

Directorio

Psicomotricidad, Movimiento y Emoción

Director- Editor

Dr. Jaime Fausto Ayala Villarreal

Consejo de Redacción

Redacción

Concepción Rabadán Fernández.
María Esther Castillo Barnetche.
Ezequiel Martínez Martínez.
Patricia Nava Alejo.

Gráfico

Felipe Chávez Galicia.

Nacional

Dr. Javier Amado Lerma
Ciudad de México, Instituto Nacional de Psiquiatría

Dra. Thalia Attié Rohl
Ciudad de México, Independiente

Mtra. Mariana Becerra Arzate
Ciudad de México, Independiente

Dra. Martha Patricia Bonilla Muñoz
Ciudad de México, Instituto Mexicano de Terapia Cognitivo-Conductual

Dra. María Esther Castillo Barnetche
Ciudad de México, Independiente

Dra. Rosa María Denis Rodríguez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Dra. Fabiola Fragosó Castillo
Instituto Politécnico Nacional IPN.

Mtro. Juan Francisco Garduño Aparicio
Ciudad de México, Independiente

Mtro. Nicolás Guzmán Nava
Ciudad de México, DIF Nacional

Mtro. Pedro Rafael Hernández Uzcanga
Ciudad de México, Colegio Internacional de Educación Superior

Lic. Ezequiel Martínez Martínez
Ciudad de México, Independiente

Mtro. José Mendoza Landeros
Ciudad de México, Consejo Mexicano de Psicoanálisis y Psicoterapia

Mtro. Macario Molina Ramírez
Ciudad de México, Escuela Superior de Educación Física (ESEF).

Mtra. María Oswelia Murad Robles
Ciudad de México, Independiente

Dra. Alicia Parra Carriedo
Ciudad de México, Universidad Iberoamericana

Dra. Concepción Rabadán Fernández
Ciudad México, Colegio Internacional de Educación Superior

Mtra. Paulina Reyes Retana Dahl
Ciudad de México, Independiente

Mtro. José Eduardo Reynoso Cruz
Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Juan Gabriel Serna Guerrero
Pachuca, Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Mtra. Martha Elva Valenzuela Amaya
Ciudad de México, Colegio Internacional de Educación Superior

Mtro. Josué Dante Velázquez Aquino
Ciudad de México, Colegio Internacional de Educación Superior

Comité Editorial:

Internacional

Lic. Miguel Sassano
Buenos Aires, Argentina. Universidad de Morón

Mtra. Katia Fabiola Medina Sanjinés
Bolivia

ÍNDICE

EDITORIAL

ALGUNOS EJEMPLOS DE PRODUCCIONES PSÍQUICAS INDIVIDUALES.

Jaime Fausto Ayala Villarreal

CONSIDERACIONES SOBRE EL CUERPO SIMULADO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN ACTORAL.

* Alaciel Molas Gonzalez y ** Lorena Veronica Glinz Ferez

En la interdisciplina

LA RESILIENCIA Y EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES DEL CONALEP

Graciela Erendira Rosano Pérez

DIAGNÓSTICO DE LA PRECARIEDAD JUVENIL, UNA RESPUESTA DESDE LA RESILIENCIA.

Graciela Erendira Rosano Pérez

EDITORIAL

ALGUNOS EJEMPLOS DE PRODUCCIONES PSÍQUICAS INDIVIDUALES.

Recordemos el caso de Paul Schreber, Presidente de la Sala en la Corte de Apelaciones de Dresde, Alemania, estudiado por Sigmund Freud en el año de 1911. Se puede considerar como uno de los historiales clínicos dentro del psicoanálisis más estudiado; nos muestra lo florido de sus delirios publicados por él mismo en su libro autobiográfico. Lo que ahora les mencionaré es las deducciones de Freud en relación con la retracción narcisista de su libido cuando iniciaron los pródromos de la enfermedad mental, los procesos de estos movimientos libidinales y la inmensa cantidad de material de su vida manifestada en el contenido de sus delirios y los neologismos incluidos en el discurso del paciente. En los meses previos a la manifestación franca del delirio, el presidente Schreber presentó episodios persistentes de insomnio, esto corresponde a la imposibilidad de retirar la libido de los objetos del mundo externo como acontece al momento de dormir y al mismo tiempo el terror de perder el control psíquico, una retracción de la libido y un estado de ensueño donde el mundo interno surge con las características propias del inconsciente (la representaciones en imágenes con los mecanismos de desplazamiento y condensación, sin tiempo ni lugar determinado, así como sin contradicción ni duda o afirmación, donde las pulsiones deformadas se manifiestan). Pocos días después le aparecen una serie de molestias somáticas catalogadas como hipocondríacas, entendidas como la libido retraída de los objetos externos puesta en el cuerpo. Lo mencionado como un trastorno narcisista. A esta retracción parcial de la libido le siguió una total retirada de la libido objetal con el consiguiente estado de pánico del fin del mundo o de un estado de absoluta soledad, todo esta destruido, personas y cosas. La anterior pérdida absoluta de la relación libidinal con el mundo externo le sigue el intento de restitución de ese mundo “real” externo por el delirio y las alucinaciones auditivas, visuales y táctiles producto de su inconsciente, el delirio sistematizado, el nuevo mundo imaginario con su propio lenguaje original, le regresa la seguridad y la certeza (la psicosis le da certeza y completud), todo tiene una nueva explicación y su propio entendimiento. En las múltiples investigaciones documentales sobre los delirios de Schreber, se leen los significados de la ensalada de palabras y del lenguaje inventado por él.

Con el relato anterior trato de ejemplificar la complejidad de la psicología individual la cual toma todos los elementos del mundo circundante modelándolos con sus medios individuales. De una manera similar podemos visualizar las meditaciones, reflexiones, cavilaciones, dudas, decisiones y pensamientos individuales, los que no pueden llegar a comunicarse a cabalidad por las limitaciones del lenguaje y la percepción de los afectos

acompañantes de todo relato. El inconsciente, aunque adquirido a través de la relación con los otros será siempre de supremacía individual. Quizás la mas importante experiencia individual es el momento de la muerte.

La fuerza que hecha andar al sistema es el deseo, un deseo inconsciente infantil reprimido. Los rendimientos intelectuales más complejos son posibles sin intervención de la conciencia. Sigmund Freud establece la actividad creativa en el inconsciente dinámico, no propiamente en el sueño que es el resultado de un trabajo inconsciente, sino en la vigilia a nivel preconscious.

Jaime Fausto Ayala Villarreal

Director-Editor.

CONSIDERACIONES SOBRE EL CUERPO SIMULADO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN ACTORAL.

*** ALACIEL MOLAS GONZALEZ y ** LORENA VERONICA GLINZ FERREZ**

*Docente del Centro Universitario de Teatro de la Universidad Autónoma de México. Actriz, directora y dramaturga. Fue becaria del Programa Jóvenes Creadores 2015-2016 del FONCA en la especialidad de dramaturgia. Tiene dos libros publicados por la editorial EÓN: de poesía, Tríptico de una autopsia (biografía de lo imposible); de teatro Cuando nos llamábamos Benito Cereno o érase una vez en dos actos/ Las pepenadoras; con la primera obtuvo el premio a Mejor Obra en el XV Festival Nacional de Teatro Universitario, con la segunda obtuvo el Programa de Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales del FONCA. Ha colaborado para las revistas Humanidades (Revista del Instituto de Investigaciones en Humanidades UABJO), n.11; Homo Escenicus (Revista de la Facultad de Artes Escénicas de la UANL), n.8; La Barraca, revista de estudiantes del Centro Universitario de Teatro, n.0; Santo y seña, n.17; El Cotidiano(UAM), n.127; y para Luna Zeta, n. 31. Ganadora de la Primera Mención Honorífica (2014) en el Concurso Internacional de Poesía "Palabras sin fronteras", publicándose dos poemas suyos en la antología Bordes del caos.

** Docente del Centro Universitario de Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudiante de la Maestría en Psicomotricidad, CiES.

Recepción: 18 de septiembre de 2019/ Aceptación: 03 de diciembre de 2019.

RESUMEN

Con este artículo se busca llevar a un plano de reflexión el cuerpo simulado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando como punto de partida el cuerpo del docente en la formación actoral y su incidencia en la generación de conocimiento y sentido en el quehacer teatral. Estas consideraciones son la continuación de un trabajo de investigación más extenso que tiene como premisa el estudio de los procesos formativos actorales en México, y cuyo antecedente son las consideraciones sobre el cuerpo deshabitado, que se centra en la condición inicial de los cuerpos de los estudiantes como

resultado de la dicotomización de la teoría y la práctica, de la mente y el cuerpo, de lo objetivo y lo subjetivo, en la tradición occidental.

PALABRAS CLAVE: cuerpo, docentes, procesos formativos, simulación, teatro.

SUMMARY

This article seeks to bring the simulated body in teaching-learning processes to a level of reflection by taking as a starting point the body of the educator, and its impact on the generation of knowledge and meaning in theater. These considerations are the continuation of a more extensive research work, that has as a premise the study of the formative performing processes in Mexico, and whose antecedent are the considerations on the uninhabited body, which focuses on the initial condition of the bodies of students as a result of the dichotomization of theory and practice, mind and body, objective and the subjective, in the western tradition.

KEY WORDS: body, teachers, formative processes, simulation, theatre.

RÉSUMÉ

Cet article cherche à amener à un niveau de réflexion le corps simulé dans les processus d'enseignement-apprentissage, en prenant pour point de départ le corps de l'enseignant dans la formation d'acteur et de son impact sur la génération de connaissances et de sens sur le théâtre. Ces considérations sont la suite d'un travail de recherche plus approfondi qui a pour prémisse l'étude des processus de formation des acteurs au Mexique et dont les antécédents sont les considérations sur le corps inhabité, qui se concentre sur la condition initiale du corps des étudiants résultant de la dichotomisation de la théorie et de la pratique, de l'esprit et du corps, de l'objectif et du subjectif, dans la tradition occidentale.

MOTS-CLÉS: corps, enseignants, processus de formation, simulation, théâtre.

*¿Acaso he ofendido a alguien cuando he dicho que
he visto a once astros, el sol y la luna, y que los he visto
postergados ante mí?*

(Darwish, 2001: 89)

NOTAS INTRODUCTORIAS

Con el artículo que antecede al presente, Glinz y Alaciel [1], “Consideraciones del cuerpo deshabitado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación actoral”, se buscó llevar a un plano de reflexión el estado inicial de los cuerpos de los estudiantes de teatro, específicamente de los que llegan al Centro Universitario de Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México, como resultado de una realidad excluyente y altamente violenta, donde el mecanismo de defensa es el abandono del propio cuerpo. Tomando como punto de partida, precisamente, la dicotomización que la academia ha estandarizado en los procesos cognoscitivos, la concepción del cuerpo como un antagónico de la mente se decanta en procesos de enseñanza-aprendizaje que hacen una distinción entre lo teórico y lo práctico, propiciando lo irreconciliable de un cuerpo que piensa y una mente que es cuerpo.

Es, entonces, el objetivo del presente artículo, analizar el cuerpo de los docentes en relación con el de los estudiantes, bajo el mismo contexto que ya se expuso, para tratar de cuestionar hasta qué punto la experiencia del cuerpo de unos y de otros está en completa relación, motivando a un círculo vicioso que merece ser evidenciado, estudiado y analizado para permitir el replanteamiento de la formación actoral y su propósito en la profesionalización del creador teatral.

Cabe mencionar que este trabajo sigue partiendo de la asignatura de Expresión Corporal del Plan de Estudios, que entró en vigor en el 2015, y que conforma el mapa curricular de Teatro y Actuación del CUT, donde la metodología de investigación, además de recuperar la experiencia de los estudiantes, no hace una diferenciación entre teoría y praxis, entre cuerpo y mente, ni entre objetividad y subjetividad, y se vincula directamente en el primer año de formación con las asignaturas de Actuación y de Teoría y Análisis del Texto Dramático. En ese sentido, esta asignatura, en relación a las antes mencionadas, se vuelve un elemento constitutivo de la formación actoral, ya que lo que el estudiante aprende no es una técnica externa, sino una forma para construir su propia técnica en su

propio cuerpo, su propia forma de analizarlo y su propia forma de producir conocimiento a partir de su experiencia. De esta manera, el estudiante-creador, genera y sostiene el sentido originador y simbólico del cuerpo escénico para la ficción.

Sirvan, pues, estas breves consideraciones para adentrarnos sobre cómo somos mirados en nuestra mirada, sobre cómo producimos y sostenemos constructos que interfieren el diálogo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre la incidencia que esto tiene en el acontecer escénico y en la concepción misma del Teatro.

LA MIRADA POSTRADA, LO MIRADO EN LA LEJANÍA.

Cuando nos decidimos por una carrera contemplamos una serie de variantes que, creemos, son las idóneas para el éxito de nuestra profesionalización: la universidad y su trayectoria-estatus en la disciplina de nuestro interés, la planta de maestros y su currículum y, aunque no nos guste admitirlo, las cuestiones económicas tanto del acceso y la permanencia como de la bolsa de trabajo proyectada. En estas variantes asumimos, la mayoría de las veces, que la antorcha del conocimiento y el sello de garantía en y para la profesionalización son condiciones *sine qua non* de los docentes quienes, a su vez, están validados por la institución a la que representan; el costo por los estudios de nivel superior también juegan, en nuestro imaginario, como un medidor de la calidad de la educación que se recibirá: tener la posibilidad de pagar todas las universidades, da una ventaja subconsciente de verdadera opción y elección que no todos tienen. Estas tres principales variantes exigirían un trabajo de investigación mucho más exhaustivo, por lo que en este artículo nos centraremos solamente en la segunda variante, aquella que compete al papel que juega en nuestro imaginario la figura del maestro y, por lo tanto, el comportamiento condicionado del estudiante frente a los procesos formativos.

Ya desde pequeños se nos enseñó a postrar la mirada frente a la figura todopoderosa de aquella autoridad que evalúa, juzga y decide sobre nuestras personas y nuestro prometido futuro, provocando que uno de nuestros primeros aprendizajes irónicamente fuera el de desviar el contacto, condicionarlo bajo una serie de reglas de etiqueta y 'buena educación' que, asumiríamos, velarían incondicionalmente sobre el éxito de los procesos de formación, donde cualquier posible interferencia con éste se debería al material que representaba en sí mismo el estudiante, porque "en la mente del educador, como en el resto de los mortales, el inconsciente es algo relacionado con la patología mental..., y no se puede esperar nada de "bueno". Es, en una palabra, lo que hay de

“malo” en el niño, lo que hace que no reaccione “razonablemente” a la acción educativa” Lapierre y Aucouturier (9-10) [2].

Una distancia y un posicionamiento se evidencian del primer encuentro con el docente: en la distancia, el trayecto espacial o el periodo temporal enfatizan la separación perenne entre éste y el estudiante, donde, a pesar de todos los esfuerzos, los puntos en los que cada uno se sitúa desde la academia jamás deben tocarse, pues ponen en peligro los lugares simbólicos de la educación; en la segunda, la configuración del mundo toma la vertical como principio de la enseñanza y el aprendizaje, ocupando el docente el punto más alto: siempre inalcanzable.

Esto permeó con gran rapidez la relación, desde la infancia, que existe con los docentes en cualquier nivel educativo. El docente está del lado de la verdad y del conocimiento, por lo tanto, la distancia y el posicionamiento no son frente a un sujeto únicamente, sino frente a lo que representa. La primera mirada es, en esta lógica, un simulacro de mirada, porque lo mirado está en la lejanía y no a nuestro mismo nivel. La mirada del docente, sin embargo, no está exenta de esta situación ficticia, pues es la mirada aparentemente encarnada de la verdad y el conocimiento.

