

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

ABANDONO Y DESERCIÓN, LAS CARAS DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LAS DOS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XXI EN MÉXICO

Rosa María Alemán Martínez y Emma González Carmona

EL MONSTRUO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

María Rosa Rodríguez Quintana

IMPORTANCIA DE LA FOTOGRAFÍA COMO PRÁCTICA SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD

Marco Antonio Manjarrez Medina

HACIA UNA MEDICINA COMPASIVA: ÉTICA, HUMANIDAD Y FORMACIÓN INTEGRAL

Nancy Caballero Reynaga y Neri Islas Palacios

ENSAYOS

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA EN CHINA DESPUÉS DE LOS CONFINAMIENTOS POR EL COVID-19

Pamela Guadalupe Gómez Mendoza, Mario Alberto Cuéllar Romero y Mónica Alonso García

DIRECTORIO

Directora Editorial

Sonia Yadira Águila Camacho
Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Comité Editorial

Eduwiges Zarza Arizmendi
Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Alfredo Gordillo González
Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Ricardo Rodríguez Marcial
Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Economía
Estado de México, México

Consejo Editorial

Álvaro José Montiel Jarquín
Centro Médico Nacional
Manuel Ávila Camacho
Puebla, México

Claudia Josefina García González
Editorial Santillana
Ciudad de México, México

Gabriel José Horta Baas
Hospital General Regional Número 1
“Lic. Ignacio García Téllez”
Instituto Mexicano del Seguro Social
Yucatán, México

Jenry Salazar Garcés
Instituto de Investigación
y Formación Profesional Luminus Dei
Lima, Perú

Jhony A. De la Cruz Vargas
Instituto de Investigación en Ciencias Biomédicas
Universidad Ricardo Palma
Lima, Perú

José Miguel Hernández Mansilla
Centro San Rafael-Nebrija de Ciencias de la Salud
Madrid, España

Julio Juan Villalobos Colunga
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, México

María Leticia Galeana Reyes
Universidad INACE
Ciudad de México, México

María del Rosario Guerra González
Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado de México
Estado de México, México

María del Socorro Romero Figueroa
Centro de Investigación en Ciencias de la Salud
Universidad Anáhuac Campus Norte
Estado de México, México

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo
Universidad Albert Einstein
Estado de México, México

Nelly Rosa Caro Luján
El Colegio Mexiquense A.C.
Estado de México, México

Ramón Ortega Lozano
Centro Universitario San Rafael-Nebrija
Universidad Nebrija
Madrid, España

Sara Ferreiro Lago
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

***D’Perspectivas Siglo XXI*, volumen 11, número 21 es una publicación semestral editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.**

Calzada de Barbabosa No. 150
San Antonio Buenavista
Zinacantepec. C.P. 51350
Tel.: 722-218-3084
www.cusxxi.edu.mx
dperspectivas@cus21.edu.mx

Editor responsable: Sonia Yadira Águila Camacho.

ISSN (electrónico): 2448-6566.

Expedido por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

DOI: <http://doi.org/10.53436/Zg06Ky43>

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento Editorial de Campus Universitario Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec, C.P. 51350. Tel.: 722-318-3008.

Este número se terminó de editar el 04 de marzo de 2024.

***D’Perspectivas Siglo XXI*, revista científica especializada en educación, se dirige a la comunidad académica interesada en estudiar temas educativos con enfoques diversos. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y/o utilización de los materiales haciendo uso de la fuente.**

Contenido

Presentación 5

Sonia Yadira Águila Camacho

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Abandono y deserción, las caras de la política de educación media superior en las dos primeras décadas del siglo XXI en México 7

Rosa María Alemán Martínez y Emma González Carmona

El monstruo como instrumento de aprendizaje 22

María Rosa Rodríguez Quintana

Importancia de la fotografía como práctica social en la universidad 36

Marco Antonio Manjarrez Medina

Hacia una medicina compasiva: ética, humanidad y formación integral 49

Nancy Caballero Reynaga y Neri Islas Palacios

ENSAYOS

Evolución de la educación en línea en China después de los confinamientos por el covid-19 63

Pamela Guadalupe Gómez Mendoza, Mario Alberto Cuéllar Romero y Mónica Alonso García

Presentación

La pregunta sobre la calidad de la educación que se ofrece a la persona puede conducir a cuestionar los programas, los métodos o los recursos empleados, pero una de las variantes que se toman más en cuenta para evaluarla es el desempeño en el ámbito laboral o profesional; la premisa es que esa se refleja en lo que el egresado es capaz de hacer y en el cómo lo hace. La producción y la economía siguen definiendo el horizonte educativo; por su parte, la política, la sociedad y el individuo lo siguen valorando así, hay una concepción de la educación desde lo útil y práctico. Ante esto, se puede tratar de ubicar el aporte de la calidad educativa al desarrollo humano y a la satisfacción personal, es decir, en aquello que *se es y se realiza*.

Desde las aulas, las administraciones, los programas, los libros de texto y las recomendaciones para consulta se podrían considerar, por un lado, la realidad que se vive, esto es, las necesidades de la sociedad, pero también las aspiraciones, intereses, cualidades, condiciones y posibilidades del individuo, pues hay una relación de interdependencia entre ellos.

Así, en este número de *D'Perspectivas Siglo XXI*, Alemán y González cuestionan los resultados de las políticas educativas en el nivel medio superior: el abandono y la deserción; hechos en los que interviene más que el aprovechamiento del estudiante, exponen cuestiones de diversa índole que se conjugan en un momento crítico para la persona, pues supone un quiebre de sus posibilidades y expectativas personales.

Gómez, Cuéllar y Alonso toman el caso de China durante la pandemia del 2019 para reflexionar sobre la eficacia de la educación en línea y de la pertinencia de tomar las medidas del país asiático como modelo, pues quedaría por enfrentar la falta de habilidades sociales, necesarias para la vida de la persona y su profesión; además de actualizar a la comunidad académica en cuanto a los alcances de los avances tecnológicos, de otro modo, se instaurará un retraso y se abrirían aún más las brechas generacionales.

En cuanto al estudiante, una exigencia más para él es conocer el mundo en el que vive, esto es, saber de qué está siendo parte, pues ejercer una profesión supone una finalidad tanto personal como social. Lo anterior demanda más que reunir información, implica contextualizar sucesos o cosas, conectarlos con su tiempo, cultura e historia; en otro sentido, comprende conectar diversos elementos desde distintos saberes. De manera simple – mas no sencilla–, se requiere una acción: ampliar el fondo que recubre cada hecho.

Lo llama a evitar la abstracción y la reducción, a ver más allá de lo evidente, a acercarse poco a poco a su comprensión, idea que también desafía el solo trabajo intelectual, porque hay una disposición y actitud diferente ante lo que se mira: cosas, acontecimientos o expresiones artísticas, pues forma parte de ello, y de manera inversa, le es inherente al individuo, es un camino que lleva a la comprensión de sí mismo y de los otros.

Pero lo práctico predomina en la educación, el foco se pone en lo más inmediato y se pospone lo que no se ve, hay un olvido de lo que puede ser significativo o fundamental en lo que acontece. Por eso, Rodríguez Quintana propone un giro en la enseñanza desde la literatura y sus figuras ficticias, pero no por eso irreales, sino lo contrario, es decir, esas figuras pueden encarnar realidades en distintos niveles. De ellas se desprende un aprendizaje que poco se ha explorado.

Por su parte, Manjarrez Medina discurre sobre la importancia de formar conciencias críticas para advertir lo que envuelve una composición fotográfica, ya que los cambios culturales y sociales han confrontado la textualidad con la imagen. Esto requiere más que descifrar lo que se ofrece a la vista, comprende leer más allá de los bordes de una pieza para resignificar al menos dos elementos: el contenido y el sujeto que interpreta. Por eso, la universidad actual podría incorporar modelos que desplieguen en el individuo esta capacidad.

Por último, dada la implementación de la tecnología en todos los ámbitos y a gran escala, Caballero e Islas postulan una visión humanista en la formación de los médicos, misma que parte de una especie de empatía del profesional con el paciente, por eso proponen a la universidad como el lugar indicado para formar estudiantes que en lo futuro traten con una persona y no solo con datos o patologías despersonalizadas, el reto es ver en el enfermo a un individuo en su integralidad.

El momento requiere que la persona cuestione sus propios intereses, reclama de ella responsabilidad y compromiso para conocerse y formarse con libertad y autonomía. A ella le corresponde buscar y encontrar la educación que armonice sus inquietudes y, al mismo tiempo, que la proyecte como parte de una gran comunidad.

Dra. en Hum. Sonia Yadira Águila Camacho

ABANDONO Y DESERCIÓN, LAS CARAS DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LAS DOS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XXI EN MÉXICO

ABANDONMENT AND DROPOUT, THE FACES OF UPPER SECONDARY EDUCATION POLICY IN THE FIRST TWO DECADES OF THE 21ST CENTURY IN MEXICO

Rosa María Alemán Martínez

Dra. en Humanidades con énfasis en Estudios Latinoamericanos
Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
de la Universidad Autónoma del Estado de México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5477-8094>
Correo electrónico: rmalemam@uaemex.mx



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Emma González Carmona

Dra. en Humanidades: Ética
Instituto de Estudios Sobre la Universidad
de la Universidad Autónoma del Estado de México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8886-2251>

Recepción: 13/07/2023
Aceptación: 13/09/2023

DOI: <https://doi.org/10.53436/34yK60gZ>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 11, Número 21, Año 2024. Enero-junio

Resumen

En México la educación ha sido un tema recurrente, sobre todo por su impacto en todas las dimensiones de desarrollo de la población. El abandono y deserción son unas de las problemáticas que atañen al ideal constitucional mexicano educativo. Por eso, en este artículo, se inicia con la exposición de trabajos torales con respecto a las acepciones de los términos; a las ideas centrales en torno a las políticas y estrategias gubernamentales de apoyo al ciclo de formación de educación media superior, que corresponde al acceso, permanencia y transición; a los factores de riesgo; y a las políticas alternativas al problema del abandono-deserción, que en conjunto reflejan las desigualdades estructurales del modelo económico y las inconsistencias del modelo educativo para solventar los niveles de eficiencia que demandan los requerimientos del modelo económico y financiero, que en conjunto promuevan la formación de un perfil de formación que aseguren las competencias básicas para la inserción laboral, pero también para dejar una apertura para estudios de educación superior. En este contexto, se reconoce que la problemática del abandono-deserción requiere de núcleos explicativos por su complejidad.

Palabras clave: deserción, abandono escolar, políticas educativas.

Abstract

In Mexico, education has been a recurring theme, especially because of its impact on all dimensions of the population's development. Abandonment and desertion are some of the problems that concern the Mexican constitutional ideal of education. For this reason, this paper begins with the exposition of key works regarding the meanings of the terms; the central ideas regarding government policies and strategies to support the upper secondary education training cycle, which corresponds to access, permanence and transition; the risk factors; and the alternative policies to the problem of dropout and dropout; and alternative policies to the problem of dropout - desertion, which together reflect the structural inequalities of the economic model and the inconsistencies of the educational model to solve the levels of efficiency demanded by the requirements of the economic and financial model, which together promote the formation of a training profile that ensures the basic competencies for labor insertion, but also to leave an opening for higher education studies. In this context, it is recognized that the problem of drop-out requires explanatory nuclei due to its complexity.

Keywords: abandonment, school dropout, educational policy.

Introducción

En México la educación ha sido un tema recurrente en estas primeras dos décadas del presente siglo, sobre todo porque se identifica, por un lado, como el resultado de la política educativa neoliberal, y por otro como el parteaguas de una nueva propuesta de cara humanista. Sin olvidar que, en este vaivén político educativo, el derecho de la población a la educación se encuentra establecido y protegido por el Artículo 3º Constitucional, que a la letra dice:

Artículo 3o.- Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (Cámara de Diputados, 2023, p. 5)

Sin embargo, este precepto se ha visto mermado por las políticas económicas sobre la educación. En este caso, han privilegiado la básica, la media y la media superior para sostener el modelo económico y financiero de países como México, y con ello, transferir su riqueza a los países hegemónicos a través de una fuerza de trabajo que tenga, al menos, competencias que garanticen su inserción en un sistema productivo como el de las maquilas.

Esta obligatoriedad de la Educación Básica, Media y Media Superior (EMS de ahora en adelante) está relacionada con los intereses económicos emanados de los organismos financieros internacionales, que son los que dictan el perfil de formación académica de la población de los países en los que se instauran sus empresas o intereses. Al respecto, se identifican diversas inconsistencias

en el discurso y la práctica para cumplir con los objetivos de desarrollo de la educación media superior. Desde esta perspectiva se considera que se ven frenados por la problemática del abandono y deserción, y su relación con el contexto social, económico y cultural en las diferentes regiones de México; lo que deja ver el peso diferido del conjunto de condiciones económico-estructurales; académico-institucionales y familiares-personales. De las anteriores, las que tienen mayor explicación a la problemática del abandono y deserción son los aspectos económico-estructurales.

Desde este marco, el propósito del presente trabajo es analizar los abordajes más significativos del abandono y la deserción en la universidad pública en los tres últimos sexenios en México. Los temas de interés, así como el desarrollo y el comportamiento de la problemática se muestran a través de las dos fases: heurística y hermenéutica.

La primera parte consta de la identificación y caracterización de los componentes y sus fronteras connotativas desarrolladas a lo largo de varios años por especialistas en el tema, y la segunda, la hermenéutica, se acompaña de manera implícita en cada uno de los incisos a tratar. Aquí se expone, por un lado, el campo semántico del abandono-deserción y, por otro lado, las políticas que han pretendido abatir esta problemática. Asimismo, se muestra el comportamiento de las variables de peso, identificadas por los diversos estudios cualitativos y cuantitativos del tema. Finalmente, se perfilan algunas políticas que pueden enfrentar los retos de la EMS.

Este trabajo centra su atención en los diagnósticos sobre la problemática del abandono y la deserción que observan y analizan expertos en Educación Media Superior (EMS) en México. Para llevar a cabo dicho estudio, se distingue la estancia académica de los alumnos (desde su ingreso hasta su egreso), la cual corresponde a un proceso donde se vinculan las condiciones del entorno económico, político educativo, institucional y de su desempeño. En este sumario se identifican los obstáculos que impiden al estudiante lograr su egreso, esto permite realizar una caracterización del problema que aquí concierne en una línea del tiempo que comprende desde lo económico, académico, administrativo, personal intelectual, hasta lo personal familiar. Lo anterior se hace a propósito de la política de la EMS, para aumentar la escolaridad de los jóvenes con ofertas institucionales que cubran la expectativa y motivación para acceder a mejores niveles socioeconómicos; a un mercado laboral que exige más niveles de formación, y a la consideración de que el certificado de bachillerato abre las puertas a la educación superior y con ello posibilita un espacio de convivencia, realizar una profesión, percibir ingresos mayores y llegar a ser alguien (Ramírez, 2015, p. 10).

Cabe señalar que el interés del Estado por aumentar la escolaridad se ha centrado en las políticas educativas que atiendan niveles de eficiencia en las instituciones; de ahí que se presenten diversos retos propios del sistema educativo: el primero se relaciona con la inserción de los egresados de la educación media superior al mercado laboral, y el segundo con la continuidad de estudios de nivel superior. Por otro lado, estas políticas también se interesan por la mejora del ingreso, la permanencia y la transición de la educación básica a la EMS; de la misma manera, se considera que la problemática del abandono-deserción debe definirse en las mismas fases: ingreso, permanencia y egreso.

Con ello, en el análisis se develan las variables estructurales permeadas por el comportamiento de esta problemática económica que incide directamente en el abandono escolar, pero también en las

condiciones funcionales y políticas del Estado para su atención. Así, en este marco se tratarán los siguientes elementos de análisis: a) el campo semántico; b) la política pública para su atención; c) los contextos de riesgo identificados por los diversos estudios cualitativos y cuantitativos; y d) las políticas alternativas a esta cuestión. Este conocimiento del abandono y deserción es el fundamento para la transformación desde la educación pública.

1. Campo semántico en la definición del problema

El campo semántico se refiere a la integración de los conceptos relacionados con la deserción y el abandono en la EMS, así como a la definición de las fronteras de estos. Desde este contexto, el trabajo analiza en las dos recientes décadas la problemática denominada: abandono y deserción que, según la literatura, se toman como desincorporación escolar, retiro académico y/o desafiliación institucional, entre otras.

1.1. Abandono

Ramírez, Díaz y Salcedo proponen el concepto de “desincorporación” porque alude al abandono temprano o tardío, al rezago y a la retención. La idea relaciona las características académicas del estudiante con la desadaptación al medio universitario, la deficiente formación previa, el descubrimiento tardío de la inclinación vocacional, entre otros (Arriaga, Burillo, Carpeño y Casaravilla, 2011; Netto; 2012; Casartell, 2012; Gallun y Vasquez, 2014; Rey y Diconca, 2014; Santos y Moronini, 2014, en Ramírez, Díaz y Salcedo, 2016, p. 1160). Además, estos autores creen conveniente identificar si el abandono es obligado o voluntario, referente útil para proveer de apoyos; así, tratan el abandono y la deserción escolar como sinónimos. Sin embargo, para Plasencia “el abandono escolar, implica el incumplimiento, definitivo o temporal, de un trayecto escolar en el periodo establecido en el plan de estudios” (2020, p. 452). Esto significa que el alumno experimenta hechos externos que lo fuerzan a abandonar su vida académica antes de tiempo:

La deserción escolar es un fenómeno multifactorial, en el que impactan las carencias económicas, la falta de apoyos, así como procesos de cambio psicológico y biológico, además de situaciones de riesgo, dada la creciente violencia y el deterioro del tejido social en prácticamente todo el territorio nacional. (Plasencia, 2020, p. 450)

Estos fenómenos han sido objeto de interés por parte de los académicos y el Estado para el diseño y la atención de políticas públicas en torno a este problema y, por consiguiente, para plantear alternativas de solución ante el abandono escolar del nivel Medio Superior.

En diversos trabajos se han resaltado y definido los límites de lo anterior, para este quehacer ha sido de vital importancia el análisis de los estudios expuestos en las Conferencias Latinoamericanas sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). En estas se han expresado las disímiles connotaciones del abandono de los estudiantes en las diversas instituciones de la EMS, de ahí la relevancia de estos trabajos que han permitido extrapolarlas para definir y caracterizar, pero también para analizar y sistematizar la información disponible sobre este fenómeno en la Universidad Pública. De esta manera, se identifica una gama de investigaciones que se insertan en los diversos modelos educativos; sean por sostenimiento, por subsistema o por servicio educativo (Weiss, 2015).

A partir de las connotaciones del abandono expresas en CLABES, se dirá que tanto el abandono como la deserción trascienden su dimensión lingüística, ya que muestran, con gran peso, las condiciones estructurales y funcionales de la política y de la práctica educativa.

1.2. Deserción

En el trabajo de Ramírez, Díaz y Salcedo (2016), se reconoce el uso de los términos abandono y deserción, en cuatro congresos desarrollados en Nicaragua, Brasil, México y Colombia durante las últimas dos décadas. Estos trabajos mostraron que tanto el abandono como la deserción estudiantil son términos utilizados de manera indistinta en la literatura y ambos definen la acción de desincorporación de los estudios formales por los estudiantes. Sin embargo, la deserción no es un acto que voluntariamente decida el estudiante, aunque se considera que a esa edad ya sería capaz de ser crítico, autónomo y con conciencia de toma de decisiones.

Esta definición sobre desincorporación es abordada en varios trabajos académicos por Tinto (1992), Himmel (2002), Boado (2004), Donoso y Schiefelbein (2007), Díaz (2008), García y Estévez (2014), Castro y Rodríguez (2015), así como por Ramírez, Díaz y Salcedo (2016). De hecho, la mayoría de los trabajos presentados en los congresos CLABES muestran dos situaciones: “o se asumen los conceptos como equivalentes de manera explícita, o se utiliza alguno de ellos como concepto envolvente para referirse a la complejidad de situación” (Ramírez, Díaz y Salcedo. 2016, p. 1163).

Esta idea conlleva a que se definan los adjetivos del abandono y deserción, es decir, a comprender su atributo y la relación que tienen con los contextos donde se presentan; con ello se entiende el abandono como “un proceso multifactorial, complejo, dinámico y acumulativo, que engloba e interrelaciona aspectos diversos, ámbitos y niveles: sociales, institucionales, educativos, familiares e individuales” (Weiss, 2015, p. 107).

La deserción se presenta como la interrelación de algunos factores: a) condición socioeconómica; b) situación laboral; c) características de las escuelas, y d) contenido curricular; en donde “la mayoría de las variables consideradas no tiene un efecto aislado sobre la probabilidad de desertar, [...] por el contrario, el efecto de estos factores es interactivo y multiplicativo” (Miranda, 2012, citado por Weiss, 2015, p. 107).

1.3. Consideraciones y diferencias entre abandono y deserción

Con esta apreciación, Miranda (2012) señala: más que variables explicativas son núcleos explicativos, que acumuladas o, más bien en grupo, aumentan su capacidad colaborativa para propiciar la deserción.

Por eso, en este trabajo se exponen los diversos tipos de estudio que pueden contribuir a nombrar el problema. De acuerdo con Weiss, la deserción se observa como “el número estimado de alumnos que abandonan la escuela entre ciclos (años) escolares consecutivos” (2015, p. 90).

Cabe señalar que, para varios autores la deserción puede ser sinónimo de desincorporación, sin embargo, independientemente del término que utilicen, para todos ellos el abandono escolar

(temprano, tardío o rezago) se puede explicar tomando en cuenta diversos rubros, y con ello, se pueden relacionar las causas derivadas de los comportamientos del alumno tales como la desadaptación, la deficiente formación previa y hasta la tardía elección vocacional. Ramírez, Díaz y Salcedo (2016, p. 1160).

Por otra parte, los trabajos de Tinto (1992) mencionan que la problemática de esa desafiación estudiantil es más dinámica que el alcance conceptual. Esta premisa permite, entonces, identificar diversas tipologías según los contextos de los alumnos y las instituciones.

Aun así, tanto la deserción como el abandono aluden a la desincorporación de los estudios; sin embargo, en el caso de la deserción se relaciona “al ejercicio de un acto voluntario” (Goffman, 2001, citado por Ramírez, Díaz y Salcedo, 2016, p. 1166), mientras que para Ramírez, Díaz y Salcedo:

el término deserción no pareciera adecuado para identificar un acto voluntario al cual el individuo tiene absoluto derecho, especialmente si destacamos la importancia que tiene en la educación superior el desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico y la toma de decisiones. (2016, p. 1166)

Lo anterior permite identificar algunas diferencias entre los términos, por ejemplo, Tinto señala la necesidad de diferenciar los tipos de abandono educativo. Al respecto:

distingue dos modalidades: exclusión académica, y deserción voluntaria. Con la primera refiere al abandono que se da por factores académicos, mientras que con la segunda lo atribuye a otros elementos que responden a una inadecuada integración social del estudiante al medio universitario. (Fernández: 2010, citado por Ramírez, Díaz y Salcedo, 2016, p. 1165)

Con base en este planteamiento, Fernández acota el término “deserción” a la salida definitiva del alumno, y si no es definitiva, se denomina abandono, pues tiene implicaciones en los registros de eficiencia en las instituciones (Fernández, 2010, en Ramírez, Díaz y Salcedo, 2016, p. 1164).

En resumen, se puede decir que el abandono tiene connotaciones institucionales y toma en cuenta el apoyo académico y económico, en cambio, la deserción se focaliza en las decisiones individuales por el desempeño académico y el apoyo familiar. Así, en lo sucesivo se utilizarán ambos términos, los cuales refieren las causas económicas, institucionales, académicas e individuales.

