdiéndose en el camino o vivir sin ningún propósito de vida.

Como diría el papa Francisco (2016): “Se vive como si hubieran robado la alegría de vivir y además caminando con cara de vinagre, porque lo que se hace, no satisface los deseos profundos del ser”.

Esto sucede por el temor de encontrarse a sí mismo y descubrir la “chispa” que hay en lo profundo del corazón, que impulsa a hacer las cosas que dignifica a todo ser humano y otorga la autorrealización; pareciera que las que éstas personas vivieran en un oscuridad profunda o sin sentido de vida.

Para dar respuesta a este “sin sentido”; Francesc Torralba, propone que: la inteligencia espiritual pone en juego el desarrollo pleno no sólo de la persona sino de las culturas y de los pueblos. Todo ser humano en toda comunidad humana dispone de una inteligencia espiritual que no se adscribe a una obediencia religiosa determinada. Más allá de ésta, todo ser humano tiene un sentido y unas necesidades íntimas de orden espiritual tales como la felicidad, el bienestar integral y el goce de la belleza y de la cultura. El hombre pasa momentos de desierto y asedio, en esos tiempos que muchas veces se cataloga como anemia espiritual, disminuye el desarrollo de la inteligencia espiritual, impide abrir horizontes nuevos e insospechados en el corazón mismo de la rutina diaria, de la inmediatez y del interés a corto plazo.

Por otro lado, desde el punto de vista educacional, Noratto (2011), en la revista Actualidades Pedagógicas de la Salle, plantea: que desde un enfoque bíblico-pedagógico, al analizar la espiritualidad en el ámbito de la enseñanza, particularmente, en el contexto de la educación religiosa que se imparte en la escuela como método de ir más allá de lo que simplemente creemos ser y llegar a lo auténtico. Esto no solo involucrando al estudiante, sino que también a los agentes de la institución. Llevando a todos a armonizar el ser.

Pérez (2016), dice que la Inteligencia Espiritual conduce a la sabiduría, que no consiste en saber muchas cosas, sino en saber utilizar el saber para producir vida. El conocimiento nos informa, la sabiduría nos transforma, nos induce a vivir bien. El conocimiento se expresa en palabras, la sabiduría en la vida. La sabiduría tiene como fin la felicidad, la vida plena. Sabiduría tiene las mismas raíces que sabor. Sabio es el que sabe disfrutar la vida en lo profundo, el que es capaz de superar la superficialidad y la trivialidad.

Lo importante es encontrarse para salir al encuentro fecundo con el otro y con los otros. Es un viaje a sí mismo para salir de sí mismo, viaje al interior para salir creativamente al exterior y encontrar su realización personal.

La idea de que en el ser humano exista una inteligencia espiritual, que actúa en lo más íntimo de la persona no se ha desarrollado mucho en el ámbito de la educación y mucho menos, la importancia que se tiene desarrollarla dentro de las escuelas. Es primordial, en las instituciones educativas,

brindar herramientas para el “desarrollo integral” de cada joven, pues esto es lo que les va a ayudar a descubrir el sentido más profundo de su vida, en medio de una sociedad paradójica.

METODOLOGÍA

Para encontrar la importancia que tiene la formación de la Inteligencia Espiritual en las escuelas de preparatoria, para ello se llevó a cabo una investigación cuantitativa exploratoria descriptiva utilizando una prueba piloto sobre antecedente de este tema, dando noción de lo que trata y que camino se ha de seguir. Se utilizó un instrumento que consta de 10 preguntas cerradas, siendo propia la elaboración del mismo, que ayuda a la reflexión y análisis del planteamiento que facilita determinar la importancia e influencia que tiene la formación de la inteligencia espiritual en la escuela preparatoria.

El instrumento de medición se aplicó a 30 personas como prueba piloto, ya que el universo es de 320 y el cálculo de la muestra es de 175; suscitando de esta forma inquietudes sobre el tema y recopilando sus aportaciones sobre la Inteligencia Espiritual.

Ecuación Estadística para Proporciones poblacionales

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + \frac{z^2(p \cdot q)}{N}}$$

n= Tamaño de la muestra

Z= Nivel de confianza deseado

p= Proporción de la población con la característica deseada (éxito)

q= Proporción de la población sin la característica deseada (fracaso)

e= Nivel de error dispuesto a cometer

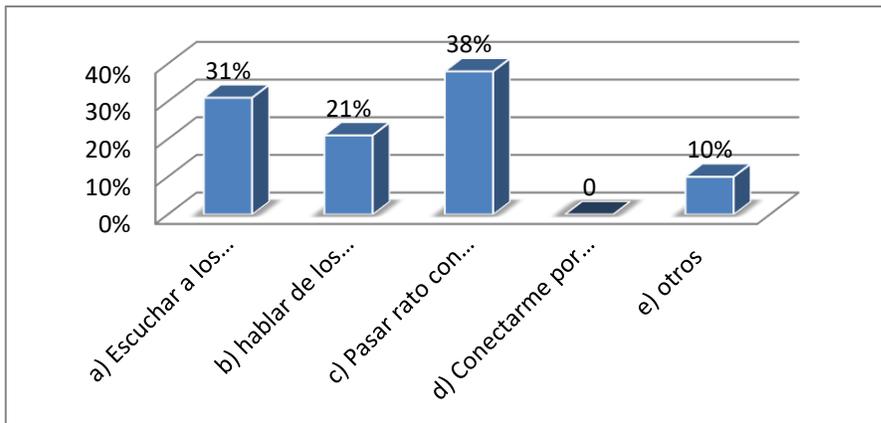
N= 175 sujetos

Las encuestas fueron aplicadas, a jóvenes de los tres grados de preparatoria (2°, 4° y 6° semestre) encontrándose entre las edades de 16 a 18 años de edad. Además, los estudiantes que la contestaron, se hallaban en horas del descanso o en horas libres de clases.

RESULTADOS

Ante las encuestas, los jóvenes de preparatoria responden lo siguiente:

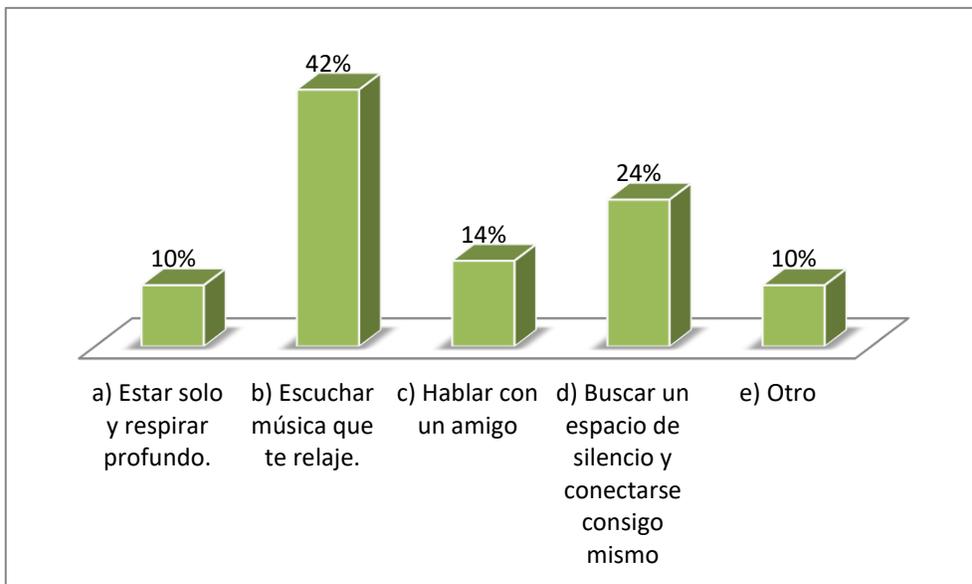
Figura 1: ¿Qué es lo más importante para ti?



Fuente: elaboración propia con datos mencionados.

En la figura 1, se presenta la pregunta ¿qué es lo más importante para ti? Encabeza como respuesta con el 38% con el pasar un rato con la familia, con el 31% escuchar a los demás, el 21% hablar de temas interesantes y un 10% otras actividades, dejando muy atrás a la necesidad de conectarse a las redes sociales; se puede entonces entrever que como primer acercamiento a la concepción de lo más importante se va a enfocar a lo que tiene que ver con el encuentro con el otro, valorando más las relaciones más cercanas y humanas.

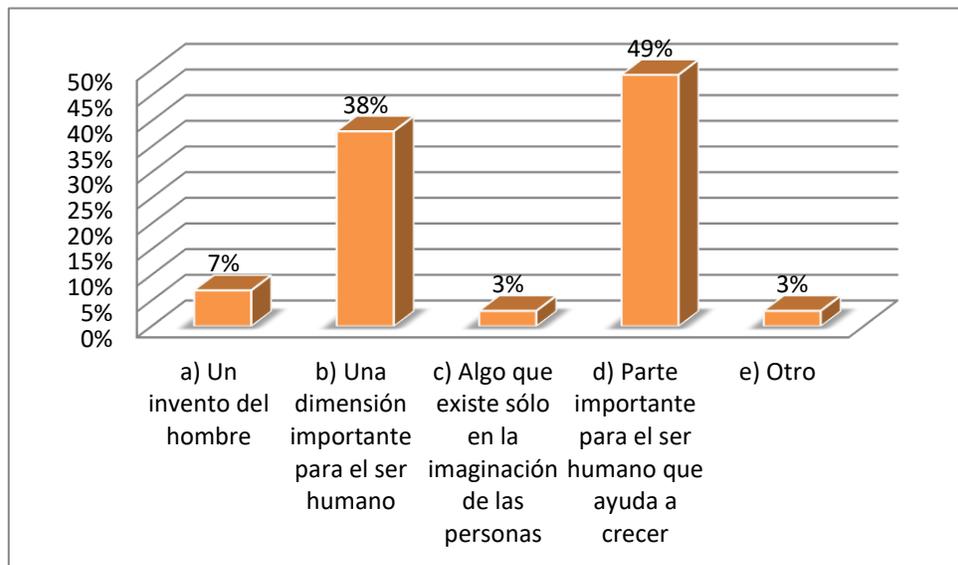
Figura 2: Cuando necesitas tranquilizarte y encontrarte a ti mismo, prefieres



Fuente: elaboración propia con datos mencionados

En la Figura 2, se observa los resultados sobre las preferencias de los jóvenes cuando necesitan encontrarse consigo mismo; a lo cual responden que un 42% es escuchar música que relaje, un 24% buscan un espacio de silencio para escucharse a sí mismo, con un 14% la necesidad de hablar con un amigo y con el 10% respirar profundo en soledad y otras actividades. Aquí nos permite leer la influencia que tiene la música para los jóvenes de preparatoria, les ayuda a relajar su ser y fortalecer su espíritu y aunque más pocos hablan de búsqueda de espacios de silencio y retrospección, se ve reflejado la necesidad del encuentro con lo más sagrado que habita en el ser, que son ellos mismo.

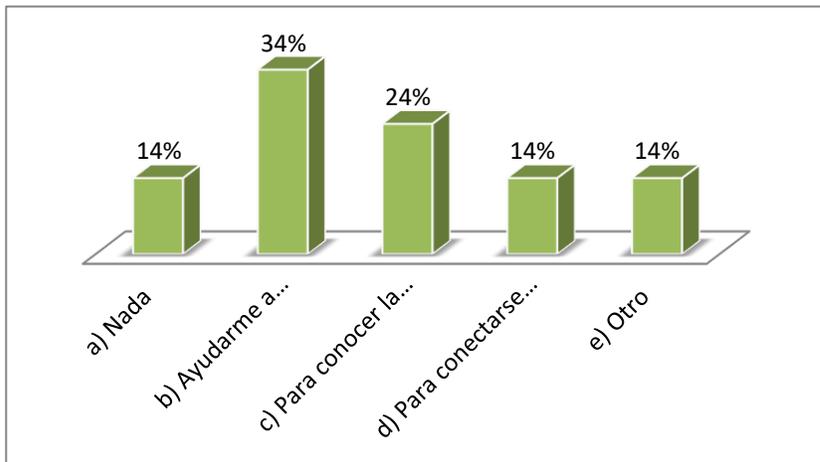
Figura 3: ¿Cómo definirías lo sagrado?



Fuente: elaboración propia con datos mencionados

En la figura 3, con la pregunta ¿Cómo definirías lo sagrado? Los estudiantes lanza como principal respuesta con un 49% que es parte importante para el ser humano que ayuda a crecer, seguida con un 38% como una dimensión importante para el ser humano, con un 7% un invento del hombre y con 3% dejando como algo de la imaginación del hombre y otras respuestas. Esto nos da una noción de que aunque pareciera que los jóvenes tienen apatía para estos temas, ven la importancia de vivir en lo sagrado, las dos respuestas que encabezan hablan sobre la importancia que para el hombre tiene lo sagrado, dándole un lugar privilegiado.

Figura 4: ¿Para qué te sirven las clases de religión?

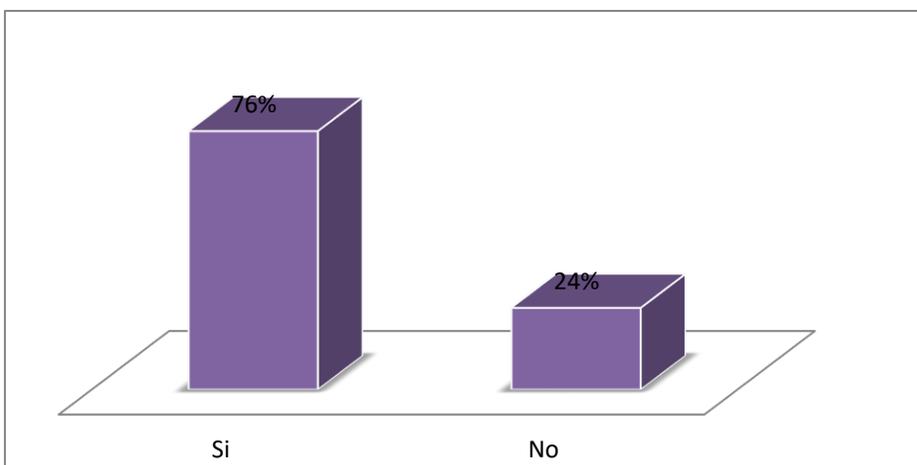


Fuente: elaboración propia con datos mencionados

En la figura 4, se muestra los resultados a la pregunta ¿para qué te sirven las clases de religión?; encontramos respuestas encabezando con un 34% el poderse conocer a sí mismo y relacionarse con los demás, seguido que para conocer mejor la religión, pero desde la parte de las normas, reglas y otras; luego con un 14% que es para conectarse con su ser trascendental, también con el mismo porcentaje diciendo que para nada u otros motivos.

Aunque algunos coinciden que no sirve o es simplemente otra clase que no trasciende, podemos ver con la gráfica que son pocos los jóvenes que opinan de esta forma. Por otro lado, si nos centramos en las respuestas de que es para conocerse a sí mismo con la conectarse con su ser trascendental, se vuelve a coincidir que la mayoría de los jóvenes reconocen que esta inteligencia es para su vida y que los ayuda a crecer generando en ellos un conocimiento de si para poder realizarse como seres humanos integrales.

Figura 5: ¿Crees que es importante las clases de Religión en la Preparatoria?

