



Educación Pospandémica

LA PERSPECTIVA DE OCTAVIO PAZ EN EL LABERINTO DE LA SOLEDAD
PAG. 6



El reencuentro de los alumnos con los Museos tras la pandemia
PAG. 29

Redirigir la enseñanza en tiempos postpandemia
PAG. 37



Revista 100 metros publicación del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo.

Primera época, año 2, número 4, julio-diciembre de 2023. Es una publicación gratuita y semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo. Av. 100 Metros, Av Fortuna Esquina, Magdalena de las Salinas, Gustavo A. Madero, 07760 Ciudad de México, CDMX, <http://www.cch-vallejo.unam.mx/revista100metros>. Correo electrónico: editorial.vallejo@cch.unam.mx.

Editor responsable: Lic. César Alonso García Huitrón. Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título No.. ISSN: En trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). La responsabilidad de los textos publicados en Revista 100 metros recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución.

2023 © TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a 100 metros, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo,
Departamento Editorial:
editorial.vallejo@cch.unam.mx.



Consejo Editorial

Directora

Lic. Maricela González Delgado

Editor

Lic. César Alonso García Huitrón

Coordinador Editorial

Lic. Alan Miguel Montalvo Pantoja

Corrección

Lic. Paola Aviani Medina Lechuga

Corrección en Inglés

Dra. Carmen Celeste Martínez Aguilar

Diseño Editorial

Lic. Miguel Angel Castañeda Espinosa

DIRECTORIO



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Rector

Dr. Patricia Dolores Dávila Aranda

Secretaria General



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Director General

Mtra. Mayra Monsalvo Carmona

Secretaria General



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES VALLEJO

Lic. Maricela González Delgado

Directora

Mtro. Manuel Odilón Gómez Castillo

Secretario General

Lic. Diana Reyna Alatorre Hernández

Secretaria Administrativa

Mtra. María Xóchitl Megchún Trejo

Secretaria Académica

Lic. María del Rocío Sánchez Sánchez

Secretaria Docente

Lic. Armando Segura Morales

Secretario de Asuntos Estudiantiles

Lic. Carlos Ortega Ambriz

Secretario de Servicios de Apoyo al Aprendizaje

I.Q. Georgina Guadalupe Góngora Cruz

Secretaria Técnica del Siladin

Presentación

Educación postpandemia

La educación post pandémica es un tema de gran importancia que debe llevarse a la reflexión, y más aún, a la atención. Después de enfrentar los desafíos que la reciente pandemia nos ha presentado, es esencial adaptar las prácticas educativas para construir un futuro más resiliente y equitativo.

Sin duda, uno de los aspectos clave de la educación post pandémica es la integración de nuevas tecnologías y metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante la pandemia, hemos visto cómo la educación a distancia se ha vuelto una realidad y ha sido necesario utilizar plataformas en línea, recursos digitales y herramientas colaborativas. Estas herramientas pueden seguir siendo útiles en el futuro, complementando las clases presenciales y permitiendo una mayor flexibilidad ante cualquier contratiempo.

Además, la educación post pandémica debe enfocarse en el bienestar emocional y mental de toda la comunidad, ya que el confinamiento y la incertidumbre generada por la COVID han impactado en la salud mental de muchos. Por ello, es importante brindar espacios de contención emocional, promover la resiliencia y fomentar un ambiente de apoyo en nuestro Colegio, así como de empatizar con todo aquél que nos rodea.

Por consiguiente, la educación post pandémica debe enfatizar la importancia de la inclusión y la equidad en todos los sentidos porque la pandemia evidenció aún más las desigualdades existentes en nuestra sociedad, especialmente en el acceso a la educación. Por ello, es fundamental asegurar que todas y todos tengan igualdad de oportunidades, independientemente de su origen socioeconómico o ubicación geográfica.

Así como en este número de 100 metros priorizamos la necesidad de que la educación post pandémica debe ser inclusiva, flexible e innovadora porque nos permite repensar y transformar la práctica educativa, fortaleciendo las habilidades digitales, y priorizando el bienestar emocional y la promoción de la equidad. De esta manera, podemos construir juntos una educación más resiliente y preparada para enfrentar los retos del futuro.

Lic. Maricela González Delgado

Directora de CCH Vallejo

Contenido

Un enfoque poético de la conquista y la colonia:

La perspectiva de Octavio Paz en El Laberinto de la Soledad 6
Raúl Muñoz Morales

Sexualidad adolescente:

Procesos de cambio y reflexión 14
Julio César Pérez Martínez

El reencuentro de los alumnos

con los Museos tras la pandemia 29
Alef Pérez Ávila

Redirigir la enseñanza en tiempos postpandemia..... 37

Karen Fernanda Fuerte Tavera

Reseña de las necesidades de salud mental

**en el bachillerato post pandemia y
propuesta de intervención e investigación futura 51**
Julio Francisco Olvera Sánchez y Carolina Santillán Torres Torija

Un enfoque poético de la colonia e independencia:

La perspectiva de Octavio Paz en El Laberinto de la Soledad 59
Raúl Muñoz Morales

LA PERSPECTIVA DE OCTAVIO PAZ
EN EL LABERINTO DE LA SOLEDAD

Raúl Muñoz Morales

-I-

Antecedentes

Analizar la historia desde la perspectiva y modalidad de un ensayo poético es por sí mismo un aporte singular y todo un manjar para el lector interesado en comprender su pasado y su presente. Homero, en el poema histórico, mitológico y épico la *Iliada*, nos dio un ejemplo de ello. Eso hizo también en parte Octavio Paz con sus reflexiones sobre la historia de México de su poliédrico ensayo *El laberinto de la soledad*, cuya primera edición la debemos a la revista *Cuadernos Americanos* (1950).

De ese trabajo, publicado por primera vez hace tres cuartos de siglo, me propongo analizar las ideas de Paz sobre nuestra historia, y para ello haré uso de la segunda edición y segunda reimpresión realizadas en España (Paz, O. 1998). Lo hago así porque esta edición retoma comentarios posteriores del autor a la primera de 1950, que resultan de gran utilidad para su plena apreciación.

Lo había leído por primera vez en la década de los setenta, cuando apenas era un adolescente. Me asombró y deslumbró tanto a la vez que me ayudó a entender mejor mi país. Contribuyó, hoy lo entiendo mejor, a fortalecer mi identidad y pertenencia a esta nación diversa, multicultural y de hondas raíces. Sentí a la vez amor, pero también un gran dolor de lo que es y ha sido la historia de México. Conformó en parte la conciencia que hoy tengo y, lo reconozco, también me sirvió como un aliciente a mi rebeldía juvenil.

Ahora, después de medio siglo, vuelvo a releer *El laberinto de la soledad* y descubro con mayor claridad la fuerza del lenguaje poético del autor (aunque hoy valoro más también su visión de la historia de México, aparte de otras aristas desapercibidas en aquella primera lectura juvenil). Actualmente lo leo con la misma emoción, pero también lo hago bajo el imperativo de la razón, fortalecida por la experiencia y, desde luego, con la misma fidelidad hacia los principios edificadas entonces. Con ese espejo trataré de glosar este ensayo, en particular el enfoque histórico de México, pues, como se sabe, hoy es un tesoro de la literatura universal: fue parte fundamental de los méritos literarios para merecer el Premio Cervantes en 1981 y el Nobel de literatura en 1990.

En las primeras líneas Octavio Paz (1988:1) se refiere a la comunicación involuntaria, aunque natural y maravillosa, del despertar propiciado por ese laberinto de la soledad al que se ve sometido todo niño que transita a la adolescencia. Asimismo, aborda el ensimismamiento, que pudiera ser provechoso, pero también frustrante y con derivaciones negativas, en las siguientes líneas:

“A TODOS, en algún momento, se nos ha revelado nuestra existencia como algo particular, intransferible y precioso. Casi siempre esta revelación se sitúa en la adolescencia. El descubrimiento de nosotros mismos se manifiesta como un sabernos solos; entre el mundo y nosotros se abre una impalpable, transparente muralla: la de nuestra conciencia. Es cierto que apenas nacemos nos sentimos solos; pero niños y adultos pueden trascender su soledad y olvidarse de sí mismos a través de juego o trabajo. En cambio, el adolescente, vacilante entre la infancia y la juventud, queda suspenso un instante ante la infinita riqueza del mundo. El adolescente se asombra de ser. Y al pasmo sucede la reflexión: inclinado sobre el río de su conciencia se pregunta si ese rostro que aflora lentamente del fondo, deformado por el agua, es el suyo. La singularidad de ser —pura sensación en el niño— se transforma en problema y pregunta, en conciencia interrogante.”