Esto, sin embargo, tiene raíces profundas en cómo establecemos lo mirado-la mirada en el reconocimiento del yo y lo otro, en cómo se alimenta el deseo y, por lo tanto, la falta; en cómo confundimos el deseo con el amor que, aunque no parezca relacionarse directamente con los procesos que nos ocupan, sí afectan la percepción y restringen todas nuestras relaciones.

(UNA BREVE DIGRESIÓN AMOROSA)

Miller cuando habla de la introducción del “semblante en el asunto de los sexos”, nos dice:

Inspirado en la distinción entre el amor y el deseo, Lacan lo llama *parecer* y podemos llegar a escribirlo *ser*. Esta distinción se funda en una definición del amor que no pone en tela de juicio el ser sino el tener, y resulta muy evidente en la noción del amor como el don de lo que no se tiene, que implica que *amo* está sostenido, condicionado por un *no tengo*. Sólo son amantes los sujetos que asumen su *no tengo*. (157-158) [3]

Es decir, si el *amo* se condiciona por lo que *no se tiene*, el deseo del *amo* es el *querer tener*, lo que hace al *tener-objeto del deseo* un complemento directo preposicional,

sostenido sólo en tanto enunciación del *amo-sujeto que quiere*. Entendemos, pues, que el *desear* se introduce por medio del lenguaje, siendo un resultado enunciativo configurado desde el *tener-no tener*, que maneja Miller. La condición de posibilidad del discurso en torno al *amo* depende de la relación factual entre el orden del significante y el orden del significado, regulados culturalmente, dándole un carácter relacional y variable al *tener-no tener*, donde el significante es imagen (lo que representa al sujeto) –y que, paradójicamente, se vuelve semejanza, en tanto representación. Ahora, detrás del discurso amoroso está el *no-tener* como potencia del *amo*, que busca su realización en el mismo lenguaje donde se introduce una idea de satisfacción (la fantasía), en la actividad enunciativa que se hace del mismo. Si tomamos a rasgos generales la teoría de enunciación de Benveniste, el *amo* es el yo me enuncio en el enunciado (conformación del sujeto enunciante que observa su propia presencia a partir de la actualización que hace de sí en el proceso enunciativo); presencia sólo posible por la apropiación del *no-tengo* en el lenguaje, del no-yo materializado en un co-enunciario. Las primeras fronteras del yo-enunciante son las que establece fuera de sí, en el otro-enunciario, y el enunciado los hace posibles y les da un carácter relacional, que, en su convención, introduce la fantasía de completitud en la posibilidad de satisfacción.

En el libro *La calle de las Camelias*, de Mercè Rodoreda (53-54) [4], hay unas bellísimas frases que llaman nuestra atención: “Me miré a los ojos y me pareció no estar sola [...], fuera del espejo era lo que se enamora y dentro del espejo era lo enamorado”, pues en ellas deducimos que aquello que permite la propia imagen-significante satisface una idea de completitud en el yo (lo que mira) que se realiza a partir del atestiguamiento (yo lo mirado) para configurar al sujeto hecho mirada. Y en este sentido, lo que se enamora y lo enamorado sólo pueden entenderse en el deseo de unificación entre el afuera y el adentro porque, ¿quién logra verse a sí mismo sin establecer un vínculo fuera de sí? ¿Quién reconcilia la imagen que se refleja en un espejo con la mirada en lo mirado? ¿Quién puede soportar su propia desnudez sin que ésta se vuelva una metáfora de su visibilidad? La petición de ser de uno hace que lo que se enamora y lo enamorado modifique en su complemento al *amo*; “no estar sola” es un *quiero tenerme*, un no asumir del todo el *no-tengo*.

Ahora bien, la fantasía introduce al intermediario como un medio para la satisfacción, pues permite la proyección de la imagen. Una paradoja se desprende de esto, pues la imagen a la que hacemos referencia nunca puede ser interna, necesita salir de sí en un otro (ya sea el espejo, una superficie de agua, el objeto de deseo), siendo este último imposible empíricamente y sólo posible en tanto “cuerpo” del deseo –y como

“cuerpo” debe ser entendido en su “*materiality that bears meanings*” Butler (521) [5] – como una representación, cuya única posibilidad de presencia es en el discurso, en la dependencia que tiene con la fantasía: fuera del lenguaje no hay posibilidad de que el yo se vuelva un sujeto enunciante.

Frente a un espejo, lo otro-lo mirado, permite en su atestiguamiento el volver en uno, pero ese volver en uno es ya parte de un artificio, porque si “(l)a imagen es un ser cuya esencia es la de ser una especie, una visibilidad o una apariencia” Agamben, (73) [6], mirarse a los ojos es contemplar la apariencia de uno mismo que es espectador, a su vez, de la escenificación del yo me miro fuera de mí, haciendo que el referente sea ya, en su origen, lo referido discursivamente, su semejanza, una copia. El otro-espectador, bajo esta lógica, restituye en uno la interiorización de un afuera, y la exteriorización de un yo – que es otro–, propiciando con esto el deseo y la falta.

(FIN DE LA DIGRESIÓN)

Existe, pues, una predeterminación en nuestra forma de hacer mundo y de ubicarnos en éste. Ninguna relación está exenta, y menos una relación que transfiere la imagen del padre y la madre en la figura de autoridad del educador. Lo mirado-la mirada en tanto el docente-el estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiene por doble partida una afectación, pues lo otro-lo mirado juega como una proyección del otro-espectador, que ya no regresa a sí mismo, sino que se distorsiona en la distancia, siendo lo distante, donde el deseo sólo puede ser falta de uno mismo: negación por un lado en el artilugio del yo me miro fuera de mí y simulación de uno en sí, por el otro. No es raro, en esta lógica, el surgimiento amoroso del estudiante hacia el docente y viceversa, un no-tener que se nutre de la imposibilidad misma de la posición que ocupan ambos en la verticalidad educativa. Pronto, el deseo es falta, y esa falta termina siendo una estrategia formativa que busca despojar a los sujetos del sujeto para evitar que la narrativa amorosa se materialice. Por lo tanto,

(n)o podemos hablar de un cuerpo sin saber qué sostiene a ese cuerpo, y cuál puede ser su relación con esos sostén (o su falta). De este modo, el cuerpo es menos una entidad que una relación y no puede ser plenamente dissociado de las condiciones infraestructurales y las condiciones ambientales de su existencia” Butler (37) [7].

Se vuelve fundamental no seguir obviando que es en la relación del estudiante y el docente donde radica la potencia y el acto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y que la meta-mirada donde el yo y el otro se transfieren juega un papel fundamental, sobre todo en la formación actoral, donde entrará un tercer nivel de complejidad con respecto a la mirada-lo mirado en el acontecer escénico.

IMAGEN, SEMEJANZA Y SIMULACIÓN

Incluso cuando los docentes saben que no poseen la verdad absoluta y que el continuo aprendizaje es inminente, la realidad, al menos en México, en donde se deben dar resultados medibles y cuantificables en el nivel de educación superior, y donde las tareas administrativas terminan por ser más importantes que las académicas, mantiene a los docentes rebasados y sin tiempo para pensar y reflexionar en los cambios de todas las instancias que afectan la formación: las exigencias del exterior alejan a los docentes de su verdadero quehacer. De esta dinámica se va velando el tejido de la simulación fuera de la mirada-lo mirado, en la meta-mirada: los docentes están obligados a mentir para no perder su lugar simbólico, aquél que está imperceptiblemente enraizado en el imaginario sobre lo que refiere a la educación. El cuerpo que se presenta frente a los estudiantes no es un cuerpo, es una máscara, “esa que, en tanto corresponde al sujeto barrado, es siempre fundamentalmente máscara de nada” Miller, (159) [3]. El horror ante la nada propicia una relación de dependencia que incide en lo que se hace o no cognoscible en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si seguimos el principio de Bandura y Walters en su libro *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* [8] sobre el aprendizaje por imitación, un cuerpo deshabitado es, en semejanza, aprendido: la imagen está, aparentemente, en otro cuerpo deshabitado, en una presencia negada que representa, en nuestros imaginarios, el ejemplo, la autoridad. Una reflexión, entonces, se desprende de esta afirmación: ¿qué papel juega el cuerpo del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Como ejemplos a seguir, los docentes se muestran estoicos: su cuerpo se habita por negación a sus emociones, a su propio deseo, a sus reacciones inmediatas ante la misma violencia y exclusión a la que están sometidos sus estudiantes, por lo tanto, el cuerpo deshabitado en las exigencias académicas se vuelve un cuerpo simulado, aquél que se habita como un modelo arquetípico del deseo educativo en los estudiantes, que se asume, de antemano, como su propia falta.

Por lo general, la atención se fija en el otro sin saber lo que se proyecta en él; es decir, la proyección es poner en el otro de una manera inconsciente lo que nos falta, lo que nos pone en conflicto (nuestras heridas, cicatrices, huellas, fantasmas, lo reprimido, lo olvidado, lo negado, nuestra necesidad, nuestro deseo). A aquello que nos moviliza como sujetos le damos forma y significado en el cuerpo del otro, sin darnos cuenta que el cuerpo que le adjudicamos es el nuestro.

Resulta peligroso ignorar de dónde viene ese impulso que se lanza de una manera totalmente inocente y sin imaginar las consecuencias que tiene en el otro y en nosotros, pues da como resultado no sólo la distorsión de la relación con él/lo otro –junto con todas las variables implicadas en ésta–, sino también genera una doble negación: la del observador y la del sujeto observado, la de la mirada y la de lo mirado, la del adentro y la del afuera. Si no sabemos qué estamos haciendo terminamos por mentir, porque partimos de una plataforma irreal: simulamos un cuerpo y un saber que no tenemos, confirmando así una relación vertical y unilateral, desde una posición de poder, en el sentido de control y negación del otro, usando la institución educativa como medio de manipulación y de censura.

Mirarse en el espejo es ser otro que se mira en uno, sin embargo, el que se mira es aquél que no se tiene, y en este sentido, todo encuentro supone la simulación o semejanza con la imagen: el deseo de poseerse en el otro es el deseo de tenerse. Fuera de uno, hacia uno, la fantasía de completitud hace del deseo una demanda de reunión del afuera y el adentro. Ser, entonces, es ser lo que se desea y lo deseado en la escenificación del encuentro. No asumir el *no-tengo* puede generar una opacidad en el espejo, negando la imagen en su visibilidad y propiciando el intercambio entre la falta y el deseo. En esta lógica, una especie de mimetismo se infiere de este encuentro: ser idéntico a uno mismo es imitarse en su imagen, “personificar” la apariencia donde “(l)os únicos objetos que siguen siendo permanentemente deseables son los inaccesibles” Girard (50) [9]. En la construcción de la mirada y lo mirado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la imagen y semejanza se insinúan como un tejido de simulación fundacional, velando la intencionalidad de éstos en su formalización y sistematización, pues

(n)o somos más que derivados; lengua, identidad, cuerpo, memoria, todo es derivado en nosotros. La fundación del *ego* en nosotros presenta mucha más fragilidad y mucho menos volumen que el origen por medio del otro, *ab alio*, la transmisión familiar, la instrucción social, la tradición consuetudinaria, la religión

moral, la obediencia lingüística. La fascinación precede a la identidad. En el amor propio hay mucho más de *socius* interiorizado que de posición subjetiva. En ninguna parte hubo nunca mucho de ese *amor a uno mismo* que se predica. Siempre es una impresión fascinada. Un fascinat –un nombre atribuido, la mirada de una madre, un ancestro reproducido, etc. No hay auto-semejanza Quignard, (109) [10].

En este ser derivado, los procesos de enseñanza-aprendizaje no escapan a esta construcción simbólica alrededor del deseo y la falta, donde los docentes están obligados a ocultar su no-tengo y convertirse en objeto de deseo –por transferencia– a lo que representan, evidenciando el no-tengo de los estudiantes por un resultado relacional. La imagen y la semejanza están condenadas a su falseamiento: el origen es artificio de origen en su visibilidad y en el aprehenderlo sólo hay ilusión fabulada. La obediencia se vuelve una táctica educativa que sustituye a la disciplina: en esencia la obediencia implica la subordinación vertical al otro, mientras que la disciplina siempre es autodisciplina.

Ahora bien, si entendemos que

(e)n un marco de referencia puramente cognitivo, una reacción de transferencia corresponde más o menos a una transferencia de saber, tal y como se entiende en la teoría del aprendizaje. El analizando, en que se han ido desarrollando reacciones características para con una persona significativa, tiende –a veces casi en forma de compulsión a la repetición– a reaccionar frente al analista *como si* él fuese aquella persona, y a veces lo hace deformando la realidad Devereux (69) [11].

Podemos entonces apreciar que esto no escapa a los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la relación analista-analizando son las del docente-estudiante. La transferencia, insistimos, no se da, sin embargo, a un nivel empírico, sino simbólico: el docente no es un sujeto sino lo que representa, y lo que representa es la autoridad, una figura de poder en lo alto y en lo distante: es el recordatorio de lo que no tiene el estudiante. Pero esto no se da sólo de una forma unidireccional, pues existe, a su vez, la contratransferencia, que es “la suma total de las distorsiones en la percepción que el analista tiene de su paciente, y la reacción ante él que le hace responder como si fuera una imagen temprana y obrar en la situación analítica en función de sus necesidades *inconscientes*, deseos y fantasías, por lo general infantiles” Devereux (69-70) [11]. El cuerpo simulado del docente encuentra un resentimiento ante la negación de su ser: el otro, el que no finge por obligación, merece su mismo sacrificio: la enfermedad, la duda, la inseguridad, el cansancio, las subjetividades no están en el orden de lo académico.

Reconocer lo anterior es hacerlo consciente, develarlo, pues si no lo hacemos perpetuamos la reacción frente al otro como si fuera éste quien responde cuando somos nosotros los que determinamos su respuesta. El cuerpo simulado y el cuerpo deshabitado entran en una codependencia, donde la falta y el deseo determinan tanto las relaciones del yo con el/lo otro, como los procesos de enseñanza-aprendizaje, que parecieran estar condenados a un nunca presente.

Ahora bien, en la formación actoral se alcanza, por lo antes mencionado, un grado más de complejidad: por un lado, es objetable un docente que no esté en activo, pues no tiene a la experiencia como producto y productor de la creación, aunque justo el contexto en el que las instituciones académicas en la educación artística deben de responder a la eficiencia, hacen en la mayoría de los casos irreconciliables la actividad creadora con la actividad docente; por el otro, tanto para el docente como para el estudiante, es su ser su propio objeto, sujeto y medio de estudio: su cuerpo es su material continuo de trabajo.

LA EXPRESIÓN DE UN CUERPO SIMULADO EN LA FORMACIÓN ACTORAL

El cuerpo en la actuación no puede darse por hecho. Debería dejar de pensarse que el estudiante de teatro tendría que tener un trabajo de interiorización muy claro sobre los procesos corporales que vivencia en cada ejercicio escénico encontrándose una conjugación entre su cuerpo y su mente, es decir, entre el hacer y el pensar, cuando la imagen del docente invita al deseo fuera de uno y enseña, por omisión u ocultamiento, justo esta dicotomización. La verdad, sin embargo, del teatro, está lejos de ser comprendida por esta sistematización académica, pues:

el ser de una cosa está siempre dentro de la cosa concreta y singular, está cubierto por ésta, oculto, latente. De aquí que necesitemos des-ocultarlo, descubrirlo y hacer patente lo latente. En griego, estar cubierto, oculto, se dice *lathein*, con la misma raíz de nuestro latente y latir. Decimos del corazón que late no porque pulse y se mueva, sino porque es una víscera, porque es lo oculto o latente del cuerpo. Cuando logramos sacar claramente a la luz el ser oculto de la cosa decimos que hemos averiguado su verdad. Por lo visto, averiguar significa advenir, hacer manifiesto algo oculto, y el vocablo con el que los griegos decían “verdad” – *alétheia*– resulta significar lo mismo: *a* equivale a *des*; por tanto, *a-létheia* es des-ocultar, des-cubrir, des-latentizar. Preguntarnos por el ser del Teatro equivale, en consecuencia, por preguntarnos por su verdad. La noción que nos entrega el ser, la verdad de una cosa es su Idea Ortega y Gasset (64-65) [12].