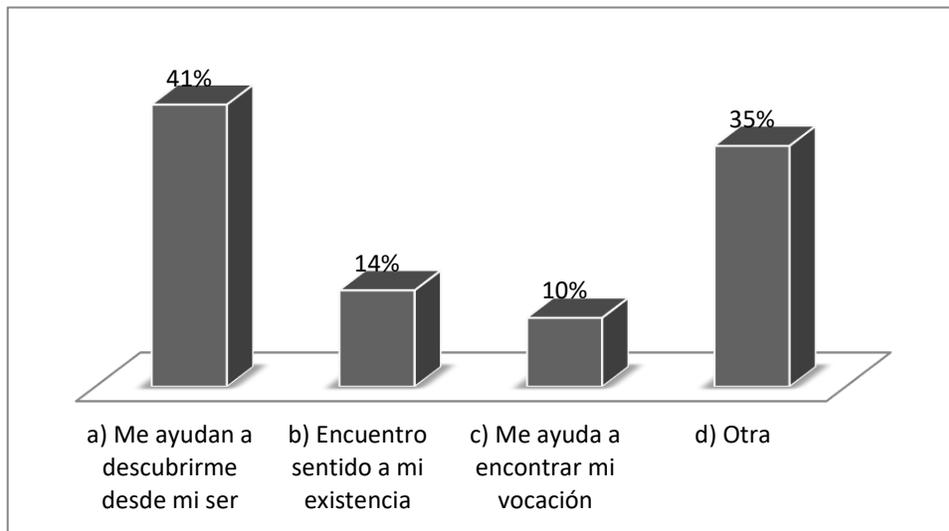


Fuente: elaboración propia con datos mencionados

En la figura 5, en donde concretamente se pregunta si ¿crees que son importantes las clases de religión en la preparatoria? Obtuvimos como respuesta que un 76% dice que sí, pues justifican que les ayuda a encontrarse consigo mismo y trascender en el espíritu; por otro lado un 24% responde con un no, dando varias respuestas como que hay otras cosas más importantes o que no se entiende o simplemente no le interesa, entre otras.

Parece ser, que para esta estadística, los jóvenes concuerdan en su mayoría que sus clases de religión es importante dentro de su formación académica, reconociendo que les ayuda a crecer interiormente para llegar a cumplir con sus objetivos con mayor plenitud.

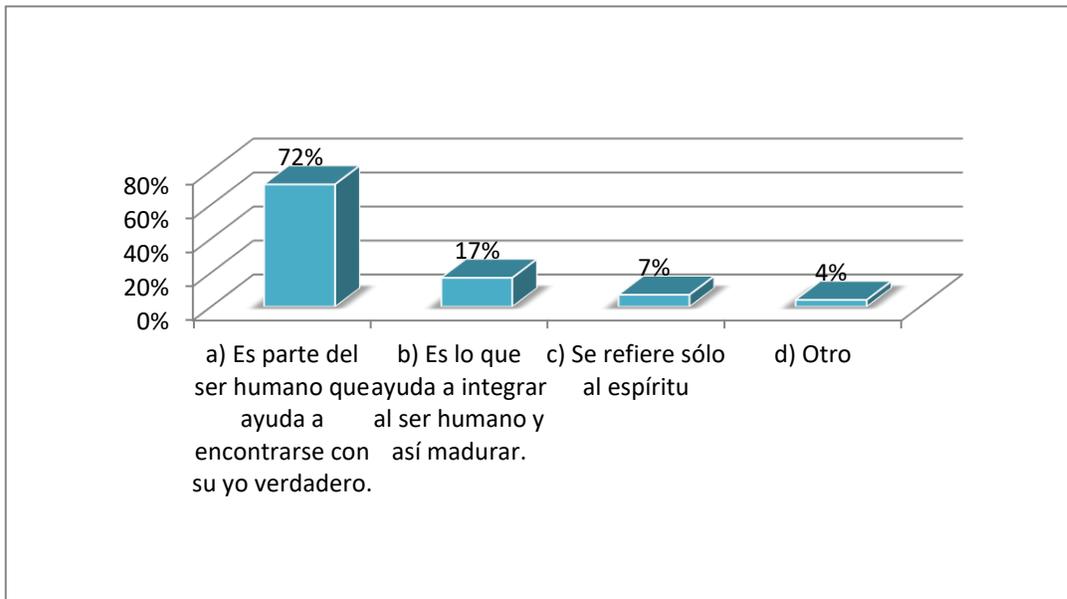
Figura 6: ¿Para qué te sirve estudiar religión en la preparatoria?



Fuente: elaboración propia con datos mencionados

En la figura 6, se muestra las respuestas a la pregunta ¿para qué sirve estudiar la religión en la preparatoria?; a lo que coincide como las demás gráficas, que sus respuestas da que el 41% es para ayudarse a descubrirse desde el ser; el 35% escoge otra respuesta que va desde cultura general como para profundizar en las escrituras; un 14% porque le da sentido a la existencia y con un 10% ayuda a encontrar una vocación. En esta oportunidad todas las respuestas apuntan al crecimiento de la persona como herramienta indispensable del ser humano.

Figura 7: ¿Qué es la espiritualidad?

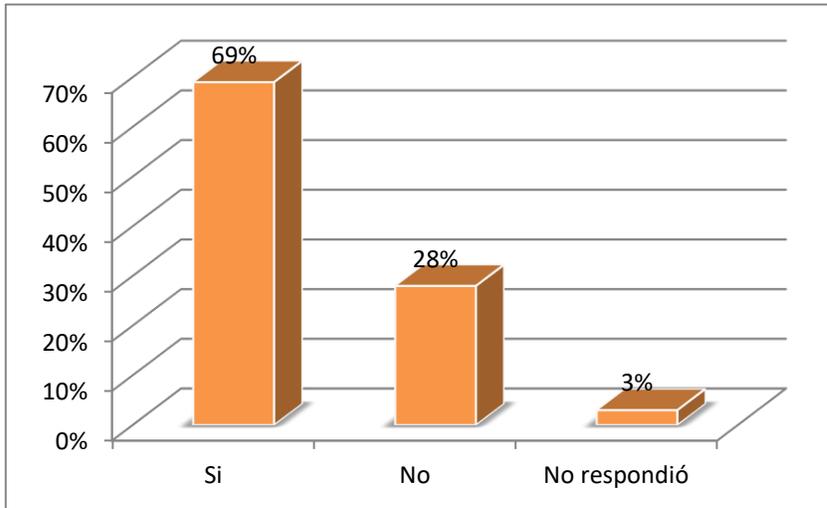


Fuente: elaboración propia con datos mencionados

En la figura 7, contiene las respuestas a la pregunta ¿Qué es la espiritualidad? A lo cual arroja que un 72% de jóvenes responde que es parte del ser humano que ayuda a encontrarse con el verdadero yo; el 17% es lo que ayuda a integrar al ser humano y así madurar; en un 7% que sólo se refiere al espíritu y un 4% otras respuesta. En general volvemos a encontrar que los estudiantes admiten lo bueno y a lo que lleva la espiritualidad en la formación del hombre.

De acuerdo con la figura 1, los jóvenes valoran que lo más importante para ellos es la familia, dando una importancia suprema a las relaciones humanas. Al igual que en la figura 4, se manifiesta que las clases de religión son importantes para conocerse a sí mismo y conectarse con su ser trascendental.

Figura 8: Para ti ¿es importante hablar de espiritualidad?

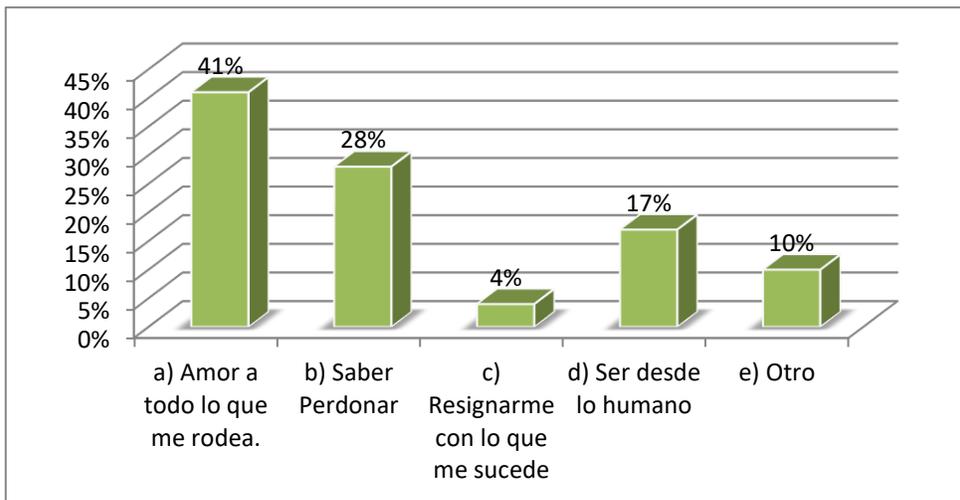


Fuente: elaboración propia con datos mencionados

En la figura 8, se ve los resultados ante la pregunta ¿para ti es importante hablar de espiritualidad? En la cual responde Si, el 69% de los estudiantes; con el No el 28% y un 3% no supo responder. Como coincide el resto de las respuestas, se mantiene el promedio de los que les parece importante la espiritualidad como parte formativa académica y los que no lo ven conveniente.

De acuerdo a la figura 7, se encuentra que es una parte esencial del ser humano que ayuda a encontrarse con su verdadero yo, admitiendo entonces, lo importante que es la formación espiritual en el hombre.

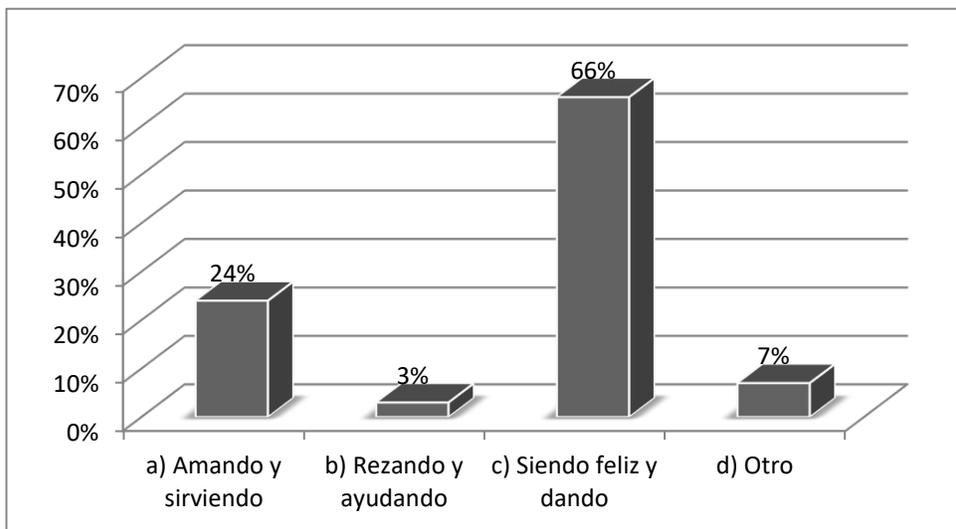
Figura 9: ¿Cuál es el valor más importante para ti, para poder ser feliz?



Fuente: elaboración propia con datos mencionados

En la figura 9, apreciamos los resultados de la pregunta ¿Cuál es el valor más importante para poder ser feliz? Pudimos encontrar respuesta con un 41% el amor a todo lo que le rodea; con el 28% el saber perdonar; con el 17% ser desde lo humano; con un 10% daban otras respuestas. Es variable el cómo nuestros jóvenes viven la espiritualidad, aunque al parecer no son conscientes de ello. De acuerdo a la figura 8, muestra que para los jóvenes es importante hablar sobre espiritualidad, ayudándoles a encontrar su felicidad.

Figura 10: ¿Cómo vives tu espiritualidad?



Fuente: elaboración propia con datos mencionados

En la figura diez, se presenta la pregunta ¿Cómo vives tu espiritualidad? A lo que los jóvenes lanzan respuesta con un 66% el ser feliz y dando; un 24% amando y sirviendo; un 7% otras respuestas.

En todas las figuras, se puede analizar y reflexionar, que desde los estudiantes manifiesta que es importante cultivar en la preparatoria y para su vida la inteligencia espiritual y aunque algunos no les parezca importante, en sus otras respuestas se ve reflejado que le brinda espacio a la espiritualidad, pero que tal vez no se dan cuenta y no la saben definir bien.

CONCLUSIÓN

Al realizar esta investigación, nos pudimos dar cuenta que, un factor importante al resaltar, sobre todo desde las encuestas, es que se nota que en los chicos de segundo semestre son lo que en su

mayoría no le ven sentido a la parte espiritual, tal vez, porque aún se encuentra en la etapa de su adolescencia y su pensamiento aún no está preparado para la parte trascendental; en cambio, tanto los de cuatro semestre y los de sexto, coinciden en que ven importante formarse en este aspecto, porque ya empieza una etapa más adulta y se encuentran en los momentos en que van definiendo su vocación, tomando así compromiso frente a esta dimensión del ser humano, están madurando. En el pensamiento de los adultos se considera que los jóvenes no piensan que es necesario en sus vidas la dimensión espiritual; tal vez por sus diferentes reacciones ante la vida o porque no se es capaz de “ponerse en los zapatos del otro”; pero la realidad, es que los jóvenes toman como algo importante la formación en espiritualidad en su debido tiempo.

La idea es que las instituciones educativas vean la importancia de brindar una formación en inteligencia espiritual en los jóvenes, como clave decisiva en sus vidas y como parte fundamental para desarrollarse como seres humanos integrales, capaces de ser felices, ayudando a ser felices a otro, creciendo amando el entorno y trascendiendo en el espíritu.

Para finalizar, también es importante resaltar que aunque existan en las preparatorias clases de “instrucción religiosa” o “educación en la fe” no garantiza que la institución brinda la formación en inteligencia espiritual, más bien, estas se convierten en una herramienta útil para generar espacios oportunos en donde se ayude a sembrar esa semilla de fe y transcendencia que todo ser humano necesita.

BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad Líquida*, Editorial fondo de cultura Económica, México. DF, 2004.

Catecismo de la Iglesia Católica, n. 357.

Gardner, H. (1983; 1993). *Frames of mind: The Theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Ferreira, E. (2014). *Inteligencia Espiritual en la Organización del Siglo XXI*. *ORBIS. Revista Científica de Ciencias Humanas*.

Lancho, M. C. (2016). *Inteligencia Espiritual. Conceptualización y Cartografía Psicológica*. *INFAD. Revista de Psicología*.

- Noratto, J. A. (2011). La espiritualidad en el contexto de la docencia y de la educación religiosa escolar. *Actualidades Pedagógicas*.
- Ordoñez, Manuel (2010). Obras Completas de Santa Teresita. *Editorial, Monte Carmelo*.
- Pacho, E. (2003). Cantico Espiritual. *Obras Completas de San Juan de la Cruz*. Editorial, Monte Carmelo.
- Pacho, Eulogio (1997). Cartas. Obras Completas de Francisco Palau. *Editorial, Monte Carmelo*.
- Papa, Francisco (2013). Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium. *Editorial, San Pablo*.
- Pérez, A. (6 de Octubre de 2016). *Otras Voces en Educación*. Obtenido de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/172692>
- Rodrigo, J. (2004). Espiritualidad, sociedad y sostenibilidad. *Polis, Revista Académica Universidad Bolivariana*.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia Espiritual*. Plataforma.
- Zohar, D. (2001). *Inteligencia Espiritual*. Toledo: Plaza y Janés Editoreales SA.
- Zohar, Danah. 1997. *ReWiring the Corporate Brain: Using the New Science to Rethink How We Structure and Lead Organizations*. San Francisco. California, Berrett Koheler, Publisher



ANEXO

ENCUESTA PARA EXAMINAR LA INFLUENCIA DE LA ESPIRITUALIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE PREPARATORIA

DATOS PERSONALES

Nombre: _____

Grado: _____

La Inteligencia Espiritual es la capacidad para situarse uno mismo frente al cosmos, descubrir el significado de la vida, de la muerte, y el destino final del mundo físico y psicológico en profundas experiencias como el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte; percibir una energía amorosa y motivadora que reduce el impacto de las tribulaciones y las transforma en bendiciones, el resentimiento en perdón, la incertidumbre en esperanza, la confusión en iluminación; estar

conscientes de la constante compañía de Dios en nosotros; la experiencia de lo sagrado en la vida diaria, que sana, restaura, redime, transforma, consuela, fortalece y complementa (Ferreira, 2014).