2. Las políticas de acceso, permanencia y transición en la EMS

Es importante considerar que en el diseño de cualquier política educativa se debe primero dimensionar la problemática para después delimitar las acciones que influyan en ella. Esto conlleva a Ramírez, Díaz y Salcedo (2016) a tener las evidencias del problema para incidir en las formas en que se presenta y, al mismo tiempo, establecer mecanismos que garanticen la superación del problema, de ahí la necesidad de conocer los factores, las variables y los contextos que provocan esta conducta de apartarse de los estudios de universitarios.

Ejemplo de ello es el peso que ha tenido la dimensión económica como la causa principal del abandono y la deserción; en consecuencia, la política educativa se ha centrado en asignar becas

para promover el acceso y en prevenir el abandono en la EMS; algunos ejemplos de apoyo son los programas federales diseñados desde la Subsecretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) con becas dirigidas a estudiantes de instituciones públicas provenientes de familias de bajos ingresos; las del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) llamadas Oportunidades, después Prospera, y más tarde el Programa de Becas de Educación Media Superior de la SEP (PROBEMS). Los apoyos se centraron en las mujeres y los alumnos con riesgo de abandono (Weiss, 2015, p. 132).

Es así como las políticas educativas identificaron el aspecto económico como un elemento que detonaba el abandono escolar, sin embargo, dejaron de lado otros más como el familiar, el grado de competencia académica e institucional, por mencionar algunos.

Ante este análisis, el Estado respondió con las becas más significativas para el SEMS como las de PROBEMS y la beca Contra el Abandono Escolar, también se presentaron otros programas de apoyo en varios Estados, por ejemplo: el programa Prepa Sí, del Gobierno del D.F., Beca Salario Universal otorgada en los Estados de Morelos, Hidalgo y México, y la Iguale, otorgada en la administración de Calderón con la idea de prevenir la deserción.

Los programas centrados en atender las causales de deserción en el periodo de Calderón fueron: el Sistema de Alerta Temprana (para atender a estudiantes en riesgo de abandono); el Sistema Nacional de Tutorías Académicas; el Programa de Orientación Vocacional (que identificaba intereses y habilidades en los estudiantes); el Programa Construye T (orientado al apoyo psicosocial y afectivo); y el Programa de Fomento a la Lectura (que se interesó en mejorar las habilidades de aprendizaje y lectoescritura).

Por otro lado, la política educativa en el sexenio de Peña Nieto estableció el desarrollo de los programas en la figura del director como promotor del cambio en el Programa Síguele. Este programa consideró tomar las decisiones de apoyo desde los planteles y tomó en cuenta la organización de cada uno de ellos: directores, sociedad de padres de familia (en el caso de educación básica), administrativos y cualquier otra figura organizativa con la que contara el plantel; de esta manera la Subsecretaría de Educación y el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) incluyeron a las autoridades estatales y a todos los actores en los planteles educativos en la participación de la toma de decisiones con respecto a las becas concedidas.

En este análisis se identifica la importancia de poner en correspondencia las políticas institucionales de la EMS con las políticas públicas del Estado para mejorar su calidad a partir de las “condiciones necesarias para que el acto educativo se lleve a cabo (incluyendo instalaciones, transporte, becas, comedores, atención médica) y orientación vocacional que permita a los individuos orientar su desarrollo personal y proyectarse en el mercado productivo” (p. 72).

Con ello se reconoce que tanto las instituciones de EMS como el Estado deben garantizar, a través de las políticas establecidas, que el alumno logre su desarrollo personal, ciudadano y productivo con lo cual sustentará su ingreso a la universidad o bien a su futuro laboral.

En este apartado se mostró la discusión de los sustentos de la relación entre los programas de apoyo a partir de becas y el peso de la dimensión económica para disminuir la deserción, ahora corresponde analizar otras dimensiones o aspectos que también influyen en el abandono escolar.

3. Factores de riesgo del abandono

En este segmento se muestra el comportamiento del abandono a través de dos tipos de análisis: cuantitativo y cualitativo, se tienen como dimensiones de análisis las socio-económicas; las familiares y personales; así como las escolares-académicas. En uno de los estudios exploratorios cuantitativos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE) determinó que el 60% de los estudiantes abandonan la escuela en el primer año de la EMS. Este comportamiento se relaciona con la combinación de las tres dimensiones anteriores y a su vez con el origen socio-económico, el desempeño escolar previo de los alumnos, los niveles jerárquicos de prestigio de las escuelas, los procesos de selección de los estudiantes, la calidad de la gestión y la enseñanza (Weiss 2015).

Por otro lado, la Encuesta Nacional de Educación Media Superior (ENDEMS) coincide con el anterior estudio que toma como causas principales del abandono-deserción de la EMS los aspectos económico o social, académico o educativo y el familiar o personal (Weiss, 2015).

Otra serie de registros significativos acerca del comportamiento de los índices de deserción es la que muestra la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) encontró que los índices de deserción coinciden con dos causales: las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y los bajos aciertos conseguidos en el examen de la COMIPEMS (Weiss, 2015, p. 171). Al respecto, esta comisión muestra el aumento de probabilidad de abandono, cuando aumenta el número de asignaturas reprobadas y/o se estudia en el turno vespertino. Ejemplo de ello es la reprobación en Matemáticas, para el turno matutino es de 27%, y de 31% para el vespertino (Weiss, 2014, p. 171).

Un hallazgo más, e importante, es que los índices de deserción en las instituciones se relacionan con el origen socio-económico de los alumnos, su desempeño escolar previo, así como el prestigio de las escuelas de donde provienen y sus mecanismos de selección. Un caso se encuentra en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México y en la Zona Metropolitana, donde la COMIPEMS asigna estudiantes con los mejores puntajes a los bachilleratos de la UNAM y del IPN, y los de menores puntajes al Colegio de Bachilleres y al CONALEP. Con base en esta información, se puede decir que a los alumnos con mejor desempeño son canalizados a bachilleratos con mayores beneficios académicos e institucionales. Entonces, esta toma de decisiones muestra que se favorece más a quienes tienen más posibilidades de aprovecharlo.

Lo anterior lo constata Weiss (2015) al señalar la relación entre el desempeño y la trayectoria educativa en instituciones de calidad con el capital cultural, social y económico de las familias de los alumnos. De esta manera, el autor reconoce que las desventajas educativas, culturales, sociales y económicas, se acentúan al canalizar a los jóvenes con dificultades o vulnerables, a instituciones en condiciones poco beneficiosas. Esto se confirma por el promedio de alumnos por aula en el bachillerato general es de 28.4%; en el CONALEP llega a ser de 38.7%; y en el Colegio de Bachilleres de 39.7% y en muchas aulas de primer semestre hay alrededor de 50 alumnos (Weiss, 2015, p. 223).

Del análisis comparativo de los resultados de las diversas tipologías de la EMS señaladas por las instituciones, se reconoce que las causas de abandono son parte de “un proceso multifactorial, com-

plejo, dinámico y acumulativo, que engloba e interrelaciona aspectos diversos, ámbitos y niveles: sociales, institucionales, educativos, familiares e individuales” (Weiss, 2015, 107). Como complemento Miranda (2012) enfatiza la relación entre factores socioeconómicos, laborales, académicos de la institución y curriculares en donde: “la mayoría de las variables consideradas no tiene un efecto aislado sobre la probabilidad de desertar, (...) por el contrario, el efecto de estos factores es interactivo y multiplicativo” (Weiss, 2015, p. 107). Así, para el autor, más que variables explicativas son “núcleos explicativos” que en conjunto y por grupo aumentan el riesgo de la deserción.

Otra aportación al análisis de la deserción habla del conjunto de diversas variables que conforman un circuito problemático, toma en cuenta, por ejemplo, “ausentismo, bajo rendimiento académico, acreditaciones extemporáneas, reprobación, repetición y rezago escolar que conforman un ‘circuito problemático’ [este circuito integra factores] educativos, económicos, sociales, psicológicos, personales, familiares e incluso políticos” (Díaz y Osuna, 2019, p. 3).

Ahora bien, con respecto a los estudios cuantitativos sobre el abandono, se muestran tres grandes dimensiones: económica o social, académica o educativa y familiar o personal (Weiss, 2015), para apoyar dichos estudios se contó con los instrumentos utilizados en las dos primeras décadas del siglo XXI para medir la deserción desde el año 2000 como la Encuesta Nacional sobre los Niveles de Vida de los Hogares (ENNViH) de 2005; el Censo de Población y Vivienda del año 2000; la Encuesta Nacional de la Juventud 2005; la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del (INEGI) 2009; la prueba ENLACE en 2010; la Encuesta Nacional de Trayectorias Educativas y Laborales de Educación Media Superior (ENTELEMS) en 2008; el informe de EMS 2011; la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS), realizada por la SEMS y el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A. C.

Esta serie de estudios identificaron comportamientos derivados de factores “tipo intrasistema”, por ejemplo, las insuficientes mejoras didácticas y pedagógicas; la falta de análisis de la relación entre los resultados de los exámenes de ingreso y de los diagnósticos socioeconómicos, culturales y familiares de la población estudiantil; la deficiente profesionalización del docente y el tipo de contratación; la escasa articulación entre niveles educativos y la reducida vinculación de la escuela con la familia; el limitado acercamiento de los estudiantes a la investigación para motivar su desempeño académico; la escasa orientación vocacional y la poca motivación estudiantil por estudios posteriores; la alta densidad de estudiantes por grupo; y las deficiencias de formación en matemáticas, habilidades cuantitativas y verbales, así como el conocimiento del español en los estudiantes (Weiss, 2015).

Con el análisis intrasistema centrado en el factor de la deficiencia de formación, se señalan como principales causas del abandono escolar la insuficiente formación en razonamiento formal para el aprendizaje en matemáticas, el ausentismo y los malos hábitos de estudio para el caso del bachillerato tecnológico en los dos primeros semestres.

El anterior comportamiento se constata con la información de la encuesta a estudiantes de ciencias sociales de nivel medio superior del IPN, en donde “la variable explicativa más asociada a la deserción es la reprobación”, por otro lado, y la encuesta a los Directores de Nivel Medio

Superior señala el bajo perfil académico relacionado con los altos índices de deserción (Cuéllar, 2011, citado por Weiss, 2015, 115). Asimismo, la Primera Evaluación Nacional del Nivel Medio Superior, realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), señala que el abandono escolar se presenta por la falta de competencias académicas tal como se asevera en la siguiente idea:

los desempeños del bachillerato son preocupantes en general. Una parte sustancial de los estudiantes del último grado se encuentra –teniendo 6 niveles– por debajo del nivel 2, que es el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad actual: de ellos 21% en lectura, 57% en expresión escrita y 30% en matemáticas, no logran el nivel necesario. (INEE, 2013, 122-127 en Weiss, 2015, p. 115)

El INEE mencionó en su momento que los déficits académicos se arrastran desde la educación básica, tal como lo mostraron las pruebas Excale de 2005 y 2008, ya que:

los estudiantes de tercer grado de secundaria quedaron en un nivel insuficiente (por 38 debajo del básico) 16% en matemáticas y 26% en español, en la evaluación de logro educativo mediante la prueba Excale en 2005 y 2008. (INEE, 2011, citado por Weiss, 2015, pp. 115-116)

Para Weiss estas competencias académicas son de gran importancia para llevar a cabo la obligatoriedad de los estudios de educación media superior a toda la población.

Con respecto a los estudios cualitativos, el análisis del abandono centra su atención en aquellos “recorridos o trayectorias escolares y de vida de los jóvenes, insertos en contextos biográficos, sociales e institucionales” (Weiss, 2015, p. 119), estas trayectorias muestran las vivencias, comportamientos y prácticas en determinados contextos, donde se mezclan y generan situaciones conflictivas que pueden detonar el abandono escolar. Una de las principales causas, sino es que la mayor de ellas para el autor es la desafiliación institucional, definida como “el trasfondo del abandono porque genera un proceso de acumulación de desventajas” (Saraví, 2009, en Weiss, 2015, p. 121), en sí trata de cuando los alumnos no logran integrarse ni estar en armonía con la comunidad académica.

Además, Saraví resalta:

los problemas de afiliación juvenil, desafiliación institucional, identidad y en general la ausencia de capacidades englobadas en el desarrollo del oficio de estudiante, constituyen ese trasfondo y están en la base de la mayoría de las deserciones juveniles, y que estas forman, de hecho, elementos de un proceso de acumulación de desventajas. (Saraví, 2009, citado por Estrada y Marcos, 2014, p. 433)

Por su parte, Estrada considera “la vida académica se constituye en un factor que puede disminuir el abandono escolar” (Estrada y Marcos, 2014, p. 437), ya que en esa cotidianidad se comparte y reafirma la identidad institucional, el contenido curricular y las relaciones interpersonales, estos a la par reafirman identidades que se relacionan con su edad, momentos político y espiritual. Aquí entonces, “la deserción se convierte en uno de los principales factores de riesgo juvenil, es decir,

incrementa la vulnerabilidad hacia la exclusión” (Estrada y Marcos, 2014, p. 446); pues según el INEE (2011) por no concluir con la formación media superior perciben menos ingresos en relación con quienes concluyeron su formación y, por otro lado, la “deserción marca la trayectoria juvenil bajo un sentir de des-realización y estigmatización” (Estrada y Marcos, 2014, p. 446).

Finalmente se resalta la idea de Tinto para quien la deserción escolar es una problemática de la educación pues coarta el desarrollo humano, social y económico del estudiante (citado por Ruiz, García y Pérez, 2014), lo cual afecta el proyecto de vida del alumno.

4. Políticas alternativas al problema del abandono-deserción

La articulación de las políticas de Estado con las instituciones de educación superior tiene como una de sus principales finalidades asegurar la formación profesional y el acompañamiento académico de los estudiantes para garantizar su egreso (Ramírez, Díaz y Salcedo, 2016).

En este apartado se sitúan las políticas alternativas que fueron dirigidas a las diversas fases del ciclo acceso-permanencia-transición. Al respecto, las políticas más importantes para fomentar el acceso a la EMS se basaron en los apoyos económicos a través de las becas, mismas que fueron entregadas a nivel nacional por la Subsecretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) a través de programas como Oportunidades, después Prospera y el Programa de Becas de Educación Media Superior de la SEP (PROBEMS). Todas fueron orientadas a estudiantes con familias de bajos ingresos y a alumnos de instituciones públicas.

Durante la administración de Peña Nieto se destinaron recursos “con miras a lograr la meta sexenal de 80% de cobertura de la Educación Media Superior” (Weiss, 2014, p. 4); de esta manera, según el autor, se puede observar cómo las políticas educativas intentaron mejorar a través de los suministros económicos la calidad de la atención y la permanencia escolar en general.

La política de apoyo a los estudiantes se derivó del factor económico identificado como el principal condicionante del abandono de la EMS, por ello se otorgaron ayudas de “transporte, residencias estudiantiles, servicio médico-odontológico, comedores universitarios, orientación vocacional, asesoramiento académico, cursos de nivelación, ayudas-trabajo, servicio psicológico” (Ramírez, Díaz y Salcedo, 2016, p. 1160).

Por otro lado, para las políticas de prevención y de acceso se introdujeron programas de inducción, de atención temprana, de flexibilización reglamentaria, y de acompañamiento a estudiantes en riesgo. Weiss (2015) menciona que el objetivo de estos programas era el de dar seguimiento académico y psicosocial para fortalecer hábitos y habilidades de estudio, como la habilidad lecto-escritora, de competencias disciplinares (especialmente las matemáticas) y de habilidades socio-emocionales, de esta manera, se diseñaron algunas estrategias contra el abandono, estas se presentaron en los 12 manuales del Movimiento contra el Abandono Escolar y sus temas giraban en torno a:

a) La gestión general a escala plantel para prevenir los riesgos del abandono escolar, el plan contra el abandono escolar, el diálogo con los padres de familia, el uso de redes sociales para prevenir y atender el abandono escolar.

- b) Guiar el trabajo de orientación y tutoría con la finalidad de recibir a los nuevos estudiantes, apoyar la orientación educativa, ser un mejor tutor y tutoría entre pares (alumno-alumno).
- c) Desarrollar hábitos y habilidades de los alumnos y orientarlos para mejorar el estudio, potenciar habilidades socioemocionales, acompañar las decisiones de los estudiantes, orientar a los alumnos en el establecimiento de su plan de vida.
- d) Prevenir los riesgos del abandono escolar en la EMS como intervención ante los riesgos del abandono escolar.

Derivado de lo anterior se propuso un protocolo de observación de los indicadores de riesgo de abandono escolar, así como las sugerencias para los estudiantes que estén en esta condición.

En el sexenio de Peña Nieto se continuó apoyando el Movimiento contra el Abandono Escolar a través del programa ConstruyeT, el cual surge de la gestión del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, en donde se planteó mejorar las habilidades socioemocionales y la gestión participativa del alumno en un ambiente escolar sano, la meta era incluir este programa en la mayoría de los planteles públicos, pero faltó incorporar el apoyo técnico para una tutoría académica que pudo haber coadyuvado a la continuación del desarrollo y las habilidades de lectura que apoyaran el ingreso de los alumnos a la educación superior (Weiss, 2015).

Sobre esto se está consciente de que se vive en una sociedad donde lo más importante es la generación y aplicación del conocimiento, de que las instituciones de educación media superior tienen y propician condiciones diferidas y diferentes, sin embargo, es posible equiparar condiciones a partir de rasgos específicos de estas instituciones. La extensa gama de oferta educativa en México proporciona diferentes opciones para abordar de manera más asertiva los diversos tipos de abandono, especialmente el temporal; ya que siempre habrá posibilidades de incorporarse a los estudios de la educación media superior mientras el alumno tenga el interés.

Para coadyuvar con las estrategias planteadas por los Manuales contra el Abandono Escolar, Plascencia propuso un conjunto de estrategias que podrían marcar la diferencia para la permanencia del alumno:

1. Seguir analizando y midiendo la problemática de abandono escolar.
2. Evaluar sistemáticamente las diferentes estrategias y políticas públicas en la materia.
3. Diseñar o rediseñar estrategias y políticas públicas a partir de esas evaluaciones permanentes, para incidir en la prevención, en la detección de las causas para evitarlas, reducirlas y reorientarlas.
4. Establecer mecanismos de coordinación entre las diferentes modalidades de educación media superior para facilitar la incorporación o reincorporación de los estudiantes, ya sea en la misma entidad federativa, o aún, entre distintos Estados.
5. Mejorar los espacios, los ambientes escolares y las condiciones de aprendizaje que, en ocasiones, están en medio de contextos de alta violencia y marginalidad, por lo que se pueden convertir en verdaderos focos de atracción para jóvenes que tienen frente a sí incentivos negativos inmediatos.

6. Capacitar a los docentes, a los padres de familia o tutores, a los directivos, al personal administrativo para la prevención del abandono y la detección y atención de las causas o problemáticas que lo provocan.
7. Actualizar los contenidos curriculares, los materiales y métodos educativos.
8. Generar climas de colaboración, cooperación, armonía entre docentes y alumnos y entre alumnos-alumnos.
9. Vincular la escuela al contexto económico y social, promover un servicio social comunitario, un apoyo de los jóvenes hacia otros jóvenes en condiciones distintas a las de ellos, o bien, acompañamientos académicos, tutorías a estudiantes de básica.
10. Generar sistemas de información abierta, transparente, clara para los diferentes actores involucrados en esta problemática. (Plasencia, 2020, p. 461)

Tanto las estrategias de los manuales contra el abandono escolar, como las estrategias planteadas por Plasencia, giran en torno a dos grandes mundos del alumno que se deben mantener en la mira: por un lado, los factores extrínsecos al alumno como el económico, el social, el institucional por mencionar algunos y, por otro lado, los factores intrínsecos al alumno, la familia, la estabilidad emocional y psico-afectiva, entre otros. Ambos mundos son dignos de mayores estudios con el fin de apoyar no solo al alumno en su proceso de aprendizaje, sino también al individuo *per se* para que no abandone sus estudios y con ello tal vez, su proyecto de vida.

Reflexiones finales

Con base en la definición del campo semántico se encuentran las fronteras y connotaciones de los conceptos de abandono, deserción y distanciamiento institucional que se muestran invariablemente en todos los trabajos cualitativos y cuantitativos referentes a la problemática detectada en los alumnos de la EMS y su alejamiento de los estudios.

Los diversos estudiosos tejen múltiples relaciones de las causales del abandono, por lo que se puede definir, en términos de su complejidad como un problema académico. Se nota la interrelación de variables estructurales en tres niveles: las conectadas con el modelo económico; las funcionales que se relacionan con el comportamiento de las instituciones educativas y, por último, las individuales vinculadas con el potencial de los estudiantes para tener el mejor desempeño de las condiciones que ofrecen las instituciones de la EMS.

Se corrobora que el abandono-deserción tiene atributos propios de sus contextos, de ahí que se conciba a este como un proceso multifactorial, con diversas relaciones en constante cambio y con diversos niveles de atención, ya sea social, institucional u otros. La interrelación de las variables genera diversas probabilidades de deserción y cada una de ellas aporta a los factores sociales y familiares del alumno. Entonces más que variables explicativas, los autores referidos invitan a hablar de núcleos explicativos y contextuales.

En relación con las políticas de acceso, permanencia y transición en la EMS, se considera que han sido heterogéneas según el sexenio, pero invariablemente han ponderado la variable económica. Por eso, todos los programas de apoyo se sustentan en el otorgamiento de becas para la continuación de los estudios, pero no se les dio la misma importancia a las demás variables, los programas no

visualizaron el apoyo a las escuelas en cuanto a infraestructura, profesionalización de la planta docente, apoyos familiares, desarrollo económico familiar, tutorías académicas que apoyaran en su momento o aún en la actualidad el avance de la lecto-escritura de los alumnos. Este último factor es de suma importancia para que los alumnos tengan un mejor desempeño académico que les permita iniciar, permanecer y terminar sus estudios universitarios.

En relación con los factores de riesgo del abandono, se percibe nuevamente que la causa principal es la económica, debido a que marca la desigualdad para desarrollar las potencialidades académicas, sin embargo, se puede atribuir el fracaso de estas políticas a cuestiones epistemológicas de cómo se concibe una problemática, en este caso, se identifica el peso que tienen las hipótesis reduccionistas del comportamiento del abandono. De ahí la necesidad de mostrar el grado de complejidad del problema y, por lo tanto, de la intervención de diversas disciplinas no solo para su caracterización, sino para la formulación de alternativas que incidan en el problema.

Es así como se cree que las políticas alternativas al problema del abandono-deserción, no solamente conciernen a la educación, sino a las condiciones estructurales permeadas en la organización social y consecuentemente compensan las desigualdades económico-sociales, institucionales y familiares, condicionadas mutuamente pero que en el análisis puntual tienen pesos específicos (en tiempo, espacio y circunstancia). De no atenderse el abandono escolar en todos los niveles de la formación en EMS de manera preventiva, se convertirá a futuro en un obstáculo para el desarrollo social.

De ahí que uno de los puntos de partida del análisis de la problemática del abandono se revele desde los “núcleos explicativos” para reunir y jerarquizar las variables y al mismo tiempo entrelazar los tipos de riesgo y abandono escolar temprano. Por eso, en este trabajo se muestran, *grosso modo*, las diversas perspectivas y tipos de estudios que se han implementado en México desde hace dos décadas con el fin de aportar ideas a la comprensión de esta compleja problemática y actuar en consecuencia, se miran siempre los resultados obtenidos y se aprende de ellos.

Sin duda, fue de gran interés identificar el abanico de expresiones del SEMS, tales como las de servicio educativo, las de subsistema y las de sostenimiento. Esta clasificación permite fundamentar un futuro análisis de las posibles asimetrías de apoyo y, con ello, se pueden redireccionar las políticas educativas que compensen las desventajas entre las instituciones de la EMS. Asimismo, se piensa en nuevas políticas públicas que permitan y acerquen al ideal de nación planteado en el Artículo 3º Constitucional; a las necesidades de la población y principalmente a las demandas de esta sociedad moderna y en continuo cambio.