Así, las inocentes preguntas del infante, obnubiladas ante el nacimiento que no cesa en toda su niñez, mudan ante las primeras dudas racionales de su existencia como adolescente, cuestionan su realidad y también su historia. Se pregunta una y otra vez todo lo que eso significa. Entonces, la magia poética nos traspasa y va hacia otros senderos. La adolescencia será, pues, ese vínculo temprano y racional, sin dejar de ser profundamente emocional, siempre entre la existencia y la conciencia. Va invariablemente en dicho tránsito y a veces descubriendo los vericuetos laberínticos de la soledad.

El laberinto de la soledad (Paz, O. 1988) es una obra con diversas aristas. Analiza México y los mexicanos en distintas dimensiones, principalmente aquellas que tienen que ver con nuestros mitos fundacionales y que perviven en nosotros. También explica sus tradiciones, hábitos y costumbres que siguen formando parte del ser nacional. Eso lo hace un texto vigente, vivo, que ayuda a entendernos como mexicanos y sirve también para comprender nuestra sociedad, el sistema político y los aspectos sustantivos de nuestra realidad económica. También trata los hitos más importantes de la historia de México: desde la conquista del imperio tributario mexicano por parte de la corona española, hasta la mitad del siglo XX en los años inmediatos a la Segunda Guerra Mundial. Esta última parte de la historia de México será el objeto principal de mi escrito.

Conquista y colonia (sus albores)

La conquista de los pueblos que habitaron la vasta región mesoamericana de lo que hoy es México por parte de Hernán Cortés y su ejército, resultó un encuentro y una confrontación de los invasores con diversas sociedades, culturas, tradiciones y poderes regionales diversos que benefició, paradójicamente, a los propios conquistadores. Así lo ilustra Octavio Paz (1988:37):

“Mesoamérica, esto es, el núcleo de lo que sería más tarde Nueva España, era un territorio que comprendía el centro y el sur del México actual y una parte de Centroamérica. Al norte, en los desiertos y planicies incultas, vagaban los nómadas, los chichimecas, como de manera genérica y sin distinción de nación llamaban a los bárbaros los habitantes de la Mesa Central. Las fronteras entre unos y otros eran inestables, como las de Roma. Los últimos siglos de Mesoamérica pueden reducirse, un poco sumariamente, a la historia del encuentro entre las oleadas de cazadores nortños, casi todos pertenecientes a la familia náhuatl, y las poblaciones sedentarias. Los aztecas son los últimos en establecerse en el Valle de México...

Cuando se reflexiona en lo que era nuestro país a la llegada de Cortés, sorprende la pluralidad de ciudades y culturas, que contrasta con la relativa homogeneidad de sus rasgos más característicos. La diversidad de los núcleos indígenas, y las rivalidades que los desgarraban, indica que Mesoamérica estaba constituida por un conjunto de pueblos, naciones y culturas autónomas, con tradiciones propias, exactamente como el Mediterráneo y otras áreas culturales. Por sí misma Mesoamérica era un mundo histórico”.

Esta pluralidad de sociedades y poderes regionales de Mesoamérica con los que se encontraron los conquistadores españoles en el siglo XVI, contrasta con la visión sesgada y parcial que por cierto tiempo fue la base de una concepción hegemónica de nuestra historia. Como se sabe, durante

varias décadas del siglo pasado la historia oficial que se aprendía en nuestro sistema escolar era demasiado simplista y esquemática: una lucha entre triunfadores y perdedores, entre una mejor tecnología militar y otra que despuntaba del neolítico. Octavio Paz nos enseñó, sin ser historiador de oficio, que la conquista hispánica de lo que hoy es México fue algo más complejo. Los españoles conquistaron y dominaron al poder hegemónico en Mesoamérica, luego de comprender que en ese territorio existían confrontaciones permanentes entre los mexicas o aztecas y las demás culturas y sociedades. No solamente ganaron los hispanos por su fortaleza militar, a pesar de que eran un grupo muy reducido frente a decenas de miles de mexicas; lo lograron sobre todo porque con sus habilidades políticas supieron generar el consenso de los pueblos tributarios del imperio azteca. Las sociedades originarias dominadas por el despotismo apoyaron a los conquistadores en su lucha contra el imperio de los aztecas.

Gracias a las investigaciones y exposiciones más recientes, los historiadores, antropólogos, etnólogos y otros especialistas tienen hoy mejores razones y argumentos para explicar lo que por primera vez expuso Octavio Paz en 1950. Sin embargo, aquí lo importante es señalar que el poeta, ensayista y pensador desbrozó el camino para romper con entelequias y simplificaciones maniqueas de una visión de la historia de México, las cuales no comprendían las complejidades de las sociedades mesoamericanas. Esta es una enorme contribución.

¿Qué dio unidad relativa a las diversas culturas sometidas por el despotismo tributario de los aztecas? Para Paz fueron las formas económicas, tradiciones, usos, hábitos, costumbres y mitología religiosa de una cultura llamada tolteca, que existió entre Teotihuacán y Tula hace mil años aproximadamente. Los vientos irradiaron la cultura de la parte cercana al valle de México hacia toda Mesoamérica, incluyendo el sureste, en el llamado imperio maya (Paz, 1988:38). El despotismo tributario mexica no imponía creencias: asimilaba e integraba las mentalidades de los pueblos que iba dominando militar y económicamente

. El tema de la intolerancia a otras creencias religiosas no existía, pues todos o casi todos esos pueblos las compartieron, aunque con variantes secundarias. Esta modalidad sería aprovechada, aunque no sin contradicciones y simulaciones, por el conquistador y el imperio español durante tres siglos de dominación. Tuvo que existir en la llamada evangelización indígena, a la par de la intolerancia religiosa manifiesta que implicó la destrucción de cientos de pirámides y templos, el reconocimiento simulado de una parte de las creencias anteriores a la conquista. Se dio así un sincretismo de creencias católicas con las prehispánicas y esto ocurrió de manera temprana (el mejor ejemplo de ella fue la aceptación institucional, en muy pocos años, de la Iglesia Católica de Roma de la Virgen de Guadalupe, que para ciertos historiadores y antropólogos es una continuidad de Tonantzin).

La conquista de México no la hizo posible sólo la superioridad militar y técnica de los españoles, aun con el apoyo de los pueblos sometidos por los aztecas. Otro factor que incidió favorablemente para la conquista fue la vacilación mítica y la debilidad de su élite dirigente, en especial del tlatoani Moctezuma. Así lo explica Paz (1988:38-39):

“...La llegada de los españoles parece una liberación a los pueblos sometidos por los aztecas. Los diversos estados-ciudades se alían a los conquistadores o contemplan con indiferencia, cuando no con alegría, la caída de cada uno de sus rivales y en particular del más poderoso: Tenochtitlán. Pero ni el genio político de Cortés, ni la superioridad técnica —ausente en hechos de armas decisivos como la batalla de Otumba—, ni la defección de vasallos y aliados, hubieran logrado la ruina del Imperio azteca si éste no hubiese sentido de pronto un desfallecimiento, una duda íntima que lo hizo vacilar y ceder. Cuando Moctezuma abre las puertas de Tenochtitlán a los españoles y recibe a Cortés con presentes, los aztecas pierden la partida. Su lucha final es un suicidio y así lo dan a entender todos los textos que tenemos sobre este acontecimiento grandioso y sombrío.”

Para Paz la conquista fue, a pesar de las importantes y épicas resistencias del pueblo azteca, el suicidio de su grupo dirigente por no encarar de manera cohesionada y firme a los invasores europeos y sus aliados. La entrega de presentes y tesoros a los recién llegados, a quienes consideraron divinidades, formó parte de esa tragedia en que terminó finalmente la conquista. Se sintieron abandonados por sus dioses y se entregaron a otros que los habían sustituido. Fueron derrotados también al volverse víctimas de sus profecías y mitos. El significado y la implicación posterior de esta derrota en nuestra historia la expresa Paz (1988: 40) de esta manera:

“... Cuauhtémoc lucha a sabiendas de la derrota. En esta íntima y denodada aceptación de su pérdida radica el carácter trágico de su combate. Y el drama de esta conciencia que ve derrumbarse todo en torno suyo, y en primer término sus dioses, creadores de la grandeza de su pueblo, parece presidir nuestra historia entera. Cuauhtémoc y su pueblo mueren solos, abandonados de amigos, aliados, vasallos y dioses. En la orfandad.”

Nuestra trayectoria histórica seguirá mostrando derrota tras derrota y estará plagada de tragedias. Un gran ejemplo es el siglo XIX, con la mutilación del territorio del México independiente (la pérdida de más de la mitad del país). Una vez más, México fue vencido no solo por la superioridad militar y técnica de los invasores norteamericanos, sino además por la falta de solidez y patriotismo de las élites del poder de ese entonces. El pueblo mexicano seguirá en esa penosa orfandad a la que se refiere el poeta.