Abordar la relación teoría–práctica es, sin lugar a duda, un tema de vital importancia en el teatro, pues jamás dejará de invitarnos a reflexionar sobre la creación en y para la escena. Sin embargo, “sacar claramente a la luz el ser oculto” de lo que es propio de nuestro arte, nos obliga a des-cubrir y des-obviar las relaciones subyacentes que existen en los procesos formativos para tener una visión más lúcida de por qué a lo largo de la historia no hemos logrado establecer puentes entre estas dos concepciones en las que existe una división cada vez mayor entre el cuerpo y la mente, división que incide directamente en cómo hacemos cognoscible nuestro objeto de estudio:

A lo largo de la historia nos encontramos con nociones de cuerpo muy divergentes. Basta recordar, por ejemplo, el cuerpo–cárcel de Platón, el cuerpo “psíquico” de Aristóteles, para quien el alma es algo del cuerpo, el cuerpo–extensión de Descartes, el cuerpo–voluntad–fuerza de Nietzsche, o ya casi en nuestros días, el cuerpo vivencial y concienciado de Sartre o Merleau–Ponty. Rábade Romeo en Durán, (14) [13].

La academia pide que el docente bloquee sus emociones, sus fluidos, sus órganos, es decir, su cuerpo subjetivo, donde lo objetivo se vuelve un punto de partida altamente doloroso. La eficacia, los resultados inmediatos y cuantificables, su producción, se vuelven resultados de una explotación contemporánea. Sin tiempo para sí y sus procesos, a veces sólo es un portador de alguna escuela, algún método, algún maestro que lo formó, pues esto ya ha sido validado y garantizado por la academia, esto es lo ‘objetivo’ del conocimiento occidental. Las nociones históricas, filosóficas y sociológicas del cuerpo (Platón, Aristóteles, Descartes, Nietzsche, Sartre, etcétera) son lo ‘objetivo’, el cuerpo subjetivo estorba en su *yo-así*. Esto abona nuevamente a la dicotomización entre cuerpo y mente, donde los docentes exigen el mismo sacrificio a los estudiantes: se les pide habitar un cuerpo, su cuerpo; apropiárselo a pesar de la realidad que la negación cuenta, cuando en realidad lo que se les pide es un *yo-así como*. Tanto en imagen y semejanza, como en la relación mirada y lo mirado, el deseo y la falta están latentes y no pueden ser omitidos ni obviados.

En la asignatura de Expresión Corporal del CUT se considera que es fundamental el propósito de que el estudiante y el docente puedan estar en el aquí y ahora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, específicamente, en el entendimiento y vivencia del teatro, significando bidireccionalmente palabras y contenidos en consonancia con relaciones de experiencia-conocimiento, y no sólo en la acumulación de datos que ocupan espacio en la memoria, ya que al no estar significados por el sujeto no se incorporan a la

experiencia que permite inscribir un trayecto en la relación con el conocimiento. Para lograr este propósito, se des-oculta la máscara, en tanto máscara, y aquello que debe ser enmascarado. El cuerpo simulado del docente se vuelve un cuerpo volviendo a sí mismo, con sus emociones, fluidos y subjetividad. La imagen se antepone a la distancia y al posicionamiento, aparece al mismo nivel, obligando que la mirada deje de postrarse para encontrar lo mirado frente a sí.

En este retorno, en un esfuerzo por la semejanza, el estudiante experiencia que “un cuerpo no está vacío. Está lleno de otros cuerpos, pedazos, órganos, piezas, tejidos, rótulas, anillos, tubos, palancas y fuelles. También está lleno de sí mismo: es todo lo que es” Nancy (13) [14]. El cuerpo no es un organismo definitivo e inamovible –la expresión de un cuerpo para la escena no está constituido sólo de carne y huesos–, a pesar de la tradición de la academia en la que los docentes parecen materializar lo unívoco de la educación: en la horizontalidad el cuerpo siempre está inscrito en algún tipo de experiencia, y por lo tanto, permite una transformación del propio estudiante en la preconcepción de sí.

Las relaciones anteriores se enlazan en la formación actoral, en donde está involucrada directamente la complejidad corporal, ya que el cuerpo es un espacio con el que se puede trabajar y hacer experiencia, es lo que permite la auto-movilización y la movilización del/de lo otro; es decir, se busca reconectar al sujeto (estudiante y docente) con su potencial de cambio: “(s)e trata de una reflexión sobre el cuerpo en tanto realidad concreta de la subjetividad, del cuerpo como elemento de la vida de la conciencia, del *cuerpo vivido*” Ramírez (82) [15].

En el cuerpo se hace presente y presencia el deseo de progresión espacio-temporal; es donde se revela y expresa lo que somos, en una relación dinámica donde el pensamiento es uno con el cuerpo, posibilitando el estar en el aquí y ahora sin lo escindido. La expresión de un cuerpo simulado es, principalmente, el des-cubrir que lo es y por qué lo es: lo que hay de “malo” en el estudiante está en relación a lo que hay de “malo” en el docente y viceversa, nunca son factores aislados, no en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se basa en la presencia y el presente.

Ahora bien, el deseo de progresión espacio-temporal está en el centro, que es potencia de movimiento. Localizar el centro implica un acto volitivo, y como todo acto volitivo, requiere de una afirmación: la afirmación del principio y el origen. En el centro está el yo. No se busca su comprobación, pues el centro se comprueba a sí mismo en el movimiento y la acción dirigida. El docente no puede pedir que el estudiante esté en contacto con su centro si él mismo no lo está, y es a través de la experiencia, y sólo la

experiencia, que se llega a su comprensión. Un cuerpo simulado hace de su centro un eco, la resonancia sólo se debe a una reacción con lo externo. Si todo está siempre afuera, el deseo se vuelve pura falta y el acto volitivo se niega o se disfraza de algo más.

Un cuerpo deshabitado y un cuerpo simulado sólo pueden ofrecer negación y mentira en la escena, pues la acción sólo llega como un artificio que sitúa. Si el cuerpo simulado sigue encarnándose en la distancia, la semejanza devendrá en un cuerpo simulado en el acontecer escénico, donde de antemano, se hace como que se dice y se dice como que se hace, imposibilitando la identificación del espectador.

No hay que olvidar que el movimiento

surgido de lo más profundo del ser, va a propagarse por el espacio exterior y a encontrar contactos; contactos de inmovilidad (¿limitaciones o apoyos?), contactos de otros movimientos (¿acuerdo u oposición?), contacto de placer o displacer, encuentro de las prohibiciones sociales, etc. En este momento es cuando nacen los conflictos que moderarán ese deseo de movimiento, de acción, de ser... o de no ser.

Nosotros encontramos diariamente la historia de esos deseos y conflictos, simbólicamente expresados a través de la acción, trabajando a nivel del movimiento creado espontáneamente, en relación con el objeto y con el otro. (...) ¿Cómo preservar (o encontrar) ese deseo de movimiento, ese deseo de acción, permitiéndole el acceso o la creación y luego a las formas más simbólicas de la acción, tales como la expresión plástica, verbal o matemática, que son los movimientos del pensamiento? Lapierre y Aucouturier (45) [2].

El movimiento es acción que parte del centro: un cuerpo presente, habitado, semejante a lo que se habita y se habla en el mundo, que dice 'mundo'. Es en el centro donde nacen los impulsos, la energía, la respiración, la subjetividad no en un *yo-así como*, sino en un *yo-así*. De esta forma, el docente es un punto de referencia, donde no re-produce sino crea, factor vital para la formación actoral.

Un docente que simula su centro es un guía del extravío, pues en el lugar simbólico que ocupa ha perdido el contacto con su propio deseo; el conflicto al que se somete es al de su propio yo en contra del "espacio exterior". Su expresión es ficticia y ejemplifica lo ficticio y no lo ficcional. El peligro al que se enfrenta el arte teatral es asumir que su esencia es ficticia y no una verdad des-ocultada, cuando se necesita a la verdad para la ficción, pues el centro ancla paradójicamente al devenir escénico. El espacio-tiempo de un cuerpo simulado es un simulacro del aquí y ahora, un allá y acaso que hacen de lo ajeno una máscara de nada.

CONCLUSIÓN: HACIA UNA GRAMÁTICA DEL NOSOTROS

Es notorio observar lo que desencadena un cuerpo simulado en los procesos de selección de la licenciatura de Teatro y Actuación del CUT. Un docente que se sitúa en el lugar simbólico del poder acciona de inmediato en los aspirantes un mecanismo antes usado: su mirada se postra, se espera el dictamen, se trabaja para complacer, se olvida el ser expresivo, se vuelve a la obediencia sólo para pasar a la siguiente etapa, se deshabita para no enfrentarse a un tipo de violencia: sin cuerpo no hay dolor. El fantasma de un grito condicionante aparece continuamente como lo único existente en el acontecer.

Por suerte, esto se ha erradicado en los últimos años, pues se consensuó que este tipo de reacciones imposibilitaban identificar las cualidades que se buscaban en los futuros estudiantes, afectando, por lo tanto, el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la formación actoral. El cambio fue altamente significativo. La distancia dejó de ser una defensa y el posicionamiento permitió la horizontalidad, sin que el rigor y la disciplina se vieran comprometidos, pues en el arte no pertenecen al mismo campo que lo autoritario y el discurso de poder.

El docente necesita entender qué le pasa ante la investigación de la condición humana, de su condición humana, no sólo en el afuera, no sólo como un rebote del exterior, sino en sí. Es fundamental que, en la formación actoral, tanto docentes como estudiantes, aprendan a trabajar con su constitución propia y no con la anécdota de su constitución. Es necesario explicar nuestro comportamiento como observadores, con toda la responsabilidad que implica ser lo mirado en la mirada, pues si no sabemos qué es lo que estamos depositando en el objeto de estudio, que somos nosotros mismos en la formación actoral, y no nos confesamos la verdad sobre nuestro *yo-así*, nos anulamos y anulamos cualquier sistema, método o técnica que queramos emplear en nuestra investigación.

El análisis es vital para lograr tal fin. El puente que se construyó, por lo tanto, en el primer año de formación en el CUT fue, como ya se dijo, el de trabajar en conjunto con las asignaturas de Actuación y Teoría y Análisis del Texto Dramático. Una primera reacción surgió de esta colaboración: ¿cómo era posible conjugar materias prácticas con una teórica? Se partió en éstas de una misma concepción y experiencia del cuerpo que es pensamiento y viceversa, por lo tanto la escisión se evidenció como lo que es: una fabulación.

También se buscó en estas asignaturas establecer el autodiagnóstico como punto de encuentro entre estudiantes y docentes, para propiciar un reconocimiento sin censura, eliminar bloqueos que impidieran un libre funcionamiento y cuestionar la idea

preconcebida de condiciones ideales para el trabajo, ya que si se finge un estado físico o emocional, ningún cuerpo podrá sostenerse a causa de posicionarse en una plataforma falsa (que sería un autoengaño). En la exploración se trabajó simultáneamente en las tres asignaturas con premisas específicas en relación a un solo tema.

A partir de posicionarse desde distintas plataformas de la corporalidad, no esperadas para el orden de lo práctico ni para el orden de lo teórico, tanto docentes como estudiantes pudieron cuestionar que forma (cuerpo anatómico) y significado (subjetividad) no se viven como elementos separados o desarticulados, sino que conforman una unidad con el ser, con lo otro y con el mundo. El análisis sirvió siempre como una herramienta para la lectura del texto que es el mundo, del texto que es el cuerpo, del texto que es la ficción. De esta manera, las acciones relacionadas con la expresión corporal, con el cuerpo expresivo, se constituyen como verdadero punto de referencia para la formación del actor de teatro.

Sólo a través del *yo-así* se puede generar el vínculo con el/lo otro, haciendo posible la construcción de algo distinto, en la que se anuda la experiencia singular de cada creador con la experiencia histórica de la cultura actoral. La integración de estas experiencias abre la posibilidad de borrar las fronteras que nos exilian de nosotros mismos. Para un actor, ser cuerpo es ser cuerpo que habla en y para la escena, es una palabra-cuerpo, un cuerpo-palabra; su cuerpo es la mirada y lo mirado, su cuerpo es la imagen y la semejanza de todos los cuerpos en un texto mucho más grande que el suyo: aquél del acontecer.

Los puentes permiten a los docentes y a los estudiantes articular el pensamiento, la experiencia y la técnica en un diálogo constante en el aquí y ahora, con el deseo de pronunciarse creando mundos a partir de su constitución, capaces de establecer una topología en relación al centro y al espacio-tiempo como los principales ejes de la acción en el teatro. Sólo en un proceso de análisis y con la mirada del otro, como un cuerpo que también tiene órganos, fluidos, etc., podemos salir de nuestra zona de confort, ser responsables, autocríticos, ser conscientes de nuestras defensas, resistencias, proyecciones, propósitos, prejuicios. Sólo contamos con nosotros y nuestro deseo, con el conocimiento de nuestras faltas para no anularnos, el teatro no permite simular y sólo se encuentra en el habitar del devenir: misterio, creación y belleza en su potencia y acto.

En "Soy Yusuf, padre", contenido en el libro *Menos rosas* del fallecido poeta palestino Mahmud Darwish, hay todo un cuestionamiento sobre el poder indiscutible del don de Yusuf (José) y su propio extrañamiento frente a la incredulidad o envidia de los demás, sobre todo de sus propios hermanos. Las palabras no cuestionan el don en sí, si

no la soberbia que Yusuf trata de empañar con ingenuidad e inocencia. Yusuf se reafirma en un soy que atenta contra el 'somos', que imposibilita cualquier 'nosotros', porque en su soy no reconoce ni su deseo ni su falta: "Las mariposas/se han postrado sobre mis hombros, las espigas se han inclinado hacia mí y/los pájaros han volado sobre mis manos. ¿Qué he hecho yo, padre, y por qué/ yo?" Darwish (89) [16]. El padre simbólicamente, por supuesto, está distante y posicionado en el lugar indefinido del allá, del arriba. De igual manera, un docente que no lleve a un plano de reflexión y análisis el papel que su propia presencia juega, su *yo-así* –que siempre es un 'estar en'–, está condenado a aceptar el sacrificio de su propio ser en pos de un cuerpo simulado (un *yo-así como*) que distorsiona, enmascara, vela y miente; imagen que asemeja cualquier cosa y no es semejanza des-ocultada; lo mirado sostenido por el sometimiento de una mirada que buscaba una resonancia, una figura que se parece a todo excepto a sí misma.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] GLINZ, L y MOLAS, A., (2018), "Consideraciones sobre el cuerpo deshabitado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación actoral", revista electrónica Psicomotricidad, Movimiento y Emoción /Revista del Colegio Internacional de Educación Superior), Vol. 4, n. 2, 19 páginas. En línea: <http://cies-revistas.mx/index.php/Psicomotricidad/article/view/97/Cuerpo%20deshabitado>
- [2] LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1985). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Editorial científico-médica.
- [3] MILLER, J. (2009). *De la naturaleza de los semblantes*. Buenos Aires: Paidós.
- [4] RODOREDA, M. (2000). *La calle de las Camelias*. Barcelona: Edhasa.
- [5] BUTLER, J (1988) phenomenology and feminist theory", en: *Theatre journal*, Vol. 40, No. 4 ; The Johns Hopkins University Press: Baltimore. En línea: https://www.amherst.edu/system/files/media/1650/butler_performative_acts.pdf. Consultado el jueves 18 de julio de 2019.
- [6] AGAMBEN, G. (2013). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- [7] BUTLER, J. (2018). *Resistencias. Repensar la vulnerabilidad y repetición*. México: Paradiso Editores.
- [8] BANDURA, A. y WALTERS, R. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- [9] GIRARD, R. (2012). *Geometría del deseo*. México: Sexto piso.