Referencias

- Cámara de Diputados del H. (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Congreso de la Unión, Secretaría General y Secretaría de Servicios Parlamentarios. DOF 06-06-2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Díaz López K., Osuna Lever, C. (noviembre 2019). XV Congreso Nacional de Investigación Educativa [Ponencia reportes parciales o finales de Investigación]. Autopercepción de los jóvenes sobre el abandono escolar en educación media superior. Acapulco, México.

- Estrada Ruiz y Marcos, J. (2014). Afiliación Juvenil y Desafiliación Institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*. 19(61), pp. 431-453. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200005
- Plasencia Díaz, A. (2020). Abandono escolar en la Educación Media Superior: Un problema por atender en México. *RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos, International Journal of Studies in Educational Systems*. 2(10), pp. 449-464. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/issue/view/9/2020-10%20RIESED>
- Ramírez, R. (Coord.). (2015). *Desafíos de la Educación Media Superior*. Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez. https://www.academia.edu/21779048/El_abandono_escolar_en_la_educaci%C3%B3n_media_superior_dimensiones_causas_y_pol%C3%ADticas_para_abatirlo_En_Desaf%C3%ADos_de_la_edudcaci%C3%B3n_media_suoerior
- Ramírez, T., Díaz Bello R., y Salcedo A. (2017). ¿Abandono o deserción estudiantil? Una necesaria discusión conceptual. *Investigación y postgrado*, 32(1), pp. 63-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6430685>
- Ramírez, T., Díaz Bello R., y Salcedo A. (2016). El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales. Congresos CLABES. Sexta Conferencia sobre el Abandono en la Educación Superior. pp. 1159- 1169. <file:///C:/Users/Usuario/Documents/Observatorio%20de%20la%20UAE%2007%202022/memoria-clabes-VI.pdf>
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J., y Pérez-Olvera, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), pp. 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>
- Tinto, Vincent. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. ANUIES-UNAM
- Weiss, E. (2015). El Abandono Escolar en la Educación Media Superior. En Ramírez, R. *Desafíos de la Educación Media Superior*. pp. 81-160. Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez. https://www.academia.edu/21779048/El_abandono_escolar_en_la_educaci%C3%B3n_media_superior_dimensiones_causas_y_pol%C3%ADticas_para_abatirlo_En_Desaf%C3%ADos_de_la_edudcaci%C3%B3n_media_suoerior

EL MONSTRUO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

MONSTER AS A LEARNING INSTRUMENT



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



María Rosa Rodríguez Quintana

Maestra en Humanidades: Estudios literarios
Universidad Autónoma del Estado de México
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8520-2723>
Correo electrónico: rosa.rqq@outlook.es

Recepción: 22/07/2023
Aceptación: 11/09/2023

DOI: <https://doi.org/10.53436/yK06gZ34>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 11, Número 21, Año 2024. Enero-junio

Resumen

La presente investigación muestra que los monstruos fantásticos han acompañado a la humanidad desde sus inicios. Se trata de seres que fueron, y siguen siendo, creados con la intención de simbolizar algo que resulta aterrador tanto para la sociedad como para cada sujeto en lo individual. Estudiar a dichas criaturas a lo largo de la historia permite advertir aquello que es rechazado para tomarlo como antejemplo y deducir el ideal tanto de comportamiento como de pensamiento y apariencia; también, posibilita descubrir las amenazas y las expectativas. Dar cuenta de cómo han cambiado los monstruos y qué lugar se les ha proporcionado —mediante un análisis moral, social, cultural y antropológico, es decir, a través de un acercamiento histórico y contextual—, proporciona una interesante herramienta cognitiva. En este texto se parte, en primer lugar, de la interpretación de la monstruosidad y, posteriormente, se realiza un rastreo histórico y analítico del monstruo.

Palabras clave: monstruo, historia, educación, conocimiento.

Abstract

This investigation shows that fantastic monsters have accompanied humanity since its inception. These are beings that have been created with the intention of symbolizing something terrifying for society, but also individually. Studying these creatures throughout history makes it possible to notice what is rejected in order to take it as an anti-example and deduce the ideal; talking about behavior, thought and appearance; it also makes it possible to discover threats and expectations. That is what happens with monsters and that is why giving an account of how they have changed and what place they have been given becomes a tool to access knowledge. This is the case in each

of the monsters that are presented; moral, social, cultural and anthropological content is evident because having a detailed approach to these creatures, their history and their context, these data become visible. In this text, firstly, the interpretation of the monstrosity will be discussed, then a historical and analytical analysis of the monster will be found, and finally the final reflections.

Keywords: monster, history, education, knowledge.

Introducción

Leer sobre monstruos implica leer historia, seguirlos cronológicamente es rastrear a aquellas criaturas que han acompañado a la humanidad a través del tiempo y que han complementado su cultura, tradiciones y supersticiones. El objetivo es encontrar datos sobre las distintas culturas y épocas a través de sus monstruos ficticios.

La presente investigación utiliza una metodología documental cualitativa: es documental porque su fuente de información son los textos, en este caso, los que describen a los monstruos; paralelo a un análisis de estos, se realiza un estudio sobre información obtenida de la antropología, la sociología y la historia; asimismo, se aportan datos descriptivos y discursivos que permiten un acercamiento a estos seres ficticios.

La investigación documental, en palabras de Guerrero (2015), consiste en:

recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros; en ella la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio. (p. 9)

De acuerdo con lo anterior, se realiza un seguimiento, a través de diversos materiales literarios, de los monstruos que han acompañado a la humanidad a lo largo de la historia y que han traído consigo información merecedora de ser estudiada. El procedimiento consiste en integrar un inventario de fuentes y realizar la revisión correspondiente para elaborar la interpretación.

La hipótesis desde la que se parte establece que estudiarlos históricamente proporciona información de los antejemplos que marcan cada una de las épocas, además de obtener un parámetro de las normas que rigen cada etapa histórica, aunque no hayan sido mencionadas explícitamente. El concepto mismo de monstruo ya hace referencia a un otro al que se le rechaza, partir de cuestionar tal rechazo revelaría expectativas impuestas sobre el individuo y la comunidad.

El texto consta de dos partes: en la primera se pretende dar un acercamiento al concepto de monstruo, su categorización y su presencia; la segunda es un recorrido histórico y del contexto que permite conocer aquello que dice la monstruosidad de cada época.

Hablar de monstruos exige superar la apariencia y obtener la información que a través de la historia ha permanecido implícita, ellos encarnan ideales y expectativas sociales que nunca se han establecido explícitamente como un código. Los enemigos de cada población y de cada persona

se adaptan a su contexto; indagar sobre esos adversarios permite captar los datos que de otra manera pasarían desapercibidos; así que al monstruo no solamente hay que temerle, también hay que aprender de él.

Implicación de la monstruosidad

La palabra monstruo viene del latín *monstrum*, que significa “mostrar” y que por la connotación negativa del término podría abarcar aquello que se pretendía que permaneciera invisible, pero que terminó saliendo a la luz. Esto es justamente lo que Sigmund Freud denominó *Unheimlich*, conocido en las traducciones como “lo ominoso” o “lo siniestro”.

Desde una óptica semántica, las definiciones de la palabra monstruo establecidas por la Real Academia Española son:

1. Ser que presenta anomalías o desviaciones notables respecto a su especie. | 2. Ser fantástico que causa espanto. | 3. Cosa excesivamente grande o extraordinaria en cualquier línea. | 4. Persona o cosa muy fea. | 5. Persona muy cruel y perversa. | 6. Persona que en cualquier actividad excede en mucho las cualidades y aptitudes comunes. (2014)

La primera definición engloba las otras, ese sería el punto de partida para un acercamiento con lo monstruoso: adquiere esa cualidad todo aquello que muestra anomalías o desviaciones. Otra manera de decirlo sería: lo monstruoso sale de la norma, sin embargo, no todo lo que se exilia de la normalidad es monstruoso, lo que establece esa diferencia casi siempre tiene que ver con lo comportamental; es decir, las intenciones del ente determinan si se trata de un ser divino a quien hay que admirar o si se está hablando de una aberración a la que se le debe temer y/o destruir.

Se torna interesante pensar que lo que vuelve monstruoso al monstruo es la incapacidad que tiene el ser humano para clasificarlo, aun en la actualidad hay constantes intentos por colocarlo en un campo semántico que no le corresponde. Una de esas formas tiene que ver con su naturaleza real o ficticia, por un lado, están los monstruos reales: esos animales o humanos con alguna anomalía, malformación o comportamiento que no sigue el curso de su propia naturaleza o que va en contra del orden establecido, por ejemplo, cuando se trata de animales, con la posibilidad de que sean desconocidos ante un primer encuentro, se los percibiría desde la bestialidad, ya sea por la sorpresa que implican, por algunos rasgos físicos o por lo que son capaces de movilizar en el interior de quien los mira.

El hecho de que el ser humano no encuentre una categoría en la cual enmarcarlos hace que se vieran directo en la de *monstruo*; incluso cuando se identifican vestigios de un animal desconocido, comienza a crecer la paranoia social y surgen teorías conspirativas y temores ante la posibilidad de un ataque; todo derivado del miedo a lo desconocido.

Por otro lado, cuando se trata de seres humanos, pueden considerarse nuevas perspectivas, la primera está relacionada con la imagen física, esto implica que se define como monstruoso a cualquier tipo de deformidad, carencia o exceso de algún miembro, del tamaño del cuerpo o de la forma de moverse. La segunda perspectiva es la que hace referencia a lo comportamental, a un actuar

lejano a la norma, lo cual supondría acciones violentas, desagradables o no aceptables. Tal como lo señala Foucault “le monstre est celui qui combine l’interdit et l’impossible” (1999, p. 51),¹ pues en realidad termina por personificar aquello que infringe, que desobedece y que viola todo límite de lo aceptable, ya sea física o moralmente.

El otro tipo de monstruo es el ficticio: aquel que es creado para representar algo. Este es, más bien, una metáfora social y personal que encarna los miedos más profundos del ser humano en sociedad y como individuo; el que se tiene a la muerte es uno de los más representados. Además de este, la dualidad de lo desconocido y lo conocido es otro tema ominoso. Lo desconocido irónicamente ya es conocido por ser aterrador, sin embargo, lo conocido no suele mirarse bajo esa óptica, pero lo es cuando se trata de aquello que aunque ya no es ajeno se había desterrado de la conciencia y en determinado momento se reconoce. Este último rubro abarca lo más siniestro de cada persona, los deseos y las emociones reprimidas.

Los teóricos se han detenido a cuestionar el hecho de que aunque los monstruos ficticios sean seres inexistentes han aparecido desde tiempos remotos y continúan surgiendo. No importan las barreras geográficas, culturales o espaciales: cada época, sociedad e historia los lleva consigo. Una de las hipótesis de esa permanencia se debe a la importancia que tienen para el ser humano al punto de parecer una necesidad: da la impresión de que los monstruos nacen de una exigencia para explicar lo indecible. Son seres que están constituidos por información que se encuentra en el inconsciente colectivo y que aparece en la mitología de los distintos pueblos y civilizaciones sin importar la nula influencia o relación que puedan tener unos sobre otros.

Si estos seres siguen siendo evocados, se debe a lo que satisfacen en quien los crea o en quien los contempla. Santiesteban señala que:

El ser en cuestión produce dos sentimientos encontrados: repulsión y fascinación. El monstruo tiene varias aristas; es algo más de lo que vemos, e incluso de lo que nos imaginamos; tiene un porqué y un para qué, depende si lo que muestra es pasado, presente o futuro. Es causa, es efecto, y algunas veces, es fin en sí mismo. (Santiesteban, 2003, p. 23)

El monstruo es un símbolo que encarna la dualidad repulsión-fascinación; representa la oscuridad del hombre, pero da pauta a la presencia de un héroe que porte las características bondadosas del alma humana. Asimismo, se le sentencia y se le rechaza por su actuar, pero irónicamente continúa fascinando, esto lo explica Cohen cuando afirma: “We distrust and loathe the monster at the same time we envy its freedom, and perhaps its sublime despair” (1996, p. 17).² Esta sentencia alcanza a vislumbrar un poco de la profundidad de la existencia monstruosa, permite percibir que hay una realidad que la persona vive a través de la existencia del monstruo, lo cual podría explicar porqué se juzga su comportamiento comparándolo con la norma humana, como si automáticamente, en primera instancia, se le tomara como un igual que está transgrediendo las reglas.

¹“El monstruo es el que combina lo prohibido y lo imposible”. La traducción es propia.

²“Desconfiamos y aborrecemos al monstruo al mismo tiempo que envidiamos su libertad, y tal vez su sublime desesperación”. La traducción es propia.

El que los monstruos sean simbólicos posibilita conocer lo que el creador quiso encarnar en dicha criatura ya que se representó aquello capaz de despertar aversión. Bajo esta lógica, se podría decir que el monstruo conduce a un adoctrinamiento: al mirar lo rechazado y temido, se evitará ese comportamiento y se permanecerá en lo común para no ser nombrado anormal.

Es importante mencionar que la idealización y aspiración a la normalidad tiene tanto peso que incluso aquello que determina los síntomas psiquiátricos son las acciones y pensamientos que forman parte de la norma, lo cual se convierte en el punto de partida para un tratamiento:

Los conceptos que parecen más adecuados para la tarea de analizar los síntomas psiquiátricos desde un punto de vista sociológico son dos: la transgresión de las reglas y la desviación. La transgresión de las reglas se refiere a la conducta que viola abiertamente las reglas aceptadas por el grupo. Los sociólogos suelen considerar estas como normas sociales. Para interpretar los síntomas de las enfermedades mentales como violaciones a las normas sociales, debemos especificar el tipo de normas que entran en juego. La mayor parte de esas violaciones no implican que el transgresor reciba el rótulo de enfermo mental, sino el de maleducado, ignorante, pecador o, simplemente, atormentado, según el tipo de norma de que se trate. Sin embargo, existen muchísimas normas respecto a las cuales el consenso es tan completo que los miembros del grupo parecen darlas por sentado. Gran cantidad de normas de ese tipo rigen incluso en la conversación más simple. (Scheff, 1973, p. 35)

Estas normas de las que habla Scheff pueden establecerse también a través de los monstruos. Aquellas que no están escritas en un código, las relacionadas con la moralidad y con los estándares sociales, pueden ser notadas a través del antiejeemplo encarnado en un personaje.

Ahora bien, si se trata con una creación ficticia, la pregunta es ¿cómo se crea o se construye un monstruo?: se trata de un juego de infinitas combinaciones entre lo real y lo imaginario, entre realidades excluyentes o conjugaciones de elementos pertenecientes a órdenes distintos con diferencias tan marcadas que tornan aberrante ese encuentro. Por eso es relevante la condición de híbrido: en la mitología se contemplan personajes como el minotauro, centauro, sirena y otros tipos de uniones segregadas por la humanidad, pero que tienen un motivo, lo cual les permite ser interpretadas.

Su complejidad radica en que cada uno es un significante con distintos significados que se le otorgan dependiendo del contexto, pero también de la necesidad del ser humano que entra en contacto con ellos. Los monstruos no existen por sí mismos, se activan cuando coinciden con alguien y es ahí que se vuelven símbolos; funcionan como metáforas vivientes que actúan, que llevan al acto aquello que desean y que retratan lo que también forma parte del ser humano. Surge el momento catártico cuando en vez de negarse y de ocultar esa monstruosidad, se la mira y confronta.

Los monstruos ficticios que cuentan con mayor contexto, los que permiten que conozcamos su historia, surgimiento y algunas otras características, han sido plasmados en la literatura mucho tiempo antes que en el cine. Actualmente, prevalecen en lo fantástico, en lo gótico o en géneros como el horror y la ciencia ficción. De este modo, ese monstruo del que se habló anteriormente

como ficticio, es ahora el que se planteará como fantástico, para ello es necesario conceptualizar esta noción tomando la definición de Roas:

Lo fantástico nos sitúa dentro de los límites del mundo que conocemos para enseguida quebrantarlo con un fenómeno que por su dimensión imposible altera la manera natural y habitual en que ocurren los hechos en ese espacio cotidiano. Porque el objetivo de lo fantástico es desestabilizar los códigos que hemos trazado para comprender y representar lo real, una transgresión que al mismo tiempo provoca el extrañamiento de la realidad, que deja de ser familiar y se convierte en algo amenazador. (2019, p. 31)

Los monstruos fantásticos son seres que juegan entre los conflictos de una realidad posible en la que irrumpe un elemento sobrenatural o inverosímil que metaforiza una realidad rechazada, la cual es lo que dará el parámetro de los códigos éticos, religiosos, políticos y sociales que han ido cambiando a través de los años.

Los monstruos están en constante movimiento, no solamente ellos como criaturas, sino también quienes los miran. Cuando se habla de bestias híbridas como en la Biblia o dragones que representan el mal, solamente funcionan como un signo inmediato, pero con el paso del tiempo van adquiriendo mayor atención hasta llegar a miradas, como la gótica, en donde son el tema central y adquieren perspectivas que permiten observarlas con mayor detenimiento, se las saca de la función de signo y se convierten en símbolos.

La monstruosidad claramente puede ser asociada con los procesos de enseñanza porque impacta directamente en las creencias e ideologías de la sociedad dependiendo del momento histórico que están viviendo y de aquello que está representando una amenaza para ellos. En ocasiones puede ser algo relacionado con otras tribus o grupos sociales que pretenden atacarlos o conquistarlos, desastres naturales que parezcan creados por seres omnipotentes o alguna situación que se vuelva un peligro. De esta forma se compone una conciencia conjunta porque los miembros de la sociedad comparten los mismos temores que potencialmente pueden adquirir la forma de una criatura ficticia. Por ello, conocer lo que representa un riesgo para las distintas culturas proporciona información muy importante del contexto histórico, sociológico y antropológico. De esta manera, los monstruos son una herramienta de aprendizaje, una de la que no se suele hablar.

El monstruo y su contexto a través de la historia

La existencia del monstruo se ha rastreado desde las pinturas rupestres, ya que se ha identificado la representación de seres bestiales contra los que se enfrentaban o con quienes interactuaban. A través de figuras monstruosas, el arte rupestre muestra prácticas mágico-religiosas y, al respecto, Eliade menciona: “pueden ser emanaciones y presencias teriomorfas de espíritus familiares y auxiliares” (1993, p. 88); se trata de seres híbridos que encarnan un mito respecto a la muerte, pero no como si fuera una ficción. Jordán, por otro lado, señala: “no se trata, creemos, de caprichos, negligencias o errores de los hábiles y veteranos cazadores de serranía. Tales metamorfosis e hibridaciones son el resultado de la necesidad de relatar un mito o un relato legendario de antepasados primordiales” (2002, p. 47). De esta manera, interpretar a esos seres enormes y cornudos con rostros de ciertos animales, que encarnaban guardianes o espíritus, proporciona información acerca de la forma en la que entendían y reinterpretaban a sus ancestros.

Más tarde, como parte del pensamiento judeocristiano, se reconocen seres que aunque no son explícitamente nombrados “monstruos”, a excepción del Leviatán el cual sí es referido como tal, son mencionados como bestias.³ En el capítulo 7 del libro de Daniel se narra un encuentro con cuatro de estos seres descritos justamente como híbridos:

Y cuatro bestias grandes, diferentes la una de la otra, subían del mar. La primera era como león y tenía alas de águila. Yo estaba mirando hasta que sus alas fueron arrancadas y fue levantada del suelo; y se quedó erguida sobre los pies a manera de hombre, y le fue dado corazón de hombre.

Y he aquí, una segunda bestia, semejante a un oso, la cual se levantó de costado, y tenía en su boca tres costillas entre sus dientes; y le fue dicho así: Levántate; devora mucha carne.

Después de esto yo miré, y he aquí, otra, semejante a un leopardo, y tenía cuatro alas de ave en sus espaldas; tenía también esta bestia cuatro cabezas, y le fue dado dominio.

Después de esto miraba yo en las visiones de la noche, y he aquí, la cuarta bestia, espantosa y terrible, y en gran manera fuerte, la cual tenía unos dientes grandes de hierro; devoraba y desmenuzaba, y hollaba las sobras con sus pies; y era muy diferente de todas las bestias que había visto antes de ella y tenía diez cuernos. (Daniel 7:3-7)

Las cuatro bestias de Daniel cuentan con una apariencia en la que se mezclan los miembros de distintos animales, algunos tienen comportamientos un tanto humanos (como la postura erguida) y su actuar es agresivo e imponente. Han sido interpretadas como los cuatro imperios y también pensadas como los distintos reinos. Desde esa perspectiva se mira cómo la cantidad de elementos que poseen también cobraban relevancia: el número de cuernos, cabezas y cualquier otro miembro que los caracterice. Otra criatura con cualidades monstruosas aparece en el capítulo 12 del libro del Apocalipsis, el gran dragón:

Y apareció otra señal en el cielo: y he aquí, un gran dragón rojo que tenía siete cabezas y diez cuernos, y en sus cabezas, siete diademas.

Y su cola arrastraba la tercera parte de las estrellas del cielo, y las arrojó sobre la tierra. Y el dragón se paró delante de la mujer que había dado a luz, a fin de devorar a su hijo en cuanto naciese. (Apocalipsis 12:3-4)

Resulta, por un lado, impresionante dimensionar las magnitudes de una criatura capaz de arrastrar la tercera parte de las estrellas del cielo y, por otro, aterrador pensar en aquella mujer pariendo delante de él volviéndose nada ante la inmensidad.

³ “El Leviatán es una bestia marina aludida en el Antiguo Testamento asociada directamente con Satanás a pesar de ser creada por Dios, se le describe como una serpiente gigante, sin embargo, este sí es nombrado como monstruo. De hecho, en el libro de Job se menciona lo siguiente: “con su espíritu adornó los cielos; su mano traspasó la serpiente tortuosa” (Job 26: 13) para después definirla como “el legendario monstruo marino que representaba las fuerzas del caos que se oponían al Creador” y así se le refiere de ese momento en adelante.

Los monstruos que fueron tratados en la época antigua tienen un génesis distinto al bíblico, en la construcción mítica lo relevante es su apariencia, el número de miembros y el tamaño. El pensamiento regente de la connotación religiosa tenía que ver con la omnipotencia, la divinidad, la inmensidad, la capacidad de hacer el mal o la forma en la que podían actuar para destruir a la especie humana.

Se buscaba encarnar de manera física un ente capaz de simbolizar el mal, proporcionándole dimensiones similares a quien representaba el bien para que se pueda hacer conciencia de las dos posibilidades y del camino que se debe elegir: el del bien o uno aterrador, que recrea, con un nacimiento (en donde el mal es capaz de devorar a un recién nacido), las consecuencias de elegir este segundo camino. Se infundía un miedo relacionado con el pensamiento religioso, con seres míticos que representarían directamente al mal con comportamientos fuera de lo normal.

Conocer los monstruos bíblicos en profundidad puede proporcionar la información de lo grave que es para la religión el salirse de la norma: desde lo corporal, tener más miembros de los que se pretende encontrar en un animal, contar con un poder superior al del ser humano sin ser Dios, poseer dimensiones extraordinarias o no regirse de acuerdo con lo escrito.

Por otro lado, si se avanza en la historia dentro de la mitología griega, la función de los monstruos es representar un obstáculo que el personaje debe superar, se vuelven solamente trabas en el camino del héroe y aunque también poseen cierta singularidad y presentan diferencias, así como particularidades simbólicas, ellos por sí mismos no son tan importantes. El tema focal son los héroes, por ejemplo, Teseo, Ulises y Perseo deben derrotar a los monstruos o al menos salir victoriosos de ese encuentro.