La manera como nuestro autor enfoca la conquista es peculiar e interesante. Es una conquista llevada a cabo, inicialmente, como si fuera una empresa privada la que le hiciera la tarea a la corona española. Hernán Cortés sería el Cid guerrero que lucha para conquistar espiritualmente las almas de los moros de las nuevas tierras americanas. Otros poderes de España vendrán a los nuevos territorios conquistados para obtener su parte del botín de guerra. Lo disfrazaron, como se sabe, con la llamada evangelización, que dio inicio con las encomiendas y más tarde con los reparti-

mientos de indios. Un proceso histórico que tardaría las primeras seis décadas del virreinato de la Nueva España. En este tiempo se registraron contradicciones en el seno de los grupos dominantes procedentes de España (Iglesia, burocracia y sector militar), pero también la asimilación de formas económicas, sociales y culturales de los pueblos indígenas. Una conformación muy diferente de lo que se dio tiempo después en las trece colonias de Norteamérica, pues en ésta se estableció otro tipo de orden económico, social, político, normativo y cultural, que no integró las maneras de vida de esos pueblos originarios, pues en su inmensa mayoría se les aniquiló o se les confinó en las llamadas reservaciones indígenas. Aquí se observan dos procesos históricos coloniales muy diferentes que marcarán trayectorias históricas distintas para incidir en el desarrollo histórico ulterior de las dos naciones.

En España, con todo y la reunificación de los reinos cristianos de Castilla, León y Aragón, y culminada la reconquista de los territorios poseídos por los moros en partes importantes de lo que actualmente es Andalucía (Granada, Córdoba y Sevilla, entre otras), existió un orden económico-social semifeudal y en aproximación a lo que será más adelante una monarquía o Estado absolutista. Primaban en las clases dominantes de aquel entonces los desacuerdos y las francas rivalidades, que no pocas veces generaron verdaderas guerras civiles en las que todos expresaban sus particulares intereses. Estos grupos hegemónicos estarían, más adelante, detrás de los aventureros y guerreros que participaron en la conquista de México-Tenochtitlán, sobre todo cuando resultaron victoriosos en su gesta militar. Al principio, dichas élites no se interesaron en la actividad de esos aventureros, incluso los rechazaron, como sucedió con el gobernador de Cuba Diego de Velázquez, que por cierto tenía parentesco con Hernán Cortés.

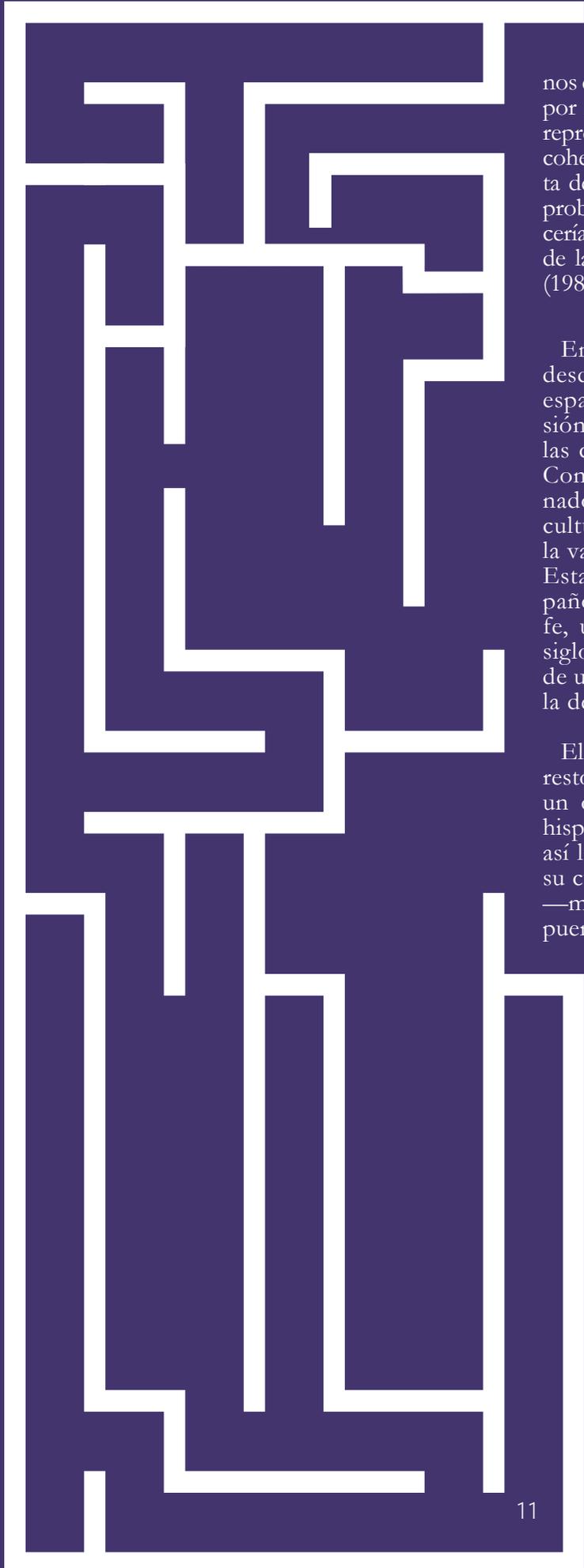
Victorioso Cortés, animó la ambición de todas las fracciones de las clases y grupos dominantes en los reinos recientemente unificados de España, que además habían derrotado a los árabes en la parte meridional de la península ibérica. ¿Cómo trasladar esa riqueza

americana para beneficio de esos grupos poderosos de la monarquía unificada de los reinos de España? Este es el principal reto a resolver, no por Hernán Cortés, sino por quienes durante siglos extrajeron la riqueza americana, en especial de la Nueva España. Nos convertimos en otro reino de España, controlado desde la metrópoli a través de un virrey temporal y con poderes muy limitados. Un reino de la Nueva España que llegó a comprender, aparte de lo que hoy es México y toda la parte de la que fuimos despojados por los Estados Unidos (Texas, California, Nuevo México, Arizona, Nevada y Utah, principalmente), también Filipinas y lo que hoy son los países centroamericanos. Nueva España era más rica que la propia España. El gran imperio español de Carlos V, ese en el que jamás se ponía el sol, no habría existido sin la riqueza del territorio llamado Nueva España.

Cortés y sus guerreros hicieron una gesta militar diferente a la de los caballeros feudales, pues estos últimos lo hacían -según Paz, O. 1(988:40)- en contextos de economías y sociedades cerradas. Cortés y gente como él lo hacía con ánimos aventureros y en cierta medida por su propia cuenta y con medios que ellos mismos procuraban. Buscaban ser premiados más adelante por los monarcas de España. Las Cartas de relación de Hernán Cortés son muestra de ello.

Si bien en España no se adoptó la llamada modernidad, lo que significó la Reforma, pues por el contrario, sus élites en Europa encabezaron la Contrarreforma religiosa, sí asimiló en cambio importantes legados del Renacimiento. Por ejemplo en su cultura, literatura, arquitectura, pintura, música y otras manifestaciones de dicho movimiento. La Nueva España integró a su vida parte relevante de esas expresiones a decir de Paz (1988:41). Por un lado aceptó, sí, una parte de la modernidad, pero también se vio sumergida en la intolerancia religiosa y en el atraso del orden semifeudal prevaleciente en la metrópoli. Herencias bipolares que marcaron nuestra trayectoria histórica en los tres siglos de dominación española y que, sin lugar a dudas, continuaron tiempo después en el México independiente.

La unificación del Estado español estuvo prendida con alfileres durante el descubrimiento de América en 1492, pues las unificaciones dinásticas de los rei-



nos de Castilla, León y Aragón, personificadas por los reyes católicos Isabel y Fernando, no representaban entonces un Estado absolutista cohesionado. Todavía al triunfo de la conquista de México en 1521, ese Estado mostraba problemas entre sus élites. El México que nacería de la conquista y de los tiempos iniciales de la colonia lo presenta de este modo Paz (1988:41-42):

En resumen, se contemple la Conquista desde la perspectiva indígena o desde la española, este acontecimiento es expresión de una voluntad unitaria. A pesar de las contradicciones que la constituyen, la Conquista es un hecho histórico destinado a crear una unidad de la pluralidad cultural y política precortesiana. Frente a la variedad de razas, lenguas, tendencias y Estados del mundo prehispánico, los españoles postulan un solo idioma, una sola fe, un solo Señor. Si México nace en el siglo XVI, hay que convenir que es hijo de una doble violencia imperial y unitaria: la de los aztecas y la de los españoles.