Como se diría “la obra grande de Dios en el hombre se labra en el interior” (Francisco Palau)

Por favor elige una sola respuesta, según tus propios criterios:

1. ¿Qué es lo más importante para ti?

- a) Escuchar a los demás
- b) Hablar de los temas que más me interesen
- c) Pasar rato con mi familia
- d) Conectarme por medio de las redes sociales
- e) Otro: _____

2. Cuando necesitas tranquilizarte y encontrarte a ti mismo prefieres:

- a) Estar solo y respirar profundo.
- b) Escuchar música que relaje.
- c) Hablar con un amigo
- d) Buscar un espacio de silencio y conectarse consigo
- e) Otro: _____

3. ¿Cómo definirías lo sagrado?

- a) Un invento del hombre
- b) Una dimensión importante para el ser humano
- c) Algo que existe sólo en la imaginación de las personas
- d) Parte importante del ser humano que ayuda a crecer
- e) Otro: _____

4. ¿Para qué te sirve las clases de religión?

- a) Nada.
- b) Ayudarme a conocerme a mí mismo, relacionarme con los demás.
- c) Para conocer la religión (normas, textos, reglas...)
- d) Para conectarse con su ser trascendental
- e) Otro: _____

5. ¿crees que es importante las clases de religión en la preparatoria?

Si No ¿Por qué?: _____

6. ¿Para qué te sirve estudiar “religión” para ti?

- a) Me ayudan a descubrirme desde mi ser.

- b) Encuentro sentido a mi existencia.
- c) Me ayuda a encontrar mi vocación.
- d) Otra: _____

7. ¿Qué es la espiritualidad?

- a) Es parte del ser humano que ayuda a encontrarse con su yo verdadero.
- b) Es lo que ayuda a integrar al ser humano y así madurar.
- c) Se refiere solo al espíritu.
- d) Otro: _____

8. Para ti ¿es importante hablar de espiritualidad?

Si No Por qué: _____

9. ¿Cuál es el valor más importante para ti para poder ser feliz?

- a) Amor a todo lo que me rodea
- b) Saber perdonar.
- c) Resignarme con lo que me sucede.
- d) Ser desde lo humano.
- e) Otro: _____

10. ¿Cómo vives tu espiritualidad?

- a) Amando y sirviendo
- b) Rezando y ayudando
- c) Siendo feliz y dando
- d) Otro: _____

Fuente: elaboración propia

Algunas ideas para trazar una ética del teólogo en el hoy digital.¹

Manuel Bonet Ochoa, UNIVA - bonet8a@gmail.com

Resumen

En el mundo digital confluyen numerosos hombres y mujeres que desean interactuar en el sexto continente. La presencia del teólogo está marcada por la experiencia de su servicio para anunciar la Verdad revelada al pueblo de Dios, lo cual genera propiamente una ética o cultura de la vida. Su conocimiento y su capacidad para interactuar proceden de su persona y del encuentro con Jesús de Nazaret. La presencia de un estilo propio, de unas herramientas de trabajo y de áreas concretas donde puede expresarse lo ubica en un contexto virtual donde se puede seguir construyendo la vida. Por eso presento algunas ideas sobre su ética en el contexto digital.

Palabras claves: teólogo, ecosistema, ecosistema digital, sexto continente, cultura, cultura digital, Jesús el viviente, herramientas, áreas de trabajo, Misterio Pascual, Iglesia.

Introducción

La realidad humana es siempre un entorno ecológico sensible y complejo. A través de la historia se han suscitado luces y sombras continuas en su caminar hacia una utopía de prosperidad y desarrollo. En este entorno ecológico desempeñan un papel fundamental cada hombre y mujer que sueña o propone un mundo mejor.

Las culturas como entornos ecológicos², se han desarrollado principalmente a orillas de grandes ríos o lagos y cenotes. Basta recordar algunos de estos ecosistemas conocidos: el mundo egipcio en las riveras del Nilo, el mundo mesopotámico entre el Tigris y el Éufrates, los mayas en torno a sus cenotes mágicos, y el mundo azteca en el lago de México. Hoy, la cultura digital no necesita ubicarse

¹ Durante el pontificado de Benedicto XVI, fueron numerosas sus llamadas para una evangelización en Internet, pero mientras en su mensaje a la 42ª Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales, 24 enero 2013, hablaba explícitamente del uso de Facebook y Twitter; en el documento Instrumentum Laboris del sínodo de obispos sobre nueva evangelización, se ignoraba el término Internet y se sustituía por tecnologías. Ante una cultura de lo efímero, de lo inmediato, de la apariencia, es decir, una sociedad incapaz de memoria y de futuro, es necesario presentar a Jesucristo con naturalidad y esto es un área de trabajo para el teólogo.

² Al referirme a estas culturas como ecosistemas ecológicos quiero expresar la capacidad propia de desarrollar una lengua que se impuso a una región geográfica determinada, un sistema económico, una política interna y externa, una red de transporte y comunicación propias que les permitieron existir durante siglos en diversas áreas geográficas.

en torno a ríos conocidos desde antaño, sino que se inserta en un torrente digital de información y flujo de opiniones diversas. Hablando de ecosistemas, para que estos existan, necesitamos ubicarlos en una realidad geográfica marina o física, y que posean ciertas estructuras propias: clima, flora y fauna; sin embargo con el desarrollo del ecosistema digital en el mundo globalizado, hemos configurado un sexto continente, un continente digital.

Entramos en un nuevo ecosistema pero virtual, creado a imagen y semejanza de la realidad humana, con sus innumerables capacidades y limitaciones, donde cada vez es más necesario descubrir y crear nuevos estilos de ser y hacer. Señalar un referente moral y ético para actuar con libertad en el mundo virtual. En este nuevo continente de información y conocimiento desproporcionado necesitamos de un grupo de expertos para validar este cúmulo de información. Tenemos que hablar de la presencia del teólogo como aquel que nos comparte un conocimiento revelado dentro de la cultura humana y concretamente dentro de la cultura digital³. El teólogo ha de convertirse entonces en un ciudadano más del mundo digital, enriquecido por el conocimiento y la vida, la verdad y la existencia.

En todas las épocas la teología es importante para que la Iglesia como parte integrante de los ecosistemas humanos, pueda responder al designio de Dios que quiere que: “todos los hombres se salven y lleguen al conocimiento de la verdad” (1 Tm 2, 4). En los momentos de grandes cambios espirituales y culturales es decisivo su aporte y su actividad, pero está también expuesta a riesgos, porque debe esforzarse en “permanecer” en la verdad (cf. Jn 8, 31) y tener en cuenta, al mismo tiempo, los nuevos problemas que se presentan al espíritu humano.

Si la ética es un estilo de vida, un continuo ir a la vida para hacer vida, entonces el teólogo necesita de una ética para transmitir a Aquel que es camino, verdad y vida.

A través de esta breve exposición deseo exponer algunas ideas sobre Jesús el Cristo como elemento creador de un ethos propio en sus seguidores, el teólogo y su ética, para transmitir la Verdad, en el mundo digital.

Jesús, el viviente

³ Cuando me refiero a teólogo no hablo sólo de aquel creyente calificado para usar a través de un método hermenéutico poder acercarse a la Verdad revelada, interpretarla y anunciarla sino que incluyo a los catequistas, padres de familia, ministros de la eucaristía y tantos laicos, que “explican y viven” la Palabra de Dios en diversos contextos y ambientes donde viven y actúan constantemente incluso aquellos con una fuerte presencia evangelizadora en el sexto continente digital.

Así le llamó Edward Schillebeeckx, al publicar su cristología en 1973, “Jesús. La historia de un viviente”: este hombre con una nacionalidad clara – judío - y un oficio menos claro – carpintero – generó tras su muerte, un movimiento que hasta nuestros días ha cambiado a la humanidad y su manera de interpretar los acontecimientos.

Lo que sabemos sobre Jesús es fruto de la narración de los hechos en que un grupo de hombres y mujeres hacen memoria de lo vivido junto a él. Este es el punto de partida para una ética o vida cristiana. Aquellos hombres y mujeres que conocieron a Jesús: caminaron con él, le escucharon, cenaron junto a él, lo abandonaron y lo incompndieron, para tras su Resurrección, agruparse para compartir y escuchar aquello que podían escuchar sobre el Viviente. Se agrupaban en una comunidad que, movida por el Espíritu -Pneuma- experimentaron una vida nueva en memoria de Jesús. En torno a la narración de su vida, comenzaron a trazar un nuevo modo de vida, que podemos llamar ética cristiana o una gramática del seguimiento de Jesús que ha llegado a nuestros días: ¿Cómo actuaría Jesús de Nazaret en mi lugar? ¿Qué haría el Cristo en mi lugar?

Jesús Resucitado retomó la red de relaciones que se habían establecido antes en torno a su figura humana. María de Magdala, Pedro y Juan, fueron los iniciadores de una red local de contactos que se fue relacionando con otros ecosistemas sociales expandiéndose hasta tocar tierras romanas, como centro del ecosistema universal creado por el Imperio creado bajo las cenizas de Rómulo y Remo. La necesidad de anunciar la Buena Noticia a nuevas culturas o ecosistemas, fue auxiliada de símbolos universales de los cuales se hicieron nuevas lecturas: Sol que nace, Luz de luz, Dios verdadero, agua viva, pan de vida, propiciando una hagiografía en torno a Jesús Resucitado que anulará pronto las aretalogías propias, desarrolladas anteriormente en estos nuevos pueblos conectados ahora a la predicación de la Buena Nueva.

Con el devenir de los años, hubo necesidad de explicar y argumentar ante las nuevas corrientes de pensamiento dentro de la cultura cristiana, las profesiones de fe y los elementos de la vida cristiana. En un amplio espectro de filósofos, eruditos, jurisconsultos que tenían en común su fe en Jesús surge una ciencia de nuestra fe que tiene sus primeros autores en los Padres de la Iglesia: Ignacio de Antioquía, San Atanasio, San Jerónimo, San Ambrosio y San Agustín de Hipona. La continuidad del discurso sobre la Verdad revelada en estos hombres, se dio en los Concilios o asambleas sobre la fe que se fueron citando en la historia del cristianismo para discernir las nuevas teorías teológicas que se desarrollaban en su interior. Sin embargo, el discurso teológico no cambió en torno al

seguimiento de Jesús: se adoptó el decálogo judío como parte de la vida del cristiano y en torno a la ley se hizo una ética propia.

En medio de la tupida selva de preceptos y prescripciones Jesús abre una brecha que permite distinguir dos rostros, el del Padre y el del hermano. No nos entrega dos fórmulas o dos preceptos más. Nos entrega dos rostros, o mejor, uno solo, el de Dios que se refleja en muchos. Porque en cada hermano, especialmente en el más pequeño, frágil indefenso y necesitado, está presente la imagen misma de Dios. En efecto, el Señor, al final de los tiempos plasmará su obra de arte con el desecho de esta humanidad vulnerable. Pues, “¿qué es lo que queda?, ¿qué es lo que tiene valor en la vida?, ¿qué riquezas son las que no desaparecen? Sin duda, dos: El Señor y el prójimo. Estas dos riquezas no desaparecen”.⁴

Tras el Concilio Vaticano II – última de estas sesiones conciliares - hubo necesidad de una mirada retrospectiva sobre nuestra vida como seguidores de Jesús y se expresó una nueva ética: en la cual Jesús expresa la necesidad de una nueva gramática para la vida del creyente que no suprime el decálogo judío sino que lo completa.

En los albores del tercer milenio, nos encontramos con un desazón de las culturas europeas que abrazaron el cristianismo en sus orígenes. Estos ecosistemas sociales y eclesiales se desarrollaron por la acción del anuncio de la Buena Nueva y fueron asimilando acciones propias de un nuevo estilo de ser, señalado por la fe cristiana y marcado por la caridad y la esperanza escatológica. Hoy Jesús es aceptado, mientras se expresa un odio visceral a la Iglesia y sus preceptos. En el fondo subyace una búsqueda de volver a las deidades paganas que habitaban la geografía europea. Disfrazado nuevamente tras el deseo de Adán y Eva de ser dioses, ha ganado un espacio en el corazón del hombre moderno y se ha manifestado una rara mezcla de ritos y formas religiosas.

En todo este recorrido tras el Misterio Pascual, el teólogo ha sido el intérprete del Misterio, quien se ha acercado de diversas maneras a la Verdad revelada y ha transmitido al pueblo de Dios su mensaje.

El teólogo

El teólogo es, en el ecosistema digital actual, aquel que tiene la función especial de lograr, en comunión con el Magisterio, una comprensión cada vez más profunda de la Palabra de Dios

⁴ Francisco, Exhortación apostólica Gaudete et Exsultate, 11 de abril de 2018. N. 60.

contenida en la Escritura inspirada y transmitida por la tradición viva de la Iglesia, para comunicarla con alegría en el entorno virtual. Así enunciado, el teólogo posee un compromiso consigo mismo al intentar descubrir la Verdad, asumirla y darla a conocer a los otros, a la sociedad que le rodea y conectarla con aquellas imágenes que le relacionan con su pasado histórico.

Según López Calva (2009), la ética se sustenta en 4 deberes fundamentales:

- + El deber egocéntrico: consigo mismo, que lo impulsa a buscar lo que lo haga “permanecer en la vida”;
- + El deber genocéntrico: hacia sus antepasados, que se refleja en su propio código genético;
- + El deber sociocéntrico: respecto de la sociedad en la que vive, el deber de contribuir a la humanización de la sociedad a la que se pertenece
- + El deber antropocéntrico: hacia la especie humana, el deber que surge de la pertenencia a la especie.

Estos cuatro deberes se causan mutuamente y en ocasiones no coinciden y entran en conflicto, o hacen entrar en conflicto al ser humano que tiene que elegir. Así el hombre es un conjunto de relaciones interactivas con el pasado, el futuro y el presente. Aquí el teólogo ha de buscar la Verdad ante todo y responder con la Verdad.

Dando un paso más, descubrimos que el teólogo hace de su discurso sobre la Verdad, un conjunto de imágenes que ha de explicar al pueblo, pero un diálogo es mucho más que la comunicación de una verdad ⁵. En este diálogo surge un espacio para desentrañar el mundo de los símbolos en los que la vida se expresa. La imagen de Dios como padre o madre que escucha siempre y que habla a su hijo o hija, es una imagen propia de la evangelización. Así aparece la hermenéutica de los símbolos.

El teólogo ha de compartir una hermenéutica de la crítica y de la convicción ante la Verdad revelada en el entorno que percibe y comparte con el pueblo de Dios. Así irá interpretando y reescribiendo la fe en los símbolos y mitos de toda cultura, los textos que le habitan y dan sentido a su cultura, para empujar la construcción de una acción concreta y de la vida hecha seguimiento tras las huellas de Jesús de Nazaret, presente hoy también en el entorno digital. Así el teólogo como creyente y profesional de la revelación se desarrolla en torno a una ética propia que puede compartir con otros.

Hacia el giro hermenéutico

⁵ Francisco, *Evangelium Gaudium*, 148.

El teólogo como hombre creyente hace memoria de un grupo de sucesos que en torno a Jesús de Nazaret identificamos como el misterio pascual: pasión, muerte y resurrección.

Para acercarse al misterio (acercase, porque llegar a él es imposible) según Martín Descalzo hay muchos caminos y no sólo - como suele pensarse – el de la inteligencia. Incluso puede asegurarse que hay algunos más rápidos y son los que pasan por el corazón.

El método teológico tiene, forzosamente, que apoyarse en esa Palabra de Dios que nos ha sido entregada en la Biblia, pero luego lo explica a la luz de los Santos Padres y Doctores de la Iglesia y avanza por la especulación mental del teólogo, teniendo siempre en cuenta el Magisterio de la Iglesia.