Los seres que forman parte de la mitología griega pueden ser ordenados en categorías:

Seres agrestes de la naturaleza (sátiros, silenos, centauros, etc.), seres gigantes y primigenios (cíclopes, hecatonquiros, gigantes, etc.), féminas infernales (Erinis, harpías, etc.), otros gigantes de forma humana pero deforme (Polifemo, Lestrigones, Geriones, Talos, etc.), monstruos híbridos terroríficos (gorgonas, la hidra de Lerna, la Quimera, la Esfinge, etc.), dragones custodios (dragón Aonio, dragona Pito, Dragón Ladón, etc.), entre otros. (Cantarero, 2015, p. 369)

La trasgresión de los monstruos de la Grecia clásica va dirigida al héroe y lo que le representan a ese Yo perfecto que pretende tener todo bajo control. Por medio del encuentro héroe-monstruo es posible conocer los ideales construidos desde otras disciplinas y mirar lo que ocurre respecto al dominio ejercido hacia el otro, en este caso, son los monstruos quienes se salen del dominio del héroe y en ocasiones incluso son ellos quienes tienen mayor control sobre él. Un ejemplo claro de lo anterior son las féminas monstruosas de la mitología griega que representan aquello que lleva al protagonista a caer en lo pulsional, como las sirenas o las harpías quienes jalan a lo pulsional y ponen en una situación de riesgo al personaje que parece ser casi invencible. Se resalta nuevamente lo que es superior al control del ser humano.

En este periodo se podría decir que lo monstruoso está directamente asociado al mito y de esta forma se dejan claros los valores de la cultura desde sus supuestos orígenes; así como también se hacen visibles las consecuencias o repercusiones de haber actuado erradamente. Campos

menciona que “la literatura heredada de los griegos y romanos nos muestra no solo cierto grado de naturalidad en el manejo de los monstruos sino, incluso, la búsqueda de satisfacer una especie de necesidad” (2016, p. 15). Esta urgencia de crear mitos está en todas las culturas, forma parte del inconsciente colectivo del que afirma Jung (1970) a mediados del siglo XIX. En este caso, los monstruos forman una parte fundamental de los mitos y no se les puede dejar de lado porque tienen una función que interpreta Campos desde la propuesta aristotélica:

Se dirá que los monstruos no deben identificarse con lo mítico. Empero, en Grecia, esto no fue así, tal y como las diversas citas ofrecidas constatan. Para Aristóteles, en cambio, la atracción que ejerce lo monstruoso puede originarse en tres causas principales: a) representa un cambio, b) suscita admiración y c) constituye una imitación. Cada uno de estos tres factores suscita placer, deseo, atracción. (2016, p. 25)

En el mundo helénico, dentro de los cambios de comportamiento, ya sea que despierten admiración o imitación, existen perspectivas que permiten conocer aspectos inamovibles para los griegos. Cuentan con monstruos que representan uniones prohibidas que los conciben, tal como el minotauro; también representan castigos, como en el caso de Caribdis que por robar bueyes termina siendo desterrada por Zeus al mar, en donde se convierte en un monstruo marino.

Si se sigue la mirada hacia lo femenino, la monstruosidad permite un acercamiento a la perspectiva griega acerca de la mujer. Por ejemplo, la Empusa es invocada por las brujas y los hechiceros para lograr lo que desean, como ocurre en el “Idilio II” de Teócrito, alguna invocación a una diosa para tratar con un amor no correspondido. Al respecto, Mayor describe:

De Empusa se decía que era, precisamente, hija de Hécate. Tenía pies de bronce y se alimentaba de la sangre y la carne humanas. Para atraer a sus víctimas adoptaba la figura de una mujer bellísima y seductora. Sin embargo, en la comedia *La asamblea de las mujeres* del genial Aristófanes, un muchacho es arrastrado por dos horrorosas y repugnantes viejas, que tienen preferencia a la hora de tener relaciones sexuales con hombres jóvenes y hermosos, frente a las mujeres jóvenes, bellas y lozanas, por las nuevas Leyes que han dictado las Mujeres que han tomado el poder de la polis, mediante un hábil y astuto golpe de estado. (Mayor, 2012, p. 5)

Que muchos monstruos fueran femeninos en la Grecia antigua no es casualidad; que se planteen como seres capaces de enredar a los hombres para tener relaciones sexuales sin ser necesariamente bellas, sino por el contrario, ser entes que se tornan repugnantes y monstruosos habla de los valores estéticos que eran fundamentales para los griegos; así como también era importante el seguimiento de las leyes que podían ser morales. El temor de sucumbir ante sus pasiones era atormentador para ellos, así como la posibilidad de una mujer que pudiera tener algún tipo de poder o que quisiera participar en aspectos políticos o de gobierno. Cabe mencionar que lo monstruoso desde la perspectiva griega es todo aquello que no sigue los ideales, lo justo y cualquier representación de traición.

Durante la época medieval el monstruo tiene una presencia importante, podría decirse que casi permanente, tanto en la literatura como en cualquier otra manifestación artística o arquitectónica-

religiosa. En este periodo se realizan bestiarios conformados por híbridos entre humanos y animales que no son más que símbolos, también se habla de ciertos confrontamientos entre hombre y bestias debido a que es frecuente encontrar seres malignos o animales con características o actitudes humanas, con cuerpos deformes o extremidades adicionales o faltantes; asimismo, se habla del tamaño, se pueden encontrar proporciones monstruosas en dichos seres.

Estos personajes cobran mayor relevancia con el auge de los libros de caballería españoles. Aunque son seres que se han mencionado a lo largo de la historia, como los dragones de la Biblia o los centauros mitológicos, en este periodo se les comienza a mirar desde otra perspectiva, como si se les diera una jerarquía más alta y las descripciones acerca de la naturaleza monstruosa se tornaran más profundas, por ejemplo, los monstruos ya no son solamente obstáculos en el camino del héroe que aparecen repentinamente, tampoco seres que habitaban en algún sitio en particular invadido sorpresivamente, ahora se les empieza a dar un poco de voz y de atención. Se permite conocer un poco más de su origen, de qué ocurre con ellos:

Según Ambroise Paré el monstruo híbrido aparecía por causas humanas, divinas o diabólicas. En muchos casos nace de uniones contrarias a la naturaleza, de ahí que, por ejemplo, el Endriago amadisiano sea fruto del amor incestuoso entre gigantes. Los libros de caballerías están llenos de seres pavorosos, denominados con nombres terroríficos (como el gigante Mostrufurón del Amadís de Grecia) y son enemigos del cristianismo. (Tovar, 2006, p. 138)

El Endriago, bestia que aparece en la novela de caballería *Amadís de Gaula*, escrita por Garci Rodríguez de Montalvo en 1508 (edición de 1991), es en apariencia una bestia con partes de fieras diferentes, pero con rasgos un tanto humanos y, evidentemente, es el monstruo al que el personaje principal le hará frente en un combate. Sin embargo, ya se conoce algo de ese ser, se sabe que nació de un amor incestuoso y en momentos pareciera que se conoce también lo que le depara, ya que se habla de una constante amenaza: que la madre encuentre la manera de matar a su padre y pueda casarse con su hijo. De este modo comienza a tener sentido que este ser mate a sus padres y a los habitantes de la isla.

Se puede deducir que durante esta época se empieza a pensar más en el espíritu humano, en su psicología al conocer y aceptar que hay cierto destino que se construye desde el origen. El acercamiento con los monstruos permite una comprensión que va más allá del análisis moral que se podría someter a un juicio, en este caso se vuelve posible saber, desde una perspectiva humana, el motivo de actuar de un monstruo.

A partir del siglo XIX aparece el monstruo moderno, en este periodo, específicamente en Europa, tiene auge la monstruosidad. Se habla de ese concepto porque predomina tanto en los seres humanos con ciertas actitudes decadentes o repulsivas, como en aquellos visualmente deformes como el jorobado de Notre Dame. También en el terreno de la ficción surgen las criaturas icónicas Frankenstein y Drácula.

Frankenstein es relevante por ser una obra en la que figura uno de los monstruos más representativos. El monstruo que aparece en *Frankenstein* es un ser creado por un científico, el doctor Frankenstein, formado a partir de partes de diferentes cadáveres a los que se le da vida. Esta novela

permite atestiguar que en este periodo histórico comienzan a surgir monstruos que no actúan necesariamente por maldad intrínseca, ya que una conclusión viable es que el monstruo no es un ser maligno. De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que en este escenario se trata de personajes complejos que tienen un pasado, un presente y que buscan hacia dónde dirigirse; no obstante, lo sobresaliente de *Frankenstein* es que permite al lector cuestionarse sobre la maldad humana, pero no una maldad que forme parte de su esencia, sino de los alcances que puede tener el ser humano ante una obsesión.

Bittencourt hace el siguiente acercamiento:

Quizá lo más emblemático de la criatura ensamblada por Víctor Frankenstein sea su naturaleza fragmentaria, tanto externamente, en una apariencia física derivada de un “ensamblaje” de cuerpos muertos, como internamente, en una psique corrompida, como resultado del rechazo de su propio creador y, por extensión, de su inadecuación en la sociedad. Cabe recordar, sin embargo, que el “monstruo” era bueno en esencia. (2019, p. 344)

En esta mirada hay dos temas relevantes: el primero habla de esa naturaleza fragmentaria de la criatura, como también de su bondad, y el segundo subraya el rechazo del propio creador, como causa de la psique corrompida del monstruo. Mostrar las consecuencias del rechazo del creador es una clara analogía del padre que no quiere al hijo. Se habla de una mirada psicológica compleja, en la que no solo se piensa en los dioses, en los héroes y el camino que debe seguir y los obstáculos a vencer. Se mencionan las dificultades que hay en la vida y también sus consecuencias; las posibilidades humanas del error y sus alcances; se trata de demostrar que lo verdaderamente monstruoso es el ser humano y no otra criatura, de hecho, cualquier acto realizado por el monstruo en esta novela se debería adjudicar al Dr. Frankenstein por ser su creador y por la irresponsabilidad que comete. Con respecto a la fragmentación de la criatura, relacionándolo con el contexto histórico, Bittencourt señala:

Desde los más tempranos atisbos del Romanticismo en Alemania, la consciencia de la escisión del sujeto se hace presente en el pensamiento de Friedrich Schiller, uno de los principales representantes del Frühromantik. Es interesante evocar aquí a Schiller puesto que, en sus escritos, principalmente, el fragmento aparece como una categoría estético-epistemológica profundamente marcada por lo político y lo social; asimismo, el autor pone de manifiesto una realidad que está directamente relacionada con esa escisión del sujeto moderno, es decir, su progresivo alejamiento de la naturaleza y los peligros que ello conllevaba. (2019, p. 345)

Esta fragmentación psíquica es un reflejo de la social: las personas comienzan a debatirse entre la razón, el sentido, la naturaleza; la moralidad se empieza a cuestionar; a la par, lo científico, lo político y lo social continúan desarrollándose. Esos cambios mantienen en incertidumbre al hombre, inevitablemente se siente el miedo a lo desconocido, a los avances tan rápidos y repentinos de todo lo que repercute en ellos como individuos y como sociedad.

La evolución de los monstruos se percibe en la recreación del mito, se toma el original y se adapta a la nueva realidad. En el caso de estos seres, cuando se reproduce su existencia, se pretende replantear el ambiente para que su esencia aterradora renazca, lo cual se logra a través de una adecuación ya sea del mismo personaje o del ambiente o circunstancias.

En el caso del monstruo que aparece en *Frankenstein*, González-Rivas dice que se tomaron dos tradiciones míticas, la clásica (el mito de Prometeo y el de Pigmalión) y la bíblica (el mito del Gólem y el de Adán) y refiere:

Shelley, receptora y recreadora de toda esta tradición mitológica, destaca en su novela uno de los aspectos clave de Prometeo: la compasión que siente el titán hacia sus criaturas, los hombres, lo que lo lleva a desafiar a Zeus. Sin embargo, en su versión literaria hace una importante modificación, que supone una inversión del mito clásico: al contrario que Prometeo, Víctor Frankenstein es movido solo por el deseo de gloria personal en el ámbito científico, de modo que, una vez que ha transgredido los límites y ha dado vida al monstruo, Frankenstein se desentiende de su criatura, abandonándola a su suerte. (González-Rivas, 2010, p. 4)

Esa inversión del mito habla de una realidad social. En ese contexto ya no funcionaría la idea original, ahora debía ser otro motivo lo que inspirara a Víctor Frankenstein, sería su propio deseo por crecer como científico lo que lo orilla a tal aberración, fue muy similar a jugar a ser Dios. En este periodo el desarrollo científico es máximo, esto genera en el ser humano una cuestión compleja, se le otorga un poder que evidentemente no puede manejar, con ello se pone en cuestionamiento lo ético.

También en ese texto se advierte la desigualdad de género que había, se aprecia en los roles que adquirirían los personajes de la novela, menciona Bittencourt:

La realidad de la asignación de espacios sociales para hombres y mujeres, es decir, el ámbito público es exclusivo de los hombres, mientras que las mujeres quedan relegadas al ámbito doméstico; cuando incumplen dicha regla, acaban muertas. Los hombres, por otro lado, pese a sus amplios derechos de ir y venir, terminan por cometer errores irreparables que conducen a la muerte y la destrucción, véase la fatídica ocurrencia de Víctor Frankenstein. (Bittencourt, 2019, p. 352)

Se debe tomar el contexto como realidad; en los textos sobre monstruos, se suele apegar a la normalidad de un modo excesivo, esto ocurre con la intención de resaltar el comportamiento monstruoso, el que sale de la norma. Aquí las mujeres tienen ese rol rutinario mientras los hombres pueden experimentar con la ciencia hasta los alcances realizados por Víctor Frankenstein, por ejemplo.

Conclusiones

En la enseñanza es necesario elegir temas y esto implica dejar fuera la reflexión sobre algunos tópicos, por ejemplo, en los problemas de historia hay puntos específicos sobre los aportes de la cultura española, esta se entiende como aquella fundamentada en el pensamiento judeocristiano, por ello no se analiza con la misma intensidad la influencia islámica, la cual fue dominante en la península por quinientos años. De este modo, al igual que en el ejemplo citado, esta investigación propone analizar un tema de interés que había quedado en la penumbra.

A través de investigaciones antropológicas se puede identificar que desde inicios de la humanidad en figuras rupestres ya existían teorías acerca del origen de los ancestros con la posibilidad de tratarse de seres supremos. Más tarde, con el pensamiento judeocristiano, ciertas bestias informaban sobre la magnitud del potencial que tenían el mal y el peligro inminente ante tropiezos humanos. Las consecuencias, como se observó con la mención de los monstruos bíblicos, podrían tener alcances omnipotentes, lo cual también arrojaba datos acerca de las formas de dominio fundadas en el miedo. En este sentido, los monstruos de la Grecia antigua representan castigos, aquello que el héroe debería confrontar o nombrar “enemigo”. Los monstruos no pretendían asustar por sí mismos, el miedo que se procuraba infundir era descomunal, ellos, como símbolos omnipotentes, solo estaban demostrando la dimensión de las consciencias para sugerir, de manera impositiva, el sistema ideológico y religioso que se debía seguir.

En el medievo se retoman las bestias religiosas similares a las bíblicas, pero buscando un convencimiento más profundo, tenían que proporcionar mayor contexto o información con el fin de aliar feligreses; los monstruos son más complejos, pero con su existencia hablan de los castigos y sus posibilidades. El tema ya deja de ser el alcance de las posibilidades, ahora sí eran ellos a quien se les debía temer, pero esos seres encarnaban algunos pecados, pulsiones e impulsos humanos que tampoco cabían en el ideal de persona.

Finalmente, mediante los monstruos se puede saber el temor moderno hacia la ciencia, los alcances que tiene en el ser humano, pero al mismo tiempo se comienza a vislumbrar la complejidad psíquica del hombre revelando que también existen castigos por ello.

Se ha partido de la hipótesis de que los monstruos no son fantasías arbitrarias, sino complejas estructuras simbólicas, reflejo de la mentalidad social o del poder dominante donde se oculta la cultura del lugar y de la época; por tanto, pueden ser instrumentos educativos.

Referencias

Autores varios (1998). *Biblia de Jerusalén* (1a. ed.). Desclee De Brouwer.

Bittencourt Sarmiento, A. (2019). Categoría estética, reflejo psicosocial: sobre el fragmento y lo fragmentario en *Frankenstein* de Mary Shelley. *Actio Nova: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, 3. pp. 340-366. <https://doi.org/10.15366/actionova2019.3.014>

Campos Vargas, H. (2016). Retórica de los monstruos míticos en la antigüedad griega. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 42, pp. 13-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33267093002>

Cantarero De Salazar, A. (2015). Alicia Esteban Santos, Iconografía de la mitología griega. Monstruos. Los terroríficos enemigos del héroe (monstruos, híbridos y otros seres fantásticos). *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios griegos e indoeuropeos*, 25, pp. 343- 371. <https://revistas.ucm.es/index.php/CFCG/article/view/48948>

- Cohen, J. J. (1996). *Monster Culture (Seven Theses)*. En J. J. Cohen (Ed.), *Monster Theory: Reading Culture*, pp. 1-25. University of Minnesota Press.
- Eliade, M. (1993). *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1999). *Les anormaux*. Seuil/Gallimard.
- Guerrero Dávila, G. (2015). *Metodología de la investigación*. México D.F. Grupo Editorial Patria.
https://books.google.com.mx/books?id=DaGEBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- González-Rivas Fernández, A. (2010). El monstruo de Frankenstein: Texto e imagen en la génesis de un mito moderno. *Kleos: estemporaneo di studi e testi sulla fortuna dell'antico*, núm. 19, pp. 579-592. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3306925>
- Jordán Montes, J. F. (2002). Los animales en el arte rupestre postpaleolítico de la península ibérica. Emblemas, alegorías, epifanías y ausencias. *Anales de Prehistoria y Arqueología*. 17-18, pp. 37-52. <https://revistas.um.es/apa/article/view/59281>
- Jung, C. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.
- Mayor Ferrándiz, T. M. (2012). Monstruos femeninos en la mitología griega. *Revista de Clases historia*, 3, pp. 1-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5170734>
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española 23ª Ed. versión 23.5 <https://dle.rae.es>
- Roas, D. (2019). El monstruo fantástico posmoderno: entre la anomalía y la domesticación. *Revista de Literatura*, 81(161), pp. 29-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6975261>
- Rodríguez de Montalvo, G. (1991). *Amadís de Gaula*. Editorial Cátedra.
- Rubio, J. (2006). Monstruos y seres fantásticos en la literatura y el pensamiento medieval. En Centro de Estudios del Románico (ed.). *Poder y seducción de la imagen románica*, pp. 121-155. Universidad de Alcalá de Henares.
- Santesteban Oliva, H. (2003). *Tratado de monstruos. Ontología teratológica*. Plaza y Valdés.
- Scheff, T. (1973). *El rol de enfermo mental*. Amorrortu editores.

IMPORTANCIA DE LA FOTOGRAFÍA COMO PRÁCTICA SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL

IMPORTANCE OF PHOTOGRAPHY AS A SOCIAL PRACTICE IN TODAY'S UNIVERSITY



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Marco Antonio Manjarrez Medina

Maestrante en Estudios del Discurso
Adscrito al Campus Universitario Siglo XXI

Estado de México, México

Correo electrónico: medinamarco.equidad@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3170-3550>

Recepción: 08/02/2024

Aceptación: 29/02/2024

DOI: <https://doi.org/10.53436/Z3g40y6K>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 11, Número 21, Año 2024. Enero-junio

Resumen

En este artículo, por medio del análisis de información documental consultada, se tiene como objetivo mostrar que es necesaria una transformación de las habilidades de lecto-escritura tradicional hacia la capacidad para la lectura de imágenes. Según se expone, la excesiva centralidad del pensamiento moderno sobre la escritura suele ocasionar una división entre el dominio teórico de ciertas disciplinas y su aplicación práctica en pro de la sociedad, lo que abre interrogantes y cuestionamientos válidos entre las y los jóvenes acerca de una necesidad de la educación institucional y, por ende, de una formación humanística, representada principalmente por la universidad actual. Gracias a las tecnologías informáticas, la fotografía se ha convertido ya en el principal instrumento comunicativo en la sociedad digital, y es producida y consumida masivamente en el entorno virtual. Se explica que cuando las imágenes son empleadas con fines ideológicos permiten una distorsión cognitiva de la realidad y deterioran la convivencia al producir una disociación de la personalidad. Se propone pues que una formación para su comprensión es un requisito estratégico para despertar el pensamiento crítico, fomentar la sociabilidad y renovar el interés por la dimensión cultural de la especie humana.

Palabras clave: imagen, imaginación, fotografía, complejidad, práctica social.

Abstract

This article, by the analysis of documentary information, has the purpose to show that it's required a transformation from the reading and writing skills to an image reading capability. As it is argued, the excessive centrality of modern thinking about writing often results in a division between the theoretical knowledge of certain disciplines and their practical application for the benefit of society, which opens up valid questions and doubts among young people about the need for institutional education and, therefore, for a humanistic education, mainly represented by today's universities. Thanks to computer technologies, photography has already become the main communicative tool in the digital society, and is massively produced and consumed in the virtual environment. It is explained why, when images are used for ideological purposes, they allow a cognitive distortion of reality and deteriorate coexistence by producing a dissociation of the personality. So, it is proposed that teaching in the understanding of images is a strategic requirement for awakening critical thinking, fostering sociability and renewing interest in the cultural dimension of the human kind.

Key words: image, imagination, photography, complexity, social practice.

Introducción

El ser humano participa de su sociedad experimentando en ella un proceso sostenido de significación. Las culturas, comprendidas como prácticas significantes, constituyen auténticas células de sentido que cohesionan el tejido social, favoreciendo la convivencia (Hall, 1997; Golubov, 2015). Por ello, la inserción social de cada individuo varía en función del contacto progresivo entre este y su medio, así como de una potencial competencia extraída de cada momento de su dinámica.

Toda vivencia directa de la disposición hacia otros resulta culturalmente significativa, y constituye un aprendizaje que puede transmitirse también de manera simbólica, como sucede en el ámbito educativo. No obstante, experiencia y simbolización ocurren para el ser en forma intrincada, en un complejo situado de retroalimentación, de modo que el individuo en su libertad resulta responsable por impulsarse, tanto dentro de su producción subjetiva de significados como en el interés y valoración de las prácticas culturales que le resulten ajenas, aquellas que pueden proporcionarle otra visión de mundo, añadida a la propia.

La dificultad de modelar educativamente este proceso se observa en una apatía selectiva hacia la complejidad de la significación, ya que la formación escolar, como experiencia de un constructo teórico convencional, compite en cada momento con el aprendizaje social, que responde al esfuerzo pragmático de una urgencia identitaria. Es preciso que el sujeto cognoscente sea capaz de mantener estables y direccionar económicamente las figuras de su atención sin perder en todo momento su orientación hacia los demás, es decir, formándose un criterio intercultural fundamentado en el respeto y crítica de las prácticas sociales de otras culturas. En palabras de Panikkar (2006, p. 129): "Sin confianza en las demás culturas [...] la interculturalidad degenera en multiculturalismo, que es una estrategia, en general a nivel inconsciente, para engullir otras visiones del mundo y perpetuar el síndrome de la ideología de una cultura superior."

En el presente artículo se observa la relevancia pedagógica que supone una perspectiva crítica en el análisis de las imágenes fotográficas, en el marco de los requerimientos educativos para un modelo de la universidad actual, como son las competencias digitales y la convivencia social. La presente investigación tiene como objetivo mostrar, mediante un análisis de información documental, la importancia de la imagen en la enseñanza a partir de la fotografía, al observar el cambio de primacía del proceso de lecto-escritura a la comunicación visual, ya que el estudio de esta es por lo general demeritado en favor de un aprendizaje textual, lo cual suele provocar apatía y desinterés por parte de los estudiantes hacia los contenidos curriculares elementales. El escrito está dividido en tres partes principales. En la primera se subraya la necesidad de reconocer al conocimiento visual como fuente generadora de imaginación y la importancia de esta en la vida social de la especie humana. En el segundo apartado se discute la relación entre la informatividad de las imágenes y la conformación subjetiva de lo real en lo individual y colectivo. En la tercera sección se indican las consecuencias aplicables de las dos anteriores con respecto al entorno educativo actual, señalando la urgencia de integrar la comprensión del fenómeno fotográfico al currículo didáctico.