El Imperio que funda Cortés sobre los restos de las viejas culturas aborígenes era un organismo subsidiario, satélite del sol hispano. La suerte de los indios pudo ser así la de tantos pueblos que ven humillada su cultura nacional, sin que el nuevo orden —mera superposición tiránica— abra sus puertas a la participación de los dominados.

Pero el Estado fundado por los españoles fue un orden abierto. Y esta circunstancia, así como las modalidades de la participación de los vencidos en la actividad central de la nueva sociedad: la religión, merecen un examen detenido. La historia de México, y aun la de cada mexicano, arranca precisamente de esa situación. Así pues, el estudio del orden colonial es imprescindible. La determinación de las notas más salientes de la religiosidad colonial —sea en sus manifestaciones populares o en las de sus espíritus más representativos— nos mostrará el sentido de nuestra cultura y el origen de muchos de nuestros conflictos posteriores.

De esta larga cita se desprenden importantes enseñanzas sobre esa etapa de la historia de México. La conquista

impondrá en el orden colonial un sistema unitario apoyado en dos violencias: la imperial de los aztecas y la de los españoles. La diversidad y heterogeneidad anterior a la conquista no se perdió. Sin embargo, a contrapelo de ello se dio la imposición de las mentalidades y los intereses materiales de los españoles durante el proceso colonial. De ahí que historiadores como Semo, E. (1973), en su *Historia del capitalismo en México. Los orígenes/1521-1763*, señala dos estructuras y superestructuras que convivieron durante la colonia en una parte importante de su existencia. Por un lado, la llamada República de indios (con la presencia de la encomienda y la sobrevivencia de las comunidades indígenas); por otro la llamada República de españoles, representada en la hacienda y la minería, como ejemplos de formas semif feudales y mercantiles de producción.

Las semejanzas entre el enfoque de Semo y el de Paz sobre estos procesos históricos no son casuales, pues con disciplinas diferentes ambos retoman conceptos y enfoques teóricos de Marx respecto a las particularidades de lo que el pensador alemán refirió como modo asiático de producción, una modalidad económica de explotación tributaria de comunidades, distinta a la esclavitud y el régimen feudal. Igualmente, marcan la superposición de diversos modos de producción y de superestructuras ideológicas, políticas y jurídicas distintas en el orden social colonial. Un orden que tuvo rasgos materiales, sociales y culturales de semif feudalismo, esclavitud, sometimiento tributario y de un capitalismo embrionario (mercantilismo o precapitalismo).

Desde su etapa juvenil, Octavio Paz "...despierta su sensibilidad para ver el subsuelo de la historia y su indignado marxismo poético..." (Krauze, E. 2014:pos. 579 de 3070). Es sin duda un poeta y un ensayista formado en el marxismo. Tan es así que consideraba al marxismo en su libro *Corriente alterna* (1967) como "...apenas un punto de vista, pero es nuestro punto de vista. Es irrenunciable porque no tenemos otro". Una reafirmación inequívoca de su perspectiva teórica que expresó dos décadas después de haber publicado *El laberinto de la soledad* (1950). Se dice que Paz

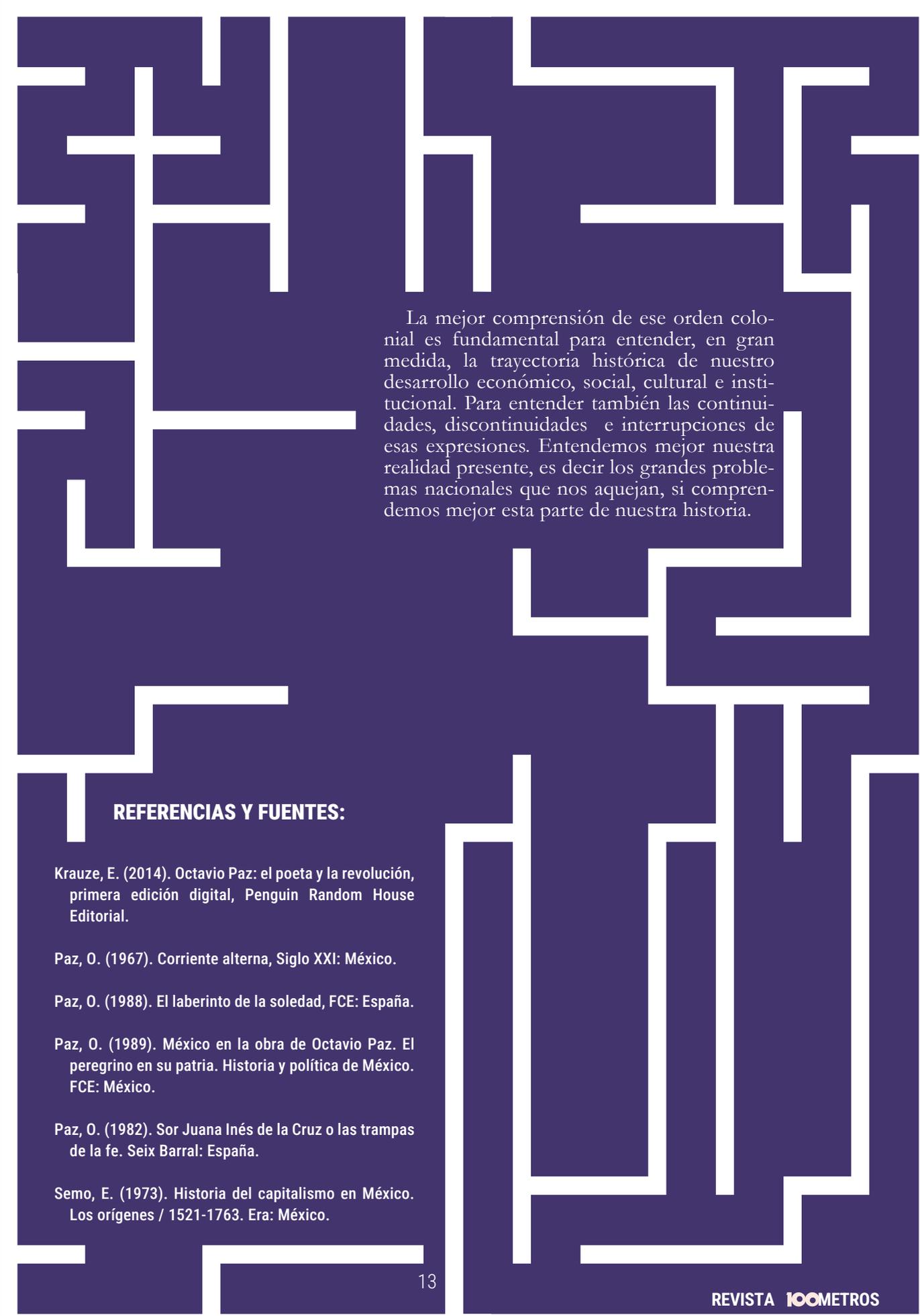
"...hasta los años setenta, se había declarado deudor directo del marxismo" (Krauze, E. 2014:pos. 2539 de 3070). Un contraste con la evolución del pensamiento de otro Premio Nobel de Literatura, Mario Vargas Llosa (2010), que pasó de ser un marxista guevarista en los sesenta, a un socialdemócrata a partir de los ochenta, y actualmente un pensador emparentado con el liberalismo de posturas de centro-derecha.

El apartado "Máscaras mexicanas" del *Laberinto de la soledad* (1950:10), nos ayuda comprender parte importante de las mentalidades, hábitos y costumbres arraigados entre los mexicanos que portan esas caretas que nos hacen tan complejos y particulares:

"Quizá el disimulo nació durante la Colonia. Indios y mestizos tenían, como en el poema de Reyes, que cantar quedo, pues "entre dientes mal se oyen palabras de rebelión". El mundo colonial ha desaparecido, pero no el temor, la desconfianza y el recelo. Y ahora no solamente disimulamos nuestra cólera sino nuestra ternura. Cuando pide disculpas, la gente del campo suele decir "Disimule usted, señor". Y disimulamos. Nos disimulamos con tal ahínco que casi no existimos.

La historia que nos trasciende desde la época colonial se expresa también en nuestras mentalidades, tradiciones y costumbres que formarán parte de esas instituciones informales, pero no por ello dejan de ser reales y determinan nuestras acciones en la vida económica, social, política y cultural. A lograr esa visión más completa de nuestra historia y realidad nos ayuda Octavio Paz, al proporcionarnos más elementos para nuestra conciencia histórica.

La llamada etapa colonial no es otra cosa que un orden yuxtapuesto de formas de vida y de producción económica, distintas por cierto a las prevalecientes a las trece colonias británicas de América del Norte, como se comentó con anterioridad. Aquí pervivieron, por ejemplo, aunque no sin complicaciones, formas de trabajo y de tenencia de la tierra anteriores a la conquista durante la etapa de la colonia; también encontramos la continuidad de expresiones culturales y de las mentalidades previas a la conquista.