- [10] QUIGNARD, P. (2014). *Las sombras errantes*. Buenos Aires: El cuenco de plata/ extraterritorial.
- [11] DEVEREUX, G. (1967). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México, D.F. Madrid España: Siglo XXI.
- [12] ORTEGA Y GASSET, J. (2005). *Ideas sobre el Teatro y la Novela*. Madrid: Alianza editorial.
- [13] DURÁN, A. (2009). “Introducción”, en *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Plaza y Valdés editores.
- [14] NANCY, J. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. Buenos Aires: La cebra.
- [15] RAMÍREZ, M. T. (2013). *La filosofía del quiasmo. Introducción al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty*. CDMX, México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- [16] DARWISH, M. (2001). *Menos rosas*. Madrid: Hiperión.

En la interdisciplina

LA RESILIENCIA Y EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES DEL CONALEP.

GRACIELA ERENDIRA ROSANO PÉREZ

Lic. en Ciencias de la comunicación y Maestranda en Educación Basada en Competencias. Docente desde 1995 en secundaria y medio superior. En la actualidad Directora del plantel Conalep Comercio y Fomento Industrial.

Recibido: 17 de septiembre de 2019 /Aceptado: 10 de noviembre de 2019

RESUMEN

Este artículo se centrará en la recuperación de un marco teórico-conceptual que sirva de base para una reflexión que vincule la resiliencia y el aprendizaje autónomo en los adolescentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)(i). A partir de una revisión de diversos abordajes del concepto de resiliencia se optará por una definición que permita una reflexión de los fenómenos alrededor de los adolescentes en esta institución educativa de nuestro país, creada para la formación de profesionales técnicos a través de un modelo académico para la calidad y la competitividad. Con el objetivo de atender los riesgos significativos que atraviesan los estudiantes del CONALEP y así evitar problemáticas que deriven en el bajo rendimiento o en la deserción escolar.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje autónomo, competitividad, deserción escolar, nivel medio superior, precariedad, resiliencia, riesgos significativos.

SUMMARY

This article will focus on the recovery of a theoretical-conceptual framework that will serve as the basis for a reflection that links resilience and autonomous learning in adolescents of

the National College of Technical Professional Education (CONALEP). From a review of various approaches to the concept of resilience, a definition will be chosen that allows a reflection of the phenomena around adolescents in this educational institution of our country, created for the training of technical professionals through an academic model of Quality and competitiveness, with the objective of addressing the significant risks that CONALEP students are going through and thus avoiding problems that can result in poor performance or dropping out of school.

KEY WORDS: autonomous learning, competitiveness, school dropout, upper middle level, precariousness, resilience, significant risks.

RÉSUMÉ

Cet article se concentrera sur la récupération d'un cadre théorique-conceptuel qui sera utilisé comme base à une réflexion qui relie la résilience et l'apprentissage autonome chez les adolescents du Collège national d'enseignement technique technique (CONALEP). A partir d'une revue des différentes approches du concept de résilience, une définition sera choisie qui permettra une réflexion sur les phénomènes autour des adolescents dans cet institution éducative de notre pays, créé pour la formation des professionnels techniques à travers un modèle académique de Qualité et de compétitivité, dans le but de faire face aux risques importants que traversent les élèves de CONALEP et ainsi éviter les problèmes pouvant entraîner des performances médiocres ou l'abandon scolaire.

MOTS CLÉS: apprentissage autonome, compétitivité, abandon scolaire, niveau intermédiaire supérieur, précarité, résilience, risques importants.

EL RIESGO QUE IMPLICA VIVIR Y LA PRECARIZACIÓN JUVENIL

A diario estamos forzados a un bombardeo de información mediática sobre la violencia en nuestro país. Esta saturación de datos, cifras e imágenes al mismo tiempo nos impide ver directamente ciertos fenómenos que forman parte de esta experiencia de violencia a gran escala, que se puede sintetizar en dos ámbitos, por un lado, el peligro de vivir y, por el otro, la precariedad de la existencia. Sin embargo, este punto se torna más sensible cuando identificamos que son los adolescentes y los jóvenes, quienes también forman parte de este escenario de crisis y de violencia.

El panorama actual que atraviesan los adolescentes y jóvenes (ii) por donde se le mire es desalentador. Pues a nivel mundial son millones de individuos en estos dos sectores de población que enfrentan las múltiples incertidumbres y los efectos de una crisis de un sistema que afecta directamente su experiencia de vida. Esto se vuelve más evidente cuando advertimos “(...) que la mitad de la población del planeta es menor de 25 años y que 1, 200 millones son jóvenes, lo cual equivale a una quinta parte de la población de la población cuyas edades se encuentran entre los 15 y 24 años” (44) [1]. Por lo que este sector representa casi el 20% de la población mundial.

El riesgo que implica vivir en el contexto juvenil expresa cifras alarmantes. Pues más de 2.6 millones de adolescentes y jóvenes (10-24 años) mueren anualmente, en muchas ocasiones debido a causas prevenibles. De allí que un aproximado de 430 adolescentes o jóvenes, en la misma escala de edad señalada, muera cada día por causa de violencia interpersonal. Así como que el 20% de la población de ambos sectores experimentan un problema de salud mental, en mayor medida depresión y ansiedad. Por último, pero no menos importante, en América Latina la tasa de homicidios entre jóvenes hombres (15-29 años) es de 70 por cada 100 mil (279 y 280) [2].

En cuanto a la precariedad, los jóvenes enfrentan un grave problema en relación al empleo. “La población juvenil registra tasas de desempleo superiores a las existentes en otros rangos de edad, pues, constituye una quinta parte de la población mundial en edad de trabajar, pero conforma el 40 por ciento de los desempleados” (18) [1]. En los albores de la primera década del presente siglo “(...) el desempleo en el mundo llegó a 200 millones de personas (el más alto que ha existido) y, de acuerdo con la Organización de Naciones Unidas, la recesión económica de 2009 incrementó la tasa de desempleo juvenil hasta 81 millones, además de que ellos, los jóvenes, trabajan más horas que los adultos y obtienen menores salarios” (18) [1].

Y esta crisis también se refleja en el plano educativo. Si bien el 89% de los jóvenes del mundo, entre los 15 y los 24 años de edad, tienen acceso a la educación, aún el 11% de los jóvenes del mundo son analfabetos. Asimismo, a nivel mundial, 123 millones de adolescentes y jóvenes, en el mismo rango de edad, no cuentan con habilidades básicas de lectura y escritura. Por lo que aproximadamente 175 millones de jóvenes de países bajos y medianos bajos, alrededor de una cuarta parte de la población juvenil, son incapaces de leer una oración o parte de ella (280 y 281) [2].

Estas cifras muestran un panorama del riesgo que implica vivir y la precarización juvenil que atraviesan millones de adolescentes y jóvenes en el mundo. “La inestabilidad y la inseguridad son la nueva normalidad conforme nos acostumbramos cada vez más a vivir en sistemas complejos y dinámicos que no ofrecen posibilidad alguna de control” (28) [3]. Esto hace que la experiencia de vivir sea experimentada como riesgo que genera incertidumbre.

De allí que actualmente exista una efervescencia por el control y el manejo de riesgos. Ya sean ocasionados por desastres naturales y el cambio climático o por la intervención directa de los seres humanos. Tal situación también alimenta la sensación de vulnerabilidad, pero que se ha convertido en una dimensión sistémica que se expresa como *precariedad subjetiva* (iii). “Me refiero con esto a las enormes dificultades que experimentan muchos jóvenes para construir su biografía, lo que se vincula a la acelerada desinstitucionalización y desafiliación, vale decir, a la corrosión en las dinámicas e instituciones que durante la modernidad han operado como espacios de acceso e inclusión sociales” (26) [4].

Por eso se justifica la realización de una reflexión de la resiliencia que surge en una institución educativa como el CONALEP. Pues su oferta educativa se basa en preparar a los jóvenes para su incorporación al ámbito laboral y además habilitarlos para acceder a la educación superior (iv). En su propuesta curricular incorpora los adelantos tecnológicos y científicos de la sociedad del conocimiento, atendiendo los requerimientos del aparato productivo que exige nuestro contexto nacional.

Dicha precariedad subjetiva genera la narrativa de la precarización de la propia vida.

“(…) al hablar de “precarización subjetiva” me estoy refiriendo a la realidad que enfrentan los jóvenes en situaciones económicas vulnerables, no me sirve para entender a los jóvenes en privilegio. Porque si te enfocas en los sectores pobres, lejos de poder afirmar que la entrada de los jóvenes al mundo adulto se está posponiendo, te vas a dar cuenta de que la entrada al mundo adulto es sin tránsito [5].

Lo anterior produce en los adolescentes y jóvenes una sensación de malestar y de culpa, además de una vulnerabilidad en los ámbitos en que se desarrollan: familia, escuela, amistades y trabajo. De esto se deriva también la necesidad de resistir (v).

A partir de lo anterior podemos encontrar un primer acercamiento crítico al sentido de la resiliencia. Pues la resiliencia no parte de una demanda política que exija un cambio de las condiciones de la crisis del sistema liberal actual sino surge de la exigencia de adaptación a ésta. “Por consiguiente, la resiliencia nos enseña a vivir en un estado de las cosas aterradorante –aunque normal– que nos suspende en un sobrecogimiento petrificado” (42) [3]. Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la severa crisis que atravesamos, esto no implica una ruptura con las condiciones aterradorantes, sino que demanda la adaptación por parte de los sujetos resilientes.

No obstante, la resiliencia es más que un llamado a incrementar nuestra vigilancia ante ataques inminentes y nuestra preparación contra ellos; alienta a los actores a aprender de las catástrofes para que las sociedades respondan mejor a un destino que es peor y que aún bulle en el horizonte. Promueve la adaptabilidad de tal modo que la vida pueda continuar a pesar del hecho de que algunos elementos de nuestros sistemas de vida se destruyan de modo irreparable, y crea un conocimiento compartido que cambiará continuamente las formas de las comunidades y afirmará aquellos valores nucleares que se consideran absolutamente “vitales” para nuestra forma de vida. Con esto en mente, quizá no sea accidental que el concepto de resiliencia emane de la ecología (58) [3].

La cita anterior nos permite identificar dos ideas. Por un lado, se resalta la capacidad que tienen los sujetos resilientes y, que comparten con otros seres vivos, de adaptabilidad frente a las amenazas de peligros hacia la vida. Por el otro, nos da pista para identificar el origen del concepto de resiliencia que proviene del pensamiento ecológico, lo cual nos da pie al siguiente apartado.

EN BÚSQUEDA DEL CONCEPTO DE RESILIENCIA Y DEL SUJETO RESILIENTE

A partir del trabajo de investigación que llevaron grupos de ecologistas frente a la destrucción de los ecosistemas por el sistema capitalista, sobre todo, en su fase neoliberal se identificó la *capacidad de defensa* de los sistemas vivos. En términos de que si bien no podían tener la habilidad de asegurarse totalmente de los peligros si podían desarrollar destrezas para absorber perturbaciones frente a la emergencia de diversos peligros.

La exposición al peligro es un proceso constitutivo en el desarrollo de sistemas vivos y, por consiguiente, su problema nunca se refiere a la manera de asegurarse de él

sino de desarrollar la resiliencia que les permite absorber las perturbaciones, los disturbios y los cambios en su estructura que ocurren en el proceso de su exposición a aquello que los puede poner en peligro (94) [3].

De esta dimensión biológica se dio un salto al ámbito social. De esta manera la Organización de Naciones Unidas, haciendo eco del pensamiento ecológico definió a la resiliencia como: "(...) la capacidad de un sistema, comunidad o sociedad expuesta potencialmente al peligro, de adaptarse mediante la resistencia o el cambio, con el fin de alcanzar y mantener un nivel aceptable de funcionamiento y estructura" [6]. De tal manera que definición inicial de resiliencia se fue ampliando a partir de su uso en diferentes esferas de la actividad humana.

Por otra parte, desde una mirada crítica resulta paradójico que el concepto de resiliencia nació a partir de la crisis ambiental que ha producido el mismo neoliberalismo (vi), pero que ahora se use sin poner en cuestión el origen de las catástrofes ambientales (vii). Y al mismo tiempo se ha construido de manera hegemónica la *subjetividad* del resiliente. Por lo que parte de la discursividad de la resiliencia se dirige a pueblos y sujetos para convencerlos de que la seguridad y la calidad de vida son imposibles.

Los sujetos en resiliencia deben aceptar este imperativo a no resistirse o asegurarse ante las dificultades a las que se enfrentan. En su lugar deben de adaptarse a las condiciones de posibilidad a través del acogimiento del neoliberalismo y sus exigencias concomitantes de prosperar en una época de incertidumbre radical (101) [3].

Esto se hace a partir subrayar el horizonte de la marginación y la pobreza. Por lo tanto, se opta por un sujeto que se adapte a la crisis y a los peligros, pero no por un sujeto político capaz de transformar las estructuras económicas, políticas y sociales que mantienen en situación de riesgo a millones de personas alrededor del mundo. Por lo tanto, el concepto de resiliencia se ha usado para justificar los sistemas de gobierno y las instituciones neoliberales.

El sujeto en resiliencia del desarrollo sustentable no es, por definición, un sujeto seguro sino adaptable; adaptable en la medida en que es capaz de ajustes a sí mismo que les permitan sobrevivir a los peligros que encuentra en su exposición al mundo. En este sentido, el sujeto en resiliencia es un sujeto que debe de luchar de modo permanente por acomodarse al mundo (113) [3].

De allí que se sobre estime la habilidad de adaptación, proveniente del pensamiento ecológico, de los sujetos para enfrentar los cambios climatológicos, pero sobre todo los peligros de un sistema en plena crisis. Y esto se vuelve el modelo a seguir, pues, el riesgo se ve como una “ventana de oportunidad”, como la posibilidad de rehacerse una vez pasado el desastre a través de la habilidad de la reconstrucción.

Sin embargo, desde otros ámbitos se ha retomado a la resiliencia para poder abordar otras situaciones y hasta para proponer una serie de paradigmas tanto teóricos y metodológicos en las disciplinas de las ciencias sociales. Por tanto, dejemos la dimensión ecológica y biológica para tener un acercamiento desde las ciencias sociales.

ENCAUZAR LA RESILIENCIA DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Después de indagar sobre el origen del concepto de resiliencia, ahora proponemos un acercamiento a la concepción teórica desde lo social para poder vincularla con la experiencia del ámbito educativo. Lo anterior nos exige identificar no sólo la comprobación de la amplia apropiación del concepto por parte de disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología, el trabajo social o la educación, que es nuestro caso, sino también de marcar una ruta de su expansión a nivel mundial y sus orientaciones específicas.