Esta es una investigación de corte cualitativo, por lo que la metodología seguida consistió en documentar algunos postulados acerca de la acción fotográfica y de la imagen en el contexto de la era digital y en confrontar algunos ejes rectores de la educación para proyectar los alcances de la fotografía en el desarrollo de las capacidades de la persona.

1. Conocimiento visual e imaginación sociológica

Para los organismos superiores, la imagen mental puede comprenderse como un proceso cognitivo o bien una realidad psicológica que se presenta en determinado momento al entendimiento del ser vivo, en correspondencia con una percepción interior o exterior que lo involucra. “Las imágenes vienen a ser una especie de brújula para el cuerpo”, propone Sánchez y Guerra (2022, p. 89). Puede decirse que estas imágenes “biológicas”, en general, suceden en cada momento previo a la toma de contacto entre el ser y su medio ambiente, de forma que funcionan como opciones o posibilidades de acción propias de una conciencia, para su ejecución por un sistema nervioso, generando respuestas motrices o conductuales.

Tales contenidos, aun cuando se dirigen hacia el conocimiento o experiencia del medio, no son por sí mismas informativas, aunque pueden comunicar rasgos de experiencias previas, como las que intervienen en la percepción del peligro, del hambre o del afecto. No obstante, pueden presentarse percepciones también dentro de cierta ausencia de respuestas motoras inmediatas, podrían denominarse imágenes “desinteresadas” o postergadas, donde “sale a relucir una parte de indeterminación en donde el sujeto introduce su elección, donde inserta su duración, y hace efectiva su voluntad” (Sánchez y Guerra, 2022, p. 91). Lo que habla de un grado elevado de desarrollo biológico del organismo, ya que podrían ser una herramienta de mayor independencia entre este y su medio.

El proceso denominado *imaginación* tendría origen en esta libertad de dilación, que supone un mayor capital de experiencia perceptiva, donde el flujo mental logra ser dirigido conscientemente. Ahí donde la capacidad de elección es mayor, el organismo proyecta a su voluntad la realidad que percibe, para actuar de manera más eficiente acorde a sus intereses. Así, estas impresiones acumu-

lativas o secuenciales suponen partir de elementos conocidos para indicar o subrayar la manera posible de relacionarlos entre sí, a semejanza de una partitura musical, en que los silencios, espacios de indeterminación, convierten a lo ausente en significativo, en opinión de Villa (2021, p.16): “la imagen lo que hace es llevar esa individualidad a una presentación en la inteligencia imaginativa. Lo ya presente en el mundo de suyo se re-presenta, vía la imagen, en la inteligencia y luego en el propio mundo.” Por ello, una filosofía de la representación comporta un problema epistemológico, que no tiene que ver tanto con el qué se ve, sino con el cómo algo es visto.

En cuanto que el ser humano posee la capacidad de traducir a una dimensión material las experiencias que le ocurren interiormente, se puede suponer que al hacerlo se vale de una intención. El sentido de la imagen producida radica entonces en su encuentro con otros seres que la perciban, en tanto que sus significados comportan el rango de posibilidades en que esta se relaciona con el conjunto de ideas que cada uno de los otros posee en el momento.

Para Flusser (1990, p. 11): “Las imágenes son superficies significativas”, de donde se deriva el problema de comprender qué es aquello que, o qué unidad de la información visual, puede comunicarse y qué sentido guarda, tanto para el productor como para el o los receptores. De manera que: “El significado –el sentido– de las imágenes reside en sus propias superficies; puede captarse con una mirada. Sin embargo, en este caso el significado aprehendido es superficial” (p. 11). Si se considera que existe una relación entre las elaboraciones producidas en la mente o conciencia y la expresión externa en que son reproducidas, entonces estas últimas se proponen conectar de forma específica con las primeras, donde cada conexión comprende un signo que se verifica para un medio o realidad específica, en este caso, la cognición visual.

Este autor sostiene que la profundidad de recuperación del significado considera una reconstrucción de las dimensiones reducidas en superficie. La recuperación de la dimensionalidad de una cierta imagen, así como la capacidad de abstracción con que se produce a partir de la espacialidad real, se encontraría dada por un conjunto de procesos cognitivos a los que se ha dado el nombre general de *imaginación*. Imaginar, registrar esas transformaciones, es significar lo visto, ensayar verbalmente los resultados de cada significado es interpretar, sin olvidar que no es ya la impresión visual presentada la que se interpreta inmanente, sino que se añade a su entranamiento con su receptor.

Por otro lado, Rodríguez (2017, p. 17) señala: “Hoy, a la comunidad de sentidos sensoriales tradicionalmente considerados debemos añadirle otros nuevos que surgen de enlazar la Sociedad del Conocimiento (lo cognitivo) a la Sociedad del Espectáculo (lo dramático): los sentidos sociales.” De manera que las imágenes cumplen una función compleja, apelando a varios niveles de realidad; uno es el de la huella sensible de aquello que ha sido presentado a través de la técnica, pero otro nivel de la mayor importancia es relativo al espacio discursivo en que se establece el diálogo visual y que ha de ser recuperado en su posible sentido mediante una *imaginación sociológica*, que, de acuerdo con Wright (1961):

permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos. Ella le permite tener en cuenta cómo los individuos, en el tumulto de su experiencia cotidiana, son con frecuencia falsamente conscientes de sus posiciones sociales. (p. 25)

El lenguaje digital especializado y los nuevos fenómenos mediáticos ponen al individuo en una disyuntiva que divide toda subjetividad en nuevos objetos, exigiéndole un nuevo nivel de reflexión, como sugiere Schnaith (2011, p. 70), es preciso: “establecer si esa posibilidad de desenmascarar datos enmascarados por la imagen fotográfica es solo una práctica accesible a cierto saber especializado o una aptitud a desarrollar, potencialmente por cualquier consumidor habitual de iconografía informativa”.

La imagen, una vez realizada, es un signo dirigido a quien busca comprenderla. Para ser significativa, al carecer de texto que la refiera, esta solicita del lector una amplia gama de procesos cognitivos, que van desde lo perceptivo hasta lo emotivo e interpretativo. Ejemplo de ello es la fotografía que, a través de la visión del fotógrafo, ha cumplido históricamente con la comunicación testimonial de situaciones, objetos, acontecimientos o individuos considerados relevantes en la cultura. No obstante, a través de la imagen es posible desafiar y modificar la forma en que las cosas reales se ofrecen a la vista, al reflexionar cómo puede ser mejor representada la realidad que se atestigua, apelando a las respuestas significantes que realiza cada lector para comprender lo que observa.

2. Función crítica de la comprensión visual por medio de imágenes

Se reconoce que existe una porción de la realidad que, en principio, parece determinada o impuesta sobre la condición biológica y social del ser humano; que le viene *a priori* al *ser*. Pero, al demeritar algunas prácticas significantes inscritas en la culturalidad –socialización de significados– se pasa por alto que también se adquiere la cualidad de reorganizar y proyectar la disposición de los signos por los cuales es asumido lo real a través de la experiencia vital. De modo que, por ejemplo, la alta pintura de los museos o la música clásica pueden no ser las experiencias más adecuadas para formar la vida cultural de todas las personas, y es posible que los docentes de artes y humanidades se equivoquen a menudo al menospreciar actividades como el grafito o los duelos de *hip hop*, que atraen tanto a los adolescentes desde hace décadas, y con los que mejor se conforman identitariamente.

Ocurre algo similar al tratar la fotografía como algo esencialmente simple, o que depende de un aparato fácil de usar. En este sentido, tampoco se ha explorado con profundidad el alcance didáctico de la fotografía digital móvil que, una vez adquirido el dispositivo y cubierta la cuota de conexión a internet, resulta de un bajo coste de producción. Gracias a la amplitud de estas tecnologías, es posible afirmar que en la actualidad la imagen fotográfica ha disputado al texto escrito la centralidad discursiva de la cultura global. De modo que, si la función cognitiva de las imágenes es orientar al cuerpo en su experiencia del medio, una vez formado este, es posible intentar el procedimiento inverso: el estudio de dichas representaciones formadas debe aportar cierto conocimiento acerca de tales disposiciones por generarlas. Aznárez (2018, p. 21) menciona al respecto:

imágenes y objetos visuales nos influyen y construyen el mundo con la misma eficacia y convicción con que lo hacen el resto de las cosas [...] incorporamos experiencias, ideas e información de otras personas, otros lugares, otras situaciones y otras vidas a nuestra propia memoria y a nuestra experiencia. Los necesitamos para conocer la realidad que habitamos, incluso para conocernos y comprendernos a nosotros mismos

De manera que la tesis estructuralista sobre la naturaleza evidencial de la fotografía (Barthes, 2018),¹ si bien da cuenta del proceso técnico gracias al cual se identifica lo fotográfico entre otras producciones visuales, resulta insuficiente para explicar la complejidad del acto de observar una fotografía ya materializada, en la que intervienen a su vez sus posibilidades no inscritas de realización, ya que, en el acto mismo, el observador recorre otras producciones activas en su experiencia interior para ensayar un modelo de realidad amplificada, cuando cada *imago* conectada permite al sujeto reorganizar el todo en lo real.

Por esto, Villa (2021, p. 30) afirma: “la imagen representa algo de lo que hay en el mundo; pero hace mucho más que eso: condensa un determinado mundo”, por lo cual puede concederse que en el estudio de la producción fotográfica intervengan conceptos aplicados de numerosas disciplinas, dado que hoy día las ciencias han compartimentalizado el conocimiento general y los diferentes procesos por los cuales es asimilado en términos de experiencia. Puede decirse que, de manera biológica, se aprende gracias a una cognición sensorial, pero que se ha reducido este proceso a sus constituyentes mínimos o formales, transmisibles simbólicamente.

Por otra parte, Fragoso (2017, pp. 158-159) subraya que el problema del conocimiento no radica en el descubrimiento de lo evidente, que está dado técnicamente, sino en su conceptualización, es decir, su reducción simbólica: “el problema de la imagen es la apertura del código que ocasiona dificultad para homologar los significados evocados para hacer común la realidad”. Explica también que esta “condensación de mundo” no puede sintetizarse por el solo carácter formal de los signos inscritos en ella, sino que, además: “en el laberinto complejo la ambigüedad, polisemia, equivoicidad, isomorfismos, diferencias y la distinción del sentido entre los elementos significantes de las prácticas discursivas de la imagen, se vinculan con la matriz cultural en determinada situación histórico social” (p. 158).

Esta autora propone así un abordaje semiótico discursivo de la información visual, en términos de la teoría del pensamiento complejo, desarrollado por el sociólogo francés Edgar Morin (2020), quien subraya: “lo único que puede proteger la libertad, a la vez del orden impositivo y del desorden desintegrador, es la presencia constante en la mente de sus miembros de una pertenencia solidaria a una comunidad de la que sentirse responsables.”

Si bien la reproducción fotográfica es esencialmente suficiente al dar cuenta de la relación como huella de un objeto representado con su existencia, no lo es de modo determinante en lo relativo a la inmersión de un sujeto interpretante en dicha relación triádica, puesto que su presencia comporta un proceso de tipo semiótico, que incorpora a lo social, político y cultural, en cuanto dimensiones discursivas por las cuales tal sujeto es conformado como tal, afectando su manera de saber. Una vez más, el estudio de ciertas fotografías no se propone redescubrir lo ya presentado ni añadirle elementos no declarados, sino redescubrir al sujeto con respecto a su modo de ver, para

¹ “La propuesta de Barthes implica la consideración de tomar a la imagen como un mensaje independiente al verbal, por lo que establece una serie de reglas del funcionamiento de la imagen en donde la retórica visual o retórica de la imagen es componente fundamental de este discurso visual.” (Fragoso, 2017, p. 156)

que este a su vez redefine las condiciones de posibilidad en que lo visto ocurre. Frago (2017) concluye entonces:

Al partir de un punto de vista complejo y transdisciplinario, las imágenes son una parte de la urdimbre con la que se construye la realidad social en forma de textos que se articulan en discursos. Estos tienen funcionamientos que se actualizan en acontecimientos mediante prácticas sociales en los que se entrelazan y yuxtaponen de manera compleja con otros mensajes y formas de interacción social, política, económica y cultural. (p. 156)

Las imágenes pueden ser comprendidas ya en su realización material, contenidos o *media*, tanto como en su abstracción sociológica, por ejemplo, los estereotipos, los modelos históricos del ciudadano o sujeto moral, o los prejuicios por género y raza. Los discursos de dominación nacionalistas o globales se han valido de la difusión e internalización psicológica de ciertos modelos producidos *ex profeso* encaminadas a la consolidación de sus intereses y posiciones de poder. Es así que una realidad individual pasa a ser modelada en lo colectivo como un sistema de manipulación ideológica de la que el sujeto pocas veces se percata, dado que en su actuar cotidiano tiende a reconstruir y perpetuar los mismos conceptos con las que dicho sistema lo ha subjetivado.

Por lo cual es importante formar al estudiante con las herramientas teóricas y la práctica crítica necesaria para hacerlo competente en la recuperación de los discursos visuales, dondequiera que los halle. No basta con una descripción de lo visible o la identificación de alguna retórica iconográfica en el estudio de materiales impresos, aunque la economía de la producción digital facilita hoy día la aplicación de estos principios conceptuales, que permite a los estudiantes comprender y dar a comprender a otros esas ideas por las cuales experimentan día con día la conformación de su propia realidad, así como expresar y señalar los códigos discursivos que afectan la expresión del saber.

3. Importancia de una educación visual imaginativa en la escolaridad actual

El aprendizaje, que comprende un conjunto de acciones y reacciones destinadas al desarrollo y conservación de la vida, puede ser considerado una facultad potencial en todo organismo consciente, mientras que la educación puede expresarse como una relación entre un sujeto y un modelo de realidad; por ejemplo, según Touraine (2000, p. 281): “la escuela forma parte de una sociedad; enseña su lengua, y los cursos de historia y geografía dan una importancia particular a la realidad nacional o regional”. De este modo, la educación, entendida como un aprendizaje más o menos convencional, se propone una inserción del ser humano en la complicada trama cultural de la especie, enfatizando las prácticas específicas de su colectivo social inmediato, como refiere por otra parte Williams (2008):

La educación es un mecanismo de confirmación de los significados comunes de la sociedad y de las destrezas humanas para mejorarlos. Los puestos de trabajo se desprenden de este proceso de confirmación: primero la finalidad, y luego la destreza laboral. (p. 57)

En todo proceso comunicativo intervienen educación y aprendizaje, que pueden adscribirse a los procesos de simbolización escrita y producción visual, respectivamente. Según Zamora (2007, p. 97): “Palabras e imágenes están condenadas a vivir juntas. Nosotros somos animales verbo-visuales. Para nuestra especie, desarrollarse es tanto aprender a hablar y escuchar como aprender a imaginar y ver.” Las representaciones imaginarias actúan sobre los textos lingüísticos para recuperar sus sentidos, en tanto que los textos pueden representar ciertos aspectos de estas. Existen diferentes propuestas teóricas para analizar la cultura como si fuese un texto.

La textualidad es un constructo teórico estructural que busca exponer cada práctica o producto significativo en términos de sus partes y procesos significativos, partiendo de una intención comunicativa de sentido. Según Vilches (1984, pp. 30-31): “el texto debe ser considerado como medio privilegiado de las intenciones comunicativas. Es a través de la textualidad donde es realizada no solo la función pragmática de la comunicación, sino, también, donde es reconocida por la sociedad.”

La producción textual ha sido una práctica significativa capital en la conformación moderna del pensamiento occidental, a tal grado que en ella ha predominado un sentido o una visión de mundo textual, que se extiende a toda clase de discursos y expresiones, incluso a aquellas que preceden al concepto de lo histórico, como son el arte rupestre o el mito y la transmisión oral de los pueblos originarios. El análisis estructural requiere de la semiótica para organizar los contenidos simbólicos en términos de signos, para así traducirlos a textos. Hoy en día, sin embargo, la fotografía digital se ha convertido en el medio predominante, ocasionando un cambio en el aprendizaje textual tradicional.

Sin desestimar el valor de los actuales instrumentos tecnológicos educativos, se debe reconocer que las dinámicas digitales de transmisión de información, a partir del denominado *tiempo real*, han hecho posible el consumo de una gran cantidad de datos, a la vez que tal inmediatez resulta incompatible con los procesos cognitivos por los cuales es fijada en términos de sentido. Los diversos relativismos incrustados en las prácticas cotidianas de la llamada sociedad digital son causa frecuente de pérdida de los significados y sentidos cultivados previamente por el humanismo, de modo que enfrentamos hoy día la angustia por el extravío de aquella imagen estable del ser humano. Para Briceño (2023, p. 59):

En las condiciones imperantes a nivel mundial, los jóvenes universitarios están experimentando una lucha interna, entre su individualidad y lo que se espera socialmente que logren, esto los lleva a sentir que no tienen rumbo y no consiguen darle sentido a su vida.

En el aula, al bajo aprovechamiento lector del texto escrito se suma la dificultad de comprensión de la comunicación visual. Si bien esta aprovecha un componente emotivo que impacta la percepción, diferentes medios han abusado de ello para generar a través de la representación una manipulación ideológica, ante la cual el espectador permanece pasivo. Pues es difícil generar respuestas textuales frente al llamado silencio de las imágenes, especialmente de la fotografía. Por lo que, desde la enseñanza, debe abordarse una crítica profunda de los medios informativos y de conocimiento. Aznárez (2018) subraya como impedimentos para la educación artística tanto la investidura elitista

de las artes canónicas como la deficiente pedagogía con que se imparten en la escolaridad. Afirma también que en materia de enseñanza artística los estudiantes suelen percibir una falta de sentido, que podría deberse a una mala conexión entre los productos teóricos o materiales asignados y su aplicación o incidencia directa sobre la vida práctica. Admite que: “Las artes son un espejo de lo que la mente humana es y son inseparables de nuestro modo de vivir” (p. 18), de manera que es preciso incidir desde la didáctica sobre los conceptos que cifran la vivencia artística, facilitando al estudiante el reconocimiento de su participación sociocultural. Y, en lugar de separar un arte elevado de otro popular, se debe reconocer a toda arte como depositaria de la misión humana más elevada: la transformación de la realidad.

Los productos textuales de la comunicación visual, que van desde el periodismo hasta la mercadotecnia, atravesando además la alta cultura galerista y museística, determinan en gran medida las prácticas de uso a través de las cuales se obtiene información, pero también identidad. Como ejemplo, la habilidad de comprender y producir *memes* hoy forma parte de una amplia gama de conocimientos digitales que conforman usuarios competentes en complejas formaciones discursivas. Pero este entorno informático, denominado virtualidad o “tiempo real”, por distinguirlo de aquella que hasta hace no mucho era llamada simplemente realidad, tiende a dispersar y reordenar constantemente numerosos elementos de significado.

Touraine (2000, p. 287) plantea: “¿no podrían abordarse textos e imágenes de radio, cine o televisión como documentos cuyo contenido se trata de explicitar y evaluar?”, si bien aplicar estas prácticas en la escolaridad básica demanda un alto grado de preparación y compromiso del profesorado, tampoco por ello quedan exentas de los errores que pueden cometerse al traducir, sobre interpretar o ideologizar los mensajes de los medios masivos.

Una solución tentativa es recurrir al estudio de la fotografía en el sentido de *arte medio* propuesto por Bordieu (2003), tomando en cuenta las aportaciones de autores y autoras de actualidad a la mano, que pueden ser identificados tanto en medios impresos como inclusive a través de las cuentas de redes sociales en boga. Este autor afirma que:

el fotógrafo utiliza la flexibilidad de su instrumento, que no es solamente técnica sino también social. La fotografía debe a su plasticidad poder asumir una gran variedad de usos sociales dirigidos por los diferentes sistemas culturales en que participan sus usuarios. (p. 238)

Y es por esto que él mismo concluye: “la fotografía más insignificante expresa, además de las intenciones explícitas de quien la ha hecho, el sistema de los esquemas de percepción, de pensamiento y de apreciación común a todo un grupo” (Bordieu, 2003, p. 44). Se halla así la confirmación de una doble articulación del mensaje fotográfico, pues este: muestra “lo que ha sido” cuando es realizada, como propone Barthes (2018), pero pasa también a ser un texto, o bien un *interpretante textual*, siempre que se presenta a un observador que le aporta significado.

En este punto, cobra especial relevancia la función socio cognitiva que produce el imaginario del sujeto, llamada comúnmente imaginación. Al respecto, Zamora (2007, p. 87) sostiene: “que la imaginación *no* consiste en la producción de imágenes visuales, sino de *imágenes imaginarias*”,

en cuanto “escenas” en la mente de quien recibe un mensaje, que no pueden traducirse con exactitud a una representación pictórica. Esta confusión común lleva a suponer de antemano que la función imaginaria es relativa a lo irreal o fantasioso, o peor aún, que está relacionada con un gasto de energía improductivo. Nada más lejos de la verdad, a través de su imaginario el sujeto imaginante advierte otras posibilidades y fenómenos dentro de su propia realidad.

Gracias a la imaginación, uno mismo es aquello que es percibido como realidad inmediata y, por tanto, requiere un esfuerzo adicional conceder una identidad en igualdad con quienes son percibidos en la diferencia. Cuanto mayor sea la distancia –de edad, geográfica, lingüística o cultural–, mayor dificultad se tiene para imaginar al otro, es decir, asumirlo como elemento dinámico de una realidad dialógica, en suma: concederle existencia en tanto *ser*. En este sentido, Nussbaum sostiene que:

A través de la imaginación podemos tener una especie de visión de la experiencia de otro grupo o persona que es muy difícil de lograr en la vida diaria - en particular cuando en nuestro mundo se han construido separaciones claras entre los grupos, y las sospechas que hacen difícil cualquier encuentro. (*El Herald*, 2015)

Al respecto, Touraine propone que, en el ámbito escolar, bajo las actuales problemáticas, el imprescindible reconocimiento del otro puede ser alentado mediante la argumentación dirigida y la estimulación del diálogo colectivo (2000, p. 286). Pero, al apuntar que: “el Otro no es percibido y comprendido por un acto de simpatía; lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él” (p. 286), desestima una función primordial de lo imaginario, y que también realizan las fotografías, y es la de reaccionar a una presencia en forma orgánica; actuar ante los otros como una realidad inmediata.

De esta forma, se advierte que la imagen fotográfica cumple con el propósito de motivar acciones empáticas o simpáticas, al caracterizar al observador como co-creador de una realidad proyectada *con* los demás. En el mismo sentido, es la imaginación la que permite advertir una identidad, ofreciendo al ser humano una imagen de sí mismo acorde con su conformación social.

Conclusiones

Se ha puntualizado que el ser humano, por su condición bio-psico-social, es un organismo complejo, que requiere de una existencia colectiva para desarrollarse plenamente. Como individuo biológico, posee la facultad de percibir y generar estímulos orgánicos en relación con su medio, con el fin de obtener conocimiento acerca de su realidad inmediata, para así orientarse y asegurar su supervivencia. Por lo que, en cuanto *ser* vinculado al conjunto de su especie, es además capaz de materializar las diversas experiencias que le ocurren y de comunicarlas hacia los otros, proyectando significados sociales. Por tanto, estas impresiones poseen un contenido informativo y su expresión física se corresponde con un concepto semiótico de imagen, por lo que tradicionalmente se les ha considerado como signos susceptibles de decodificación e interpretación.