Otros caminos son el método del corazón y el método poético, de los que hablaré brevemente a continuación.

El método del corazón surge también de la lectura de los evangelios y los desarrolla por las sendas del amor, tratando de imitar a Cristo y a su Madre. A fin de cuentas, él llega más rápido a su misterio, sobre todo cuando es El quien toma la palabra y convierte lo devocional en verdadera mística. Creo que deberíamos de trabajar más en esto para acercar a Jesús Resucitado de una manera tácita al pueblo cristiano y al internauta digital.

Y finalmente, el tercer camino, quizás más humilde pero no por ello menos útil, es el método poético. Aquí también se parte de la misma Palabra revelada (si no quiere quedarse en palabrería), pero el poeta la investiga con una mayor libertad, en un esfuerzo de intuición + sensibilidad + imaginación metafórica. ¡Y cuantas veces una metáfora feliz puede decir en un solo verso lo que apenas balbucean muchas páginas teológicas! Este último es el más próximo al pueblo, al pueblo cristiano.

Tanto en la narración teológica como en el discurso teologal, continuamente hacemos memoria de aquellos hechos que expresan nuestra salvación a través del sacrificio vicario de Jesucristo y narramos en la liturgia, el paso de Dios por la historia humana. En ocasiones esta narración se ha perdido tras la sucesión de ritos y rezos que no nos permiten visualizar el significado real de lo que esconde. Necesitamos recuperar el giro hermenéutico de nuestras celebraciones, mostrar que la narración sigue presente, y resaltarla en el signo que percibimos.

Narrar lo vivido cada año, es significativo para el pueblo judío como también repetir las palabras de Jesús en la fracción del pan: en ambos casos el pueblo creyente hace memoria de su fe, de la pascua del Señor. Creo que ante una catequesis repetitiva y memorística necesitamos recuperar la

narración agradecida de nuestra fe. Es cierto que necesitamos las oraciones como una realidad integradora, pero es más importante entender el por qué de nuestra liturgia y de nuestros sacramentos. Integrar en la fe la interpretación como experiencia.

Si queremos hacer de la fe parte de nuestra vida como pueblo, el teólogo ha de orientarnos al seguimiento de Jesús dentro de la vida del pueblo para poder hacer una ética de nuestra fe. Sólo entonces podremos soñar con gobernantes y políticos que sean coherentes con su toma de decisiones, con una clara integración de la fe con nuestra vida política y social. Aunque en México, esta realidad desde las Leyes de Reforma ha sido divorciada de la vida social.

Actuar en el mundo digital

No basta tener acceso a las redes sociales, al mundo digital en sus visiones macroexpandida (nube, páginas digitales, bases de datos) o microexpandida (correos digitales, redes sociales, WhatsApp), creo es vital poseer algunos elementos para interpretar sus signos, explicarlos o entenderlos junto al pueblo, y sentir como los discípulos de Emaús, que el corazón nos ardía cuando nos explicaba las Escrituras, y hacerla parte de la praxis de nuestra fe creyente.

La evangelización si bien necesita de nuevas estructuras hoy, aún se mira con suspicacia al “continente digital” y nos mantenemos actualizados con abrir algunas cuentas en las redes sociales, desde donde nos acercamos a la realidad.

Según la Instrucción *Donum Veritatis* sobre la vocación eclesial del teólogo, publicada por la Congregación para la Doctrina de la Fe, el 24 de marzo de 1990, se mencionan algunas acciones concretas que no debemos ignorar:

El trabajo del teólogo responde de ese modo al dinamismo presente en la fe misma: por su propia naturaleza la Verdad quiere comunicarse, porque el hombre ha sido creado para percibir la verdad y desea en lo más profundo de sí mismo conocerla para encontrarse en ella y descubrir allí su salvación (cf. 1 Tm 2, 4).

La teología contribuye, pues, a que la fe sea comunicable y a que la inteligencia de los que no conocen todavía a Cristo la pueda buscar y encontrar.

La teología, que obedece así al impulso de la verdad que tiende a comunicarse, al mismo tiempo nace también del amor y de su dinamismo: en el acto de fe, el hombre conoce la bondad de Dios y comienza a amarlo, y el que ama desea conocer siempre mejor a aquel que ama. De este doble

origen de la teología, enraizado en la vida interna del pueblo de Dios y en su vocación misionera, deriva el modo con el cual ha de ser elaborada para satisfacer las exigencias de su misma naturaleza. Puesto que el objeto de la teología es la Verdad, el Dios vivo y su designio de salvación revelado en Jesucristo, el teólogo está llamado a intensificar su vida de fe y a unir siempre la investigación científica y la oración. Así estará más abierto al “sentido sobrenatural de la fe” del cual depende y que se le manifestará como regla segura para guiar su reflexión y medir la seriedad de sus conclusiones.

Herramientas

La labor del teólogo se realiza a través del uso de numerosas herramientas que le facilitan su trabajo. Algunas de estas son el “sensus fidei” o “el sentido de la fe”, aquella realidad que se revela al pueblo creyente, la voz del Magisterio a través de los siglos sobre un tema determinado, la Sagrada Escritura como expresión máxima de la Verdad revelada, entre otras.

Según el documento de la Congregación para la doctrina de la fe, citado anteriormente:

Es necesario que el teólogo esté atento a las exigencias epistemológicas de su disciplina, a los requisitos de rigor crítico y, por lo tanto, al control racional de cada una de las etapas de su investigación. Pero la exigencia crítica no puede identificarse con el espíritu crítico que nace más bien de motivaciones de carácter afectivo o de prejuicios.

El teólogo debe discernir en sí mismo el origen y las motivaciones de su actitud crítica y dejar que su mirada se purifique por la fe. El quehacer teológico exige un esfuerzo espiritual de rectitud y de santificación.

La verdad revelada aunque trasciende la razón humana, está en profunda armonía con ella. Esto supone que la razón esté por su misma naturaleza ordenada a la verdad de modo que, iluminada por la fe, pueda penetrar el significado de la revelación.

Asumir elementos de la cultura de su ambiente que le permitan evidenciar uno u otro aspecto de los misterios de la fe.

La utilización de conocimientos filosóficos que proporcionen “un sólido y armónico conocimiento del hombre, del mundo y de Dios”, y puedan ser asumidos en la reflexión sobre la doctrina revelada.

Áreas de investigación

La libertad propia de la investigación teológica se ejerce dentro de la fe de la iglesia. Por tanto, la audacia que se impone a menudo a la conciencia del teólogo no puede dar frutos y «edificar» si no está acompañada por la paciencia de la maduración.

La libertad de investigación, a la cual tiende justamente la comunidad de los hombres de ciencia como a uno de sus bienes más preciosos, significa disponibilidad a acoger la verdad tal como se presenta al final de la investigación, en la que no debe haber intervenido ningún elemento extraño a las exigencias de un método que corresponda al objeto estudiado.

En teología esta libertad de investigación se inscribe dentro de un saber racional cuyo objeto ha sido dado por la revelación, transmitida e interpretada en la iglesia bajo la autoridad del Magisterio y acogida por la fe. Desatender estos datos, que tienen valor de principio, equivaldría a dejar de hacer teología.

Conclusiones

Hemos hablado de Jesús Resucitado como el viviente, aquel que da vida, que trasmite la vida y una vida en abundancia. Cómo está vida fue comunicada a través de los siglos, de generación a generación, de persona a persona y hoy, esa vida se hace presente en el sexto continente, donde es necesaria la presencia del teólogo como es necesaria la presencia de cualquier hombre o mujer con deseos de hacer surgir la vida a su alrededor.

El teólogo como hombre anunciador de verdades reveladas al mundo de hoy, necesita de una ética o forma de expresar la vida que contempla a través de la lectura de los signos de los tiempos donde la Verdad única se expresa, para poder subir, postear, compartir y anunciar a Jesús Resucitado. Por lo que su búsqueda de la Verdad es una búsqueda compartida con centenares de hombres y mujeres de diversas generaciones en el mundo de hoy.

Las herramientas y áreas de trabajo para el teólogo no excluyen su participación en el mundo virtual, al contrario le potencian para ejercer un acompañamiento sustancial a través de la música callada de la escucha comprensiva, de la soledad sonora de la acogida, de la vacía llenura de transmitir la verdad y la mirada misericordiosa a toda la humanidad cercana y lastimada en su búsqueda de un lugar, de un ser, de un poder. Solo desde esta postura acogedora de vida, creo que podrá transmitir la vida en abundancia que contempla en su análisis y comprensión de la Verdad plena. La vida del teólogo debe ser parte de su vida en torno a la Verdad.

Bibliografía.

- Benedicto XVI (2013), *Mensaje para la 42ª Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales*, 24 enero 2013. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/communications/documents/hf_ben-xvi_mes_20130124_47th-world-communications-day.html
- Congregación para la Doctrina de la Fe (1990), Instrucción *Donum Veritatis sobre la vocación eclesial del teólogo*. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19900524_theologian-vocation_sp.html
- Francisco (2013) Exhortación apostólica *Evangelium Gaudium*, sobre la alegría del Evangelio. http://www.ceas.org.pe/publicaciones/0000051_Libro%20Evangelii%20Gaudium.pdf
- Francisco (2018), *Exhortación apostólica Gaudete et Exsultate sobre el llamado a la santidad en el mundo actual*. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20180319_gaudete-et-exsultate.html
- Juan, S. (s. I d.C.). Evangelio de San Juan. Sagradas Escrituras. <https://www.bibliacatolica.com.br/la-biblia-de-jerusalen/genesis/1/>
- López Calva, Martín (2009). *Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación*. En *Perfiles Educativos* Tercera Época. Vol. XXXI. Número 123. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. pp. 80-90.
- Martín Descalzo, José Luis (1993) *Apócrifo de María*, Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Pablo, S. (s. I d.C.). Primera carta de San Pablo a Timoteo. Sagradas Escrituras.
- Schillebeeckx, Edward (1973), *Jesús. La historia de un viviente*. Madrid, Trotta,

Ciudadanía como estatus, o como juego político: ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?, para qué?

Jorge Landaverde Trejo, UMQ ieducativa@umq.maristas.edu.

Karla Lizet Alemán Robles, ITQ klariva05@hotmail.com

Lorena Gabriela Corona Martínez, UMQ holalorecorona@gmail.com

Ponencia dictada en el I Congreso Internacional Marista de Educación “Ciudadanía y Educación”, celebrado en Guadalajara, Jalisco, México del 15 al 17 de febrero de 2018.

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito invitar a la reflexión compartida en torno al concepto de ciudadanía (el “qué”); íntimamente relacionado con la participación ciudadana mediante el ejercicio del poder político legitimado mediante el cumplimiento de ciertas condiciones requeridas en la constitución de la ciudad (“el cómo”); observando la evolución de las ciudades educativas a las ciudades digitales transitando de lo regional a lo nacional, internacional, hasta acceder a lo virtual (el “dónde”); lo cual requiere una progresiva toma de conciencia de los propios derechos y obligaciones, a la par que se asumen responsabilidades cívico-éticas (el “por qué”); finalmente, desde una perspectiva didáctica se tiene la intención de interpretar el modelo educativo con enfoque en el “desarrollo de competencias” para que induzca a procesos de autocomprensión, metacognición, interculturalidad, inclusión, equidad, solidaridad, justicia y paz, los cuales han sido planteados como fines de la educación para el siglo XXI desde los principios éticos y los valores humanistas ampliamente aprobados con base en consultas realizadas en 2014 y 2016 en la nación mexicana (el “para qué”). Durante este estudio han derivado productos académicos tales como: diseño de un curso de formación docente, así como el diseño e implementación de una encuesta sobre la pertinencia de un programa de estudios de posgrado.

PALABRAS CLAVE

Ciudadanía, ciudad digital, democracia, parresia, participación ciudadana

INTRODUCCIÓN

En la vida cotidiana nos topamos con una serie de contradicciones entre el ser ciudadano y el ejercicio de la ciudadanía. Y afloran por doquier problemas legales en donde se cuestiona la propia ciudadanía. Como casos extremos están: el problema de los indocumentados que son orillados a esconderse o sufrir vejaciones para sobrevivir en un país que los discrimina y expulsa por su condición de ilegalidad; Los migrantes que salen huyendo de un lugar que no les brinda seguridad ni fuentes de empleo para una vida digna. Muchos discursos se han emitido en torno a la justicia y la solidaridad, los cuales, en vez de brindar esperanza, provocan enojo al esconder una intención perversa de dominación y mentira.

De ahí que nos encontremos ante un panorama poco amigable, lo cual, lejos de paralizarnos, pudiera ser mutado en un reto para la construcción y promoción de una nueva manera de ser y ejercer nuestra ciudadanía en el mundo, desde los diversos papeles o funciones que nos toca desempeñar, teniendo como eje central la educación en la vida que nos toca compartir con los demás a cada momento. Así lo confirma Freire cuando escribe que “si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, también es verdad que sin ella no se construye la ciudadanía” (Freire 1990).

MARCO TEÓRICO

Entre las fuentes de inspiración teórica se puede considerar, en primer término, el interés que Michel Foucault manifestó, a través de sus disertaciones, por llegar a “comprender las relaciones que se dan entre la constitución de las diferentes formas de sujeto, los juegos de verdad y las prácticas de poder” cuando destacaba las formas de subjetividad, los saberes y los poderes, en contraposición con una visión esencialista del sujeto, una visión jurídica de la verdad y una visión estatista del poder (Varela, en Ball, 2001).

En cuanto a la constitución de las diversas formas de sujeto, se hace alusión a que los miembros de cualquier sociedad, requieren desarrollar aquellas formas de subjetividad que les habiliten para participar en las relaciones sociopolíticas gozando de la libertad de expresión derivada de la reflexión crítica y el cultivo del propio “ethos”. Aquí es preciso mencionar la distinción aristotélica entre êthos –con eta- que significa carácter forjado por el dominio del temperamento, congruente con un proyecto o estilo de vida; y éthos –con épsilon- que significa hábito, costumbre o acto

derivado del talante o carácter (Marsich, 2012). En la contraparte estarían las personas no-éticas o amorales, esto es, aquellas que viven sin rumbo, sin un proyecto de vida.

De ahí la necesidad, por una parte, de recuperar la riqueza cultural de la comunidad para forjar caracteres motivados por estilos de vida apetecibles y, por otra parte, la necesidad de promover o dinamizar hábitos que aseguren actuaciones humanizantes porque son consecuencia de una intencionalidad con proyecto y no meros actos sin sentido ni meta previamente visualizada.

En relación con los “juegos de verdad” como resultado de cierto consenso entre ciudadanos libres, desde la historia cultural, Popkewitz (2003) invita a develar los sistemas de conocimiento o reglas de razón que inciden en la configuración de objetos culturales de acción, esto es, narrativas (ficciones en el sentido de fabricaciones alegóricas) que producen “rupturas” en el conocimiento y pueden llegar a ordenar, interiorizar y/o encapsular la acción social, política y cultural. Y desde el “giro lingüístico” se considera al lenguaje como un dispositivo que, de hecho: disciplina, ordena y distingue las prácticas culturales estableciendo las reglas de lo que es “cierto”, “correcto” o “verídico” dando prioridad a ciertas formas de conocer, relacionar, deliberar y poner en práctica múltiples saberes, creencias, emociones y sentimientos.