El concepto de *resiliencia* nació y comenzó a desarrollarse en el hemisferio norte (Michael Rutter en Inglaterra y Emmy Werner en Estados Unidos), luego se extendió a toda Europa –especialmente a Francia, los Países Bajos, Alemania y España–, y más tarde llegó a América latina, donde se han establecido importantes grupos de investigación y numerosos proyectos específicos. Intelectualmente, podríamos hablar de tres corrientes: la norteamericana, esencialmente conductista, pragmática y centrada en lo individual; la europea, con mayores enfoques psicoanalíticos y una perspectiva ética; y la latinoamericana, de raigambre comunitaria, enfocada en lo social como lógica respuesta a los problemas del contexto (18 y 19) [7].

Esta referencia nos permite acotar nuestra mirada a la zona de América Latina y recuperar también de las aristas que conforman la perspectiva latinoamericana, sin perder la posibilidad de seguir dialogando con otras corrientes ya referidas. Pues, aunque se puede hacer la referencia a “una” corriente no necesariamente se trabajan las mismas líneas al interior de ésta, sin embargo, a pesar de la profusión de definiciones de

resiliencia. Además de un sinnúmero de especialistas y académicos que han trabajado líneas de investigación, en donde se pueden entrever trazos e ideas en común.

Por ejemplo: “(...) la capacidad de ser sensible a la diversidad, el dolor o el estrés; la posibilidad de contar con factores que permitan resistir este estímulo para luego ser capaz de construir, utilizando el aprendizaje otorgado el dolor como una posibilidad para la reconstrucción” (124 y125) [8]. A lo que se le suma la atención al entorno o a los factores externos que afectan al sujeto resiliente. Sin embargo, no podemos quedarnos en un nivel tan abstracto al hablar del *actor*, agente o *sujeto* resiliente en general, por lo que vamos a referirnos a los adolescentes y jóvenes resilientes para ser más concretos.

RESILIENCIA EN ADOLESCENTES Y JÓVENES

Sin duda tanto la adolescencia como la juventud son etapas del desarrollo humano que ha recibido una gran cantidad de adjetivaciones y hasta etiquetas cargadas de estereotipos (viii) (137) [9]. Sin embargo, tales construcciones en torno a las identidades de adolescentes y jóvenes deber ser trascendidas para comprender esta etapa atravesada de múltiples procesos y diversas complejidades. En este sentido, “la comprensión de los múltiples cambios biológicos, sociales y cognitivos que suceden en esta etapa ha dado pie a distintas teorías que tratan de explicar su complejidad. La teoría de la resiliencia y riesgo, a nuestro juicio, es un importante marco de análisis (...)” (137) [9]. Precisamente porque la adolescencia y la juventud representan procesos de transición, marcado por continuidades o discontinuidades, que van de la niñez a la vida adulta.

Esta etapa se caracteriza más que por la búsqueda de la identidad por la construcción de la misma, lo que implica un sentido de sí mismo diferenciado que tiene sus bases en el autoconcepto y la autoestima. A pesar de que la mayoría de los adolescentes pasan por procesos similares relacionados con tareas básicas como el logro de la autonomía, el sentido de la competencia, el establecimiento de un status social, principalmente frente a pares, la experimentación de la intimidad y la consolidación de la identidad sexual, son otros aspectos que cada adolescente tiende a experimentarlos de manera única. En ese sentido no existe una “sola adolescencia” como tampoco una edad bien definida entre el fin y el inicio de dicha etapa (5 y 6) [10].

Por tanto, los procesos cognitivos, afectivos, sociales y de comportamiento en los cuales se inscriben los adolescentes y los jóvenes siguen rutas diferenciadas. Contrastados por dimensiones personales y contextuales que invitan a contar con un enfoque teórico-metodológico desde la resiliencia. Aquí resaltamos la visión interaccionista a partir del modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (ix) porque pone de relieve la influencia de múltiples factores en esta etapa del desarrollo humano. Y esto a partir de cuatro niveles o subsistemas en que se puede ilustrar el desarrollo del adolescente: *microsistema* (familia, escuela), *mesosistema* (vecindario, comunidad), *exosistema* (instituciones públicas y privadas) y *macrosistema* (cultura, economía).

El microsistema está constituido en especial por el propio adolescente, pero también por el entorno más próximo como la familia, escuela y grupos de pares, por lo que a este sistema también se le conoce como proximal. El mesosistema son los sistemas inmediatos en el que se desarrolla individuo representado por el vecindario o barrio y sociales (sic) que influyen de manera directa o indirecta al desarrollo del adolescente representados por él o los sistemas educativos y de salud, las creencias religiosas, medios de comunicación. Por último, el macrosistema implica el contexto social, político, económico y cultural, que permea el desarrollo adolescente a través de las políticas públicas de salud, vivienda y educación (8) [10].

Esta interacción dinámica donde se involucran los adolescentes opera a través del tiempo y a partir de las condiciones sociohistóricas. Que permiten dar cuenta del ambiente propicio para la creación y el desarrollo de la identidad de los adolescentes y de los jóvenes que fortalece y le da sentido a su autonomía y a su *bienestar subjetivo*, puntos que vamos a ampliar en el siguiente subtema.

LA AUTONOMÍA Y EL BIENESTAR SUBJETIVO

Durante la etapa de la adolescencia y la juventud temprana el trayecto a la independencia comienza a acelerarse. Ésta es una respuesta de la ruptura frente a la dependencia de los círculos y entorno cercanos de los adolescentes y como lo mencionan Munist y Suárez hay dos aspectos interrelacionados en este recorrido:

- Lograr la independencia de la infancia y de los adultos (padres y cuidadores).
- Construir la independencia “para” la integración laboral, afectiva y social (144) [9].

Como hemos subrayado el adolescente y el joven atraviesa diferentes niveles de interacción, por lo tanto, también sus diversas las trabas y obstáculos que deben de afrontar para alcanzar dicha independencia. “(...) el desarrollo adolescente es un proceso que puede implicar la adaptación a condiciones normativa u ordinarias, la adaptación positiva a situaciones no normativas o de riesgos, estrés, significativo (resiliencia) y la adaptación que involucra el desarrollo de las potencialidades cognitivas, psicológicas y sociales” (24) [10].

Por tanto, para alcanzar la independencia es necesario que los adolescentes vayan desarrollando habilidades, pero también asumiendo responsabilidades. Por tanto, vale la pena profundizar acerca de la *autonomía* (x).

Al comenzar la adolescencia se produce un avance importante en el logro de la autonomía. El joven no está en condiciones de manejarse solo, pero ha hecho un camino que le permite un buen reconocimiento de su cuerpo, ha comenzado a diferenciarse de los adultos próximos, ha realizado planes pensando en un futuro propio en relación con el trabajo y, en algunos casos, ha realizado un aprendizaje escolar con mayor independencia del medio familiar que durante la escolaridad primaria (145) [9].

Así se puede identificar un paso dentro de este proceso de autonomía. Pues no es lo mismo la autonomía “de”, que la autonomía “para”, debido a que la primera tiene que ver con el desapego frente a ciertas figuras de autoridad, mientras que la segunda tiene que ver con las elecciones que empieza a ejecutar el adolescente por sí mismo, por tanto, se empieza a constituir como un protagonista de su propia vida. Es aquí donde se puede vincular la autonomía con la resiliencia.

El adolescente tiene que construir conscientemente su propia resiliencia. Potencializar las posibilidades y recursos existentes para encaminar las alternativas de resolución de las diferentes situaciones. El adolescente debe *lograr desarrollar factores resilientes para superar las situaciones adversas en su devenir cotidiano*. Debe de trabajar desde la perspectiva de la resiliencia, adoptando como estrategia el desarrollo de factores resilientes. Es más un protagonista que un receptor (150) [9].

Por eso, consideramos que la vía por la que deben de optar los adolescentes y los jóvenes no es tanto la adaptación como meta, sino que debe ser la autonomía, apoyada

en estrategias de resiliencia (xi). Si bien quienes procuran como objetivo de la resiliencia es la adaptación, reconociendo que ésta es dinámica, para nuestra reflexión se prefiere tener como objetivo la autonomía sin dejar de lado el vínculo efectivo con la resiliencia, en tanto que opera estrategias de adaptación. Y esto se relaciona con el horizonte en el que inscribe el *bienestar subjetivo*.

Como mencionábamos, la adolescencia y la juventud han sido referidas como etapas cargadas de valoraciones que van de un extremo a otro. Las perspectivas van desde las que subrayan las dimensiones negativas, patológicas y conflictivas, mientras que otras se dirigen a resaltar las dimensiones positivas y prosociales. De allí que existan aproximaciones a pensar el *bienestar* en las etapas de desarrollo humano señaladas.

De lo anterior surge la noción de *bienestar subjetivo* (BS) que implica pensar la satisfacción con la vida(xii). “El bienestar subjetivo (BS) es definido por diferentes investigadores como aquello que las personas piensan y sienten con respecto a su vida y las conclusiones resultantes cuando evalúan su existencia” (45) [11]. Por tanto, el BS implica una evaluación global de la vida del sujeto.

En este sentido, la evaluación también implica la toma de conciencia de sí mismo. “La parte cognitiva del BS es denominada satisfacción con la vida, hace referencia a un proceso de juicio mediante el cual los individuos valoran sus vidas con base en un estándar que ellos mismos construyen, de acuerdo con sus criterios subjetivos” (45) [11]. Dicha evaluación no se queda sólo como mera referencia a la dimensión subjetiva, sino que implica dimensiones objetivas como el entorno en el que se desarrolla la vida de los adolescentes y de los jóvenes, así como a los dominios específicos como la familia y la escuela (xiii).

Identificar el bienestar como el objetivo principal de esta evaluación permite no sólo promoverlo sino también implica conservarlo y al mismo tiempo procurar su mejoramiento. Sin embargo, para poder realizar este proceso en ascenso es necesario alcanzar en una primera instancia un nivel adecuado de bienestar para que los adolescentes y los jóvenes se conviertan en agentes de cambio y no simplemente como agentes de adaptación para que de esta manera se lleven a cabo cambios dentro de la propia sociedad.

Y al mismo tiempo también es relevante aterrizar el BS a las situaciones de la vida cotidiana, pero sobre todo aprovechar esta noción en el marco de las instituciones educativas. “Una formación integral de los adolescentes donde pueden promoverse las

conductas prosociales en clases diarias y mediante programas de promoción lograrían el bienestar y la calidad de la convivencia social, favorecer un mejor aprendizaje y prevenir que los estudiantes se involucren en conductas de riesgo” (62) [11]. Esto abre un camino para reflexionar a la escuela no sólo como un espacio de adquisición de conocimientos sino también al desarrollo del bienestar a partir de estrategias de resiliencia. Y este punto lo ampliaremos el siguiente apartado.

RESILIENCIA E INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La resiliencia no es la esencia de un sujeto sino una condición que debe ser transitada. “Resiliencia es más un estar que un ser” (231) [12]. Lo anterior permite ahondar en un enfoque que desplaza los primeros enfoques en torno al estudio de la resiliencia, modificando las posturas iniciales para dar pie a nuevas formulaciones, pero también ampliando su espectro de acción para usarlo en el contexto de la educación media superior. Esto implica una nueva forma de encarar las problemáticas educativas al ser agentes de acompañamiento y de intervención. “Somos nosotros los que debemos modificar nuestra prácticas culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje si queremos modificar la realidad y no meramente interpretarla y contemplarla con escepticismo” (241) [12].

De tal suerte que apelamos a una dimensión que aborde la resiliencia que aporte una perspectiva distinta sobre los adolescentes y los jóvenes en una institución de medio superior como es el CONALEP. Si bien esta institución está atenta a las transformaciones que ocurren en la esfera de las actividades productivas con el propósito de responder a las exigencias del mercado laboral. Por lo que establece la necesidad de mantener estrecha vinculación con el sector productivo de bienes y servicios, en un contexto de apertura económica, comercial y laboral hacia los mercados nacionales e internacionales. Lo anterior no cierra la puerta de atender y reflexionar en torno a las condiciones internas del propio CONALEP.

En este sentido, los objetivos que persigue el Colegio se orientan a identificar las necesidades y requerimientos del ámbito productivo y social en términos de la formación de Profesionales Técnicos Bachiller; coordinar esfuerzos para participar en actividades académicas; desarrollar una capacidad de respuesta efectiva a sus necesidades, ya que mediante un intercambio directo y abierto será posible saber en qué medida se pueden establecer estrategias de desarrollo que beneficien a la

comunidad educativa CONALEP y a la población demandante de los servicios educativos que se otorgan (3) [13].

En este sentido, nuestra reflexión se inscribe en la necesidad de llamar la atención y contribuir en las estrategias de desarrollo que benefician a la comunidad educativa del CONALEP. Pues consideramos que a la par de que se consideren las condiciones externas para la configuración de su oferta educativa (xiv), también se debe dirigir una apuesta por apuntalar las estrategias de desarrollo educativo a partir de colocar en el centro a los propios estudiantes a partir de una perspectiva que se sustenta en la resiliencia. Por eso hacemos hincapié en la manera en que los estudiantes del CONALEP se configuran como sujetos resilientes.

Sobre todo cuando en el imaginario social se identifican formas de escarnio y estereotipos sobre los estudiantes del CONALEP. Que giran en torno a las condiciones de marginación de los estudiantes y también por caso de embarazos prematuros. Por ejemplo, en una nota de un diario de circulación nacional se puede leer lo siguiente:

Como sucede con otros términos, la palabra "Conalep" arroja decenas de resultados cuando se le ingresa al buscador de imágenes de Google. La diferencia es que en el caso de la institución educativa, muchos de estos resultados son fotografías o "memes" acerca de los alumnos de esta institución, donde se les agrade, son objeto de burla o simplemente se les discrimina. Incluso, el navegador de internet da como opciones las sugerencias de búsqueda más utilizadas, entre las que destacan "Conalep risa", "Conalep chistes", "Conalep bromas" y "Conalep desmotivaciones" [14].

De tal manera que antes que apelar a que se reconstruya el sujeto, aspiramos a que el sujeto se deconstruya desplazándonos de construcciones basadas en prejuicios y estereotipos. Además de apostar por una mirada integral donde como docentes o responsables de un área escolar debemos de resignificarnos. "Quien se vincula con un joven de estas características para promover en él toda su potencialidad es llamado "adulto significativo", y como sabemos "llamado" es sinónimo de vocación. Justamente, vocación es la primera condición que debe tener un adulto que trabaja con jóvenes en dificultades" (244) [15].

Así la vocación interpela directamente al docente, pero al mismo tiempo permite observar que la propia resiliencia puede ofrecerle también al educador elementos para mejorar su

trabajo. Y el reto es poder identificar cómo hacer operativas estrategias educativas provenientes de la resiliencia para la vida cotidiana dentro de las instituciones escolares, pero antes de abordar ese tema: pensemos la relación entre la institucionalización y los adolescentes y los jóvenes.

RESILIENCIA Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO.

Como lo hemos mencionado la adolescencia y la juventud son un proceso de cambios diversos y en distintas magnitudes pero que convergen en la construcción de una persona adulta. “En un comienzo, el joven se esforzará por hallar su identidad y lugar en la sociedad, a su vez se darán cambios en sus relaciones interpersonales, influenciadas por la interacción familiar, escolar y con sus pares, las cuales ayudarán a su desarrollo integral” (100) [15]. Sin embargo, la violencia intrafamiliar, las dificultades económicas, la deserción escolar pueden ser obstáculos que no permiten este desarrollo integral, que implican la *autonomía* y el *Bienestar Subjetivo* y, es precisamente es cuando aparecen las estrategias de resiliencia.