La mejor comprensión de ese orden colonial es fundamental para entender, en gran medida, la trayectoria histórica de nuestro desarrollo económico, social, cultural e institucional. Para entender también las continuidades, discontinuidades e interrupciones de esas expresiones. Entendemos mejor nuestra realidad presente, es decir los grandes problemas nacionales que nos aquejan, si comprendemos mejor esta parte de nuestra historia.

REFERENCIAS Y FUENTES:

Krauze, E. (2014). Octavio Paz: el poeta y la revolución, primera edición digital, Penguin Random House Editorial.

Paz, O. (1967). Corriente alterna, Siglo XXI: México.

Paz, O. (1988). El laberinto de la soledad, FCE: España.

Paz, O. (1989). México en la obra de Octavio Paz. El peregrino en su patria. Historia y política de México. FCE: México.

Paz, O. (1982). Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe. Seix Barral: España.

Semo, E. (1973). Historia del capitalismo en México. Los orígenes / 1521-1763. Era: México.

SEXUALIDAD ADOLESCENTE: PROCESOS DE CAMBIO Y REFLEXIÓN

Julio César Pérez Martínez

**“Sólo podemos ver poco del futuro,
pero lo suficiente para darnos cuenta de que hay mucho que hacer”**

Alan Turing

RESUMEN

La sexualidad es un tema que cobra vital importancia en la etapa de la adolescencia, pues marca el auge de una serie de transformaciones a nivel cognitivo, físico, emocional y social, encaminadas a la conformación de la identidad sexual de las personas, por ello, se vuelve necesario pensar en estrategias que contemplen estos fenómenos de manera integral y que les permitan tomar conciencia de sus propios atributos y valoraciones para que puedan ser capaces de generar aquellas descripciones que las definen y caracterizan como seres únicos y sexuados. Para el caso particular de esta investigación, se recurrió a la implementación de un curso taller reflexivo-vivencial dirigido a la comunidad estudiantil del CCH Vallejo. Para el análisis y presentación de los resultados, se realizó un análisis fenomenológico hermenéutico de los discursos emitidos por los participantes con el objetivo de describir el proceso de reconstrucción de su identidad sexual.

PALABRAS CLAVE

Sexualidad, Identidad Sexual, Adolescencia, Análisis Fenomenológico Hermenéutico, Psicología Existencial Humanista.

ABSTRACT

Sexuality is a topic of vital importance in adolescence, as it marks the rise of a series of transformations at a cognitive, physical, emotional and social levels, aimed at shaping people's sexual identity, therefore, it becomes necessary to think about strategies that contemplate these phenomena in an integral way and that allow people to become aware of their own attributes and assessments so that they can be able to generate those descriptions that define and characterize them as unique and sexed beings. For the particular case of this research, I resorted to the implementation of a reflective-experiential workshop course aimed at the student community of CCH Vallejo. For the analysis and presentation of the results, I carried out a hermeneutic phenomenological analysis of the discourses issued by the participants with the objective of describing the process of reconstruction of their sexual identity.

KEYWORDS

Sexuality, Sexual Identity, Adolescence, Hermeneutic Phenomenological Analysis, Existential-Humanistic Psychology.

Sexualidad, Identidad y Adolescencia

La sexualidad está presente desde las primeras etapas del desarrollo evolutivo de los seres humanos y ha sido objeto de análisis y discusión dentro del ámbito científico y académico (Rubio, 1994), no obstante, para la Dra. Vargas-Trujillo (2007) la sexualidad es un constructo que representa todo lo que las personas pueden decir acerca de su propia dimensión sexual cuando son capaces de describirse a sí mismas, es por ello que se afirma que la sexualidad humana forma parte de una de las múltiples facetas de la identidad, y para incorporarla, las personas deben permitirse responder a la pregunta: “¿Quién soy yo sexualmente?”

Las respuestas a esta interrogante nos permitirán realizar un abordaje personal y subjetivo acerca de los atributos, valoraciones y características particulares de los sujetos, mismos que se configuran a lo largo de toda la vida a partir de la compleja y dinámica interrelación entre los procesos biológicos, psicológicos y sociales.

Ahora bien, se ha encontrado que la sexualidad es un tema de sumo interés para los adolescentes, especialmente porque se ven atravesados por una serie de cambios drásticos que los encaminan hacia la adultez, lo que genera en ellos una curiosidad e intriga por dicha temática, por ende, es que se afirma que durante este periodo se comienza a gestar en mayor medida la identidad sexual (Correa, 2017).

De igual forma la sexualidad adolescente se configura en una búsqueda de significado; es decir, una experiencia generadora de autonomía, de sentimiento de identidad y de autovaloración como personas, lo que deviene en una re-construcción de la propia realidad psíquica (mundo interno) y una reformulación de los vínculos que se mantienen con el mundo exterior, propiciando así, importantes cambios a nivel del auto-concepto (Chaves y Umaña, 2002). De ahí que la identidad sexual sea entendida como uno de los elementos que conforman la identidad total del individuo, pues posibilita el reconocerse, aceptarse y actuar como un ser sexual y sexuado (Monroy, 2002).

El Curso Taller Reflexivo-Vivencial como Propuesta Didáctica para el Abordaje de la Sexualidad

Una de las inquietudes que más devienen a la mente de quienes nos dedicamos a facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con la pregunta: ¿Qué herramientas utilizar para que el alumnado logre captar la información proporcionada, y que, a su vez, ésta se vea reflejada tanto en su desarrollo escolar como personal?

Aunque existen estrategias para alcanzar tales objetivos, para esta investigación se recurrió a la implementación de un curso taller, una modalidad de enseñanza-aprendizaje caracterizada por la interrelación entre la teoría y la práctica, donde se pretende brindar una serie de fundamentos teóricos y actividades prácticas, que sirvan de base para que el alumnado interiorice los conocimientos, los reflexione y se vincule con la dinámica vivencial gesta en el grupo (Dirección General de Educación Continua, 2022).

Por tales características es que me atrevo a remarcar el concepto de reflexión, debido a que el trabajo educativo para el abordaje de la sexualidad humana debe realizarse en un ambiente de aprendizaje idóneo, que le permita al alumnado comprometerse con un proceso paulatino y consciente de cuestionamiento e introspección personal en torno a las interrogantes: “¿quién soy yo?”, y “¿hacia dónde me dirijo?” (Buitrago et al. 2017) con la finalidad de poder re-construir de manera conjunta, nuevos conocimientos, actitudes y valores, para el desarrollo de una identidad sexual más auténtica y congruente, permitiendo así, una comprensión y vivencia de la sexualidad más plena y responsable.

INVESTIGACIÓN REALIZADA

Objetivo General de la Investigación

Describir el proceso de reconstrucción de la identidad sexual en adolescentes del CCH Vallejo a partir de la implementación de un curso taller reflexivo-vivencial con perspectiva Humanista.

Participantes

Se invitó a la comunidad estudiantil del plantel a participar en la investigación elaborando un cartel digital que promocionaba el curso taller, logrando obtener 49 personas inscritas, cabe destacar que, durante la implementación de la estrategia, hubo una variabilidad importante respecto a la asistencia tal y como se muestra en la tabla 1.

Técnica de recolección de datos

Para la recolección de la información se audio-grabaron cada una de las sesiones con el propósito de recuperar las experiencias del alumnado, mismas que fueron plasmadas en notas de campo para su posterior interpretación.

Método

Se realizó un análisis fenomenológico hermenéutico de los discursos emitidos por las personas participantes, y para asegurar su anonimato se utilizaron seudónimos, esto en apego a las consideraciones éticas existentes para la regulación de la praxis psicológica.

Tabla 1. Distribución de la asistencia y contenidos del curso taller.

Sesiones	Temática	Asistentes
1ra	Sexualidad Humana	18 personas; 13 mujeres y 5 hombres.
2da	Derechos Sexuales y Reproductivos	12 personas; 9 mujeres, 2 hombres y una persona que se identifica como no binaria (NB)1.
3ra	Diversidad Sexual	11 mujeres, 3 hombres y una persona NB.
4ta	Bienestar Sexual	13 personas; 9 mujeres, 2 hombres y una persona NB.
5ta	Proyecto de Vida	10 personas; 7 mujeres, 2 hombres y una persona NB.

RESULTADOS

Sesión 1. Sexualidad Humana

Para comprender la identidad sexual es necesario tomar en cuenta aquellas categorías que son usadas por las personas para otorgarle un valor a su propia existencia en el mundo.

Con respecto a los adolescentes, es posible observar que algunos de ellos ya poseen una serie de conceptos bien definidos de su persona, no obstante, hay otros que reportan no necesitar de ninguna “etiqueta” para poder comprenderse, y que depende más bien de la comodidad y la sintonía con aquellas palabras que utilizan para describirse a sí mismos.