Por lo que respecta a las “prácticas del poder”, ciertas interpretaciones del pensamiento de Foucault inferirían que la verdad no es posible y el poder aniquila las libertades individuales. Sin embargo, en su libro *Vigilar y Castigar*, Foucault describe dos tipos de tecnologías de poder: a) las tecnologías disciplinarias, centradas en los cuerpos individuales con la finalidad de vigilarlos y hacerlos dóciles y útiles; b) las tecnologías reguladoras de la vida y de las poblaciones. Ambas tecnologías inducen a formar saberes destinados a jerarquizar, vigilar y adiestrar los cuerpos (normalizadas en la milicia, los hospitales, las cárceles, las escuelas), y saberes para la gestión mundial de la vida (caso de la medicina, la policía, la higiene pública, la economía). El tipo de operativización de tales tecnologías marca la diferencia entre un ejercicio razonable de la autoridad formadora de carácter derivado de proyectos de formación convenida por ambas partes y consciente, o cualquier otro ejercicio de dominación deshumanizante.

En el extremo en que se ejerciera un poder opresor, este entablaría relaciones de dominación ante sujetos sociales pasivos con pocas posibilidades de resistencia. En libros posteriores como *Los usos*

de los placeres, Foucault destaca la manera en que los sujetos se moldean a sí mismos mediante técnicas o prácticas que les proporcionan su cultura o grupo social, mediante las cuales se habilitan para actuar tanto en lo individual como en los ámbitos político y social, con capacidad de resistir y modificar tendencias que llevan a la dominación por la uniformización (Varela, en Bell, XIII).

Concepto de ciudad (Hacia el “qué”)

No es posible hablar de “ciudadanía”, sin recurrir al concepto de ciudad, cuyo dinamismo lleva a evitar una definición del término y optar por señalar algunos de sus rasgos.

El vocablo latino “civitas” hacía referencia al área urbana con cierta densidad de población cuya actividad preponderante no era agrícola y que contaba con un estatuto legal.

En la Conferencia Europea de Estadística celebrada en 1966 se propuso considerar como ciudades a aquellas poblaciones de más de 2000 habitantes, siempre y cuando la población agricultora no rebasara el 25% del total (Capel, 1975).

Resulta de interés para nuestro estudio la explicación que ofrecen Morroni y Salamon (2003): “La ciudad es una realidad física, tangible. Pero también es, inequívocamente, una construcción social: es el proyecto de una sociedad, de un lugar y un momento determinado, con su ideología, su cultura, su ética y sus valores, sus relaciones sociales en interdependencia con una economía siempre compleja”. Es obvio que no contaban con el dato de las ciudades digitales.

Actualmente, las grandes ciudades incluyen un distrito financiero compuesto de rascacielos que conglomeran oficinas centrales de compañías y centros comerciales. Por lo que demandan un complejo órgano administrativo encabezado por un presidente municipal y un consejo para gestionar la planificación urbana de acuerdo a las legislaciones nacionales, el manejo del transporte público, del sistema escolar y de los servicios públicos en general.

Aquí cabría distinguir entre megalópolis y ciudad global. Con la palabra “megalópolis”, la socióloga Saskia Sassen, en 1991, hacía referencia a una gran área urbana, mientras que por “ciudad global” entendía aquellas ciudades que concentran gran poder económico y/o político cuya influencia rebasa sus límites nacionales.

Para garantizar la calidad de vida en las ciudades futuras, líderes municipales firmaron la Carta de Aalborg en 2000 para promover el desarrollo sostenible de las ciudades, respetando principios medioambientales a fin de proteger el entorno natural urbano mediante la planificación de los usos de suelo pertinentes, la creación de parques urbanos y la recuperación de espacios de ocio y esparcimiento de los ciudadanos.

El concepto de ciudad sigue en constante cambio y en la actualidad ha evolucionado a ciudades digitales. Las nuevas generaciones viven una realidad que no existía en el siglo pasado, el avance de las Tecnologías de información y su inevitable penetración en todos los ámbitos sociales ha provocado el nacimiento de sociedades de información a las que se les ha denominado ciudades digitales y aquellos que en mayor o menor medida utilizamos la tecnología somos sus ciudadanos. El reto en la educación es, además de integrar eficazmente la tecnología en el aula, lograr de manera oportuna y eficiente formar tanto a los docentes como a los alumnos y a la sociedad en general en el manejo de nuevos dispositivos y las tecnologías desarrollando las competencias para su manejo, para la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios que permitan a la “sociedad digital” una convivencia entre si y entre las demás sociedades digitales en el mundo.

Dichas competencias comprenden:

- aprender a convertirse en buenos buscadores de información,
- aprender a reconocer fuentes relevantes y confiables;
- conocer las herramientas disponibles;
- comunicarse de manera efectiva con las herramientas adecuadas,
- convertirse en consumidores efectivos a través de los canales digitales;
- conocer las leyes, la etiqueta y costumbres que se aplican sobre la web y los medios, (para evitar cometer delitos y/o vulnerar los derechos de terceros);
- aprender a manejarse de manera segura, (para evitar fraudes, y peligros en la red).

Estatus de ciudadanía

En general, se ha entendido a la ciudadanía desde una perspectiva legal. A través de su libro El oficio de la ciudadanía, Bárcena (1997) cita a Ch. Taylor y M. Walzer quienes plantean la teoría comunitarista de la filosofía política y defienden la naturaleza política del ser humano, destacando la importancia de la comunidad y sus tradiciones en la construcción de la identidad colectiva que es

la ciudadanía, más allá de la titularidad de derechos en abstracto. De tal forma que el ciudadano debe ser un participante diestro de la política, y su actuación debería ir más allá de la ocasional emisión del voto. Esto implica que la participación y el compromiso del ciudadano en el ámbito político deberían efectuarse en concordancia con códigos éticos orientados al bien de la ciudad en que reside.

En su libro *El gobierno de sí y de los otros*, Michel Foucault (2010) anota la evolución del concepto de ciudadanía al señalar que, en el año 450 a.C., la ley de Atenas sólo reconocía el derecho a la ciudadanía a aquellos niños cuyos padres fueran ciudadanos atenienses, con la finalidad de evitar el incremento del número de ciudadanos. Sin embargo, en el año 411 a.C. esa ley fue derogada ya que, debido a la guerra y la peste, necesitaban aumentar el número de ciudadanos para sobreponerse de los estragos de la guerra del Peloponeso. Visto está que la ciudadanía legal, desde aquel entonces, dependía del contexto nacional de las circunstancias de vida cambiantes y de las reformas legales.

En el relato de Eurípides –Tragedias- el protagonista Ion se describe confrontado con tres categorías de ciudadanos atenienses:

-Los ciudadanos “impotentes”, legalmente ciudadanos pero incapaces de hacer algo por la ciudad porque carecían de medios para comprar un arma y participar en la guerra, cuya actitud es de envidia e ira ante los más fuertes.

-Los ciudadanos “capaces”: la élite heredera de riqueza entre la que se contaban algunos sabios que preferían mantenerse callados y lejos de la prágmatas (asuntos de la ciudad); y optaban por vivir en la tranquilidad y el ocio. Sin embargo, se reconocía que eran los que mantenían las instituciones que se atribuía el Estado.

-Los ciudadanos “poderosos”: que manejaban la política (polis) y la razón (logos). Ellos ejercían la autoridad política, o sea, controlaban a la ciudad y recibían honores. Eran intolerantes de la competencia y procuraban excluir o aniquilar a quienes opacaran su poder.

Ejercicio de la ciudadanía (el “cómo”)

Dentro del marco de la ciudad (pólis) griega, la Atenas del siglo de Pericles (V a.C.), se hacía una clara distinción entre el estatus de ciudadano (tres categorías diferentes) y el ejercicio del poder en condiciones no tiránicas a través de la palabra franca y veraz (con parresia) en la forma del juego agonístico de quien con coraje y valentía toma la palabra para retar, hacer reflexionar y dejar en libertad de contender a aquellos que también están en posibilidades de mandar y votar en asuntos de interés común de los ciudadanos. Se señalaba la diferencia entre la política y la autoridad ligada a ella. De ahí que Polibio, al hablar de la forma del gobierno de los Aqueos en *Historias*, destacar los siguientes principios constitutivos de su política:

- ISEGORÍA (los ciudadanos gozaban de igual derecho a la palabra judicial para defenderse o atacar; derecho a opinar, debatir y votar para elegir sus representantes),
- ISONOMÍA (los ciudadanos gozaban de igualdad ante la ley) y
- DEMOCRACIA (el gobierno del demos, esto es, del conjunto de ciudadanos).

Además de los elementos arriba descritos, la democracia se consolidaba con nociones tales como:

- ELEUTHERIA que es la libertad entendida en dos sentidos: como independencia de una ciudad respecto a la dominación de otra; como libertad interna de cada ciudadano respecto a jefes tiranos.
- NOMOS referente a que el ejercicio del poder se da en el marco de la ley que está ligada a la tradición, a la constitución, a principios que delimitan las reglas del juego político.

-PARRESIA es el derecho político a ejercer el hablar franco en la ciudad. En el texto de Lón se mencionan tres prácticas del decir veraz:

- 1- Parresia política: es una manera de ejercer el poder mediante el decir veraz con base en el estatus de ciudadano legal.
- 2- Parresia judicial: resistencia y grito de impotencia contra quien abusa de su propia fuerza.
- 3- Parresia moral: confesar una culpa que pesa en la conciencia, ante alguien que puede brindar ayuda.

La parresia política es uno de los elementos que constituyen la ciudad (politeia) y de la ciudadanía. En el libro de Lón se presenta una especie de circularidad entre democracia y parresia. Y la necesidad que Lón expresaba de tener la parresia la vinculaba con:

- su voluntad por formar parte del pequeño grupo de ciudadanos que constituía la primera línea en la polis (ciudad);
- la dynamis o superioridad en el ejercicio del poder enfrentando reacciones contrarias;
- los riesgos y peligros a que se exponía por su hablar franco;
- la dinastía que hacía referencia a sus propias cualidades, su relación consigo mismo y con los otros, desde un punto de vista moral (su ethos). Que implicaba el problema del juego político, sus reglas y formas de verdad y suponía la cualidad moral de sus ascendientes y descendientes.

De manera esquemática, Foucault presenta la parresia como un rectángulo con cuatro vertientes:

- 1 Vertiente, CONDICION FORMAL: régimen democrático donde los ciudadanos son libres para opinar, debatir y participar se ocupan de los asuntos de la ciudad (ta prágmata).
- 2 Vertiente, CONDICION DE HECHO: formación y experiencia en el juego político, garantía del ascendiente o superioridad (dynasteia) de algunos ciudadanos para ejercer el poder político sobre otros.
- 3 Vertiente, CONDICION DE VERDAD: es preciso que el logos en el ejercicio del poder sea un discurso de verdad, o sea, un logos racional.
- 4 Vertiente, CONDICION MORAL: es la necesidad de manifestar el coraje y valentía en el conflicto, el enfrentamiento, la rivalidad (es la estructura agonística del combate). Consciente de su entereza libre de corrupción.

Con el pasar del tiempo, después de un golpe de estado, el régimen democrático fue suplantado por uno oligárquico (poder en manos de unos pocos ricos) que promovió la mala parresia al aplicar medidas contra el hablar franco, bajo la amenaza de expulsión, exilio, ostracismo y hasta la muerte. El decir veraz es sustituido por el discurso de los aduladores que pronuncian discursos para alagar al poderoso. El falso discurso ya no tiene el basamento del coraje, distintivo de quien es capaz de volverse contra el pueblo para plantearle reproches. Por el contrario, el falso parresiasta o demagogo (convencer a los ciudadanos con falsos argumentos), buscando garantizar su propia

seguridad, su propio beneficio hacía eco lo que todo el mundo decía, no importaba que dijera, asegurando ser bien recibido. De esta forma, se fue suplantando la singularidad y diferencia del decir veraz que se ejercía en el juego agonístico democrático, por un decir demagógico en connivencia con la dominación tirana.

Ciudades educativas y ciudadanía en la era digital (el “dónde”)

Las crisis a nivel mundial derivadas de movimientos sociales en contra de poderes tiránicos, tales como: el movimiento estudiantil de 1968; el movimiento de autoorganización sindical “Solidaridad” en Polonia (1980); el movimiento de la glasnost (transparencia-franqueza) y la perestroika (reestructuración) en la Unión Soviética de 1985 a 1991; y la caída del muro de Berlín (1989), denunciaron la excesiva centralización del poder y clamaron por una mayor autonomía y participación autogestiva de la ciudadanía en la definición de sus propias políticas y sistemas educativos de acuerdo a sus contextos regionales.

En el campo educativo, tanto la educación tradicional como la educación nueva entendían la educación como un proceso de desarrollo meramente individual por lo que, en el siglo XX, se dio un giro hacia lo social (educación socialista democrática), lo político (educación popular) y lo ideológico (pedagogía institucional).

Ante la crisis de la educación que pretendía cumplir una función reproductora, Jesús Palacios (en Gadotti 2011, pág. 296) identifica tres reacciones:

1) aquella que señala la disfuncionalidad de la escuela tradicional la cual se manifiesta a través de nueve síntomas: atraso por atarse al pasado; incapacidad para instruir; didáctica mecánica; autoritarismo; obstaculizar las relaciones interpersonales; ignorar la realidad; no preparar al estudiante para vivir y actuar en el mundo; incapaz de relacionar educación con política; incapacidad para reciclar profesores que terminan neuróticos.

2) la que pugna por la desescolarización. La ilusión de una pedagogía no directiva que pretende resolver la crisis autoritaria mediante la igualdad entre profesor y alumno para acceder a la autogestión escolar.

3) la que intenta la superación de las ilusiones a través de la escuela viva, formadora de la personalidad política, social, científica, socialista, participativa. Por lo que Palacios recomienda que cada profesor, cada escuela, cada sociedad, contribuyen con su esfuerzo a dicha formación integral y propone “que la escuela se vincule a la vida y a las necesidades vitales (familia, barrio, ciudad) del niño; que la escuela sirva para la integración social y para la cooperación entre los individuos...” (Palacios 1978, pág. 647, en Gadotti 2011).

Para un estudio sistemático de los problemas educativos en las diferentes naciones y el planteamiento de estrategias para su superación la UNESCO creó en 1970 la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, la cual apuntaló la CIUDAD EDUCATIVA mediante la estrategia de la Educación Permanente basada en 21 principios que, de manera resumida se presentan a continuación;

1. La educación permanente debe ser la piedra angular de la política educativa internacional, para que todo individuo tenga oportunidad de aprender durante toda su vida.
2. La educación debe adquirir dimensiones de un movimiento popular, no limitándose sólo a los muros de la escuela.
3. Lo importante no es saber qué camino siguió el individuo, sino lo que él aprendió.
4. Es necesario abolir barreras entre ciclos, grados de enseñanza, así como de la educación formal y no formal.
5. La educación preescolar debe figurar entre los principales objetivos de toda política educativa y cultural.
6. La educación elemental debe ser garantizada a todos los individuos.
7. El concepto de enseñanza general debe ampliarse para englobar conocimientos socioeconómicos, técnicos y prácticos. Deben abolirse las distinciones entre los tipos de enseñanza científico, técnico, profesional. La educación debe tener un carácter simultáneo entre lo teórico, lo tecnológico, lo práctico y lo manual.
8. La educación tiene la finalidad de formar no en un determinado oficio, sino ofrecer recursos para que los jóvenes puedan adaptarse a diferentes tareas, teniendo un continuo perfeccionamiento, a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo.
9. La formación técnica debe distribuirse entre escuelas, empresas y educación extraescolar.

10. En enseñanza superior, hay necesidad de diversificación de estructuras, contenidos y alumnos, dando acceso a las categorías sociales de quienes no pueden asistir a las universidades.

11. Los diferentes tipos de enseñanza deben depender exclusivamente de los conocimientos, la capacidad y las aptitudes de cada individuo.

12. La educación de adultos es primordial en la estrategia educativa por venir.

13. La alfabetización debe articularse con la realidad socioeconómica del país.

14. La ética de la educación debe hacer del individuo un agente de su propio desarrollo cultural.

15. Los sistemas educativos deben planearse tomando en cuenta todas las posibilidades de las nuevas tecnologías.

16. La formación de educadores debe considerar las nuevas funciones que desempeñarán.

17. Cualquier función del educador debe ejercerse con dignidad, debiéndose reducir la jerarquía entre diversas categorías docentes: profesores de educación básica, técnica, superior, etc.