A partir del enfoque ecológico-sistémico, la resiliencia es un constructo multidimensional, que implica un balance entre los factores de riesgo y protección, en estos últimos el afrontamiento y las competencias sociales o académicas son esenciales para minimizar la presencia de dificultades en el desarrollo. Asimismo, es necesaria la experimentación de algún acontecimiento de riesgo, estresante o de adversidad para que pueda hacerse referencia a la resiliencia (101) [16].

Por tanto, para lograr alcanzar el desarrollo integral de los adolescentes y los jóvenes se requiere el balance de los factores por medio de un diagnóstico (xv) de riesgo pero también diseñar estrategias de protección. Donde es necesario identificar las experiencias de estrés y violencias o las condiciones de pobreza y marginación que atraviesan los estudiantes que los puede llevar a conductas antisociales dentro de la institución o el abandono de ésta. Por eso es fundamental pensar un proyecto que contemple estrategias de resiliencia que ayude a intervenir en el proceso de adecuación y adaptación en el entorno escolar. Pero para ello es necesario un horizonte educativo que haga posible lo anterior.

La manera en que el sujeto interpreta y le da sentido al mundo es a través de su experiencia y se da en el marco del contexto en el que se desarrolla. El sujeto desde que nace hasta que muere aprende y lo hace de manera tanto inconsciente como consciente.

De esta manera, el aprendizaje es significativo para la persona cuando le dota de sentido a su propia vida. De tal manera que el aprendizaje va más allá de memorizar información, sino que implica un amplio panorama en donde es necesario el entendimiento y la también la adaptación, utilizando recursos y estrategias particulares. En este sentido:

El aprendizaje es un proceso multifactorial que el sujeto realiza cotidianamente más allá del ámbito académico-escolar en la relación entre persona y ambiente, lo que involucra las experiencias vividas y los factores externos. Muchas cosas las aprendemos de manera tácita e inconsciente, con ellos y los demás conocimientos la persona resuelve los problemas en la vida cotidiana (12) [17].

Y si bien el aprendizaje es un asunto personal, no se puede aprender por la experiencia de otras, también implica una dimensión interpersonal. Así el aprendizaje tiene una doble dimensión: personal e interpersonal, pues conocemos a partir de nuestra experiencia, pero siempre en un contexto social y cultural. Por tanto, el aprendizaje es un proceso de interacción ya sea en el aula entre docentes y estudiantes o en la experiencia de vida cotidiana entre los sujetos y la realidad.

En este sentido, la *autonomía* y el *Bienestar Subjetivo* también forman parte del aprendizaje. Sin embargo, este aprendizaje significativo debe al mismo tiempo tener un referente para poder brindar todo su potencial y, esto es a partir del *aprendizaje autónomo*. Pues esta propuesta se centra en las estrategias de aprendizaje que mejoran el desempeño de estudiantes y de docentes. Así como también subrayar la importancia del aprendizaje colaborativo dentro del aula. Haciendo del proceso enseñanza-aprendizaje un dispositivo constructivo y significativo.

Por lo que es necesario definir el concepto en los siguientes términos: “El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama metacognición” (49) [17]. En este sentido: “El esfuerzo pedagógico en este caso está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo resolver una tarea determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje” (49) [17].

A partir de lo anterior es necesario conducir esta reflexión a una dimensión práctica y operativa. Esto se puede lograr a partir de poner en acción estrategias de aprendizaje, las

cuales las vamos a entender como: “(...) los procesos intencionales (conscientes) que permiten utilizar las estrategias cognitivas para alcanzar una determinada meta o tarea de aprendizaje, de esta forma el estudiante lleva a cabo un conjunto de operaciones mentales en una secuencia determinada” (49) [17].

Y si bien estas estrategias incluyen la implementación de destrezas, mejora de habilidades y técnicas estarían en falta si no se complementan con estrategias de resiliencia. En este sentido, se pueden utilizar cuadros sinópticos, tomar notas y realizar resúmenes también es necesario direccionar estas acciones para que los estudiantes se vuelvan capaces de afrontar peligros y riesgos, pero también la posibilidad de cambiar las condiciones en las que se encuentra con base en la toma de decisiones para controlar con mayor eficacia las situaciones de incertidumbre y estresantes.

Por eso se debe trabajar también estrategias de resiliencia para apuntalar puntos como la autoestima, la introspección, actitudes y aptitudes prosociales. Sin embargo, esto requiere otro tratamiento que rebasa los planteamientos de este artículo, pero que vale la pena regresar a estos temas y desarrollarlos a profundidad.

BIBLIOGRAFÍA

[1] VALENZUELA, J.M. (2015), “Las voces de la calle... y la redes sociales, los movimientos juveniles y el proyecto neoliberal”, en José Manuel Valenzuela (coord.), *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*, México, UAM, COLEF, Gedisa.

[2] AVALOS, J. M. (2015), “Numeralia sobre la condición juvenil contemporánea”, en José Manuel Valenzuela (coord.), *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*, México, UAM, COLEF, Gedisa.

[3] BRAD, E. y REID, J. (2016), *Una vida en resiliencia. El arte de vivir en peligro*, México, FCE.

[4] REGUILLO, R. (2017), *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*, Barcelona, Ned Ediciones, ITESO.

[5] Entrevista en línea a Rossana Reguillo, del 31 de octubre de 2018, disponible: <https://www.theclinic.cl/2018/10/31/rossana-reguillo-antropologa-mexicana-la-oposicion-al-retorno-fascista-pasa-por-twitter-y-facebook-pero-ellos-hacen-su-chamba-por-whatsapp/>

- [6] Informe de la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo al Desastre (UNRRD) de 2004. https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/crisis-prevention-and-recovery/reduction_risques_catastrophes.html
- [7] SUÁREZ, E. (2008), "Introducción. Resiliencia y subjetividad" en Melillo, A., Suárez, E. y Rodríguez, D. (coords.) *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- [8] KOTLIARENCO M. A. Y LECANNELIER, F. (2008), "Resiliencia y coraje. El apego como mecanismo protector", en MELILLO, A., SUÁREZ, E. y RODRÍGUEZ, D. (coords.) *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- [9] MUNIST, M. y SUÁREZ, E. (2008), "Resiliencia en los adolescentes" en MELILLO, A., SUÁREZ, E. y RODRÍGUEZ, D. (coords.) *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- [10] BARCELATA, B. E. (2019), "Desarrollo adolescente: más allá de la adaptación", en BARCELATA, B. E. (coord.) *Adaptación y resiliencia. Adolescentes en contextos múltiples*, México, UNAM, FES Zaragoza, Editorial El Manual Moderno.
- [11] RIVAS, D. y LÓPEZ, D. (2019), "Bienestar óptimo y conducta prosocial en la adolescencia: una mirada al contexto escolar", en BARCELATA, B. E. (coord.) *Adaptación y resiliencia. Adolescentes en contextos múltiples*, México, UNAM, FES Zaragoza, Editorial El Manual Moderno.
- [12] JARAMILLO, A. (2008), "Resiliencia social y educación superior", en MELILLO, A. SUÁREZ, E. y RODRÍGUEZ, D. (coords.) *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- [13] CONALEP, Oferta Educativa, disponible: www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/.../ofertaeducativa.pdf.
- [14] JIMÉNEZ, G. "Sexo, drogas y otros prejuicios al Conalep", Diario Milenio, 04/07/2014, disponible: <https://www.milenio.com/estados/sexo-drogas-y-otros-prejuicios-al-conalep>
- [15] OLIVA, M. C. y PAGLIARI, A. (2008). "El aporte de la resiliencia a la educación de los jóvenes", en MELILLO, A. SUÁREZ, E. y RODRÍGUEZ, D. (coords.) *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- [16] MÉNDEZ, F. y BARCELATA, B. E. (2019), "Institucionalización en la adolescencia: análisis de riesgos y recursos", en Blanca Estela Barcelata (coord.) *Adaptación y resiliencia. Adolescentes en contextos múltiples*, México, UNAM, FES Zaragoza, Editorial El Manual Moderno.
- [17] CRISPÍN, M. L., et. al (2011), *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*, México, UIA.

Notas

- (i) El CONALEP fue creado por decreto presidencial en 1978 como un Organismo Público Descentralizado del Gobierno Federal. Con el objetivo principal se orientó a la formación de profesionales técnicos, egresados de secundaria. Con la modificación al Decreto de Creación realizada en 2011, se incorpora la formación de profesionales técnico bachiller. Actualmente es una Institución federalizada, constituida por una unidad central que norma y coordina al sistema; 30 Colegios Estatales; una Unidad de Operación Desconcentrada en la Ciudad de México y la Representación del Estado de Oaxaca. Esta estructura hace posible la operación de los servicios en 308 planteles, los cuales se encuentran en las principales ciudades y zonas industriales del país y ocho Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos (CAST).
- (ii) En un primer momento mantendremos la referencia de estos dos sectores poblacionales, pero después se resaltaré uno sobre el otro, y viceversa, para distinguir características y condiciones particulares, pero que no siempre se distinguen, por ejemplo, la edad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que la adolescencia es el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Mientras que en el caso de la juventud, la Organización de las Naciones Unidas la ubica entre los 10 y los 24 años. Mientras que el Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve) identifica a los jóvenes en el rango de edad entre los 12 a los 29 años.
- (iii) Este concepto es el resultado de años de trabajo de investigación de la académica del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, Rossana Reguillo.
- (iv) Los profesionales técnicos bachiller que forma el CONALEP son altamente calificados, preparados bajo el enfoque de competencias contextualizadas para incorporarse al mundo laboral, a nivel nacional, se les otorga Título reconocido por la SEP (Secretaría de Educación Pública) y se realizan las gestiones para el otorgamiento de la Cédula Profesional, a través de la Dirección General de Profesiones, lo que abre mejores oportunidades de trabajo y permite su autoempleo, asimismo expide un Certificado de Profesional Técnico-Bachiller que permite continuar estudios en instituciones de educación superior.
- (v) De lo anterior se desprende la mezcla entre los términos de resiliencia y de resistencia. A partir del énfasis que se coloca en el objetivo de reducir los riesgos, desarrollando la resistencia que demandan los impactos y los efectos de los acontecimientos globales por parte de comunidades afectadas.
- (vi) El término neoliberalismo se vincula con las políticas que implican apoyar una amplia liberalización de la economía. Fomentando el libre comercio, así como la reducción del gasto público y de impuestos. Asimismo se opta por la disminución de la intervención del Estado en la sociedad y economía en favor del sector privado, conformado principalmente por los consumidores y los empresarios
- (vii) Desde la reflexión sustentable que usó la razón ecológica para argumentar a favor de la necesidad de asegurar la vida de la atmósfera, actualmente el neoliberalismo usa la economía como el medio mismo para alcanzar la seguridad y el bienestar, pero sin proponer la superación de la crisis misma.
- (viii) Estas formas de caracterizar a estos sectores poblacionales han sido históricas, unas que las ensalzan y otras que construyen estereotipos perjudiciales a través de un amplio número de prejuicios.
- (ix) Los postulados y principios del psicólogo Urie Bronfenbrenner, de origen ruso pero nacionalizado norteamericano, sobre el desarrollo humano lograron una influencia marcada en el estudio de la adolescencia.
- (x) Optamos por el concepto de autonomía y no por el de independencia, pues el primero abarca y complejiza más puntos y ámbitos.
- (xi) Se debe tener claro que en ciertas situaciones los adolescentes y los jóvenes deben de tomar decisiones que les corresponden a los adultos, asumiendo responsabilidades que exceden sus edades. Por lo que lo anterior no es un entrenamiento para la autonomía sino que significa una sobre exigencia que genera por lo regular una sobre adaptación con efectos negativos para adolescentes y jóvenes.
- (xii) Esta categoría se pone directamente al concepto de *precariedad subjetiva* antes referido.
- (xiii) En México existe la Medición Multidimensional de Bienestar Subjetivo (EMMBSAR) que es pieza clave para la evaluación del Bienestar Subjetivo (SB).

(xiv) *Detección de necesidades del sector productivo.

*Relación con la actividad económica de la entidad.

*Posicionamiento del CONALEP en el nivel medio superior en la entidad.

*Captación de matrícula por carrera y plantel.

* Análisis de la demanda de egresados de secundaria.

* Distribución del empleo actual de la carrera solicitada.

*Pronóstico de empleo para egresados.

*Sector productivo que apoya la carrera.

*Convenios suscritos.

*Perfil de los candidatos a docentes.

*Condiciones de infraestructura y equipamiento por plantel en relación a las carreras solicitadas.

(xv) Un documento que realicé para este propósito es el Plan de Acción Contra el Abandono Escolar (PACAE), Periodo Escolar 1-18-19.

DIAGNÓSTICO DE LA PRECARIEDAD JUVENIL, UNA LECTURA DESDE LA RESILIENCIA

GRACIELA ERENDIRA ROSANO PÉREZ

Lic. en Ciencias de la comunicación y Maestranda en Educación Basada en Competencias. Docente desde 1995 en secundaria y medio superior. En la actualidad Directora del plantel Conalep Comercio y Fomento Industrial.

Recibido: 17 de septiembre de 2019 /Aceptado: 10 de noviembre de 2019

RESUMEN

El siguiente artículo plantea un diagnóstico de las condiciones de precariedad de los estudiantes en el Plantel 166 Comercio y Fomento Industrial del CONALEP en la Ciudad de México. Tomando como base el Plan de Acción Contra el Abandono Escolar que se realizó en el año de 2018, a partir de la identificación de un número importante de deserciones escolares en el plantel referido. Por lo que este texto parte de la pregunta: ¿Qué lectura se puede hacer desde la resiliencia de un diagnóstico para fomentar a la formación educativa de los jóvenes que cursan el nivel medio superior en una institución como el CONALEP? Y así empezar de manera paulatina proponer estrategias para evitar el abandono escolar con base en un enfoque fundado en la propuesta y la apuesta desde la resiliencia.

PALABRAS CLAVE: abandono escolar, deserción escolar, nivel medio superior, precariedad, resiliencia.

SUMMARY

The following article presents a diagnosis of the precarious conditions of the students in Campus 166 Commerce and Industrial Development of CONALEP in Mexico City. Based on the Action Plan Against School Dropout that was carried out in the year 2018 from the identification of a significant number of school dropouts in the referred campus. This text starts with the question, what contribution can be made to promote the educational training of young people who attend the upper middle level in an institution like CONALEP? And so gradually avoid school dropout based on an approach of the proposal and the commitment from resilience.

KEY WORDS: school abandonment, school dropout, upper middle level, precariousness, resilience.

RÉSUMÉ

L'article suivant présente un diagnostic des conditions précaires des étudiants du Campus 166 Commerce et Développement Industriel de CONALEP à Mexico. Sur la base du Plan d'action contre le décrochage scolaire qui a été réalisé en 2018 à partir de l'identification d'un montant important de décrocheurs scolaires sur le campus référé. Ce texte commence par la question: quelle contribution peut-on apporter pour favoriser la formation pédagogique des jeunes qui fréquentent le deuxième cycle du secondaire dans une institution comme la CONALEP? Et ainsi éviter progressivement le décrochage scolaire sur la base d'une approche de la proposition et de l'engagement de la résilience.

MOTS CLÉS: abandon scolaire, abandon scolaire, niveau intermédiaire supérieur, précarité, résilience.

INTRODUCCIÓN

La precariedad juvenil y la resiliencia en los jóvenes pueden ser dos caras de la misma realidad. En este sentido resultarían dos trayectorias distintas donde se configuran las experiencias de adolescentes y jóvenes y, también de la construcción de relaciones sociales, es decir, de su sociabilidad. Ambas se manifiestan en distintos ámbitos sociales, como la familia, la educación y el mercado laboral. Los jóvenes y adolescentes logran desarrollar diferentes estrategias para enfrentar los distintos problemas que acarrea esta precariedad, por eso ahondaremos en la posibilidad de enfrentarla y resolverla a partir de la resiliencia.