Valentina — “Yo me puedo expresar como yo quiera, pero sin ninguna etiqueta porque no me gusta, y siento que está bien, en parte, porque no necesariamente necesitamos tener una etiqueta para saber quiénes somos [...] es como tú te sientas”

Por otro lado, resulta evidente que el entorno social juega un rol fundamental para el desarrollo pleno de los sujetos, sin embargo, también puede coartar los diferentes aspectos de la sexualidad tal y como le sucedió a Ricardo, pues las personas cercanas a él, le hicieron creer que lo que sentía no era válido, situación que lo orilló a introyectar que es mejor vivir sin etiquetas, pues muy probablemente, trata de evitar volver a experimentar aquellas emociones generadas por los discursos que no lo hicieron sentirse apreciado por ser quien era:

Ricardo — “en lo personal, [...] yo solía compartir (mis experiencias) con unos compañeros, y en ocasiones llegué a recibir algún comentario despectivo, de que era porque no sabía en sí lo que yo era, o como me identificaba, y pues siento que no está bien hacer ese tipo de comentarios, ya que deberíamos vivir sin etiquetas, [...] porque no necesitas decirle o expresarle a las demás personas lo que eres, sólo deberías ser y ya”

Pese a estas opiniones tan divergentes, el grupo logró identificar que, desde lo social, muchas veces se ven obligados a asumir una “etiqueta” que no les corresponde,² lo que los orilla a reprimir sus propios sentimientos, gustos o experiencias, por lo que desde este posicionamiento crítico son capaces de reconocer la capacidad de elección que cada uno posee para lograr construir una imagen de sí mismos más sólida y auténtica:

Liliana — “[...] las etiquetas vienen del sistema, pero de nosotros depende etiquetarnos o no”

Emiliano — “Siento yo que sí sirven para muchas personas, sin embargo, pues es respetable las personas que no les gusta identificarse”

En consecuencia, algunos de los participantes mencionaron sentirse cómodos con el hecho de buscar aquellas categorías que les hacen sentido para verbalizar aquello que sienten, viven y experimentan, pues todo ello refleja parte de su identidad como seres sexuados:

Noé — “Muchas veces las etiquetas son necesarias para identificarte en el sentido de identidad [...], a mí me han ayudado mucho a decir, por ejemplo, siento esto, o siento aquello, y las etiquetas siento que me han ayudado a darme cierta representación [...].”

Milán — “[...] a mí sí me gusta etiquetarme, soy gay, soy género fluido, y al menos por este momento me identifico como género fluido y como hombre”

Irma — En algún momento —igual por eso me metí a este taller—, me gustaría saber en realidad qué es lo que me gusta (orientación sexual) y poderme etiquetar en algo”

Queda en entredicho que la búsqueda de identidad sigue siendo un proceso complejo —y muchas veces bastante confrontativo— pues no es sencillo encontrar aquellas descripciones que definan a las personas en su totalidad.

Sesión 2. Derechos Sexuales y Reproductivos

Para la segunda sesión, el hablar sobre los derechos sexuales y reproductivos movilizó la experiencia del alumnado en torno a aquellas situaciones —particularmente socioculturales— por las que se ven atravesados, por ejemplo, Alex refiere que como un estudiante trans, la iniciativa implementada en el plantel con respecto al sanitario con perspectiva de género, le ayuda a reducir aquellos sentimientos de inseguridad que le ocasionan el tener que compartir el baño con otros chicos (cisgénero), pues muy probablemente, su miedo radica en pensar que podría ser agredido por su identidad o por su corporalidad.

Alex — “Los baños con perspectiva de género nos ayudan a personas como yo a sentirnos más cómodos, es que al principio yo tenía miedo de pasar a los baños de hombres; y con la implementación de estos baños me puedo sentir más seguro”

El grupo pudo reflexionar y darse cuenta de que, junto a estas iniciativas, deberían existir campañas de sensibilización que les permitan comprender los nuevos fenómenos sociales que están emergiendo.

Guadalupe — “Creo que también es importante tomar en cuenta que junto a estas propuestas, debe ir mucho de la mano con la educación y con la información, porque es muy triste ver que... ¡Claro!, como personas que a lo mejor en algún momento sufrimos de algún tipo de violencia o discriminación,

cuando pedimos un espacio seguro para poder ejercer algo tan básico como ir a hacer nuestras necesidades, muchas veces son irrespetados por gente que no entiende el trasfondo del porqué se hizo [...], tenemos que ayudar a que las personas estén informadas”

Por consiguiente, el alumnado expresa su preocupación en torno a la manera en la que se sigue brindando información —un tanto escueta— sobre la sexualidad, pues muchas veces se ve plagada de prejuicios y estigmatización.

July — “A mí me educó más que nada mi madre, en cuanto a la sexualidad [...] y he visto que tanto los padres y tanto las escuelas, a veces dan una educación en donde infunden miedo, entonces [...] puede ser que tanto esté bien que te eduquen tus padres, ¿pero con qué?, o sea, te van a meter miedo o realmente te van a dar una introducción a lo que es tu sexualidad y tú cuerpo, porque igual en la escuela abunda mucho que se ven más las enfermedades y miedo, más que nada miedo, es lo que yo he visto”

En contraposición a estas experiencias, los adolescentes refieren que, si se les brindara una educación sexual más especializada y actualizada según el contexto en el que se desenvuelven, tendrían mejores herramientas para comprenderse y establecer vínculos socioafectivos más sanos (Figura 1).

Irma — “muchas veces en términos de educación, no vemos temas tan amplios que deberían ser importantes aprender para que nosotros podamos desarrollarnos mejor, de una manera un poco más civilizada dentro de la sociedad, como, por ejemplo, hablar de manera amplia y sin miedo sobre las ETS y su prevención, hacer más visible y sin tabú el tema de la menstruación, la copa menstrual y tocar temas de diversidad sexual”



Figura 1. Cartel elaborado por estudiantes: “Educación responsable para una sociedad progresiva”

Fotografía tomada por: Julio César Pérez Martínez
Año: 2022. Lugar: CCH Vallejo.

Por otro lado, la gran mayoría de estudiantes mujeres relatan que el acoso sexual se ha convertido en un fenómeno cotidiano al que lamentablemente, le tienen que hacer frente día con día, lo que las hace sentir incómodas, tristes y hasta molestas.

María — “una de las compañeras dijo que había sufrido una experiencia (de acoso) desagradable en las escaleras del metro”

Evidenciando que una de sus necesidades, es contar con espacios que garanticen su seguridad e integridad como personas en desarrollo, particularmente dentro del contexto educativo.

Sesión 3. Diversidad Sexual

Para los adolescentes que forman parte de la diversidad sexual—o que están en proceso de reconocerse y aceptarse— puede llegar a ser un trayecto difícil y confrontativo, situación que se complejiza si es que lo llevan a cabo de manera aislada, es decir, sin ningún tipo de apoyo o consejería que les permita abrazar sus propias experiencias tal y como lo menciona Guadalupe.

Guadalupe — “[...] al principio para mí fue muy complicado y a lo mejor algunas personas se pueden identificar, pero yo decía: “yo no quiero ser así, yo no quiero ser diferente, yo quiero ser lo que los demás son, los que son aceptados”, porque yo tengo miedo de ser rechazada, tengo miedo de vivir, porque [...] cuando uno vive en esta sociedad muy intensa, [...] pues obviamente vemos en la tele todos esos casos de personas que han sido asesinadas, que fueron vulneradas, entonces yo dije: ¡No!, ¡No puede ser!, o sea, para empezar nació mujer, y todavía voy a tener una identidad no normativa, o sea, para mí fue muy complicado, porque yo tenía mucho miedo, entonces al principio era como de que: ¡No!, ¡Yo no soy así! Y me trataba de cambiar yo misma, a lo mejor jamás fui a una terapia de conversión o una persona trató de cambiarme, pero al final de cuentas la sociedad sí trató de cambiarme.

[...] creo que deberían enseñarnos a amarnos a nosotros mismos, o mismas o mismos, y aceptamos, ¿no?, o sea, ser nosotros nuestro propio apoyo porque sí de por sí la sociedad ya nos odia, que nosotros nos odiamos creo que es lo peor, la peor situación, [...]”

Esta experiencia denota la gran influencia que tiene el entorno social por el que Guadalupe ha estado transitando, específicamente a partir de lo que dictan los medios de comunicación, pues en reiteradas ocasiones se transmiten mensajes equívocos que refuerzan los estereotipos y los prejuicios hacia las personas de la diversidad sexual, lo que claramente originó en esta persona un miedo y una angustia al pensar que podría ser rechazada y discriminada por ser quien era —y para protegerse psicológicamente— reprimía su identidad negando sus propias emociones y asumiendo máscaras que no le correspondían, esforzándose por encajar con el resto de la población.