18. La formación docente debe modificarse para que su trabajo sea más el de educadores que el de especialistas en transmisión de conocimientos.

19. Además de educadores profesionales, se debe recurrir a auxiliares y profesionales de otras áreas como: obreros, técnicos, ejecutivos, así como a estudiantes para que también instruyan a otros y comprendan que toda la adquisición intelectual debe ser repartida.

20. La enseñanza debe adaptarse al educando y no someterse a reglas preestablecidas.

21. Los educandos, jóvenes y adultos, deberán ejercer responsabilidades como sujetos no sólo de la propia educación sino también de la empresa educativa en su conjunto. (Fauré, 1972, en Gadotti, 2011, págs.. 306-308)

Ya un año antes, en 1969, a través de su libro *Los medios de comunicación como extensiones del hombre*, McLuhan (1911-1980), distinguía tres etapas de la humanidad: el mundo tribal, con predominio del espacio acústico; el mundo destribalizado, con predominio de lo visual siendo el libro extensión de los ojos; y el mundo retribalizado que denominó "ALDEA GLOBAL", ya que la humanidad vive bajo la influencia de los medios de comunicación con predominancia del espacio cibernético que afecta a su visión y su vivencia del mundo, de sí mismo y de los otros (Gadotti, 2011, pág. 324).

De ahí que ya se previeran alternativas de aprendizaje con mayor rapidez fuera de la escuela, en contacto directo con el mundo que presentan los medios de información y comunicación. Para el futuro dicho autor augura que el estudiante viva como explorador, investigador inmerso en el universo de la información, entablando relaciones humanas en el horizonte de la “escuela-planeta” abierta para todos (McLuhan, 1990, en Gadotti 2011, pag. 329).

Considerando que la mayor parte del aprendizaje intencional no resulta de una instrucción escolarizada programada ¿podría concluirse que la escuela es el lugar equivocado para aprender y obtener educación?

Mecanismos de participación ciudadana en México

Las legislaciones locales en México, contemplan varias formas de participación ciudadana, por ejemplo, la iniciativa popular, el referéndum, el plebiscito, la organización comunitaria, el presupuesto participativo y la revocación de mandato.

El proceso de democratización conlleva del ejercicio del derecho a votar, derecho a recibir y difundir información, derecho a participar políticamente y el derecho a exigir una transparencia gubernamental.

Los mecanismos de participación ciudadana en México se podrían remontar al siglo XVII en que la sociedad civil ya busca influir en las decisiones sustanciales de la organización socio-político-económica del país. Sin embargo, es de destacar que luego del terremoto del 19 de septiembre de 1985, la ciudadanía se unificó en una participación activa para resolver los problemas emergentes y exigir sus derechos ciudadanos.

En febrero de 1995, a raíz de la invasión del ejército mexicano a la zona zapatista en Chiapas, se llevó a cabo el primer plebiscito a nivel nacional dirigido por la organización civil denominada “Alianza Cívica” que puso a consideración de la ciudadanía las siguientes interrogantes:

1. ¿Debe investigarse y en su caso sancionarse a Carlos Salinas de Gortari (presidente de México de 1988 a 1994) por su responsabilidad en la crisis económica?

2. ¿Debe rechazarse el crédito ofrecido por el gobierno de los Estados Unidos?

3. ¿Debe retomarse la vía del diálogo y la paz y desecharse la vía militar para resolver el conflicto de Chiapas?

Con la participación de 600 mil electores, la decisión se inclinó hacia el “Sí”. (Romero y Morales, 2017, pág. 255).

De ahí derivó la primera ley de Participación Ciudadana en el Distrito Federal aprobada por la Asamblea de Representantes en junio de 1995.

En agosto de 1995, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) realizó una consulta por la paz a la sociedad civil instalando 3,000 mesas en la capital del país; 1,746 en distintas comunidades indígenas y 5,652 en diversas ciudades y pueblos preguntando

1. ¿Estás de acuerdo en que las principales demandas del pueblo de México son: tierra, vivienda, trabajo, alimentación, salud, educación, cultura, información, paz, seguridad, combate a la corrupción y defensa del medio ambiente? (Sí: 97%)

2. ¿Deben las distintas fuerzas democratizadoras unirse en un amplio frente ciudadano, social y político de oposición y luchar por estas 12 demandas principales? (Sí: 94%)

3. ¿Los mexicanos debemos hacer una reforma política profunda que garantice la democracia? (Sí: 95%)

4. ¿Debe el EZLN convertirse en una fuerza política, independiente y nueva, sin unirse a otras organizaciones políticas? (Sí: 57%)

5. ¿Debe el EZLN unirse a otras organizaciones y, juntos, formar una nueva organización política? (Sí: 41%)

6. ¿Debe garantizarse la presencia y participación equitativa de las mujeres en todos los puestos de representación y responsabilidad en los organismos civiles en el gobierno? (93%)

Gracias a la participación ciudadana de 1, 300,000 electores (principalmente en Chiapas y el D.F.) y la colaboración de más de 400,000 voluntarios se llevó a cabo la consulta ciudadana.

(Ver Rodríguez, 1995, en Romero y Morales, 2017, pág. 255).

El 9 de agosto de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma constitucional donde se establece la participación en consultas populares como un derecho ciudadano. El 14 de

marzo de 2014 se publicó la Ley Federal de Consulta Popular que regula el procedimiento para convocar, organizar, desarrollar, computar y declarar resultados de la consulta ciudadana. En el artículo 11 de esta ley se advierte que no podrán ser objeto de consulta: la restricción de los derechos humanos; los principios consagrados en el Artículo 40 de la Constitución; la materia electoral; los ingresos y gastos del Estado; la seguridad nacional; y la organización y disciplina de la Fuerza Armada permanente.

Además, se señalan las tres opciones para solicitar consulta popular: por parte del Presidente de la República; por parte de 33% de los integrantes de cualquiera de las Cámaras del Congreso; o si lo solicita el 2% de los inscritos en la lista nominal de electores. Y compete a la Suprema Corte de Justicia de la Nación el resolver sobre la constitucionalidad de la procedencia de la materia de la consulta. Si procede la convocatoria, es el Instituto Nacional Electoral (INE) el encargado de organizar, promover y desarrollar la consulta la cual deberá contar con la participación del 40% de la lista nominal para que sea vinculante.

Entre los estados que han realizado consultas en los últimos 15 años se encuentran: Veracruz, Yucatán, Ciudad de México y Querétaro. Así, por ejemplo, en el ayuntamiento de El Marqués, Querétaro, el 16 de octubre de 2016, se solicitó al IEEQ la realización de un plebiscito de consulta ciudadana acerca de concesionar o no el servicio de recolección de basura mediante la pregunta: ¿Está usted de acuerdo en que se concesione el servicio público de limpia, recolección, traslado, tratamiento y disposición final de residuos sólidos urbanos en el municipio de El Marqués, Querétaro? 7,932 votos por el “No” (59.79%) contra 5,334 votos por el “Sí” (40.20%), siendo el 13.90% de participación total de la lista nominal del municipio. En tal caso los resultados fueron indicativos y no vinculantes, puesto que no se cubrió el 40% de la lista nominal (IEEQ, 2016).

Por otra parte, en 2011, la Delegación Tlalpan de la Ciudad de México fue pionera en realizar un ejercicio presupuestario ciudadano para favorecer un acercamiento entre autoridades y ciudadanos, involucrando a los afectados y asegurando la transparencia en el uso de los recursos públicos.

“La constante activación del sistema democrático, dará paso a que la legislación se actualice, promoverá su trascendencia para activar a la ciudadanía u propiciará espacios donde la democracia perdure, se regenere y se amplíe hasta abarcar cada aspecto que genera bienestar a la población” (Romero y Morales, 2017, pág. 262).

Motivos políticos y antropológicos para el ejercicio de la ciudadanía (el por qué)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada en la tercera Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 en París, se emitió al final de la segunda guerra mundial como una necesidad imperiosa para evitar otros holocaustos.

En el caso de la conciencia ciudadana, tanto en nuestra época como en otras épocas, ella es espoloneada por experiencias negativas tales como la exclusión. Es entonces que se intenta escapar del poder injusto, haciendo valer los derechos humanos y el disenso.

En su libro *Los retos de la sociedad por venir*, Luis Villoro (2010) plantea tres retos centrales: ausencia de justicia, democracia efectiva e interculturalidad. Es impactante contemplar la marginalidad y la injusticia. Este autor propone que, en vez de iniciar determinando los principios universales de justicia, se parta del reconocimiento de la injusticia circundante para, luego, proyectar su remedio.

El punto de partida que Villoro señala es la vivencia del sufrimiento causado por la injusticia. Se trata del mal injustificado, efecto de una situación de poder. Una persona tiene poder cuando es capaz de satisfacer sus deseos y cumplir sus fines. Una sociedad tiene poder cuando es capaz de dominar el medio natural y social para alcanzar lo deseado. Según el filósofo de la política, Thomas Hobbes, hay “una inclinación de la humanidad entera, un perpetuo e incesante afán de poder que sólo cesa con la muerte” (Hobbes, en Villoro 2010, pág. 17).

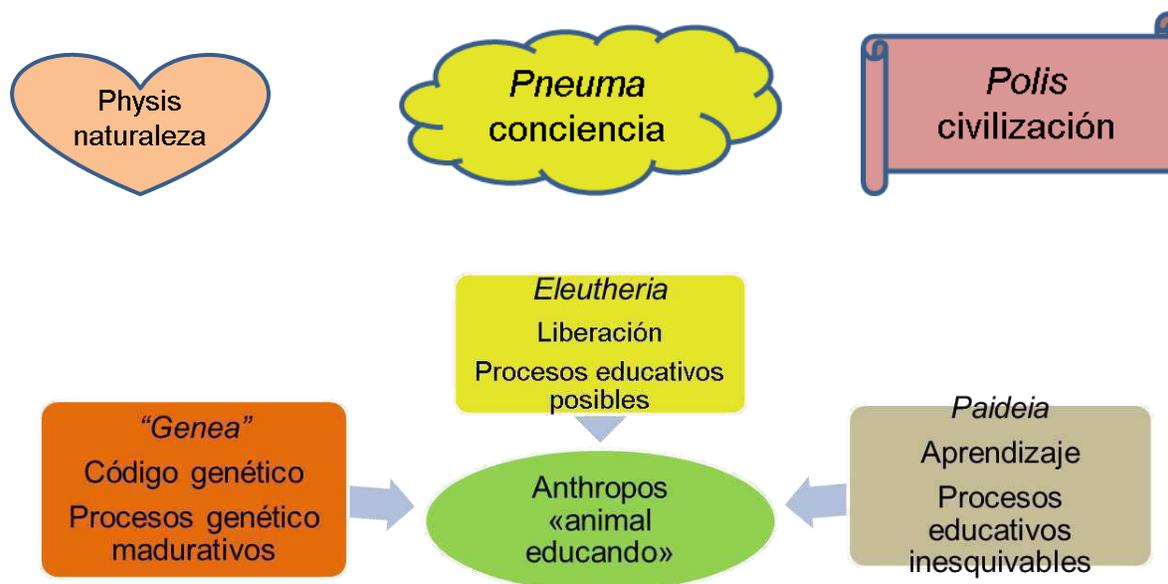
Para contrarrestar esa actitud del hombre ansioso de poder, Sócrates presenta al hombre que rehúsa a hacer de la voluntad de poder su fin. No es tanto ‘buscar la justicia’ cuanto ‘escapar del poder injusto’. Villoro cita el caso del movimiento Zapatista: “...las organizaciones políticas, sean partidos de derecha, centro, izquierda y revolucionarios, buscan el poder. Unos por la vía electoral,

otros por la mentira y el fraude, otros por la vía de las armas. Nosotros no luchamos por tomar el poder, luchamos por democracia, libertad y justicia...” (Villoro, 2010, pág. 18).

Desde una visión antropológica Fullat (2008) afirma que una diferencia cualitativa entre el hombre y otros animales es que el animal humano es el único educando, es decir, que presenta alto grado de inacabamiento biológico lo cual posibilita su ser de educando desde su propia corporeidad; así como, desde la civilización y a partir de su responsabilidad ética.

A través de un esquema (Cf. Figura 1) Fullat sintetiza las principales categorías del “animal educando” donde se puede observar la progresión del nivel natural corporal (Physis); al nivel de la conciencia liberadora (Pneuma); con el apoyo socio-político de los procesos educativos proporcionados por la civilización (Polis). Incidiendo estos tres procesos en la educación del “animal educando” (Anthropos).

Figura 1. Procesos que inciden en la educabilidad del Anthropos



Fuente: elaboración propia, basada en Fullat, 2008, pág. 111.

Ser ciudadano y ejercer ciudadanía en la era digital (el “para qué”)

Con fundamento en las cuatro condiciones que la constitución ateniense del siglo V a.C. establecía para tener el estatus de ciudadano –Autoctonía (nacido en Atenas de padres atenienses); Dinastía (superioridad-ascendencia en el juego político del debate ciudadano, debido a su formación y carácter); Parresia (hablar franco emitiendo un discurso racional); Moralidad (actuar con coraje y valentía inspirado en un estilo-proyecto de vida, siendo congruente consigo mismo y en pro del bien común), es posible replantear dichas condiciones en el “aquí y ahora” de la era digital.

-Autoctonía: retomando el término ‘aldea global’ acuñado por McLuhan (1990, en Gadotti, 2011), pudiéramos ubicar al ciudadano de hoy en la aldea global digital. Si Popper distinguía tres mundos: mundo de los objetos físicos; mundo de los estados de conciencia; y mundo de los productos simbólicos de la mente humana, al que Habermas (2015) agregaba el mundo de la vida (Landaverde, 2013, pág. 45), actualmente habrá de considerar el mundo cibernético que vislumbró McLuhan (1990) cuya duración es una serie de instantes de progresivos ensamblajes digitales. En el espacio digital todos contamos con la posibilidad de adquirir la autoctonía, mediante el desarrollo de las propias habilidades digitales para navegar libremente por las ciudades digitales sin fronteras ni muros discriminantes.

-Dinastía: si bien en la Magna Grecia del s. V a.C. la dinastía hacía referencia a la ascendencia y superioridad de Pericles sobre los demás, basada en su linaje, pero sobre todo en la propia formación y experiencia política, actualmente la dinastía en contextos digitales es resultado del desarrollo de habilidades digitales y de la construcción y participación en redes virtuales avaladas por la sociedad del conocimiento.

-Parresia: aun cuando se habla de democracia, en la actualidad predomina el autoritarismo centralista sostenido por grupos transnacionales de inmenso poder económico que ejerce un gran control sobre las decisiones políticas de todas las naciones. Tal parece que está cada vez más vedada la parresia política, sin embargo, queda la esperanza del despertar ciudadano, como ha sido el caso de la “Primavera Árabe” que causó la caída de gobiernos antidemocráticos. Si bien es cierto que en nuestro actual contexto sigue predominando el autoritarismo impuesto por gobiernos oligárquicos,

a través de las ciudades digitales se abren espacios democráticos para el ejercicio de la libertad de expresión.