Esta condición de precariedad se está convirtiendo en una de las expresiones que puede reflejar la profunda crisis de las sociedades contemporáneas. Pues la promesa de educación para todos para alcanzar las mismas posibilidades de desarrollo parece haber fracasado. Por eso nos encontramos de frente a contradicciones sociales tales como que el mundo ha alcanzado niveles inigualables de producción de bienes y de ofrecer una amplia gama de servicios frente al hambre y la marginación y que en pleno auge del avance de las tecnologías de la información y de la comunicación nos podemos sentirnos aislados y solos.

Así, surge la pregunta a partir de este contexto de ¿Qué hacer? Pero esta pregunta se puede hacer de manera más específica si nos preguntamos a partir del ámbito educativo donde nos encontramos: ¿Qué queremos y podemos aportar a la formación educativa de los jóvenes que cursan el nivel medio superior en una institución como el CONALEP? ¿Desde dónde partir? Por tal motivo, el presente texto tomará como punto de partida la evaluación del diagnóstico realizado en el Plantel 166 Comercio y Fomento Industrial (i) [1] sobre la precariedad juvenil para poder vislumbrar cambios positivos a partir de un enfoque basado en la resiliencia.

EL DIAGNÓSTICO, UNA LECTURA DEL PLAN DE ACCIÓN CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR

Si bien existen múltiples definiciones de la resiliencia que abarcan un amplio panorama, es importante también decir lo que no es. Así: “La resiliencia no es una nueva técnica de intervención. Ella integra en un proceso coherente toda una serie de conocimientos y habilidades que nos invita a tener una mirada más positiva sobre los seres humanos y la existencia. Es este cambio de perspectiva el que nos conduce a considerar nuevas formas de intervención” (142) [2]. Por eso aquí se parte para hacer una intervención en el CONALEP plantel 166 a partir de un diagnóstico pertinente con el objetivo de realizar más adelante una intervención integral a partir de la resiliencia, pero que en este texto nos quedaremos en un nivel previo a partir de la lectura de dicho diagnóstico.

Sin embargo, también es posible resignificar la manera en que se aborda por lo regular el diagnóstico. Pues para diagnosticar los problemas y los recursos de los sujetos resilientes se requiere no sólo advertir las problemáticas que atraviesa la persona en condiciones de precariedad sino también subrayar las capacidades y habilidades de las personas. Esto es, identificar las potencialidades de los sujetos resilientes.

En general, los profesionales que trabajan con persona en dificultades, en primer lugar, se esfuerzan en establecer un diagnóstico del o de los problemas a fin de aportar una solución a la persona. En la óptica de la resiliencia, la actitud a adoptar es muy diferente. Por supuesto, es necesario determinar las dificultades, pero más aún identificar los recursos de la persona y de su entorno y facilitar su movilización (142) [2].

Y para dicho propósito nos basaremos en el documento denominado Plan de Acción Contra el Abandono Escolar (PACAE) que se realizó a partir del reconocimiento de un

número significativo de deserciones escolares en el plantel referido. Por lo que: “El abandono escolar en nuestro plantel ha sido motivo de preocupación en todos los niveles de la institución” (3) [3].

Además de que se reconoce que no existe una causa única de esta deserción, pues “las causas son distintas y muy variadas; van desde lo lejano de nuestro plantel hasta problemas de índole económica, y de desintegración familiar. Aunado a la falta de responsabilidad de los alumnos para cumplir con lo que a su formación académica respecta”. Sin embargo, en el documento se hace hincapié en el “riesgo” (ii) en que se encuentra el alumnado entorno al abandono para encontrar soluciones a esta problemática.

De ahí que el objetivo de dicho documento sea el siguiente:

Elevar los índices de permanencia y transición, así como de eficiencia terminal de nuestra generación 2018-2019, integrando a los diferentes programas, las acciones del plantel Comercio y Fomento Industrial, de la familia y del estudiante; para prevenir, disminuir y de ser posible erradicar las causas que actualmente influyen de forma directa en el abandono escolar de los estudiantes, manteniendo un estado de alerta y reaccionando ante la presencia de indicadores de riesgo (3) [3].

Es así que el PACAE se enfoca también en otros objetivos particulares, como lo son: la prevención, la disminución y la posible erradicación de las causas del abandono escolar. Acorde a la *misión* misma del propio CONALEP, (iii) así como también a la propia filosofía del plantel (iv).

DATOS DEL PLAN DE ACCIÓN CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR

La tarea de los responsables en la formación académica que estén interesados en el desarrollo de los adolescentes y jóvenes se basa en la apertura de múltiples maneras de prevención de sus problemas más inmediatos. Y para eso es necesario conocer sus contextos formativos a partir de una extracción metodológica de orden cuantitativo, las características de estos jóvenes y de su desempeño escolar.

En el período escolar en que se realizó el PACAE se puede identificar que la matrícula escolar era de 1,428 alumnos inscritos. Quienes estaban repartidos en los diferentes semestres y carreras (Administración y Asistente Directivo), en donde el 56% eran mujeres y el 44% restante, hombres (5) [3]. Cifras que nos muestran la alta población en

el plantel y, al mismo tiempo que la mayoría de los estudiantes son mujeres. Esta información nos permite tener un perfil más preciso sobre la población estudiantil del plantel. Ahora repasemos los datos sobre su rendimiento escolar.

Tanto la Secretaría de Educación Pública, como el propio CONALEP han buscado disminuir las tasas de abandono escolar. Por tanto, asegurar una mayor permanencia de los jóvenes en este nivel educativo, para contribuir en la posibilidad de generar mayores oportunidades de formación y laborales para las generaciones de jóvenes que en el presente tienen un futuro incierto. Sin embargo, son varias las condiciones y las particularidades que impactan negativamente sobre las tasas de eficiencia terminal, por lo que no hay un solo motivo el que origine la deserción escolar.

A continuación, se muestra un cuadro con una línea de tiempo donde se pueden apreciar los porcentajes de la eficiencia terminal desde el año escolar 2009 al 2018 (v), separando las generaciones de las dos carreras que se imparten en el plantel: PT-B en Administración PT-B Asistente Directivo.

(Cuadro 1) (vi) [3]

EFICIENCIA TERMINAL (%)								
CARRERA	2009-2012	2010-2013	2011-2014	2012-2015	2013-2016	2014-2017	2015-2018	PROYECCIÓN 2016-2019
	PT-B en Admo	39.20	44.49	43.50	41.90	41.00	39.00	43.60
PT-B en Asdi	37.20	42.91	44.40	47.70	45.00	36.00	32.90	44.32
Total	38.20	43.70	43.90	44.30	42.90	37.50	39.10	40.92

Al hacer una comparación entre la última generación mediada en relación a la previa se identifica un incremento en términos generales, pero una disminución considerable en la carrera de *Asistente de dirección* en particular. Lo que nos permite identificar la necesidad de mejorar las condiciones del desarrollo académico para incrementar la eficacia terminal en las siguientes generaciones. Como se mencionó anteriormente las circunstancias que afectan negativamente sobre los índices de eficiencia terminal. Por ejemplo, las condiciones de los estudiantes a partir de los contextos familiares.

CONTEXTO FAMILIAR

Como especie humana aprendemos a ser precisamente seres humanos en la relación que entretejemos con los demás e inicia en el seno familiar. Este proceso de socialización primaria es fundamental, pues a raíz de él se interiorizan en el sujeto las conductas, actitudes y valores necesarios para su intervención en la vida social. De allí que esta primera fase de socialización se le asemeje a la de la propia formación educativa, como socialización secundaria.

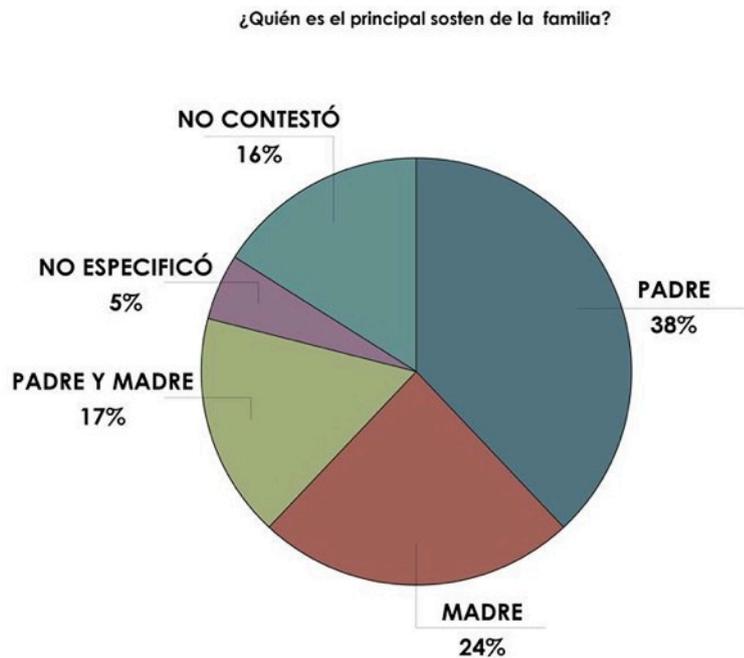
La socialización primaria se lleva a cabo en las primeras etapas de la vida del niño, en el seno de la familia, donde la educación se realiza a través de la afectividad, la aceptación y el rechazo, actitudes que se manifiestan no tanto con palabras, sino mediante gestos, lenguaje corporal y mensajes no explícitos que son los que con mayor fuerza quedan grabados en el inconsciente (146) [4].

La forma en que se transmiten estas enseñanzas es través del *modeling* o del ejemplo que sirve como modelo en el contexto familiar. Esto significa que es por medio de la imitación como se refuerza el aprendizaje a partir del deseo de ser aceptados por los integrantes de los integrantes de la familia. Así quedan entrelazadas las dimensiones racionales y emocionales en el proceso de aprendizaje. En tanto que la socialización secundaria nos conduce al ámbito de las instituciones educativas propiamente.

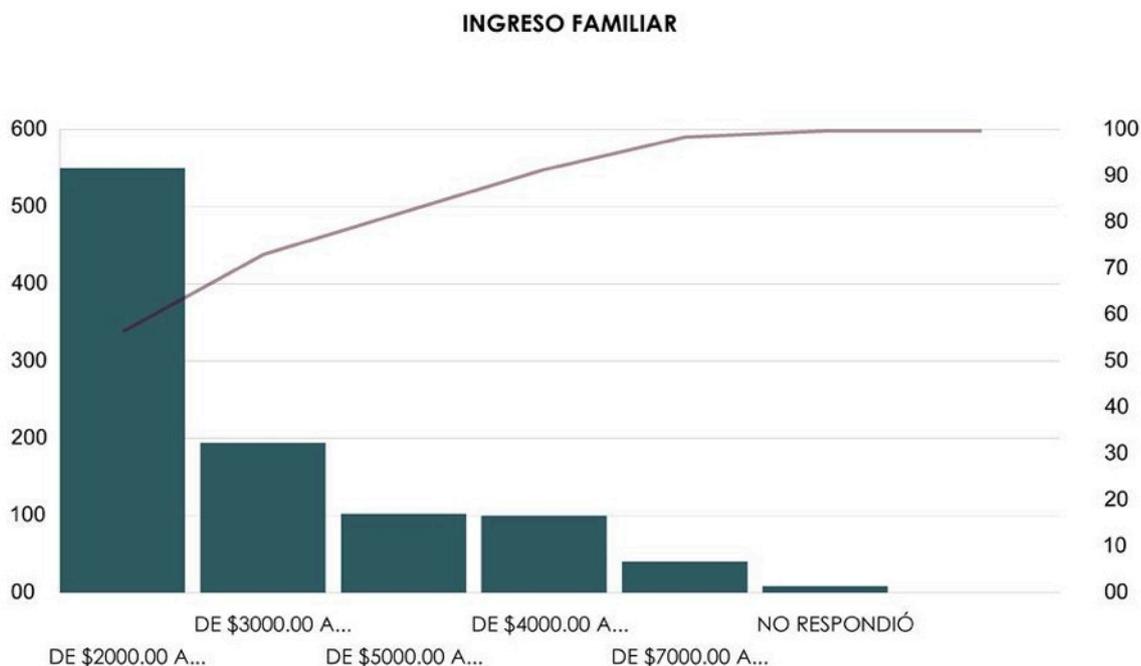
(...) la socialización secundaria, que es el proceso educativo que tiene lugar fuera del núcleo ínfimo familiar y que sucede cuando el niño entra en contacto con las instituciones públicas como la escuela (...). De todas ellas, la escuela es la que tiene el peso más importante debido a su carácter sistemático, obligatorio y general (147) [4].

Esta segunda socialización es fundamental para que el niño se abra al contacto con la diversidad de experiencias de otras personas y a otros campos del conocimiento. Sin embargo, es en el contexto familiar donde se realiza la primera socialización, que se convierte en la base de la forma en que aprende a ver y comprender la vida (vi). A partir de lo anterior vale la pena saber cómo está estructurada la familia de la comunidad estudiantil del plantel 166 del CONALEP. Y en particular los siguientes cuadros nos muestran información sobre el sostenimiento y el ingreso económico familiar.

(Cuadro 2) [3]



(Cuadro 3) [3]



Esta información nos brinda datos concretos sobre la precariedad en la viven los adolescentes y jóvenes de nuestra comunidad estudiantil. Pues para poder tener un diagnóstico certero se debe considerar el entorno del sujeto resiliente. “La resiliencia nos incita a considerar no solamente a la persona, sino también a su red de relaciones

sociales: ante todo su familia, luego sus amigos, sus vecinos, sus compañeros de clase o de sus colegas de trabajo” (151) [2].

Lo anterior nos permite identificar que el entorno brinda la posibilidad de profundizar nuestro conocimiento de cómo construyen sus relaciones sociales los adolescentes y jóvenes más allá del ámbito educativo. Sin embargo, es necesario ahora dirigirnos al punto medular de este diagnóstico: la deserción escolar y así tener mayor precisión en el momento de proponer una intervención educativa.

ABANDONO ESCOLAR

Si bien la educación se reconoce como una de las actividades que ocupan el mayor interés en nuestra sociedad, también se ha vuelto difícil entender el alto grado de complejidad que atraviesa. Lo anterior ha demandado que los investigadores y especialistas se centren en realizar estudios para analizar y comprender fenómenos y crisis educativas, tales como la deserción escolar. Reconociendo el problema complejo que significa lo anterior a pesar de los avances y logros en el propio CONALEP (viii) [5].

Por tal motivo, el Conalep en el año 2015 realizó una encuesta a la que se le denominó *Factores que motivan el abandono escolar en el CONALEP* (ix) para saber más de los múltiples motivos que llevan a la deserción escolar a adolescentes y jóvenes. Las causas son múltiples, variadas y cada una tiene distinta lógica, pero todas se interrelacionan y configuran un complejo entramado de factores que deberán ser entendidos según las situaciones y características concretas de las que se trata.

Los resultados del análisis indican que, a decir de los alumnos, el 40.7% dejó de estudiar en el CONALEP por no acreditar uno o más módulos. El segundo motivo de abandono registrado fue porque el turno les perjudicó (11%) y el tercero, porque no les gustó la carrera (10%). El porcentaje más alto de abandono escolar se da en primer semestre (44.5%); en segundo semestre (24.3%) y en tercero (16.0%). Los módulos no acreditados señalados en mayor medida por los alumnos fueron: Desarrollo Humano, Resolución de Problemas, Manejo de Espacios y Cantidades e Interacción Inicial en Inglés (x) (10).