En consecuencia, las imágenes producidas comportan una representación, entendida como situación de un emisor en relación con el medio que lo caracteriza en un momento determinado. Es

decir, toda producción técnica o pictórica se fundamenta en una autoría o discurso que pone en relación signos de diferentes niveles, y estos requieren a su vez de otros juegos de signos integrados en la cognición receptora. De aquí se deriva que toda expresión significativa está relacionada con un plano de realidad dado o supuesto, pero indispensable para su correcta interpretación.

Al mostrar que la imaginación consiste en la capacidad de reflexionar sobre el proceso imaginativo mismo, se prueba que la generación de imágenes hace posible una relación comunicativa dialógica –tanto centrada en sí como dirigida a los otros– entre representaciones sucesivas, en cuanto vivencias internas o externas, y que su expresión supone un capital informativo invaluable, destinado a la orientación del ser humano inmerso en el devenir de lo real. En consecuencia, la imaginación denominada sociológica, para el caso particular de la realidad cultural, permite ubicar con mayor precisión las condicionantes discursivas del individuo histórico en la trama de su época: imágenes del *ser*.

Se explica que, en tanto “condensación de mundo”, la práctica fotográfica cumple con diversas ventajas para cubrir un amplio rango de conocimientos: al presentar consideraciones lumínicas, relativas al arte pictórico; espaciales y volumétricas, como en la escultura; de temporalidad, ritmo o armonía, como en lo musical; también suele comportar núcleos retóricos y discursivos, como en lo literario, que en su conjunto pueden cumplir con la función didáctica primordial de poner a disposición del estudiante una enseñanza compleja, orientada hacia los demás.

En el ámbito escolar, la comprensión y lectura crítica de la fotografía suele ser demeritada o soslayada, por lo general, en favor de las habilidades tradicionales de lecto-escritura. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que no se ha dado suficiente importancia a la investigación de los efectos de una capacitación docente en torno al discurso visual fotográfico y su relevancia en el aprovechamiento estudiantil en las condiciones actuales. Aunque se reconoce que integrar esta práctica en lo educativo demanda una alta preparación pedagógica y humana de los docentes en la actualidad, también es verdad que, por su accesibilidad instrumental y su coste cero en formatos digitales, relativos a dispositivos móviles, esta actividad resulta hoy día casi tan económica como la expresión escrita.

De manera análoga a la escritura creativa, el dominio de la producción de imágenes –por ende, el fenómeno fotográfico, aunado al dominio de la plástica– es correlativo a la capacidad de representación cognitiva empleada para comprenderlas, por lo que es recomendable para su instrucción y aprendizaje no solo la adquisición de dominios teóricos conceptuales, sino además la interiorización de su práctica técnica, esto es el aprender fotografía viendo y haciendo fotografías.

Como se ha señalado, por la inmediatez emotiva y empática de su código específico, la masificación del fenómeno digital ha hecho de la fotografía una práctica banal de propaganda, mercantilismo y manipulación. Solo el estudio profundo de este tema aportará en lo sucesivo elementos críticos que sean para maestros y alumnos herramientas de reacción y acción frente a toda pretensión ideológica o hegemónica de los *media* imperantes hoy día.

En resumen, al advertir la pluralidad de lo real para el género humano, de acuerdo con la diversidad cultural, geográfica, lingüística, así como de las formas heredadas o tradicionales de la transmisión

del saber en sus prácticas locales, y gracias a las diferentes posturas conceptuales mencionadas, se concluye que es necesario considerar alternativas epistemológicas de enseñanza que beneficien, conserven y respeten las múltiples formas de aprender de cada grupo social.

Referencias

- Aznárez López, J. P. (2018). La necesidad de educar en artes visuales. *Arte Y Movimiento*, (18). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/3914>
- Barthes, R. (2018). *La cámara lúcida*. Paidós.
- Briceño, M. de J. (2023). “Educar desde la complejidad y la diversidad en contextos económicos, sociales y culturales desiguales”, en Guerra, M., Zarza, E., y Águila, S. (Coords.), *Educación universitaria centrada en la persona*. Editorial Torres Asociados.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Gustavo Gili S.A.
- El Heraldo. (13 de diciembre de 2015). El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial. *EL HERALDO*. <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>
- Flusser, V. (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. Trillas.
- Fragoso, Susunaga, O. (2017). La semiótica de la imagen desde el discurso y el pensamiento complejo, *Revista Chilena de Semiótica*, (7), pp. 144-160. <https://www.revistachilenasemiotica.cl/numero-7/>
- Golubov, N. (2015). *El circuito de los signos. Una introducción a los estudios culturales*. Bonilla Artigas Editores.
- Hall, S. (Ed.) (1997). *Representation: Cultural representation and signifying practices*. Sage.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder.
- Rodríguez Caeiro, M. (2017). La construcción de la identidad en la sociedad del conocimiento y del espectáculo. Aprendiendo a habitar más allá de los espejos. *El Artista*, (14), pp. 29-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87451466003>.
- Sánchez Mendoza, F., y Guerra González, M. (2022). Bergson y su relación con las imágenes, *Otro Siglo. Revista de filosofía*, 6(1), pp. 72-100. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7012952>

Schnaith, N. (2011). *Lo visible y lo invisible en la imagen fotográfica*. La Oficina.

Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* FCE.

Vilches, L. (1984). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Paidós.

Villa, A. (2021). *Realidad e imagen del mundo*. Silla Vacía Editorial.

Williams, R. (2008). *Historia y cultura común*. Catarata.

Wright M., C. (1961). *La imaginación sociológica*. FCE.

Zamora Águila, V. F. (2007). *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*. FAD-UNAM.

HACIA UNA MEDICINA COMPASIVA: ÉTICA, HUMANIDAD Y FORMACIÓN INTEGRAL

TOWARDS COMPASSIONATE MEDICINE: ETHICS, HUMANITY, AND COMPREHENSIVE TRAINING



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Nancy Caballero Reynaga

Doctora en Humanidades: Ética
Instituto de Estudios sobre la Universidad, UAEMéx
Estado de México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9095-493X>

Correo electrónico: caballero.reynaga.nancy@gmail.com

Neri Islas Palacios

Subespecialista en Medicina del Enfermo en Estado Crítico
Instituto de Salud del Estado de México
Estado de México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3064-1025>

Recepción: 11/10/2023

Aceptación: 12/02/2024

DOI: <https://doi.org/10.53436/Ky0643Zg>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 11, Número 21, Año 2024. Enero-junio

Resumen

La ética de la compasión en la formación y práctica médica se centra en la relación médico-paciente desde una perspectiva que enfatiza la singularidad y dignidad del enfermo, considerando su experiencia vital y evitando su reducción a un cúmulo de síntomas, por tanto, en el presente artículo se destaca la necesidad de una formación médica que incluya la comprensión de la corporeidad y las dimensiones éticas de la práctica, adaptándose a las realidades hospitalarias y sociales. El estudio realiza un análisis de la educación médica contemporánea y su relación con la formación ética de los estudiantes de medicina; se utiliza un enfoque hermenéutico del discurso para examinar la propuesta de ética de la compasión de Joan Charles Mèlich y se le aplica a la formación médica; también se incluye en la reflexión diversos artículos científicos que brindan sustento y contexto a la presente indagación.

Palabras clave: ética, medicina, humanidades, compasión, educación superior.

Abstract

The ethics of compassion in medical education and practice focuses on the doctor-patient relationship from a perspective that emphasizes the uniqueness and dignity of the patient, considering their life experience and avoiding reducing them to a mere collection of symptoms. Therefore, this article highlights the need for medical education to include an understanding of the corporeality and ethical dimensions of practice, adapting to hospital and social realities. The study conducts a qualitative analysis of contemporary medical education and its relationship with the ethical formation of medical students; it employs a hermeneutic approach to discourse to examine Joan Charles Mèlich's proposal of compassion ethics and applies it to medical education; the reflection also incorporates various scientific articles that provide support and context to the present inquiry.

Keywords: ethics, medicine, humanities, compassion, higher education.

Introducción

“Los doctores son humanos, como el resto de nosotros. Mucho de lo que sucede en los hospitales es cuestión de suerte, buena y mala; éxito y fracaso en muchas ocasiones están fuera del control del médico. Saber cuándo no operar es tan importante como saber cómo hacerlo, y es una habilidad mucho más difícil de adquirir. Ante todo no hagas daño”.

Henry Marsch

Se dice que el inicio de la vida y la muerte son trances donde las personas están solas, sin embargo, en el primer caso, dos testigos son los encargados de dar fe de la existencia de un ser humano: la madre y, por lo general, un médico; ellos forman una especie de puente que auxilia a la vida a abrirse paso.

A lo largo del presente artículo se reflexionará sobre la importancia de incluir a la ética compasiva en la formación universitaria del médico, la cual, a partir de la comprensión de la dimensión corpórea del paciente, se propondrá que esa aporta a los alumnos un sentido mucho más integral en cuanto a su acercamiento al enfermo.

Este texto es un estudio cualitativo que parte del quehacer del médico, en relación con la formación ética de los estudiantes. Desde un diseño hermenéutico del discurso, se realiza un análisis de diversos artículos científicos (en su mayoría de corte cualitativo) en el campo de la ética y la educación médica; así mismo, se incluyen bajo la misma metodología textos de Joan Charles Mèlich.

Este abordaje cualitativo tiene como objetivo indagar y propiciar la comprensión del fenómeno de la educación médica y su relación con la ética de la compasión en su dinamismo coyuntural, de tal forma que se propondrá un andamiaje teórico el cual permita al lector entender qué se requiere para detonar la compasión y empatía en la formación de los alumnos quienes, a su vez, se benefician de recuperar el sentido humanístico de la profesión en el proceso vital del paciente.

Para tales efectos, en un primer apartado se explica cómo se entenderá el *ethos* del médico, a lo largo del texto se acude al concepto de acontecimiento ético (Mèlich, 2019) en relación con el paciente; de esta forma, se distingue entre una visión meramente analítica de los síntomas o de la enfermedad y la posibilidad de abordar al enfermo como una oportunidad de dar un sentido más amplio a la profesión médica.

Con el fin de trascender hacia un *ethos* compasivo, en la segunda sección se reflexiona sobre la corporeidad de las personas en relación con su experiencia vital. La cultura, las costumbres, las creencias o las emociones son algunos aspectos inseparables del individuo, por tanto, el médico debe concebir de una manera más integral el cuerpo para poder acompañar al enfermo durante su padecimiento.

Si bien se invita al lector a redefinir el rol del médico con respecto a sus pacientes desde una ética compasiva, es menester señalar las necesidades que el propio estudiante de medicina presenta en cuanto a su salud mental; no es posible formar médicos compasivos sin que la sociedad lo sea con ellos, es por tanto que en el tercer acápite se exponen algunos retos que enfrenta la formación ética-compasiva.

1. El *ethos* médico y su relación con la corporeidad

El ser humano es un ente constituido a partir de su propio *ethos*, es decir, desde su particular forma de ser y estar en el mundo, su manera de existir impactará en todos aquellos con quienes tenga relación y ello le dará sentido a la experiencia vital. Definir conceptos como la vida, la enfermedad o la muerte va más allá de meras especulaciones que busquen aportar luces de verdad ante estos fenómenos por todos experimentados, pero nunca de la misma manera. La experiencia vital (el existir en el mundo) implica una serie de aspectos culturales, sociales, antropológicos, psicológicos y físicos, los cuales problematizan establecer una sola definición, con pocas posibilidades de resolverse de manera satisfactoria. Por lo cual, en el presente artículo se analiza la ética en torno a la práctica médica. Entre otros elementos, se incluye el *ethos* del médico ante el paciente (su forma de existir en relación a este) y cómo se pueden formar a los estudiantes de medicina para afrontar las circunstancias que su profesión les presente.

Para tratar de comprenderlo es necesario describir la relación entre médico y paciente, pues, en este binomio se puede encontrar la forma de ser y existir del primero más allá del ejercicio facultativo, pero se centra la reflexión en la relación profesional que sostiene con quien acude a él.

A partir del auge preponderante de la ciencia por encima de otros saberes como el religioso, metafísico y espiritual (Nicolescu, 2019), la relación médico-paciente se ha tornado más bien en médico-cuerpo; la persona que acude a consulta se convierte en sujeto de patologías, de tratamientos, incluso de la estadística hospitalaria en aras de objetivizar el ejercicio del diagnóstico: “A cuerpo inerte, medicina activa”, advierte Canguilhem (2004, p. 18), esto se refiere al ejercicio científico, en donde el paciente es solamente un cuerpo en estudio. Mendoza lo describe de la siguiente manera:

La relación entre médico y paciente se torna ajena; el cuerpo del paciente es un ente totalmente indiferente al médico, porque en esta, el objetivo está puesto en el análisis científico de una parte

y no del todo. ¿Ha sido esa la labor de la medicina moderna y contemporánea? [...] En este caso habrá que referirse a la medicina moderna y actual, para quien la investigación del cuerpo cada día está más arraigada en un ente manipulado por la tecnología. (2011, pp. 133-134)

¿Es posible transitar de la idea del paciente como alguien pasivo en un estudio a concebirlo como un ser dinámico, complejo y corpóreo desde la ética? ¿Cuáles son los riesgos de cosificar el cuerpo como objeto para el médico? El ser humano es contingente, finito y en constante cambio, su corporeidad es parte de este proceso de construcción. Al observar el cuerpo humano como una cosa se deshumaniza al paciente, se mutila con ello gran parte de su proceso vital, de ese todo que narra una historia de experiencias, relaciones, costumbres, tradiciones y sentido de la realidad que lo une con el resto de la especie y, por tanto, con el médico tratante. Abordar a la persona a partir de una enfermedad, supone enfocar solo dicho malestar, no contempla la totalidad de la persona, al sentido del ser que se le ha dado a ese cuerpo a lo largo de su experiencia vital.

El ser humano es acción y no solo una estructura orgánica determinada. La relación entre el organismo celular y lo humano es la experiencia vivencial que da origen a lo humano y sentido a lo orgánico. La experiencia vital es el Ethos que en cada instante deja ser al cuerpo humano. El cuerpo, por lo tanto, es una posibilidad de interrelación originaria entre lo orgánico y la experiencia vital; solo ahí lo humano es posible como tal. (Mendoza, 2011, pp. 133-134)

Entonces: “A cuerpo dinámico, medicina expectante” (Canguilhem, 2004, p. 18); el dinamismo del organismo debe entenderse como la experiencia vital y la interpretación del mundo a lo largo de la vida a partir de la corporeidad; cuando se separan las ideas de sujeto de estudio y de experiencia vital, solo se tematiza a la materia y se margina lo humano. El cuerpo, como primera propiedad de una persona, es el medio por el cual conoce, explora y se relaciona con el mundo: sentidos, placeres, emociones o afectos se viven a través de él, incluso, el *ethos* de una persona es percibida en primer lugar por el organismo. Cuando el médico separa lo humano de quien tiene enfrente, él mismo pierde el sentido de ser de su profesión, el *ethos* del médico queda guardado en una gaveta y, con ello, toda compasión o empatía que pudiera consolar y sanar al mismo tiempo.

A decir del escritor argentino José Narosky, “El médico que no entiende de almas, no entenderá de cuerpos”. La reflexión sobre la relación médico-paciente invita a observar desde la ética la función del médico: ¿acaso este cura el cuerpo o es el propio organismo el que restablece por sí mismo su salud? ¿La enfermedad debe ser el único interés del galeno? ¿Un mejor facultativo es aquel concentrado solo en el malestar del cuerpo y deja de lado lo humano? ¿Un doctor que separa lo humano, toma mejores decisiones?

Roman Kostomarov, patinador ruso y ganador de una medalla de oro olímpico en los juegos de 2006, se encuentra en estado crítico debido a una seria infección pulmonar, seguida de un derrame cerebral, la cual ha derivado en septicemia; de ahí la necesidad de amputarle los dos pies y algunos dedos de las manos, además está en riesgo uno de sus ojos. A sus 46 años Kostomarov deberá superar la enfermedad agravada y la transformación de su vida al perder ambas extremidades, al tiempo que deberá sobrellevar el colapso emocional y el rencor hacia su esposa por autorizar las intervenciones (Bisbe, 2023). Si bien, el mayor objetivo de un médico debe ser la salvaguarda de la

vida, es menester también lograr salvar una vida que valga la pena vivirse, por eso se pregunta ¿a partir de qué criterios se toma la decisión de amputar ambos pies a un hombre cuya mayor pasión y sentido de vida ha sido el patinaje? ¿Cómo entenderá su ethos en el mundo una persona privada de volver a realizar aquello que le dio sentido a su ser?

Sin duda, la respuesta no puede simplificarse a que al médico le corresponde exclusivamente pensar en la salud física del paciente; debe considerar también todo aquello alrededor de la persona por curar. Ante el caso de Kostomarov, como el de otros en situaciones similares, no existe una respuesta correcta, pero sí un marco ético que puede acompañar al facultativo en la toma de decisiones de esta magnitud, por tanto, es necesario comprender lo entendido por ética compasiva para la formación del médico en el presente escrito.

El marco ético aquí propuesto no se refiere a un código deontológico, axiomas, valores absolutos o normativas; la ética se encuentra en los límites de la moral, aquellos en los que las decisiones no están claras y para las cuales no existe un manual, en palabras de Mèlich (2019, p. 35): “La ética es la zona oscura de la moral”.

Existe la ética porque se tiene la necesidad de ella; la relación médico-paciente es dinámica, contingente, cambiante no solo por las transformaciones del cuerpo, sino por los avances médicos, tecnológicos, por las revoluciones sociales y por el contacto con el mundo religioso y espiritual. No todo está dicho en cuanto a esta relación, pues cada caso es distinto y demanda una determinada forma de ser del binomio. La persona que acude a consulta presenta situaciones singulares, si bien hay manuales o guías para tratar técnicamente al cuerpo, no existen los mismos documentos para tratar la corporeidad, es decir, el cuerpo en relación con el ambiente, la familia, la cultura, los amigos, la alimentación, la religión, incluso, otros tratamientos, esto es, lo que conforma a la persona.

[...] entiendo por ética una relación en la que el otro, que siempre es otro singular, irrumpe en mi tiempo desde su radical alteridad. En el “acontecimiento ético” el otro me asalta, me reclama y me apela. Mi tiempo, desde este momento, se agrieta. Se produce una ruptura del tiempo propio y surge el tiempo del otro. [...] No somos éticos porque nuestra respuesta “pueda convertirse en ley universal”, sino todo lo contrario, porque no puede. (Mèlich, 2019, p. 35)

La ética compasiva en este sentido se comprende desde la relación con el otro, aquel que puede presentar una enfermedad y, por tanto, ser víctima del sufrimiento; esta área del conocimiento en la formación de alumnos de medicina debe ayudar a configurar esa “forma de ser-con-el-otro”. Médico y paciente miran hacia un futuro, en algunos casos utópico, de salud plena, pero no es posible dejar de observar la enfermedad, la falta de algo, la contingencia, la finitud y fragilidad de la existencia.

Con base en el valor de la vida y la calidad de esta, el médico debe tomar decisiones sobre sus pacientes, las cuales no siempre se bastan de la moral. La enfermedad que aborda puede situarlo en circunstancias en las que tal vez nunca se ha encontrado o no ha considerado, es decir, debe tomar

en cuenta su propio sufrimiento y dolor y, al mismo tiempo, tratar de comprender compasivamente el del otro. Mélich al respecto de la ética señala:

Somos animales éticos porque somos finitos y contingentes, porque el sufrimiento (el propio y el de los demás) es una presencia inquietante. En último término, la ética no tiene sentido ni por su fundamento (que no posee), ni por su normatividad (puesto que no da normas), sino por la compasión. Al margen de los órdenes normativos vigentes en la gramática que nos ha tocado en suerte, la ética es una relación compasiva, una respuesta al dolor del otro. Bien es verdad, y esto es decisivo, que la forma o manera de responder a este dolor ajeno no puede establecerse *a priori*, así como tampoco podremos saber a ciencia cierta si hemos respondido adecuadamente. (2019, p. 36)

Cada persona que acude al médico es un “acontecimiento ético”, una posibilidad de darle sentido a su quehacer, a su razón de ser; el médico es necesario, pues existe el miedo a la nada, a la muerte; la angustia desatada por la posibilidad de no existir hace que las personas se acerquen a él y les confíen su salud para seguir existiendo. La función del galeno radica en acompañar ese proceso entre enfermedad y salud, entre caos y nuevo orden. Ante la angustia se presenta la confianza del médico en su tratamiento. Si logra salvar la vida y restaurar la salud, será considerado como un acto heroico y que no tiene precio, por tanto, es preciso definir qué tipo de ética debe formar al profesional de la salud, pues su posición social y vital puede provocar asimetría, altivez, ambigüedad. Aquí se propone retomar la ética de la compasión de Mélich para ser en el mundo y aplicarla a la formación del médico:

una ética de la compasión se concibe como la forma en que los seres humanos, en cada momento de nuestra vida, tenemos que habérnoslas con el mundo y con el otro, la forma de responder de él y ante él. La ética es la *respuesta* que le damos al *otro que nos sale al encuentro*, es un *trato* con el *otro*, con el que cohabito un mundo, sea o no como yo, sea o no “humano”, esté presente o ausente. La ética es la forma que cada ser humano tiene de encarar la demanda del otro en un *espacio íntimo*, de responder singular e ineludiblemente, de él y ante él. (2019, pp. 95-96)

Si la función del profesional de la salud no se refiere únicamente a curar, la ética en la universidad debe proponer una función más compasiva, en la que el médico comprenda su labor en un sentido más amplio que el tratar el cuerpo, y entienda la razón de su existencia a partir de la manera en cómo se relaciona con el otro y de los intereses de este.

2. Lo corpóreo como manifestación de la cultura y las emociones como punto de partida para una ética médica compasiva

Establecer los elementos básicos de una ética médica para estudiantes universitarios exige reflexionar acerca de los elementos circundantes de los sucesos éticos que establecen una situación de excepcionalidad o de relación con el otro y detonan la esencia del ser del galeno.

Es claro que el estudiante de medicina necesita comprender al paciente más allá que como objeto de estudio, sin embargo, se requiere partir del cuerpo físico para poder pensar sobre elementos metafísicos como la libertad, el sufrimiento o la muerte. Lo corpóreo no es una limitante para con-

cebir de manera holística la relación médico-paciente, por el contrario, es el punto de partida para discutir la experiencia vivencial de ambos actores.

Todo sucede en el cuerpo: el calor de un abrazo, el rompimiento del llanto, el palpito de las emociones, las pérdidas y las ganancias emocionales; lo corpóreo es la prueba fidedigna de una vida bien o mal vivida, de la abundancia y de las necesidades, es el medio por el cual el ser humano experimenta su existencia, la sufre, la goza, la piensa, la siente.

Aquí se defiende la idea del cuerpo como el medio por el cual se experimenta la vida en su completitud, entonces una ética compasiva debe tomar en cuenta que a través de lo corpóreo se construye la experiencia del mundo, la cual incluye lo justo, lo injusto, lo bueno, lo malo, lo digno, lo indigno, lo bello y lo horrible, en otras palabras, tener presente que el cuerpo tiene sensaciones y emociones da la posibilidad de construir una ética que permite el acontecer del encuentro con el otro de manera compasiva.

La ética de la compasión reconoce como necesaria la experiencia de lo humano en su totalidad, si bien, el cuerpo puede provocar sensaciones que desemboquen en odio, rencor, egoísmo o miedo, también es capaz de despertar aquellas incitantes de amor, ternura, empatía o altruismo. Pensar en lo corpóreo es reflexionar sobre sus efectos en las personas; en la mayoría de las ocasiones, lo físico (del cuerpo) provoca emociones las cuales, a lo largo de la historia de la humanidad han sido útiles para preservar la vida, pues son el resultado de juicios de valor, algunos de ellos, llevados a cabo de forma inconsciente, que motivan a la toma de decisiones para salvaguardar lo considerado valioso en el proyecto vital. Nussbaum lo sostiene de la siguiente manera:

Las emociones, argumento aquí, comportan juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos penamente. [...] las emociones siempre suponen la combinación del pensamiento sobre un objeto; en este sentido encierran siempre una valoración o una evaluación. (2012, p. 41)

Para la autora, las emociones son el resultado de procesos inteligentes mediante los cuales las personas toman decisiones sobre lo apreciado como importante para mantener su propio bienestar. Entendidas de esta forma, las emociones son manifestaciones inteligentes del cuerpo, es decir, son una muestra de que lo corpóreo no se encuentra del todo apartado de la razón e, incluso, es un componente esencial para el desarrollo de esta.