-Moralidad: la dimensión ética del ser humano es parte integral de cada ciudadano que, como la dimensión cognitiva, pasa por un proceso de desarrollo ya detectado y tipificado por autores como Piaget (señala cuatro etapas en el desarrollo del sentido ético humano, a partir de la anomia, heteronomía, sionomía, hasta acceder a la autonomía); por su parte, Kohlberg (tipifica seis estadios del desarrollo del juicio ético: dos a nivel pre-convencional; dos a nivel convencional; y dos a nivel post-convencional); y Lonergan (2006) (en torno a la estructura humana deliberativa describe cuatro pasos en lo que denomina “Acto de comprensión existencial”, los cuales tipifica como actos de la secuencia deliberativa: 1) Estar atento a la autenticidad de los datos; 2) Procesar la información en busca de evidencias con pensamiento crítico para elegir las mejores opciones; 3) Ser razonable al argumentar, considerando que la cognición afectiva tiene lugar en la dimensión afectiva de la persona, con apoyo de reflexiones y juicios; 4) Ser responsable al valorar, decidir y concretar planes en acciones eficientes y transformadoras. Siendo la propuesta de Lonergan (2006) la que más refleja las características deseables del ciudadano digital, como son: 1) la curación de contenidos; 2) construcción de redes académicas; 3) ser consciente de la distinción entre los dispositivos robots (bots) y las personas con las que interactuamos; 4) conducirse según la ética de la Web (netiqueta). El futuro promisorio del ciudadano digital dependerá de la libre elección de un estilo de vida de acción independiente e interrelacionada, en vez de una vida de consumo enajenante e individualista.

RESUMEN

Para este trabajo de reconstrucción conceptual en torno al estatus y al ejercicio de la ciudadanía se ha optado por acudir a métodos que han sido impulsados desde dos vertientes. Por una parte la vertiente abierta a partir del giro lingüístico; y, por otra parte, la vertiente procedente de la historia cultural. De la vertiente del giro lingüístico retomamos el método pragmático-lingüístico que se funda en el análisis de las estructuras lógicas de la comunicación humana para acceder a la comprensión de los distintos actos de habla, tomando en cuenta la intencionalidad del emisor – estratégica o para el entendimiento- y los niveles de significación –semántico, sintáctico o pragmático- de tal modo que se integren procesos de construcción conceptual, mapeo lógico-

sintáctico y, finalmente, integración pragmática del juego de las palabras que inciden en acciones lingüísticas ya sea locutivas, ilocutivas o perlocutivas (cf. Landaverde, 2013 págs. 66-83).

Tanto el enfoque identificado como “giro lingüístico”, como el de la “historia cultural o posmoderna”, ambos se vinculan con estudios críticos preocupados por la relación entre el conocimiento, el poder y el cambio social. El “giro lingüístico” pone énfasis en la interpretación del texto y del discurso, considerando que el lenguaje, además de ser un medio de comunicación, es algo que disciplina ordena y configura el campo de las prácticas culturales. Asimismo, se concibe la narrativa como “un ámbito en el que adquiere forma el significado, en el que los individuos se conectan con el mundo público y social y en el que se hace posible el cambio”. (Bonell y Hunt 1999, en Popkewitz, 2003).

En relación al “giro histórico cultural”, se considera que Michel Foucault y Norbert Elías son sus iniciadores en cuanto que “ambos se centran en cómo los sistemas de conocimiento organizan nuestro ser en el mundo, a través de la construcción de reglas de razón, la ordenación de los objetos de reflexión y los principios para la acción y la participación” (Popkewitz, 2003).

A diferencia de la historia intelectual tradicional, la cual versa sobre hechos pasados sin percatarse de cómo los sistemas dinámicos de razonamiento influyen en nuestro ver, pensar y actuar, cayendo en un historicismo concentrado en actores y acciones sin atender a cómo se enmarca la acción y se producen las subjetividades actuantes, la historia cultural tiene como propósito:

-La investigación de los sistemas de conocimiento –“reglas de razón”- que ordenan nuestra acción y participación en el mundo;

-El señalamiento de que el pensamiento histórico forma parte del presente en cuanto contribuye a inventar “sentidos comunes” para configurar el mundo de las cosas y el mundo del “sí mismo” y de los otros a manera de ficciones con consecuencias en su participación ciudadana y la construcción de su propia identidad.

-Una especial atención a las “rupturas” en el conocimiento y en cómo tales cambios inciden en las diversas formas de participación política, involucramiento social y recreación cultural (cf. Popkewitz, 2003).

En resumen, a la convergencia de métodos interdisciplinarios le subyace el paradigma de la complejidad, el cual convoca a una visión holística que integre todos los elementos que inciden en la comprensión de nuestra realidad como un todo. En cuanto a la comprensión del mundo de la vida y la ficción, desde una perspectiva hermenéutica y de acuerdo con la teoría del relato escrito que desarrolló Ricoeur (2010) se da una dialéctica entre la comprensión y la explicación. En donde explicar y comprender no son los polos opuestos que mutuamente se excluyen, sino momentos del proceso complejo de la interpretación.

Por un lado, en una situación de diálogo, explicar y comprender casi coinciden ya que, en el momento en que no se entiende, es posible preguntar para llegar a una mejor comprensión. Sin embargo, por otro lado, el discurso escrito presenta una distanciamiento/separación entre el decir presente y lo dicho pasado que ha quedado escrito. Esta separación permite la objetivación-autonomía semántica del discurso. Esa exteriorización del discurso, inscrita en marcas codificadas del discurso oral hace necesaria la explicación –el análisis estructural del relato- para una mejor comprensión. “La actividad de análisis aparece entonces como un simple segmento sobre un arco interpretativo que va de la COMPRENSIÓN INGENUA a la COMPRENSIÓN EXPERTA a través de la EXPLICACIÓN. Lo que, en cierta forma, sugiere De Sousa (2009) a través de su propuesta del “paradigma emergente” donde traza una trayectoria que va del sentido común de primera instancia; pasa por una explicación sistematizada; para arribar a un sentido común de nivel superior.

RESULTADOS

Haciendo un recuento de los beneficios que este trabajo de investigación brinda a la comunidad académica se encuentran los siguientes:

-Los integrantes de este equipo de trabajo, partiendo de una comprensión ingenua, hemos podido ampliar nuestra comprensión en torno al significado de la ciudadanía, tanto respecto al estatus de ciudadano, como en relación con el ejercicio de la ciudadanía, a través de la confrontación de pruebas y argumentos explicativos interrelacionados.

-Se vislumbra una tarea pendiente en cuanto la responsabilidad de todo ciudadano para contribuir a la recreación de la memoria-patrimonio a través de relatos y escritos académicos, desde su perspectiva crítica, de manera que los estudiantes recuperen la memoria histórica; motivando a recordar eventos y personajes que han contribuido de manera relevante a la construcción de la

identidad colectiva; formulando criterios que permitan aprobar o censurar acciones de las nuevas generaciones. En cuanto a las acciones que se aprueben, promover su recuperación, recreación y difusión; y aquellas acciones que se censuren, lo sea con la intencionalidad de ser corregidas, sancionadas, o, en su caso, olvidadas.

-A la par que se comprendieron conceptos en la dimensión semántica, sus relaciones desde la dimensión sintáctica y sus usos desde la dimensión pragmática, se diseñó un curso de formación docente intitulado que incluye un módulo sobre: CIUDADES EDUCATIVAS Y CIUDADANÍA DIGITAL.

-Asimismo, se diseñó y aplicó una encuesta en un espacio virtual para establecer la pertinencia de un programa de posgrado dirigido a satisfacer las necesidades de formación de la era digital.

CONCLUSIONES

Lograr el desarrollo de la ciudadanía digital es muy importante para garantizar la participación de todos en la sociedad en línea, y para aprovechar plenamente el empoderamiento potencial que nos brinda la tecnología.

Un primer paso importante es preparar y formar a los docentes para que pierdan el miedo al uso de la tecnología dentro del aula y así aprovechar las extensas posibilidades que esta nos brinda.

De igual manera habrá que promover el uso crítico de la tecnología digital para lograr reinventar las relaciones entre los ciudadanos y con sus gobiernos para integrar la utilización de medios digitales que permitan el cumplimiento de obligaciones y tareas cívicas.

Otro paso, que de hecho ya está dándose es el de ir construyendo, progresivamente, comunidades que integren procesos de comunicación, compartan conocimientos, se fomente el 'Crowdsourcing' (colaboración abierta y distribuida) y respetando la normatividad ética en la Web (netiqueta).

A pesar de que la escuela tradicional ha dejado de ilusionarnos, la responsabilidad que tenemos como ciudadanos en los asuntos de nuestras respectivas comunidades, en cierta forma, tiene una tarea en la construcción de la "memoria-patrimonio" que, a decir de Nora (1992, en Landaverde, 2017), es la conjunción de la memoria histórica (representación crítica del pasado) y la memoria colectiva (vivencia cimentada en espacios, imágenes, afectos, letargos, revitalizaciones...). Esta herencia colectiva sigue dependiendo de vías de transmisión tales como: el lenguaje (discursos orales, escritos históricos, académicos y literarios para legitimar la memoria-patrimonio); la educación (reviviendo el recuerdo de eventos y personajes que marcan la historia e identidad

colectivas); y las instituciones (cuyos dispositivos de propaganda, aprobación o censura conducen a seleccionar hechos que se registran como acontecimientos para ser recordados y difundidos) (Landaverde, 2017).

REFERENCIAS

- Ball, S.J. (2001). Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid, Ediciones Morata S.L.
- Bárcena Orbe, Fernando (1997) El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Capel Sáez, Horacio y Busquets, Joan (2004) Barcelona: la construcción urbanística de una ciudad compacta. Barcelona, Ediciones del Serbal.
- Freire, Paulo (1990). La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós
- Foucault, Michel (2010), El gobierno de sí y de los otros. Fondo de cultura económica, Buenos Aires, Argentina
- Fullat, O. (2008), Filosofía de la educación. Teoría e Historia de la Educación. Editorial Síntesis, S.A., Madrid, España, pp. 190.
- Galindo, J. A. (2009). Ciudadanía digital. (P. U. Javeriana, Ed.) Signo y Pensamiento, Vol. XXIII, Núm 54, enero-junio, 164-173.
- Gadotti, Moacir (2011), Historia de las ideas pedagógicas. Siglo XXI editores, México, D.F., Instituto Electoral del Estado de Querétaro. Dictamen de validez del proceso de plebiscito en el municipio de El Marqués, Querétaro. En Romero Altamirano, G., & Morales Martínez, G. N. (2017). Mecanismos de participación ciudadana: una experiencia global. Ciudad de México: IEEQ -Tirant lo Blanch.
- Landaverde, J. (2013). La otra historia... pedagogía y discurso. Bloomington, Indiana, EE. UU.: Palibrio.
- Landaverde, J. (2017). Escritos académicos en Humanidades. Querétaro: UMQ-EduTrin.
- Loneragan, Bernard (2006). Filosofía de la Educación. México, Universidad Iberoamericana, A.C.
- Marsich, Umberto Mauro. (2012). Manual de Deontología Jurídica. Querétaro, Fundación Universitaria de Derecho, Administración y Política, S.C.
- Morróni, W. y Salamon, A. (2003). Los aspectos sociales de la planificación urbana. En: Manual para el Diseño de Planes Maestros para la Mejora de la Infraestructura y la Gestión del Drenaje Urbano. Buenos Aires. Consultado el 6 de diciembre de 2014 en:

http://www.ec.gba.gov.ar/areas/finanzas/organismos_multilaterales/manuales%20ambientales%20y%20sociales/Manual%20de%20Drenaje%20Urbano.pdf

- Nora, Pierre (1992), Los lugares de la memoria. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Palacios, Jesús (1979). La cuestión escolar. Análisis y perspectivas. Barcelona: Editorial Laia.
- Popkewitz, Thomas, et. al. (2003), Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Ediciones Pomares S. A., Barcelona, España
- Ricoeur, Paul (2010), Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Rodríguez, O. (1995). EZLN, un catalizador de la sociedad y del poder en México, Política y Cultura, otoño, págs. 159-174.
- Romero Altamirano, G., & Morales Martínez, G. N. (2017). Mecanismos de participación ciudadana: una experiencia global. Ciudad de México: IEEQ -Tirant lo Blanch.
- Sassen, Saskia (1995), La ciudad global: una introducción al concepto y su historia. En Brown Journal of World Affairs, Vol 11(2): págs.. 27-43.
- Sousa Santos, Boaventura de (2009). Una epistemología del Sur: la reinviención del conocimiento y la emancipación social. Consejo Latino-americano de Ciencias Sociales. Estado de México: Siglo XXI Editores
- Varela, Julia (1993). Prólogo a la edición española. En Stephen J. Ball (Compilador), Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid, Ediciones Morata S.L.
- Villoro, Luis (2010). Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo. Fondo de Cultura Económica, México, D.F..

Reseñas



Entre el ahora y el ayer. Recovecos de la Universidad Marista de Querétaro

Dr. Jorge Landaverde Trejo, UMQ

Fotografía: Dr. Carlos Cervantes Hernández, Mónica Ávila Barrón, Christian Jonathan Ángel Rueda.

Hace poco más de un año, el Mtro. José Sosa Padilla hizo una cordial invitación para asistir a la reunión mensual de un grupo de exalumnos del Instituto Queretano autodenominado “Supervivientes del 47” del cual se muestra una foto. Los integrantes del grupo hacen todo lo posible por estar presentes, mes tras mes, a dicha reunión mensual ya que se tiene la oportunidad de compartir un pasado cuyo eje conductor es el compartir el espíritu de familia marista que fue transmitido por los formadores maristas de los años cincuenta y sesenta.



En tales reuniones se comparte una exquisita comida que toca organizar a cada uno de los doce equipos formados. Se canta el himno del Instituto Queretano y canciones populares. Se cuentan

anécdotas y se tiene la participación de oradores espontáneos coordinados por el Estimadísimo Arquitecto Francisco Espinosa Medina.

Por ejemplo, Carlos Solís Moreno, originario de Hércules, platicó que cada mañana iba en bicicleta a la primaria del IQ por las entonces veredas que llevaban de Hércules a Marte No. 2, pasando por las orillas del río Querétaro, entonces caudaloso y de aguas cristalinas ya que de los manantiales de “El Marqués” y de “El Socabón” no dejaban de emanar esas aguas cristalinas que antaño surtían a las fábricas de hilados y tejidos de don Cayetano Rubio.



Iniciemos un recorrido por el tradicionalmente llamado “Molino de San Antonio”, donde actualmente se ubica la Universidad Marista de Querétaro. Desde la apertura del edificio del Instituto Queretano primaria en el Molino de San Antonio, la entrada se hacía por la calle Marte No. 2. Ubicados en esa entrada podemos ver, al fondo, la torre del molino; al lado derecho el entonces llamado “acapulquito” porque hasta ahí subían las aguas del río, donde se podía jugar una cascarita, ahora estacionamiento; a la izquierda se ve parte del campo de futbol y el edificio antiguo de la primaria del Instituto Queretano (ver fotos).



Todos los alumnos de las primeras décadas de funcionamiento del Instituto Queretano pudieron apreciar la figura del Hno. Pierre Touleigne, mejor conocido como profesor Goyito, quien catequizaba a los niños de los barrios aledaños a la sombra de un pirul, al lado derecho de la entrada

de Marte 2. Por las tardes acostumbraba sentarse en una banca a la derecha de la segunda entrada y conversar con quien se le acercara o rezar el rosario(ver fotos).



Cada uno desde, su perspectiva experiencia, podrá transportarse imaginariamente a “La avenida que conducía al edificio principal compuesto de dos pisos de ciento veinte metros por doce de ancho; además de una amplia residencia señorial y otra para empleados, jardines, bodegas, varios patios interiores, un canal lleno de agua que servía en otros tiempos para mover las turbinas, un espolón de ferrocarril que entraba 200 metros a la propiedad y la gran chimenea...”
(Luna, 2005).





Fue en el mes de Julio de 1942, que el Hno. Leoncio Rodríguez Jiménez (Louis L. Rodd), por encargo del Hno. Provincial Lucien Derrat y su Consejo, en respuesta a petición del obispo doctor Marciano Tinajero, compró el Molino de San Antonio al Señor Antonio González Muñiz (empresario propietario del Molino “El Fénix”, entonces ubicado en Zaragoza frente a La Alameda.