Sus palabras tuvieron un impacto trascendental dentro del grupo, pues a partir de este relato, el alumnado pudo empatizar y solidarizarse con ella demostrando el apoyo y la comprensión que se generan en este tipo de espacios.

Irma — “yo considero que soy una persona que le gusta mucho estar para los demás, y en cualquier momento que me necesiten y ocupen mi apoyo o lo que sea, me gusta estar ahí, y me gusta hacerles saber que pueden contar conmigo para lo que sea”

Como respuesta a estas experiencias, el grupo enfatiza el respeto como un valor imprescindible para la convivencia humana.

Yael — “yo considero que todos necesitamos que nos respeten y respeten nuestras ideas y creencias”

Oscar — “[...] afortunadamente he sabido respetar a las personas, a acompañarlas, a escucharlas, y a no dejarlas solas, porque sé cómo se siente y es horrible, y no me gustaría que las personas sintieran lo que yo sentí porque sé que es muy feo”

Sin embargo, algunos de ellos mostraron su preocupación al no saber cómo dirigirse y tratar a las demás personas, por lo que otra de sus necesidades tiene que ver con recibir una educación socioemocional que les permita sobrellevar de mejor manera las diferentes circunstancias que se les presenten.

Oscar — “[...] sé ponerme en los zapatos de las personas, pero no sé cómo darles una ayuda, las entiendo, las comprendo, pero al momento de dar mi opinión no sé qué decir, y a veces puedo llegar a parecer demasiado frío o duro, sin sentimientos, o a lastimarlos”

Liliana — “[...] puedo ser muy empática, pero a veces como que, comprendo a las personas, pero no sé cómo tratarlas”

En resumen, esta sesión fue un espacio íntimo de desahogo donde el alumnado pudo compartir con los demás experiencias y emociones, lo que originó un conocimiento único que sirvió de base para promover actitudes como la empatía y el respeto como valor indispensable en las relaciones humanas (Figura 2).

Figura 2 Estudiantes compartiendo ideas y experiencias en torno a la diversidad sexual



Sesión 4. Bienestar Sexual

Durante esta sesión se generaron una serie de cuestionamientos en torno a las distintas formas de enseñanza que desgraciadamente continúan prevaleciendo en las escuelas y que siguen perpetuando de manera sistemática los estereotipos de género al considerar que existen temáticas que les competen “exclusivamente” a las mujeres o a los hombres, dando como resultado una segregación del conocimiento que condiciona la toma de decisiones.

Guadalupe — “[...] cuando vi el tema de sexualidad, yo lo vi más o menos como por sexto de primaria, y nos enseñaron cómo aplicar el condón y todo eso [...] pero yo me acuerdo de que me enojé mucho porque yo decía, ¿por qué a nosotras nos enseñan a aplicar un condón y a los hombres no les ponen a aplicar una toalla sanitaria?, porque [...] cuando tocó la parte de enseñarnos a ponernos la toalla sanitaria, a ellos (los hombres) los sacaron, entonces yo dije, si a ellos no, yo tampoco”

Inclusive, se llevó a cabo una reflexión crítica hacia los “métodos anticonceptivos naturales” puesto que, en la actualidad, se están considerando como obsoletos debido a su nula o poca eficacia para evitar la concepción, además de que no previenen las ITS.

Guadalupe — “Me acuerdo cuando [...] íbamos en secundaria (y) nos hacían exponer sobre los tipos de métodos anticonceptivos, [...] había unos, que ahorita ya se me hacen muy absurdos, y no me acuerdo si se llamaban los naturales, o los biológicos, [...] y que eran estos como de ir calculando tu periodo, o cosas así, y los ponían como un método que sí era válido, hasta te lo enseñaban en clase, [...] y yo creo que es muy necesario que los vayan sacando ¿no?, porque como que los usan como una opción, y son realmente, pues prácticamente inservibles”

El grupo también fue capaz de reconocer que, en ocasiones, las personas encargadas de facilitar las clases de educación sexual lo hacen trayendo consigo sentimientos de apatía e indiferencia, por lo que son incapaces de brindar información certera y relevante que responda a sus inquietudes.

Karen — “en mis escuelas casi no se hablaba nada de esto, al menos en primero (de secundaria) sí fueron a hacer una breve exposición del condón, pero hasta ahí, y de las enfermedades pues tampoco, nada más era como que “ah sí cuidense de esto y ya”, pero ¡Ya!, no decían nada más, ni cómo poder detectarlo, o qué hacer, nada más era lo básico, de que usen condón y ya, porque existe esto y esto, ¡y ya!”

Para terminar, una de las sugerencias expresadas tiene que ver con el hecho de traer a colación temas como el placer sexual, ya que es una manera de abordar el autocuidado, así como la propia aceptación corporal (Figura 3).

Sofía — “no solamente es hablar sobre las enfermedades, creo que también es importante aprender a conocer nuestro cuerpo y el de los demás, aprender a aceptarlo y saber que el placer existe y no está mal reconocerlo”



Figura 3 Estudiantes practicando el uso del condón externo y compartiendo ideas en torno al placer sexual

Fotografía tomada por: Julio César Pérez Martínez. Año: 2022. Lugar: CCH Vallejo.

Sesión 5. Proyecto de Vida

Desde la primera sesión se observaron cambios importantes a nivel cognitivo, actitudinal y relacional, lo que ha permitido dar cuenta del proceso de asimilación e incorporación identitaria que han llevado a cabo los participantes de este estudio.

Sin embargo, es importante mencionar que a veces no es tan sencillo buscar nuevas experiencias, así que es importante reconocer a aquellos adolescentes que deciden asumir el riesgo tal y como le pasó a uno de los asistentes que, dispuestamente, optó por inscribirse a este curso taller, lo que le permitió experimentar sensaciones de comodidad que lo interesaron cada vez más por la temática y cambiar su percepción de ella.

Yael — “Me siento más seguro con los conocimientos que he adquirido, porque en su momento yo no me di como el tiempo de, bueno más que nada el interés de conocer sobre la sexualidad, o sobre mi pensamiento, [...] porque pues era un tema que no me interesaba, pero conforme fueron pasando las sesiones me sentí motivado y a gusto, y eso me atrapó”

La información teórica brindada a lo largo de toda la facilitación pudo ser captada y aprehendida por el alumnado, lo que se ve reflejado en su proceso de re-construcción y asimilación de nuevo conocimiento, otorgándoles más tranquilidad y satisfacción frente a las dudas que en un principio iban emergiendo.

Karen — “Yo me veo un poco más segura de mí y de mis ideas, con otros conocimientos de cosas que antes no sabía o desconocía y ahora ya lo sé, con nuevos puntos de vista, también tenía unas ideas erróneas, y ya con las clases supe que estaba mal y que tenía que cambiarlas y cosas nuevas, y pues me conozco un poco más, y resolví algunas dudas que tenía [...]”

July — “[...] aprendí muchísimo de aquí porque sí me había informado, o sea yo, de manera personal, pero creo que eso era el problema, de que yo buscaba información, pero como tal no buscaba más allá de lo que yo pensaba que era lo correcto [...]”

Guadalupe — “Me veo como una persona feliz, realizada, siento que tengo más herramientas para poder ejercer mi sexualidad y mi identidad más libremente y con más seguridad, y los conocimientos para poder seguir creciendo y seguir informándome”

A nivel individual las experiencias fueron únicas y diversas, por ejemplo, Valentina pudo descubrir que para sentirse más a gusto consigo misma, no necesita hacer uso de ninguna “etiqueta”, y que, por el contrario, prefiere vivir su sexualidad de manera libre y fluida, sin imposiciones sociales que dicten lo que tiene o debe de ser.

Valentina — “Me voy más cómoda porque no es obligatorio como identificarme con una etiqueta y puedo estar sin etiqueta por el momento”

También identifica que su proceso de autodescubrimiento continúa y que probablemente la manera en la que piensa ahora se convierta en parteaguas para que en un futuro pueda reencontrarse como persona e ir conformando una identidad más estable.

Valentina — “quiero comprenderme, aceptarme y conocerme para seguir siendo mejor”

Para María, sentirse más segura y confiada de sí misma tiene que ver con las valoraciones y las descripciones que hace desde su auto-concepto, lo que le permite tomar conciencia del presente y pensar en acciones encaminadas al bien común, buscando incidir como agente de cambio para quien necesite ayuda referente al ámbito de la sexualidad, mostrando el poder que tenemos; influir positivamente en otras para construir una mejor sociedad.