Como lo advierten los resultados, casi la mitad de quien abandonó la escuela fue por haber tenido la experiencia de no haber acreditado “uno o más módulos”, es decir, recae en la dimensión del aprovechamiento escolar. Sin embargo, vale la pena resaltar que el segundo motivo es sobre el turno en el que fue inscrito el adolescente, una situación que

va más encaminada al entorno del propio estudiante y su capacidad de desplazamiento en el trayecto de casa al plantel o viceversa.

Si comparamos los resultados de *Factores* con los que arrojó el PACAE (ver Cuadro 4) nos encontramos que el primer rubro es similar. Sin embargo, se empieza a diferenciar a partir del segundo motivo, pues el PACAE señala que es la conducta la que motiva la deserción, pero también hay una cierta correlación con el tercer motivo, pues el dato es que el abandono escolar es por la “ubicación geográfica del plantel” en términos de distancia. Esta situación que puede guardar cierto paralelismo con el punto del turno al que fue asignado el estudiante.

Mientras que el cuarto motivo del PACAE traza una relación con el tercer motivo que detectó el CONALEP en el 2015, pues el primero expresa la “falta de identidad con las institución, con el plantel o la carrera y el segundo subraya que al estudiante simplemente “no le gustó la carrera”.

Además el PACAE nos brinda más datos que podemos tener en cuenta en nuestra intervención para atacar la deserción escolar, pues nos muestra 11 causas en total. Aparte de las cuatro ya mencionadas podemos referir las siguientes: Adicciones, Problemas familiares, Inseguridad en la zona, Cambio de institución o plantel, Economía familiar, Embarazo Adolescente, *Bulling*. Estos motivos se relacionan con el estudiante y su entorno más próximo, además de sus relaciones sociales más concretas.

(Cuadro 4) [3]

Principales Causas de Abandono Escolar en el Plantel Comercio y Fomento Industrial
(ciclo escolar 2016-2017):

GRADO	CAUSAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1°	20	10	3	2	2	1	1	0	1	0	0	40
2°	50	40	30	0	5	3	3	0	2	4	0	137
3°	5	5	6	0	3	2	0	0	0	0	0	21
TOTAL	75	55	39	2	10	6	4	0	3	4	0	198

CAUSAS

1. Reprobación.
2. Conducta
3. Ubicación Geográfica del plantel (distancia).
4. Falta de Identidad con la Institución, con el plantel o con la carrera.
5. Adicciones.
6. Problemas Familiares
7. Inseguridad en la zona
8. Cambio de institución o plantel.
9. Economía Familiar
10. Embarazo Adolescente.
11. Bulling.

Asimismo, la información nos permite identificar que sumando los tres grados tenemos a 198 estudiantes con riesgo de abandono escolar. Y si mantenemos el contraste con la encuesta de *Factores* nos daríamos cuenta de que en éste es el principio de la carrera, mientras que el PACAE nos arroja las luces rojas de advertencia en el segundo grado, esto es, a mitad de la carrera. Resultando que cerca del 70% de los estudiantes con riesgo de deserción se encuentra en el segundo año.

Las cifras del PACAE y de *Factores* de 2015 nos ilustran el riesgo de abandono escolar pero al mismo tiempo nos permite inferir sobre las condiciones de precariedad en la que se encuentran los adolescentes y los jóvenes estudiantes del CONALEP. Al mismo tiempo nos invita a pensar la importancia del contexto en el que desarrollan tanto adolescentes como jóvenes a partir de sus interacciones y demás relaciones sociales en forma de redes de elementos que se entretajan.

Las relaciones entre los factores no funcionan pues sobre el modelo de la cadena (un elemento trae a otro, ese trae a otro, etc.), ni del manojito (un elemento implica a varios otros). La imagen más pertinente es la de la red, en la cual varios factores mantienen relaciones complejas, constituidas por casualidades probabilísticas y multitudes de fenómenos de retorno (*feedback*). Es en este universo complejo y

entramado en donde la resiliencia puede construirse. En consecuencia, no se trata de focalizar la atención en uno o dos factores que puedan volverse resiliente a una persona, sino tomar en consideración todo un conjunto de elementos que le sean favorables (153) [2].

La importancia del contexto en el impulso de la resiliencia debe ser confrontada con las expresiones que violentan a los estudiantes. Pues vale recordar que: “La resiliencia es un llamado a centrarse en cada individuo como alguien único, es enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, a pesar de estar expuesto a factores de riesgo” (160) [7].

Por eso se debe hacer hincapié en una intervención que mantenga un horizonte amplio donde converjan la familia y la institución educativa. Pues como ya lo hemos mencionado: el primer ámbito de socialización (hogar) y el segundo (escuela) son complementarios para desarrollar sus habilidades sociales y académicas, pero también para adquirir más competencias para potenciar sus vínculos sociales, como también para adquirir más independencia del propio hogar. “Tanto la escuela como el hogar requieren de un sentido de responsabilidad y de experiencia compartida. Sin embargo, existen valores y conductas que promueve la escuela y no el hogar, o viceversa” (167) [7].

Lo anterior nos permite identificar la implicación que tiene la relación entre la familia y la escuela, sin embargo, vale la pena pensar el papel que juega el profesorado en esto. Pues tanto profesores como profesoras pueden ser el modelo a seguir de adolescentes y de jóvenes. Así como también pueden ser los actores en quienes compartan la responsabilidad de promover la resiliencia al interior de la institución educativa.

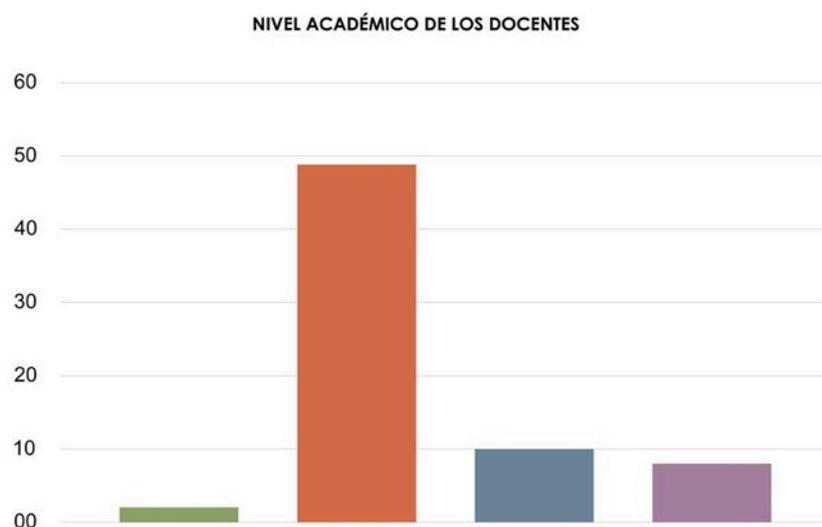
EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA RESILIENCIA

Las orientaciones que brinda la resiliencia permiten identificar la suma de elementos y de aliados para alcanzar sus objetivos. Aquí es donde entra el papel del docente frente a la precariedad de adolescentes y jóvenes como auto afirmación a partir de que se sitúen como un factor externo de protección y cuidado. Tanto como para poder responder sobre el *qué hacer* pero también el *qué no hacer* frente a los jóvenes y adolescentes dentro de la escuela. Por tanto, se parte de un reconocimiento del papel activo de los docentes y demás responsables en el ámbito educativo para poder llevar a cabo estrategias de resiliencia.

Esto también exige reconocer las características del profesorado. Un dato que nos ofrece el PACAE realizado en el Conalep plantel 166 es en cuanto a la formación académica de profesores y profesoras. Si bien ostentar un título no necesariamente significa contar con la vocación necesaria, pero se convierte en un elemento significativo, pues nos ofrece un dato concreto desde dónde partir en el momento de pensar y planificar la intervención resiliente.

Así encontramos el siguiente cuadro:

(Cuadro 5) [3]



TOTAL DE DOCENTES: 69 (65 FRENTE A GRUPO Y 4 ORIENTADORES EDUCATIVOS)

De tal forma que del total de docentes que son 69 (65 frente a grupo y 4 orientadores educativos) la mayoría cuenta con un grado académico de licenciatura. Y si bien un porcentaje menor tiene un posgrado, se puede decir que a este porcentaje del nivel escolar se le podría aprovechar para poder sensibilizar a los docentes (xii) y se muestren animosos de recuperar las orientaciones que puede brindar un enfoque basado en la resiliencia.

El docente como factor *protector externo* (xiii) [8] se puede encontrar en la conexión entre casa y escuela. Así los profesores y las profesoras pueden destacar como protector externo al considerar los siguientes puntos:

1. Promueve vínculos estrechos.
2. Valora y alienta la educación.

3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico (xiv).
4. Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).
5. Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar la ayuda requerida.
7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades (...) de atención y recreación.
8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.
9. Promueve el establecimiento de logros y metas.
10. Fomenta el desarrollo de valores prosociales (altruismo) y estrategias de convivencia (cooperación).
11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo (42 y 43) [8].

Estos puntos enlistados nos permiten identificar el papel activo del docente a partir de la resiliencia. A partir de pensar el rol activo que pueden jugar los docentes y demás responsables de la educación como factores externos complementarios en la experiencia de los adolescentes y jóvenes para generar una apuesta educativa con base en la resiliencia.

Sin embargo, es pertinente la pregunta de advertido el papel de docentes: cómo aplicamos el recurso de la resiliencia dentro de la institución escolar. Esta pregunta implica una reflexión que supera este diagnóstico pero que contribuye a identificar rutas específicas para la intervención desde la resiliencia. Queda ese trabajo pendiente.

BIBLIOGRAFÍA

[1] Programa Delegacional de La Magdalena Contreras 2015-2018: https://www.mcontreras.cdmx.gob.mx/transparencia/art121/Fr07/anexos/programa_desarrollo_delegacional_mc.pdf

[2] VANISTENDAEL, S. (2001), *La felicidad es posible: despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*, Barcelona, Gedisa.

- [3] ROSANO, E. (2018), *Plan de Acción Contra el Abandono Escolar (PACAE)*.
- [4] PATIÑO, H. (2012), *Persona y humanismo: algunas reflexiones para la educación en el siglo XXI*, México, Universidad Iberoamericana.
- [5] CUBERO C., "En Latinoamérica, Conalep NL ofrece más certificaciones mundiales", Milenio, 27/08/2019, disponible en: https://www.milenio.com/politica/comunidad/latinoamerica-conalep-nl-ofrece-certificaciones-mundiales?fbclid=IwAR0JAYCnMifaU-6-8bliKBCiRNljnSowdCwAeYPTj8sNFpna4u2F4zs_Kqc
- [6] Factores que motivan el abandono escolar en el CONALEP: http://www.conalep.edu.mx/intacadprop/AreaInternacional/Prospecci%C3%B3n%20Educativa/Documents/Estudios2015/AbandonoEscolar_Nal.pdf
- [7] HENDERSON, E (2008), "Adolescentes contra la violencia: el poder de la resiliencia" en MELILLO, A., SUÁREZ, N y RODRÍGUEZ, D. (coords.) *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- [8] GONZÁLEZ, N. (2016), *Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes*, México, UAEM, Ediciones Eón.

Notas

- (i) El Plantel se encuentra ubicado en la siguiente dirección: Avenida Ojo de Agua s/n, Colonia Huayatla, Alcaldía La Magdalena Contreras, C.P. 10360, Ciudad de México. También vale la pena resaltar que, según datos del Gobierno de la Ciudad de México, la colonia Huayatla cuenta con 4, 380 habitantes, a partir del Censo de Población de 2010 y se encuentra con un nivel bajo de Desarrollo Social, que contrasta con el alto nivel de grado de marginación.
- (ii) Las estrategias de resiliencia exigen la vigilancia continua de los sujetos vulnerables o que por alguna razón puedan transitar hacia esa vulnerabilidad.
- (iii) Formar Profesionales Técnicos a través de un Modelo Académico para la Calidad y Competitividad, en un sistema de formación que proporciona a sus egresados la capacidad de trabajar en el sector productivo nacional o internacional, mediante la comprobación de sus competencias, contribuyendo al desarrollo humano sustentable y al fortalecimiento de la sociedad del conocimiento.
- (iv) Formar Profesionales Técnicos que hoy son estudiantes, para que cuenten con los conocimientos suficientes que los hagan competitivos en el sector productivo. Teniendo como referencia, que esa formación será, en un marco de armonía, disciplina y valores universales de sana convivencia. Obteniendo como resultado excelentes personas, y mejores Profesionales Técnicos.
- (v) Esto es porque el trabajo de recopilación y el tratamiento de la información se realizó en el año de 2018.
- (vi) Advertido lo anterior, estas cifras incluyen la proyección de 2016 a 2019.
- (vii) "Por ejemplo, muchos casos de discriminación asociados al género tienen que ver justamente con el trato que se da en casa de a niños y a niñas, y con la diferencia de privilegios que en razón del sexo se otorgan o se niegan. La familia enseña los roles de género que se jugarán en la vida adulta, y éstos sólo puede ser modificados gracias a un proceso detenido de reflexión y cuestionamiento." (146) [4].
- (viii) A través de diario Milenio el 27 de agosto del presente años se dio a conocer la información sobre el acuerdo para crear la alianza académica entre el Conalep NL, el Consorcio edX y Territorium Life en el estado norteño. Para así ofrecer a sus alumnos certificaciones más de 130 universidades del mundo. "Las alianzas que hoy formalizamos con el consorcio educativo edX y Territorium Life, hacen posible que los alumnos y los maestros, y el personal técnico administrativo, podamos tener acceso a los cursos del

más alto nivel internacional. La certificación de este esfuerzo académico estará a cargo de más de 130 universidades que ofrecen estos cursos en línea, y que se encuentran entre las más prestigiadas del mundo. Se trata de elevar el nivel académico de Conalep Nuevo León, para ubicarlo en estándares de competitividad internacional", destacó Roel Guajardo Cantú, Director General de CONALEP NL.

(ix) Factores de aquí en adelante.

(x) El estudio contempló el análisis de las encuestas del 12% de los alumnos que abandonaron sus estudios en el Sistema CONALEP, lo que representa alrededor del 12% de la población. La aplicación del instrumento en línea se llevó a cabo por recomendación de la Unidad de Estudios e Intercambio Académico a los Colegios Estatales, quienes a su vez piden a los Planteles que inviten de forma voluntaria a los alumnos para que contesten dicho instrumento.

(xi) El Informe de actividades y rendición de cuentas de ciclo escolar 2018-2019, del plantel referido, señala que los docentes y directivos reciben cursos de actualización y capacitación constates. Por ejemplo, en ese lapso de tiempo recibieron los cursos de: Introducción al modelo académico, Evaluación integral del aprendizaje, Aplicación del programa Construye-t, Lineamientos para estructura de plan de sesión, Habilidades socioemocionales y Tecnologías de la información.

(xii) Factores protectores se pueden dividir de la siguiente forma:

1. Individuales: habilidades cognitivas, habilidad de solución de conflictos, sentido de propósito, sentido del humor, inteligencia, entre otros.
2. Familiares y sociales: lazos seguros con los padres, altas expectativas de parte de los familiares, lazos seguros con los pares y otros adultos, etcétera.
3. Del medio: conexión entre casa y escuela, cuidado y apoyo de los profesores, comunidad, vecindario, entre otros.

(xiii) Aquí "no crítico" se debe entender como la abstención de emitir juicios fuera de lugar o prejuicios negativos.