El 20 de enero de 1942 los Hermanos Maristas abren el Instituto Queretano con 1º, 2º y 3º de primaria en Madero No. 83; 4º, 5º y 6º de primaria en las excaballerizas de la Casa Mota, con entrada por Pino Suárez No. 24.

El 28 de noviembre 1943 se inaugura la ampliación de la construcción ubicada al noroeste del edificio principal del molino San Antonio, para recibir a la primaria y a la secundaria.

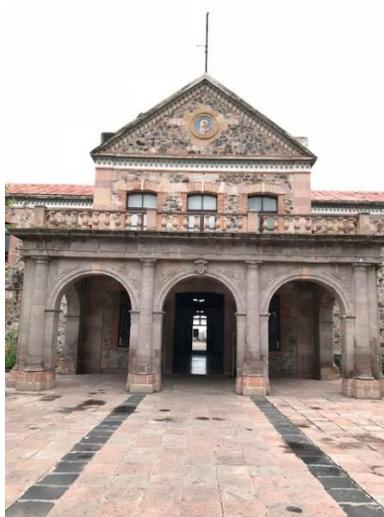
El 4 de febrero 1944, los grupos de 4º, 5º y 6º de primaria; 1º y 2º de secundaria empiezan las clases en el Molino de San Antonio. El 24 de noviembre de 1944 los grupos de 1º, 2º y 3º de primaria se cambian del centro de la ciudad al Molino. (Sosa Padilla, José, 2017).



En 1942 se construyen dormitorios para los hermanos maristas, al norte de la chimenea; dos galerones en ruinas al oriente de la chimenea se transformaron uno en Capilla y otro en Salón de Actos.



En medio de tales galerones corría el agua que llegaba al molino de rodezno ubicado en el edificio central. (Sosa Padilla, 2017).



El 31 de enero de 1944, el Lic. Agapito Pozo, Gobernador del Estado y el Lic. Cosme Vázquez Mellado, Secretario de Gobierno, autorizan el funcionamiento de la Escuela Normal Queretana.

En 1946 se construye el edificio de la Escuela Normal, la cual fue bendecida el 1 de enero de 1947 por Mons. Marciano Tinajero y Estrada.

1974 la Escuela Normal Queretana acepta alumnos externos varones.

El 22 de agosto de 1984 los estudios normalistas se elevan a nivel licenciatura. En 1985 la Escuela Normal Queretana acepta alumnas. (Sosa Padilla, 2017).



1949 se inaugura el frontón. El 2 de julio de 1950 se inaugura la Alberca. El 10 de mayo de 1954 se inauguran las canchas de básquetbol. Y queda empedrada la calle Gutiérrez Nájera.

En 1958, el Hno. Apolinar Aguirre inicia la Extensión del Instituto Queretano Primaria. (Sosa Padilla, 2017).



1989 el Centro Universitario de Educación Contemporánea (CUDEC), hoy Universidad Contemporánea UCO Mondragón, inicia con bachillerato en el edificio del Molino.

1994 se autoriza a la ENQ impartir la Licenciatura en Educación Preescolar. En agosto de 1994, inicia cursos la Extensión del Instituto Queretano, Secundaria. (Sosa Padilla, 2017).



El 11 de julio de 2001 se crea la Universidad Marista de Querétaro.

En 2005 se inaugura el edificio de tres niveles, entre el campo de futbol y la vía de ferrocarril.



En 2006 se inaugura el edificio de tres niveles para la preparatoria.



En julio de 2007 se demuele parte del edificio de la ENQ, para dejar aislado el edificio central histórico. (Sosa Padilla, J. (2017). Molino de San Antonio, Molino de Cortés, Molino de la Otra Banda. Santiago de Querétaro, Querétaro, México.).



Propietarios del Molino de Cortez, luego Molino de San Antonio

En diciembre de 1608, Hernán Sánchez Cortés, ganadero, cofrade del Santísimo Sacramento compró un terreno en “la otra banda del río” a María Salomé “para fabricar un molino en salitre, linde con Diego León”. Para el 23 de enero de 1609 le fue otorgada merced “de un sitio y herido de molino para pan moler en términos de este dicho pueblo de la otra banda del río en la derecera de la acequia que va a la congregación...” Don Luis de Velasco por mandado del virrey Pedro de la Torre. Ya obtenido el terreno y contando con la merced del uso de agua, Hernán Sánchez Cortés solicitó financiamiento al convento de Santa Clara para instalar el molino conformando una asociación denominada COMPAÑÍAS siendo el convento copropietario del molino. (Luna, 2005).

Para 1613 el molino de rodezno amplió la propiedad y contó con casa y huerta. El 21 de enero de 1630 el primogénito de Hernán Sánchez Cortés, Bachiller Licenciado Cristóbal Sánchez Cortés, siendo clérigo secular contrató a Francisco García Farfán, como administrador el centro harinero. El 10 de mayo de 1652, luego del fallecimiento del Licenciado Cristóbal Sánchez Cortés, toma posesión Antonio Rodríguez Camacho, originario de la Villa de Aljaraque, España.

El 29 de abril de 1688, el capitán Alonso Sánchez Grimaldo adquiere el inmueble que incluía molino, huerta y labor. De 1726 a 1738 se construye el acueducto de La Cañada a La Cruz. El 20 de abril de 1733 adquiere la propiedad Joseph Estrada y Corona, alguacil mayor del santo oficio de la Inquisición, en la congregación de Nuestra Señora de los Dolores, en la jurisdicción de la Villa de San Miguel el Grande. En 1735 las hermanas de la comunidad de Santa Clara adquieren la propiedad que incluía el Molino de Cortés referido por ellas como “El Chico” y el de la Cañada como El Grande.

En enero de 1766 las hermanas clarisas venden el molino de la Cañada al señor don Juan Antonio de Urrutia Jáuregui y Aldama, Marqués de la Villa del Villar del Águila, descendiente del marqués que patrocinó el acueducto de Querétaro. Asimismo decidió comprar el molino de la otra banda del río o de Cortés, el cual recibió el 12 de febrero de 1767. Prueba de ello es el Escudo de Armas que ostentó el molino de Cortés.

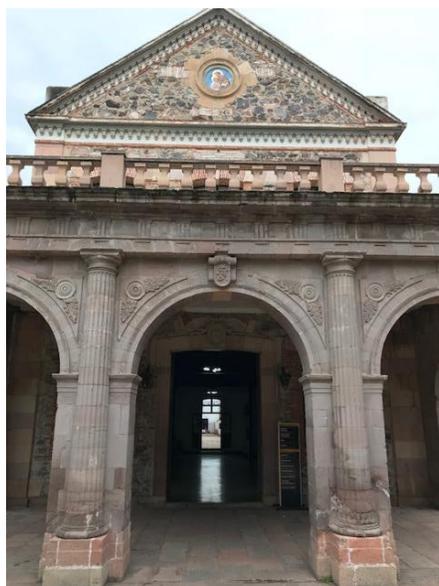


Al morir el Marqués en 1812, quedó su heredero Mariano Marcos Fernández de Jáuregui, cuyos hijos José María y Timoteo, en 1840 lo adjudicaron por contrato a su tío Manuel Pastor, quien, el 25 de agosto de 1851 se lo volvió a vender a José María Fernández de Jáuregui.

El 6 de diciembre de 1854, José María Fernández de Jáuregui arrendó el molino a los señores Félix Malo y Juan Goroztiaga.

En 1855 empezó la construcción del moderno molino de San Antonio.

El 25 de abril de 1856 los señores Malo y Goroztiaga compran la finca al Señor Fernández. Un mes después, el 16 de mayo de 1856, Cayetano Rubio compra el molino de San Antonio en la ciudad de México.



19 de febrero de 1867 llega Maximiliano a Querétaro y la convierte en capital del imperio. El 9 de marzo de 1867 inicia el sitio de Querétaro. El molino está rodeado por las tropas republicanas. 27 de abril de 1867 episodio de Damián Carmona. 14 de mayo de 1867, el Molino de San Antonio fue escenario de la entrevista entre el General republicano Mariano Escobedo y el coronel imperial Miguel López para la entrega de la plaza.

“El diálogo privado entre ambos personajes se llevó a cabo en un cuarto anexo a la entrada principal... durante el sitio, el cuarto de referencia era utilizado como banco de armas de la guardia del improvisado cuartel del ejército Liberal, que ocupaba el molino”.

El 15 de mayo de 1867 toma del Convento de La Cruz, cuartel general de Maximiliano. Entran las fuerzas republicanas a Querétaro.

En abril de 1869, se encargó al señor Mariano Reyes un estudio sobre las aguas utilizadas por la Casa Rubio. En cuanto al caso del Molino de San Antonio, el Sr. Reyes registró: "... presa llamada de San Isidro que tiene por objeto elevar el agua. Saliendo de esta presa por una compuerta, llega a un punto llamado Roncopollo en que se divide pasando por dos datas abiertas, sin caída, al mismo nivel y cuyas aberturas están en la proporción de 1 a 6. La menor lleva el agua que recibe para sus usos del barrio de la Otra Banda... y la mayor entra en un acueducto de calicanto y va a servir de motor a una máquina hidráulica de reacción que mueve las piedras del molino de San Antonio; el agua llega a la máquina con un herido de 7.5 metros". "... la mala calidad de la máquina de reacción que sirve en el molino de San Antonio y que llaman turbina, hace que se pierda la mayor parte de la potencia del agua que llega a aquel punto".

A más de 10 años de la construcción del inmueble, únicamente se producían harinas y no textiles, en San Antonio.





11 de agosto de 1876 fallece Cayetano Rubio y quedan de herederos sus siete hijos. Se abre la Calzada de San Cayetano. Se construye acueducto y represa. Carlos María Rubio Rubio administra los negocios de su padre.

El 22 de agosto de 1882 se resuelve el conflicto del agua con los vecinos del barrio de la otra banda, siendo Francisco G. de Cosío el gobernador del Estado (Placa conmemorativa en El Rocopollo).

14 de febrero de 1882 llegada del Ferrocarril Central Mexicano a Querétaro. En marzo 1882 se inaugura la primera exposición industrial de Querétaro. En abril de 1882 inicia el primer servicio de tranvía entre el Jardín Zenea y la Estación del Ferrocarril Central Mexicano.

El 23 de junio de 1882 Carlos María Rubio Rubio constituye la Compañía Manufacturera de Hércules y Anexas, S.A., asociando a los herederos de Cayetano Rubio y a sus acreedores.

El 27 de diciembre de 1889, la junta directiva de la Compañía Manufacturera Hércules y Anexas, vendió a la Compañía Industrial Manufacturera las propiedades que incluían el Molino de San Antonio (1889 aparece coronando la chimenea de San Antonio).



En septiembre de 1890 se unen con ramales del tranvía las fábricas Hércules, La Purísima y San Antonio.

En 1903 arribó a Querétaro el primer tren del Ferrocarril Nacional cuya ruta comunicaba la capital del país con Laredo en 36 horas. La vía pasaba por las tres fábricas de la Compañía Industrial Manufacturera (Hércules, La Purísima y San Antonio), lo que facilitaba el flete de las mercancías. La fábrica de San Antonio producía estampados y percales de varios dibujos.

El 3 de octubre de 1904 se inaugura la Estación de Ferrocarril Nacional Mexicano en la Otra Banda.

El 2 de septiembre de 1912 la Compañía Industrial Manufacturera vende la fábrica de San Antonio a Don Antonio Posada.

En esa época, según el plano que se encuentra hoy en día a un costado de las oficinas de Rectoría de la UMQ, la propiedad tenía una superficie aproximada de 64,526.59 metros cuadrados; contaba con un ramal de ferrocarril, un acueducto, calderas, chimenea, planta de luz, un departamento de cilindros y otro de tolvas, la fábrica de harinas, el despacho, almacenes, capilla, así como áreas de servicio.

La publicidad que mostraban los calendarios del molino San Antonio hablaba de que la empresa realizaba por esos años una intensa promoción en mercados internacionales, al asegurar a sus consumidores “Nuestras harinas son las mejores del país. Premiadas en la Feria de Dallas de 1920 y en la Exposición de Río de Janeiro de 1922-23”.

El 12 de octubre de 1922 los Hermanos Posada contratan la venta de 5000 sacos de harina a los señores Ibarra y Martínez.

30 de junio de 1924 un Juzgado en México condena a los señores Antonio Posada y Hermanos a pagar por una denuncia en su contra. Pleito que dura años. Hasta que se remata la propiedad del Molino a los señores José Sama y Cuervo y Agustín Vales Castillo. En octubre de 1938 Agustín Vales cede su parte al Sr. Arturo Rendón.

El 23 de octubre de 1941 el señor Arturo Rendón vende al señor Antonio González Muñiz el Molino San Antonio y su maquinaria.

En julio de 1942, el señor Antonio González Muñiz con el consentimiento de su esposa Luisa Gómez, decidió vender el molino de San Antonio al señor Ignacio Vázquez, apoderado del señor Rodd, hermano marista Leoncio Rodríguez Jiménez.



Fuentes:

Luna Sánchez, P. (2005). Molino San Antonio antes Molino de Cortés. Querétaro: Fondo Editorial de Querétaro.

Sosa Padilla, J. (2017). Molino de San Antonio, Molino de Cortés, Molino de la Otra Banda. Conferencia dictada en el aula Magna Hno. Vicente Ojeda de la UMQ. Querétaro, Querétaro, México.

Andrés Torres Acosta y José Sosa Padilla, "Transformaciones del ex molino de San Antonio. Parte I: siglos XVII y XVIII", *Historia y Cultura*, Querétaro, año 2, núm. 20, agosto de 2007, pp. 9-11; ibidem, "Parte II: siglo XIX", núm. 21, septiembre de 2007, pp. 27-30; ibidem, "Parte III: primera mitad del siglo XX", núm. 22, octubre de 2007, pp. 13-17; "Parte IV: segunda mitad de los siglos XX y XXI", núm. 23, noviembre de 2007, pp. 8-12.

Acosta, A. A. T., & Padilla, J. S. El ex molino de San Antonio, patrimonio industrial de la ciudad de Querétaro, siglos XVII-XIX. *Boletín de Monumentos Históricos*, (25), 109-126.

Voces



Discurso de un graduado de Maestría en Educación

Ing. Alberto Navarro Rangel, UMQ ing_alnara@hotmail.com

Buenas noches, compañeros, maestros, autoridades de la Universidad y padres de familia.

El día de hoy estamos aquí reunidos para recibir los honores, alcanzados gracias al esfuerzo que desempeñamos a lo largo de nuestra preparación educativa y de esta forma cruzar la meta que marcamos hace años.

Esto genera sentimientos encontrados, al darnos cuenta que esta meta en realidad es un nuevo comienzo.

Un punto de partida donde ahora nos sabemos mejor preparados, pero también más ignorantes.

Una ignorancia que nos ayuda a entender que la preparación nunca termina, que la educación es un devenir del ser que se esculpe a si mismo, hasta el último instante de su vida.

Esto es un aliciente para avivar nuestro día a día. Ya que ante nosotros se presenta un mundo nuevo, lleno de misterios y problemas por resolver. Un desafío para crecer como personas y para seguir disfrutando de nuestra capacidad de asombro, un mundo, fuera de las aulas, que espera ser conocido por cada uno de nosotros.

Pero encontrarnos aquí y ahora, no es sólo el resultado de nuestro esfuerzo. Es en gran parte el resultado de los esfuerzos de nuestros padres, hermanos, maestros y amigos. Porque no hay hombre tan grande que hiciera todo por si mismo.

Y como dijo Jean Paul Sartre:

“El hombre es lo que hace con lo que hicieron de él”.

Así, yo les digo a nuestros padres, hermanos, maestros y amigos.

Henos aquí, mírenos, siéntanse orgullosos, regocíjense, esto es lo que hemos conseguido con lo que han hecho de nosotros y por ello les estamos eternamente agradecidos.

Gracias por todo.