Ortega y Gasset menciona en su obra, *Meditaciones del Quijote* (2005, p. 35) “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”; el cuerpo, es la primera circunstancia de un ser humano, para bien y para mal; dota de significado y simbolismo a la existencia, motiva decisiones, estilos de vida y materializa las creencias más profundas.

Las mujeres Padaung (mujeres de cuello de jirafa) de Shan, por ejemplo, a través de la drástica modificación que hacen a sus cuellos, ponen en evidencia su contexto de vulnerabilidad y violencia por parte de su comunidad (Mayordomo, 2017). La mutilación genital que sufren mujeres en

África, Asia y Oriente Medio denuncia también el maltrato y subordinación que el sexo femenino padece en estos países (UNICEF, s.a.); cuerpo y cultura no pueden separarse.

Otro caso que ejemplifica lo expuesto, son las obras de la pintora mexicana Frida Kahlo, las cuales no pueden comprenderse sin los padecimientos de su cuerpo, mismos que motivaron la introspección de la artista en su alma, creando con ello todo un universo artístico con múltiples mensajes de dolor, sufrimiento y esperanza. La relación entre el Dr. Leo Eloesser y Kahlo fue esencial en su desarrollo artístico, no solo por los períodos en los cuales el médico lograba que ella pudiera sobrellevar el dolor físico y fuera capaz de pintar, sino por la manera en cómo él concebía a la paciente: como un ser humano integral, complejo, un ser emocional, mental, espiritual, artístico y corpóreo. Para muestra, la última carta no fechada que el médico estadounidense le envió cuando supo de una nueva cirugía a la cual sería sometida:

China linda, aunque seas azteca no conviene que te inmolen de esa manera. ¿Estás pintando? A mí se me da que tal vez la mejor medicina para ti será una caja de colores y el mejor aparato ortopédico, un caballete. Te envío un mar de cariño. Saludos a Diego, tu Doctorcito. (Pomi, 2015, p. 16)

Las obras de Kahlo son, en el sentido de la presente reflexión, un claro ejemplo de la corporeidad a la cual hace referencia este texto: el cuerpo representa y simboliza lo metafísico. Los seres humanos no pueden ser solo materia, pero tampoco se limitan a un alma intangible; lo humano requiere materia para *ser*, estar y relacionarse con los otros y, con ello, comprenderse como personas con la posibilidad de un actuar ético, compasivo.

De acuerdo con Mèlich, lo corpóreo dota de singularidad a los sujetos, cada cuerpo es distinto y se ha adaptado de manera diferente al mundo; cada persona ha experimentado de manera particular los estímulos que la rodean, y la dotan de significado a partir de sus creencias, religión, cultura, tradiciones, incluso, roles establecidos. Comprender lo corpóreo, lo contingente del individuo es esencial para una ética de la compasión; el dolor y el sufrimiento no son iguales de uno a otro y el consuelo que cada paciente necesite motivará al médico a ver el cuerpo más allá de un objeto:

El cuerpo, o mejor la *corporeidad*, es una construcción social y simbólica. Lo que el cuerpo, cada cuerpo, vive, siente, conoce o padece, también lo es. Aunque a veces creamos que todo el mundo sufre de la misma manera, incluso el dolor es un hecho situacional, una construcción social, una representación. El dolor es mi dolor, pero también está impregnado de cultura, de simbolismo, de educación. Nada de lo que hay en la vida humana escapa a la representación, o mejor, al juego de representaciones. Todo lo que el ser humano conoce o siente, también el dolor, sin duda, es fisiológico, pero no hay que olvidar que es más que lo puramente físico, es simbólico. De ahí que también sea producto de nuestra corporeidad. (Mèlich, 2019, pp. 106-107)

Los retos que entraña la ausencia de una ética de la compasión en cuanto a la corporeidad son el riesgo de encarnizar el dolor y la indiferencia en aras de una supuesta objetividad o, en la era presente,

por motivos de solucionismo tecnológico. De acuerdo con Chen *et al.* (2020), los tiempos presentes se caracterizan por ser la “versión 4.0 de la salud”, en donde se pretende que la tecnología y la inteligencia artificial (IA) sean quienes lleven la batuta de los cuidados médicos. Para estos autores, el proceso de atención al paciente puede resumirse en la utilización de un “nuevo cerebro y nuevas manos”. El “cerebro” consiste en diversos componentes como medicina de precisión que guía el tratamiento a partir de la comprensión profunda de diagnósticos moleculares, la inteligencia artificial y el *big data* como herramientas para refinar los diagnósticos; las “manos” a las cuales se refieren los autores serían los robots, los mini laboratorios, dispositivos portátiles, impresiones 3D, entre otros.

El aprendizaje profundo de estas tecnologías puede llegar a presentar precisión en los diagnósticos y tratamientos, incluso por encima del desempeño médico humano y, por tanto, considerarse su uso como deseable, sin embargo, aún falta un largo camino por recorrer en cuanto a las consideraciones éticas que deben reflexionarse para establecer los alcances y limitaciones de la IA y otras tecnologías respecto al trato con pacientes: ¿cómo puede una maquina establecer un vínculo compasivo con el paciente? ¿De qué manera una computadora puede intuir el grado de dolor o sufrimiento de una persona? ¿Bajo qué criterios la IA decidirá si el paciente puede continuar o no, anímica y físicamente, con un tratamiento?

Ante el imaginario actual sobre la IA, como un recurso que ha superado a lo humano, debe primar el razonamiento crítico desde la revalorización de lo sensible. Confiar un tratamiento a la tecnología debe enmarcarse en una ética que promueva ante todo el bienestar físico, emocional y psicológico de los pacientes a partir de cuestionamientos sobre el uso de estos recursos: ¿para qué se usará?, ¿quién se beneficiará de su uso?, y ¿en qué momentos es idóneo su aprovechamiento? En este tenor, la Declaración universal de bioética y derechos humanos (UNESCO, 2005) establece en sus artículos 3° y 4°:

Artículo 3: Dignidad humana y derechos humanos

1. Se habrán de respetar plenamente la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales. 2. Los intereses y el bienestar de la persona deberían tener prioridad con respecto al interés exclusivo de la ciencia o la sociedad.

Artículo 4. Beneficios y efectos nocivos

Al aplicar y fomentar el conocimiento científico, la práctica médica y las tecnologías conexas, se deberían potenciar al máximo los beneficios directos e indirectos para los pacientes, los participantes en las actividades de investigación y otras personas concernidas, y se deberían reducir al máximo los posibles efectos nocivos para dichas personas.

La IA tiene deudas bioéticas con los médicos, las instituciones hospitalarias y, sobre todo, con los pacientes. Es menester de toda tecnología asegurar la privacidad en el uso de datos de cualquier persona en tratamiento, se deben explicar los alcances de esta información en cuanto a su uso, se requiere precisar la naturaleza del impacto en la relación médico-paciente durante su uso cotidiano, así como definir responsabilidades civiles en caso de error ya que, aun cuando se desee, ninguna tecnología humana es infalible.

Ante esta realidad, el estudiante de medicina debe contar con una formación singular, la cual le dé sentido a su profesión en cuanto al acontecimiento ético derivado de su relación con los otros, de

manera tal, que comprenda su papel central en el aprovechamiento de la tecnología, limitando su uso a lo estrictamente necesario y haciendo primar la empatía y compasión humanas.

3. Algunos desafíos para la formación de médicos compasivos

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO) propone que la formación académica de los médicos debe estar basada en un modelo humanista, no en uno tecnicista, pues hay que evitar ver al paciente únicamente como un sujeto portador de una enfermedad. En su lugar, es aconsejable abordarlo como una persona integral: mente, cuerpo y espíritu (UNESCO, 2005).

El mundo no carece de normatividades o recomendaciones que intentan guiar el comportamiento del personal sanitario ante el paciente, entonces ¿qué hace falta para educar en la compasión?, ¿basta con describir la educación ética de los médicos?, y ¿qué papel juega el docente para lograr que sus alumnos conviertan en comportamientos compasivos estos postulados?

Existen saberes o virtudes que no requieren de un manual para ser aprendidos, porque no les son suficientes las definiciones ni teorías; estas no alcanzan a explicar lo sucedido entre líneas durante los acontecimientos éticos. La dificultad de formar a los alumnos de medicina consiste en prepararlos para afrontar situaciones indefinidas, desconocidas y bajo un contexto incierto. Sin embargo, ante la incertidumbre de lo que deban solucionar, debe imperar el carácter ético-compasivo para el bien del paciente. Mèlich describe el reto de transmitir la compasión de la siguiente manera:

Del mismo modo que el poeta o el músico además de técnica poseen esa sensibilidad que les hace ser realmente buenos poetas o buenos músicos, el maestro sabe transmitir la compasión, aunque no sepa (ni pueda) explicarla. El testimonio se desliza entre los intersticios de sus palabras, en los espacios vacíos de su lenguaje. De ahí la dificultad del oficio del poeta, y de nuevo la sospecha de que se trata de un arte inenseñable. No se pueden tomar notas o apuntes, no se puede uno esforzar. En silencio. (2019, p. 279)

El problema para formar en los alumnos de medicina actitudes éticas con énfasis en la compasión es que no se tratan de conocimientos enseñables. De nada sirve la lectura exhaustiva de textos éticos si los alumnos no ponen en práctica lo aprendido; la ética es la rama de la filosofía demandante de acción, de lo contrario, se convierte en mera contemplación infructífera. Aunado a esto, el tiempo dedicado a la formación de los alumnos en cuestiones éticas, así como el momento en el cual los planes de estudio lo proponen no son los más propicios.

Históricamente, la carga horaria de la disciplina de ética y bioética oscila entre el 0,6% y el 1,5% de la carga horaria total de la carrera médica (García, Marqui, y de Siqueira, 2018, p. 229). Es menester mencionar que esta asignatura se imparte durante la fase preclínica cursada por los discentes, es decir, cuando estos aun no tienen contacto con pacientes y, en el momento en el cual lo establecen, las materias de esta rama del conocimiento prácticamente desaparecen. El reto que este esquema implica no solo se centra en el limitado impacto que puede tener esta carga horaria, también en la discrepancia que existe entre lo aprendido en las aulas universitarias y la realidad que

experimentan los alumnos en un ambiente hospitalario; ambos contextos pueden resultar distintos e incongruentes, al respecto, Perales describe:

al finalizar una clase sobre ética profesional (un profesor) ofreció la palabra al alumnado para preguntas y comentarios finales. Uno de ellos con airada voz comentó «¿cómo entender lo que usted nos ha explicado sobre los valores de la medicina cuando en el hospital donde hacemos prácticas vemos médicos que hacen todo lo contrario?». (2019, p. 102)

Dado que la ética necesita de la acción, las propuestas para enseñar a alumnos de medicina la ética compasiva deben trascender el aprendizaje que puede adquirirse en la universidad y confrontarlo con una realidad que tarde o temprano experimentará en el ambiente hospitalario, mismo que suele ser muy distinto a aquel controlado de un salón de clases. Ante esta situación es importante que las asignaturas dedicadas a la formación ética por un lado se impartan a lo largo de toda su trayectoria curricular y, además que tomen en cuenta el contexto social, cultural, económico y medio ambiental en los cuales deberán ejercer la medicina. Proponer un modelo único de formación ética, limitado a los primeros años de estudio y que sea idéntico para todas las universidades, supone un riesgo pues se limitaría al saber teórico, sin aplicaciones en la práctica.

Además del contexto externo, la enseñanza de la ética “debe estar centrada en la persona del alumno, previa evaluación de su estructura moral, salud mental y de su entorno familiar y social” (Perales, 2019, p. 102). Si la formación ética del estudiante de medicina ignora al mismo discente, se corren riesgos importantes. Los problemas de salud mental son de las principales causas de morbilidad en México y esto se acentúa en la comunidad estudiantil médica (Aguilar, *et al.*, 2023). A este respecto se realizó un estudio en alumnos de primer ingreso en una universidad de medicina en Ciudad de México, los hallazgos fueron los siguientes:

Se encontró uno o más probables diagnósticos de psicopatología en 59% (n=40) de los estudiantes, de los cuales el 7.5% (n=3) calificaban como riesgo suicida alto con la prueba PANSI. Los diagnósticos más prevalentes fueron depresión moderada a severa 46% (n=31), ansiedad moderada a severa 44% (n=30), TOC 32% (n=22), consumo de alcohol de riesgo o problemático 19% (n=13) y consumo de drogas perjudicial o dependencia 8.9% (n=6). (Aguilar, *et al.*, 2023, p. 22)

Una formación ética que atienda, de manera integral, las necesidades de los alumnos en este aspecto, debe incluir asignaturas teóricas, con posibilidades reales de llevarlas a la práctica; necesita ser una educación que problematice el contexto cercano del alumno tanto en la universidad, su comunidad y en los hospitales-escuela; a su vez, si se pretende que se genere un sistema formador integral, se requiere tomar en cuenta la salud mental del alumnado, de los docentes e incluso de los administrativos en las instituciones de educación médica.

La medicina es una ciencia que evoluciona constantemente en el aspecto científico derivado del avance tecnológico; también la sociedad se transforma y con ella lo que demanda de la práctica médica. El ejercicio médico tiene que estar acorde con los tiempos actuales en los cuales la dignidad humana debe estar por encima de cualquier interés tecnológico o monetario, se necesita

formar personas que acompañen a los pacientes durante su estado de vulnerabilidad, médicos sanos y sanadores del cuerpo, pero igual de importante, que consuelen el espíritu atendiendo al paciente de manera holística y no solo como un ente con múltiples órganos independientes; profesionales renuentes a la comercialización existente con respecto al binomio médico-paciente; médicos que retomen la *lex-artis ad hoc*.

La necesidad de una formación bioética que acompañe al estudiante de medicina en el acontecimiento ético donde implica tener contacto con los pacientes, no solo es innegable, además, es la única vía por medio de la cual la profesión médica puede revalorarse, muy por encima de la máquina o cualquier otra motivación como la económica.

Conclusiones

La ética de la compasión es una materia que aporta un valor significativo a la formación de estudiantes de medicina y a la profesión en sí misma. Restaurar el sentido del ejercicio médico como una atención integral al paciente, considerando su corporeidad, beneficia al enfermo, así como también fomenta una percepción más humanizada del médico por parte de la sociedad.

El análisis aquí realizado sobre la relación médico-paciente desde una perspectiva ética y humanista, reconoce la complejidad de este vínculo en la medicina contemporánea; se destaca cómo se ha transformado esta relación donde el paciente es considerado más como un conjunto de síntomas que como un ser humano completo. Por tanto, se plantea la necesidad de considerar la experiencia vital del paciente y evitar su cosificación como mero objeto de estudio al cuestionar el enfoque exclusivo en la enfermedad y se aboga por una ética compasiva que reconozca la singularidad y dignidad del paciente.

La reflexión se extiende a la formación médica, se propone una ética compasiva que guíe al médico en la toma de decisiones éticas y en la comprensión de su papel como acompañante en el proceso de salud y enfermedad del paciente. En resumen, se destaca la importancia de una ética que reconozca la humanidad en la práctica médica y promueva una atención integral y compasiva.

El texto aborda la necesidad de establecer una ética médica integral para estudiantes universitarios, enfatiza la importancia de analizar sobre los aspectos éticos que rodean la relación médico-paciente y que definen la esencia del médico como ser humano. Se argumenta que el cuerpo humano es el medio a través del cual se experimenta la vida en su totalidad, y que una ética compasiva debe tomar en cuenta esta dimensión corpórea para comprender la experiencia del mundo y la relación con los demás.

Se hace hincapié en que las emociones y experiencias humanas están intrínsecamente ligadas al cuerpo, y que entender la corporeidad es esencial para una ética de la compasión en la práctica médica. Además, se reflexiona sobre el impacto de la tecnología, especialmente el de la inteligencia artificial en la atención médica, y se plantean algunas preguntas éticas sobre su uso y sus límites.

La formación médica, según lo propuesto por la UNESCO, debe adoptar un enfoque humanista que reconozca al paciente como una entidad integral, compuesta por mente, cuerpo y espíritu, en

lugar de simplemente tratarlo como un portador de enfermedades. A pesar de las normativas y recomendaciones existentes, surge la interrogante sobre cómo educar verdaderamente en la compasión médica y qué papel desempeñan los docentes en este proceso. La compasión, al igual que otras virtudes, no puede ser simplemente enseñada a través de manuales o definiciones; su comprensión va más allá de la mera teoría y se manifiesta en las acciones y experiencias de los estudiantes.

La dificultad radica en preparar a los alumnos para enfrentar situaciones éticamente complejas y, a menudo, indefinidas en un contexto incierto y cambiante. La enseñanza ética no puede limitarse a un breve periodo de estudio durante la fase preclínica; debe ser un componente integral de la formación médica, adaptada a la realidad hospitalaria y social que los estudiantes enfrentarán. Además, es crucial que esta formación ética considere la salud mental y el entorno familiar y social de los alumnos, que ofrezca una educación que sea relevante, práctica y reflexiva.

En un mundo donde la tecnología y las máquinas amenazan con reemplazar la atención humana, la formación ética se convierte en un pilar fundamental para revalorar la profesión médica y priorizar la dignidad y el bienestar del paciente sobre cualquier otra consideración. La pregunta esencial que deben abordar los estudiantes de medicina no es cómo competir con la tecnología, o entre ellos, sino de qué forma pueden consolar y cuidar a sus pacientes de manera holística, respetando su humanidad en todas sus dimensiones. La formación médica debe evolucionar para abrazar este enfoque humanista y ético, que sitúe la compasión en el centro de la práctica médica, por encima de consideraciones económicas o tecnológicas.

Referencias

- Aguilar Sandoval, L., Gómez Landeros, O., Granados Cosme, J., Alonso Altamirano, A., Bárcenas Torres, M. (2023). Prevalencia de daños en la salud mental en estudiantes de primer ingreso a la carrera de medicina en una universidad de la ciudad de México. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, (10)19, pp. 20-24. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/download/9913/9848>
- Bisbe, C. (21 de marzo de 2023). El campeón olímpico de patinaje al que amputaron pies y manos ha sufrido una crisis nerviosa. *La Vanguardia*, <https://www.lavanguardia.com/cribeo/estilo-de-vida/20230321/8842301/campeon-olimpico-patinaje-amputaron-pies-manos-sufrido-crisis-nerviosa-mmn.html>
- Canguilhem, G. (2004). *Escritos sobre la medicina*. Amorrortu.
- Chen, C., Loh, E.W., Kuo, K.N., Ttam K. W. (2020). The Times they Are a-Changin’ – Healthcare 4.0 Is Coming! *Journal of Medical Systems*, 44, article 40, <https://doi.org/10.1007/s10916-019-1513-0>
- García Ferrari, A., Marqui da Silva, C., de Siqueira, J. (2018). Enseñanza de bioética en las facultades de medicina de América Latina. *Revista bioética* (Impr.), (26)2, pp. 228-234. <https://www.scielo.br/j/bioet/a/QrsFhSZP9KHVWDcxQzZTQbw/?format=pdf&lang=es>

- Mayordomo, C. (15 de agosto 2017). “Las mujeres jirafa o cómo convertirse en un atractivo turístico”. *El País*, https://elpais.com/elpais/2017/08/15/mujeres/1502808185_115285.html
- Mendoza Valdés, R. (2011). Ética, salud y enfermedad. En Mendoza Valdés, R., Guerra González, M., Salvador Benítez, J., Vargas Cancino, H. (Coords.). *Bioética desde la ética*. Torres Asociados. pp. 131-155.
- Mèlich, J., (2019). *Ética de la compasión*. Herder.
- Nicolescu, B. (2019). *La Transdisciplinarietà. Manifiesto*. Du Rocher, Caracas.
- Nussbaum, M. (2012). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Magnum.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del quijote*. Cátedra.
- Perales, A. (2019). Formación ética como soporte del desarrollo moral del alumno de carreras de Ciencias de la Salud: Hacia una enseñanza centrada en las necesidades del estudiante como persona. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*. (36)1, pp. 100-105. <https://rpmesp.ins.gob.pe/index.php/rpmesp/article/view/4314>
- Pomi, J. (2015). Mi querido doctorcito. *Historia y medicina, +CERCA, La revista de salud del CASMU*, pp.14-20. <https://docplayer.es/54039143-Mi-querido-doctorcito.html>
- UNESCO. (2005). *Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/universal-declaration-bioethics-and-human-rights?hub=66535>
- UNICEF. (s.a.). ¿Qué es la mutilación genital femenina? <https://www.unicef.org/es/historias/lo-que-debes-saber-sobre-la-mutilacion-genital-femenina#:~:text=La%20mutilaci%C3%B3n%20genital%20femenina%20hace,infantil%20y%20los%2015%20a%C3%B1os>.

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA EN CHINA DESPUÉS DE LOS CONFINAMIENTOS POR EL COVID-19

EVOLUTION OF ONLINE EDUCATION IN CHINA AFTER COVID-19 LOCKDOWNS



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Pamela Guadalupe Gómez Mendoza

Universidad Autónoma del Estado de México.
Estado de México. México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4131-3527>

Correo electrónico: pggomez@uaemex.mx

Mario Alberto Cuéllar Romero

Secretaría de Seguridad Ciudadana.
Gobierno del Estado de México. Estado de México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2864-3174>

Mónica Alonso García

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla. México.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1413-9920>

Recepción: 14/04/2023

Aceptación: 08/09/2023

DOI: <https://doi.org/10.53436/y0K63Z4g>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 11, Número 21, Año 2024. Enero-junio

Resumen

La llegada de la pandemia derivada de la covid-19 en marzo de 2020, y de acuerdo con la OMS, la educación a distancia era la solución para muchos problemas educativos, principalmente en países emergentes. Con esta investigación es posible verificar los sistemas educativos que fueron productivos y recrearlos en países con necesidad de hacer llegar la educación a más sitios donde se dificulta que las personas tengan acceso a educación de calidad, y ello trajo consigo muchos cambios en la vida cotidiana. Cambios que como era de esperarse, no siempre fueron fáciles de implementar, especialmente para los adultos en la parte laboral y para los más jóvenes principalmente en la educación, que ahora vivió un cambio importante, irónicamente ya previsto; las clases se tuvieron que tomar en línea, particularmente en China, el epicentro de esta. Pero una vez controlada la emergencia ¿Qué pasó con la educación a distancia? Recordemos que la experiencia China, como en cada vez más aspectos, tales como el comercio internacional, la tecnología, la logística, las finanzas, no debe ahora tomarse al menos como un referente secundario, si no como el más importante del mundo globalizado. Mediante un análisis documental se pretende entender el fenómeno y ver las diferentes directrices que surgieron como amenazas y también como oportunidades tanto en el campo de los educadores, como estudiantes y las herramientas utilizadas.

Palabras clave: confinamientos, China, educación, Internet, pandemia.

Abstract

The arrival of the pandemic derived from Covid-19 in March 2020, and according to the WHO, distance education was the solution to many educational problems, mainly in emerging countries. With this research it is possible to verify the educational systems that were productive and recreate them in countries with the need to bring education to more places where it is difficult for people to have access to quality education, and this brought with it many changes in daily life. Changes that, as expected, were not always easy to implement, especially for adults in the workplace and for the youngest, mainly in education, which now experienced an important change, ironically already foreseen; classes had to be taken online, particularly in China, the epicenter of this. But once the emergency was controlled, what happened to distance education? Let us remember that the Chinese experience, as in more and more aspects, such as international trade, technology, logistics, finance, should now not be taken at least as a secondary reference, if not as the most important in the globalized world. Through a documentary analysis, the aim is to understand the phenomenon and see the different guidelines that emerged as threats and also as opportunities both in the field of educators, students and the tools used.

Keywords: lockdowns, China, education, Internet, pandemic.

Introducción

Es difícil establecer con precisión la duración de la pandemia por covid-19 en el mundo, debido a que algunos datos no son verificables, y eso incluye particularmente el caso de China que, aunque fue el origen de la misma, ha mostrado, por un lado, opacidad y, por otro, falta de datos técnicos para conocer los detalles de la misma. Aún más, hay quienes pueden argumentar que la pandemia estrictamente no ha terminado según se puede ver por los últimos confinamientos radicales vistos en Shanghái, hasta junio de 2022; y porque, de acuerdo con Dussel (2022), mientras en Estados Unidos murió más de un millón de personas hasta noviembre de 2022, en China la cifra fue de 5000, sin descartar otros brotes más controlados y algunos no confirmados en ciudades pequeñas, derivados de la política de Covid implementada por el gobierno central de Beijing.

Sin embargo, a manera de marco referencial, según reportes de prensa de BBC (2022), se podrá establecer que justo a partir de la baja en el nivel de dureza de los confinamientos a mediados de 2022, los retos para la vida fueron importantes. En términos educativos se entró en una nueva era donde la educación que se había realizado en línea por necesidad, ahora si se mantenía, era por razones multifactoriales, que incluyen el avance de la tecnología educativa, como se cita en el resumen del informe “Tecnología Educativa en China” (INTEF, 2021), por cuestiones exclusivamente geográficas y de presupuesto, y aspectos políticos después de la última Asamblea del Partido Comunista Chino y sus reacomodos de poder.

Por ello, ahora se puede hablar del tema, en su mayoría, fuera de la coyuntura sanitaria, en las discusiones públicas en materia educativa en los últimos años. Como menciona Corado (2020), es claro que la educación en línea es el presente y el futuro, pero esta idea se encuentra limitada en

China por dos realidades: por un lado, las restricciones que esa modalidad mostró para disciplinas que requieren prácticas experimentales o de campo, en ciencias aplicadas como la ingeniería, la gastronomía, la enfermería, o la medicina donde ha quedado claro que no se puede replicar con software la experiencia de vida tan importante en la formación. Por otro lado, la necesidad de pasar la noche oscura de los confinamientos draconianos tan traumatizantes para la población en general, pero particularmente difícil de asumir para los estudiantes ya que, como eran menos vulnerables a la enfermedad, salieron a protestar en varias ocasiones, a pesar de los riesgos de represión.

Se plantea un escenario en donde la educación tradicional en el aula no puede ser vista como un rezago, retroceso o apenas necesaria, cuando además de su valor educativo cumple una función social; pero tampoco se disminuye el hecho de que no todo es Shanghái o Beijing y que hay zonas más atrasadas en temas educativos en lo profundo del territorio, donde los incentivos para desarrollar una infraestructura con maestros de calidad son tan escasos, que tienen en las nuevas tecnologías una posibilidad de ayudar a reducir la desigualdad. Se mencionan, por ejemplo, regiones como Mongolia interior, Xinjiang o el Tíbet. A este escenario se agrega, por supuesto, la naturaleza propia de cada nivel educativo (El País, 2022).

Metodología

El presente ensayo es un estudio documental cualitativo, basado en un análisis reflexivo-descriptivo, se toma como referencia la revisión de literatura y fuentes en línea. El objetivo del presente es mostrar cómo ha evolucionado la educación después del trabajo remoto ocasionado por la covid-19. Es importante analizar su status actual debido a que, de acuerdo con Abizanda *et al.*, (2022), a pesar de los esfuerzos de las autoridades educativas para garantizar que los estudiantes se mantuvieran en el mejor nivel de aprendizaje, según las posibilidades tecnológicas, las pruebas realizadas muestran que una gran cantidad de la matrícula no participó adecuadamente en las actividades programadas. Este paro en el desarrollo de habilidades y capacitación de recursos humanos tendrá consecuencias inmediatas y a largo plazo, en el bienestar de China y el del mundo en general. Parte de lo que sucede en el ámbito educativo actualmente, se explica debido a que en este país el sistema no estaba preparado para soportar un choque de tal magnitud.

Análisis y discusión

Sin duda, la covid-19 ha revolucionado la manera en que diferentes sectores operan para mantener la continuidad en sus actividades, uno de los más afectados fue el de la educación, y China dio una cátedra de cómo actuar de manera inmediata ante estas situaciones y, si bien no fue del todo perfecta, representa un gran modelo a seguir y a ser tomado en cuenta.

China buscó garantizar que todos los alumnos de primaria y secundaria tuvieran la posibilidad de continuar con sus estudios a través de medios digitales, esto representó un gran desafío, ya que de acuerdo con la UNESCO (2020), 200 millones de alumnos cursaron el semestre de primavera en el año 2020. Al tomar en cuenta el número de estudiantes resultaba importante y de prioridad, implementar estrategias para darle seguimiento a los estudios de estas personas, teniendo a la tecnología como una aliada estratégica en este sentido.

El Ministerio de Educación de la República Popular de China implementó la iniciativa denominada “Garantizar la continuidad del aprendizaje mientras los cursos permanezcan afectados”. Esta consistió en la capacitación y planificación de las actividades escolares, donde se reunieron diversos involucrados del sector, entre ellos se encontraban: encargados de la gestión escolar, proveedores de plataformas y cursos en línea, suministradores de telecomunicaciones y partes adicionales interesadas en temas de educación. El eje conductor estas reuniones fue garantizar que los alumnos pudieran acceder a oportunidades de aprendizaje (UNESCO, 2020).

Al continuar con la referencia que deja la UNESCO (2020), en su artículo “¿Cómo China garantiza la continuidad del aprendizaje cuando el coronavirus afecta las clases?”, se encuentra cuáles fueron los objetivos manifestados para el año 2020 en los que se consideran las limitantes, pero también las oportunidades brindadas por el confinamiento:

- Garantizar el Internet para todos los estudiantes, incluyendo las áreas más desatendidas, a través de los proveedores de servicios de telecomunicaciones.
- Atender a miles de usuarios de manera simultánea.
- Ofrecer recursos a escala, es decir que no fueran exclusivos de una región o escuela, sino de dominio público para estudiantes, entre ellos: cursos, conferencias, talleres, etc.
- Facilitar el aprendizaje a distancia a través de metodologías flexibles y apropiadas.
- Brindar la seguridad de la información en línea.
- Ofrecer todos aquellos medios de protección, atención y capacitación a los usuarios para evitar virus en los equipos.

Todos estos objetivos resultaban necesarios para garantizar la continuidad buscada en los sistemas de educación, sin embargo, el país tuvo una brecha de acceso digital, es decir no todos los estudiantes contaban con la tecnología necesaria para conectarse a las clases en línea (Delgado, 2020).

Abizanda *et al.*, (2022) mencionan también que, en promedio, se tomaron 237 días de clases por la pandemia. Se trata de una crisis silenciosa cuyas repercusiones pueden afectar a toda una generación, pero también representa un momento, no para volver a la situación prepandemia, sino para diseñar los sistemas educativos y la capacitación en habilidades claves para formar el capital humano que necesita la región. La juventud es una etapa crucial del desarrollo que debería ser la llave de múltiples oportunidades futuras. Esta pausa histórica en los estudios ha agravado los desafíos y riesgos propios de esta etapa, alteró radicalmente los proyectos de vida de los estudiantes y los llevó especialmente a enfrentar un aumento desproporcionado en las labores domésticas y en la violencia intrafamiliar.

El círculo vicioso asociado a la falta de motivación, presión económica, deserción escolar y pérdidas de aprendizaje se agudiza en las poblaciones vulnerables (Abizanda *et al.*, 2020). Como resultado de la pandemia, los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos sufrirán brechas de aprendizajes acumuladas de 2.5 años en comparación al rendimiento escolar de sus pares en los quintiles más altos.

Otro de los problemas asumidos por parte del gigante asiático fue el tema del entorno familiar, ya que esta educación en línea obliga a establecer una disciplina colaborativa; y lo que antes se veía aislado y diferente, a partir de este hecho se convirtió en un régimen de coeducación (EduCaixa, s.a.).

A pesar de los problemas ante esta situación, para la que nadie estaba preparado, el tema educativo tuvo que revolucionarse y, adicional a las estrategias antes mencionadas, también fue necesario considerar variables como el aprendizaje autónomo, ya que con los medios digitales (en los que estaba incluida la televisión con el objetivo de llegar hasta los últimos rincones), los maestros no tuvieron el control total sobre el aprendizaje real de los estudiantes, la atención prestada a una clase ni los tiempos adecuados de acuerdo con estándares pedagógicos.

La definición de una estrategia curricular, nuevos métodos de enseñanza y nuevos recursos para los cuales gran parte de la población que debía usarlos no contaba con la capacitación suficiente (tanto estudiantes como profesores), sobre todo en lo que refiere al uso de las plataformas digitales, ocasionó un mayor retraso e inclusive poca atracción por la educación vía digital (EduCaixa, s.a.).

En relación a temas de la calidad que puede representar la educación en línea, como bien se menciona en párrafos anteriores, la tecnología nunca va a poder sustituir la capacidad que se tiene para la empatía, resolución de problemas, socialización o para enfrentar cara a cara las actividades, esto hace que la calidad en el sistema en línea se ponga en duda.

En relación a lo anterior, uno de los retos principales a los que se enfrentó China y el mundo entero al migrar a esta modalidad fue; por una parte, la capacitación de los maestros para conocer las metodologías, planes de estudio, estrategias y recursos. Además, que tuvieran la facilidad de aprendizaje, entendimiento, dispusieran del espacio en sus hogares, equipos de tecnología funcionales, redes con conexiones estables y salud. Por otra parte, que el estudiante también vivió situaciones similares respecto a aprender a usar una plataforma, compartir espacio con su familia para recibir clases, ejercer la autonomía del estudio, generar compromisos, tener bienestar físico y mental ante un encierro prolongado y una falta de convivencia social (EduCaixa, s.a.).

Estos dos factores resultan importantes de mencionar ya que son realidades que China experimentó al migrar a estos sistemas, y que fueron mermando la capacidad de aprender y la calidad de educación recibida, no porque la educación en línea fuera deficiente sino por todos los factores externos que se incluyen y desarrollan en el trabajo en casa (INTEF, 2021).

Durante este periodo, dentro de la organización escolar acelerada, se tuvo que establecer la figura de los “maestros centrales”, cuya función radicó en dar la clase a partir de una videollamada; ellos se vieron apoyados por el resto de los docentes con el objetivo de otorgar asesorías, resolver dudas y brindar este seguimiento tan necesario (EduCaixa, s.a.). Ya que la situación se dio de una manera inesperada, resultó imperativo el acompañamiento a los alumnos, para que no se sintieran solos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero principalmente para mantener el interés por el estudio.

Uno de los aspectos más importantes a resaltar dentro de esta organización escolar, fue el hecho de no tener un horario ni la obligación de documentar la asistencia diaria a las clases; permitió que de

manera autónoma el estudiante decidiera cuándo estudiar, cuántas horas dedicar por día y dosificar esta actividad (EduCaixa, s.a.).

Ante tal hecho surge la necesidad de cuestionarse si realmente la sociedad estudiantil puede estar lista para tanta libertad, y para ejercer la capacidad de tomar decisiones, ya que comparando con culturas latinas como la nuestra, esto resulta inaudito, se observa que el modo de trabajo suele ser bajo presión y con un incentivo obligado que, por lo general, es el pase de asistencia y la verificación de la misma.

Dentro de las pautas de los nuevos estatutos de la educación en línea se hizo frente a una nueva dinámica en relación con los horarios, donde uno de los factores determinantes fue la flexibilidad para que los alumnos pudieran tener acceso a las clases a partir de que estas fueran grabadas, de que hubiera sesiones de resolución de dudas y horarios de asesorías o atención personalizada.

Respecto a los videos, se tomó en cuenta que estos no excedieran los 20 o 30 minutos, con el objetivo de garantizar el interés de los estudiantes en los temas impartidos; de igual forma, se brindó particular importancia a las tareas o actividades de retroalimentación fuera del horario de clase, adaptándose a las nuevas modalidades, y a la aplicación de exámenes para evaluar y corroborar la capacidad de aprendizaje del estudiante (EduCaixa, s.a.).

En la planeación educativa se identificaron siete prácticas de la educación en línea, entre las que se encontraron las descritas a continuación:

clases on-line en directo, clases grabadas, paquete de recursos (contenido) enviados por el profesor a sus alumnos, clases on-line en directo más clases grabadas, clases en directo más paquete de recursos, clases grabadas más paquete de recursos, clases en directo más clases grabadas más paquetes de recursos. (EduCaixa, s.a.).

Sin importar la fórmula en cualquiera de los escenarios antes citados, el objetivo fundamental era el mismo: una reestructura en la educación y la garantía del aprendizaje continuo de los estudiantes, ahora con la colaboración directa de la familia (EduCaixa, s.a.).

De acuerdo con un informe del sistema educativo estatal chino en 2020, se tuvieron estimaciones respecto a cómo se estaba manejando ese sector ante la pandemia, ya que la respuesta se llevó a cabo de manera muy rápida pues para el mes de febrero del año mencionado había alrededor de 22 plataformas curriculares, 24,000 cursos en línea para educación superior, 1,291 de estos cursos de excelencia nacional y 401 cursos experimentales de simulación virtual, con lo que se estaban cubriendo 12 programas de pregrado y 18 vocacionales terciarios (Leung y Sharma, 2020).

Cabe resaltar que, a pesar de esta rápida reacción, las brechas en educación continuaron y crearon un sesgo entre la población ya que muchas de las zonas rurales no tenían acceso a Internet de la misma manera que los estudiantes que se encontraban en zonas con un desarrollo urbano más pronunciado, condiciones que generaron desigualdad educativa; adicionalmente, las carencias o

dificultades no solo se presentaron para los estudiantes, también para los maestros ya que muchos de ellos carecían de equipos y habilidades tecnológicas, lo que también aparenta retraso en el aprendizaje para los estudiantes (Leung y Sharma, 2020).

Bajo estas variables, Wang Yan, director del Departamento de Intercambio Internacional del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, comentó a grandes rasgos el arduo trabajo que China realizó frente al desafío educativo estimando la cantidad de estudiantes a atender y el presupuesto económico utilizado para lograrlo en su formato en línea (Leung y Sharma, 2020).

Es importante resaltar que China es un país que genera filtros respecto al tipo de información que se divulga a través de redes sociales, plataformas digitales y medios de comunicación; esto no cambió en la educación en línea, pero representó un problema más al que se enfrentaron los maestros y alumnos, ya que algunas asignaturas como biología se vieron afectadas debido a la censura en las clases digitales por el tipo de términos utilizados, pues algunos son estimados como sensibles y fueron bloqueados, incluidos ciertos contenidos (Leung y Sharma, 2020). Esto se reflejará en el aula cuando los estudiantes retomen actividades, y a pesar de ser una acción generalizada, no dejará de ocasionar rezagos en términos educativos, ya que el lenguaje empleado no es más que el necesario para la exposición de los temas abordados.

Todas las variables descritas anteriormente, reflejan la importancia de mantener a los estudiantes actualizados, el propósito principal es que no exista el retraso, porque uno de los factores más importantes y menos valorados es la salud mental. Esta última, a diferencia de cualquier enfermedad física, no es posible distinguirla y actuar de inmediato, el encierro fue uno de los factores principales para que los estudiantes comenzaran a tener padecimientos como ansiedad o trastornos depresivos, y a este se le suman variables como la enfermedad de los familiares, consideraciones económicas, poco acceso a internet y limitantes para continuar con el estudio.

Salas (2020) retoma una entrevista de la Dra. Azucena Díez otorgada al diario El País, donde realiza una serie de declaraciones, entre ellas destaca que hubo muchos factores que afectaron a los estudiantes y que tuvieron como daño colateral los trastornos depresivos o de ansiedad; pero que también hubo alumnos con ciertos beneficios ya que no todos gustan de la convivencia social y se sintieron protegidos al estar en casa cerca de sus padres.

Pero de acuerdo con un estudio llevado a cabo en Wuhan, China se detectó al 26% de la población estudiantil con signos depresivos, por lo cual, para Díez es necesario identificar las causas reales de estas depresiones encontradas, ya que se desconoce si los estudiantes tenían padecimientos previos, alguna predisposición genética o si surgió en la pandemia: es importante esta información para poder iniciar un tratamiento y evitar el desarrollo pronunciado de este fenómeno.

Algunos factores que contribuyeron al incremento de los daños de salud mental en niños y estudiantes universitarios son: el relacionado con el miedo a contagiar a sus familias, el aislamiento de sus seres queridos, en muchos casos, el hecho de separarlos de su cuidador principal debido a que esto podía representar una amenaza para su salud, y quedarse a cargo de una enfermera o alguien ajeno a la familia, el aburrimiento y la frustración de los planes.

Estos son los de mayor peso que tienen una repercusión negativa en la salud mental, aunado a esta relación directa: a menor actividad física, rutinas de sueño irregulares, hábitos de alimentación distintos, sedentarismo y manejo inadecuado del estrés, mayor es el tiempo dedicado a los dispositivos electrónicos (Castillo, 2022).

Todos estos factores se convirtieron en enemigos de la juventud durante la pandemia ya que los casos de ansiedad y depresión se vieron incrementados y en muchas ocasiones poco atendidos, pues no resultaba la principal causa de preocupación para las familias (Los Angeles Times, 2023).

Conclusiones

Sin duda, la covid-19 ha revolucionado el mundo y ha generado una evolución acelerada en muchos de los sectores, el educativo ha sido uno de los que más modificaciones ha tenido y ha puesto en tela de juicio su calidad, ya que deja expuesta la vulnerabilidad de los académicos ante la adaptación al cambio, considerando los diversos factores a los que deben de enfrentarse: no solo resulta importante estar capacitado y contar con habilidades informáticas. En esta pandemia quedó al descubierto el trabajo real que representa el estar de pie frente a un grupo y el cual para los maestros no termina al concluir su jornada laboral. La pandemia vino a reafirmar la importancia de los maestros, la sensibilidad que debe de existir al tomar en cuenta que tienen una vida fuera de las aulas y con limitantes, mismas que deben ser atendidas para poder incrementar los servicios de calidad.

Las telecomunicaciones desde que hicieron su aparición en el mundo llegaron para quedarse, y a pesar del tiempo que llevan existiendo no ha sido suficiente para poder abarcar todas las zonas de China, ya que también quedó expuesta esta necesidad de generar mayores conexiones y facilitar su llegada a todas las zonas. Otro de los detalles tecnológicos que no pudieron tener una solución oportuna fue la saturación en los servidores, derivado de una acumulación de estudiantes buscando conectarse en horarios similares a cursos, lo que deja como enseñanza la necesidad de fortalecer las zonas de comunicación y acrecentar las redes.

Esta pandemia deja la exigencia de rediseñar los temas que pueden ser compartidos y el cómo pueden ser abordados, ya que la censura fue una de las principales problemáticas en este confinamiento, la consecuencia es que muchos de los temas no pudieran ser abordados de la manera correcta por ser considerados en muchas ocasiones como “inapropiados”, lo que hace pensar que los programas educativos deben ser replanteados o los medios digitales deben permitir una apertura que vaya en función del contexto de los temas abordados.

Finalmente, una de las partes medulares de atención es el poder brindar seguimiento a todos aquellos alumnos que (por causa de un encierro que generaba incertidumbre del tiempo que permanecería) sufrieron daños en la salud mental, se pide brindar seguimiento y atención para la pronta recuperación ya que a pesar de no tener un diagnóstico en relación a ansiedad o trastorno depresivo es una generación que como consecuencia natural tiene una falta de desarrollo de habilidades sociales que si bien las irán adquiriendo con la reincorporación de las actividades, muchos de ellos las habrán perdido o tendrán una falta de interés en desarrollarlas.

La educación en línea llegó para quedarse y China otorgó mecanismos que pueden ser replicados, analizados y mejorados para hacerla efectiva, pero sin duda, esta no puede reemplazar a la educación tradicional en el aula, ya que la tecnología nunca estará por encima de la experiencia, empatía y desarrollo social que resultan habilidades indispensables para aplicar una vez que concluya la vida como estudiante, hasta ahora ningún mecanismo digital parece ofrecerlo.

Referencias

- Abizanda, B. *et al.* (2022). *¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la juventud.* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Como-reconstruir-la-educacion-postpandemia-Soluciones-para-cumplir-con-la-promesa-de-un-mejor-futuro-para-la-juventud.pdf>
- BBC. (1 de diciembre de 2022). China levanta algunos confinamientos: cómo el país se quedó atrapado en su política de covid cero y por qué las vacunas son su talón de Aquiles. *BBC MUNDO*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-63816404>
- Castillo, M. (13 de octubre de 2022). China vuelve a los confinamientos: “Si abandonamos el cero Covid, no habrá vuelta atrás”. *EXPANSIÓN*. <https://www.expansion.com/economia/2022/10/13/6347d02c468aeb99318b4655.html>
- Corado, K. (23 de abril de 2020) ¡La Educación a distancia llegó para quedarse! *Periódico Académico Experimental ECC – UJMD*. TU ESPACIO. <https://tuespacioujmd.com/2020/04/23/la-educacion-a-distancia-llego-para-quedarse/>
- Delgado, P. (8 de junio de 2020). Lecciones del COVID-19 en el sector educativo. Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación. *OBSERVATORIO*. Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/lecciones-covid-19-educacion/>
- Dussel Peters, E. (12 de enero de 2022). Dramáticos cambios sobre Covid en China. *REFORMA*. <https://dusselpeters.com/reforma2022-12.pdf>
- EduCaixa. (s.a.). Lecciones desde China (I). ¿Qué y cómo enseñar? Una reflexión a raíz de la crisis del Covid-19. EduCaixa. <https://educaixa.org/es/-/evidencia/lecciones-desde-china-i-que-y-como-enseñar-para-mantener-viva-la-escuela->
- El País. (1 de junio de 2022). El fin del confinamiento radical en Shanghái, en imágenes. <https://elpais.com/sociedad/2022-06-01/el-fin-del-confinamiento-radical-en-sahngai-en-imagenes.html>
- INTEF. (4 de noviembre de 2021). Resumen del informe “Tecnología educativa en China”. *INTEFK*, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. <https://intef.es/Noticias/resumen-del-informe-tecnologia-educativa-en-china/>

- Leung, M., Sharma Y. (6 de marzo de 2020). China. Las clases en línea intentan llenar la brecha educativa durante la epidemia Trad. Otras Voces en Educación <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/339375>
- Los Angeles Times. (16 de febrero de 2023). China dice que ha “vencido decisivamente” a la pandemia. <https://www.latimes.com/espanol/internacional/articulo/2023-02-16/china-dice-que-ha-vencido-decisivamente-a-la-pandemia>
- Salas, J. (24 de abril de 2020). Uno de cada cinco niños tenía síntomas depresivos y de ansiedad tras un mes de confinamiento en China. *EL PAÍS*. <https://elpais.com/ciencia/2020-04-24/uno-de-cada-cinco-ninos-tenia-sintomas-depresivos-y-de-ansiedad-tras-un-mes-de-confinamiento-en-china.html>
- UNESCO. (19 de febrero de 2020). ¿Cómo China garantiza la continuidad del aprendizaje cuando el coronavirus afecta las clases? <https://www.unesco.org/es/articulos/como-china-garantiza-la-continuidad-del-aprendizaje-cuando-el-coronavirus-afecta-las-clases>