María — “[...] me veo más segura de mí, más abierta, feliz y con mayor información, con mejor conocimiento de mi sexualidad, más segura de lo que soy, lo que podría y lo que quiero ser, me veo también ayudando a personas respecto a las dudas que tengan con su sexualidad, por eso es por lo que empecé a tomar estas clases para (que) mis amigas que tenían dudas y que no son tan extrovertidas, pues me preguntaran a mí y yo supiera qué contestar, cuidando mejor de mí y defendiendo mis derechos sexuales”

El respeto por la diversidad humana fue algo que causó un gran impacto en el alumnado.

Liliana — “aprendí que todas las personas somos distintas y eso es algo que debemos respetar”

El clima tan distendido y aceptante ayudó a que se reconocieran como personas valiosas, dando pie a que una de las asistentes se animara a compartir frente al grupo el descubrimiento y reafirmación de su orientación sexual, sintiéndose más libre de ser quien es.

Karen — “gracias a los cursos supe que sí, soy bisexual [...]”

Para finalizar, resulta emotivo que, pese a las adversidades y limitaciones, el grupo mantiene una esperanza para construir un mundo mejor, en el que el conocimiento no se utilice para denigrar o invalidar sus formas de sentir, pensar y actuar, y que, por el contrario, les ayude a conocerse y abrazarse como seres humanos (Figura 4).

Sofía — “[...] si nos damos cuenta, el conocimiento siempre va a ir cambiando respecto al contexto histórico social que estamos viviendo, entonces tal vez hoy hay muchas cosas que nos han dicho que están mal, pero que más adelante mejore [...]”

A veces se nos olvida que somos personas en constante cambio que merecemos y necesitamos ser escuchadas y comprendidas.

Figura 4 Cierre del curso taller

Fotografía tomada por: Julio César Pérez Martínez. Año: 2022.
Lugar: CCH Vallejo.



CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En el campo de la sexualidad humana, los adolescentes exigen respuestas que muchas veces no son resueltas de la mejor manera, pues se ven expuestos a un sin número de mensajes equívocos e introyectos que restringen el proceso de aceptación del sí mismo, lo que provoca en los sujetos malestares psicológicos que derivan en la represión de emociones y sentimientos; el rechazo hacia la identidad propia y ajena, así como la exacerbación de emociones como la tristeza, el miedo y el enojo.

Por tales razones, es que el objetivo de educar en sexualidad debe estar orientado en facilitar a las personas su propio proceso de descubrir y vivir el sentido auténtico de su sexualidad por medio de espacios de reflexión que les permitan tomar consciencia de las características particulares que poseen, Rogers (1980) enfatiza lo necesario que es volver a aprender lo que significa ser uno mismo, luego ser con otra persona y posteriormente formar un grupo o una comunidad.

Así, estrategias de intervención como los cursos talleres surgen como un recurso vital para contrarrestar la falta de información, los prejuicios existentes, la escasa valoración personal y las confusiones en torno a la planificación de la vida adulta y la toma de decisiones de la adolescencia (Hiriart, 2001).

No basta que, como facilitadores de estos procesos, contemos solo con bases teóricas para abordar la temática, sino que es fundamental hacer una introspección para reconocer cómo es que el fenómeno de la sexualidad permea en nuestro mundo subjetivo, pues efectivamente, estas valoraciones pueden transmitirse al grupo de manera intencional (o no intencional), afectando al proceso de enseñanza-aprendizaje.

No olvidemos que las nuevas generaciones —sobre todo los adolescentes— nos están dando a conocer nuevas y múltiples formas en las que las personas viven su sexualidad y la comparten con el mundo, fenómenos que merecen abordarse mediante la escucha, la cercanía y la comprensión.

En síntesis, los logros obtenidos a grandes rasgos fueron la autoafirmación de la identidad sexual de los adolescentes por medio del descubrimiento de su propia valoración personal y la promoción de conductas responsables de autocuidado, todo ello a través de un curso taller reflexivo-vivencial en el que se fomentó el pensamiento crítico y reflexivo, así como una postura existencial de vivir en autonomía y libertad para la toma de decisiones.

REFERENCIAS

- Buitrago Echeverri, M., Buitrago, G. y Mercado, M. (2017). Diseño de un instrumento para caracterizar el desempeño de la función sexual en personas con limitación física y validación de apariencia y contenido. *Revista Urología Colombiana*, 26(1), 17-25.
- Chaves Víquez, R. y Umaña Barrientos, P. (2002). Adolescencia y manejo de la sexualidad. *Revista de Trabajo Social*, (63), 45-55.
- Correa, A. (2017). Aportes de la psicología humanista existencial a la comprensión de la configuración del proyecto de vida en adolescentes [Artículo como tesis de maestría]. Universidad de San Buenaventura Medellín, Facultad de Psicología.
- Dirección General de Educación Continua. (2022). Curso-Taller. Universidad de Colima. <https://educacioncontinua.ucol.mx/course/index.php?categoryid=2>
- Hiriart, V. (2001). Educación sexual en la escuela. Paidós.
- Monroy, A. (2002). Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud. Editorial Pax México.
- Rogers, C. (1980). El poder de la persona. Manual Moderno.
- Rubio, A. E. (1994). Antología de la sexualidad humana. Miguel Ángel Porrúa.
- Urbano, C. A. y Yuni, J. A. (2016). Psicología y cultura de los adolescentes. Editorial Brujas.
- Vargas-Trujillo, E. (2007). Sexualidad... mucho más que sexo: una guía para mantener una sexualidad saludable. Ediciones Uniandes.

El reencuentro de los alumnos con los Museos tras la pandemia

Alef Pérez Ávila



RESUMEN:

La pandemia de COVID-19 alejó a los estudiantes de los museos. En los últimos tiempos, los alumnos están regresando a las salas de exposición. En tal proceso, la planificación de las actividades escolares debe recuperar tanto las experiencias presenciales como las digitales.

Palabras clave:

Aprendizaje / museos / presencial / digital / escolar / planificación

Abstract

The COVID-19 pandemic distanced students from museums. In recent times, students are returning to the exhibition halls. In such a process, the planning of school activities must recover both in-person and digital experiences.

Keywords:

Learning / museums / in-person / digital / school / planning



Introducción

Por la contingencia sanitaria global de los últimos años, los museos han experimentado drásticos cambios en su relación con las instituciones escolares. Al ver el proceso, a principios del 2020, las visitas a sus salas resultaron algo asumido como normal, en marzo de ese año, desapareció tal dinámica y comenzó el distanciamiento social provocado por la pandemia de COVID-19. A finales del 2021, las exposiciones volvieron a abrir sus puertas y, poco a poco, recuperaron su público.

A la par del cierre de las instalaciones de los museos, las escuelas debieron abandonar sus espacios físicos y comenzaron a trabajar en ambientes virtuales. Algunas exposiciones estuvieron listas para ser visitadas a través de representaciones digitales, aunque pocos usuarios decidieron vivenciar tales experiencias y resultó un recurso didáctico poco socorrido.

En buena medida, el uso de recursos digitales de los Museos puede realizarse sin la necesidad de un permiso especial de las escuelas por mantenerse siempre el alumno en un espacio seguro. Por su parte, el retorno a los recintos físicos de exhibición requiere una serie de trámites para notificar a las escuelas de los traslados por realizar de los alumnos y los recintos que van a visitar, las cuales resultan cuestiones a considerar al planificar.

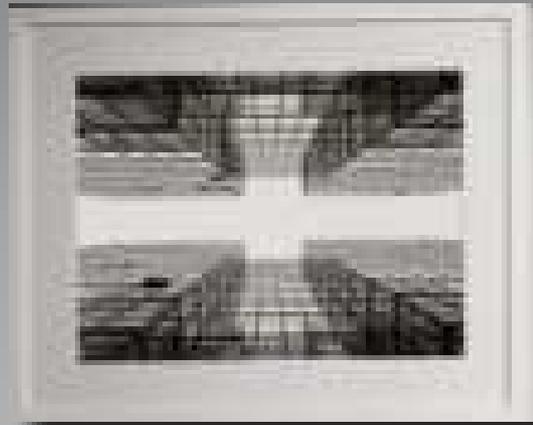
En la actualidad y tras la pandemia, los museos tienen nuevamente a su público y, entre ellos, a los estudiantes. En buena medida, la recuperación por parte de los alumnos de los espacios físicos curatoriales resulta el punto central del presente artículo, que permite una experiencia de aprendizaje particular de observación directa. Sin olvidar, las redes sociales permiten ver las novedades como exhibiciones temporales de las instituciones, mientras las páginas oficiales otorgan información de las mismas salas con representaciones realistas.

Los museos durante el distanciamiento social

En un breve repaso, la irrupción de la pandemia de COVID-19 cerró los lugares de convivencia social y, en especial, los culturales. Sin olvidar, los jóvenes también perdieron la posibilidad de convivir en sus escuelas y otros lugares públicos. En general, la sana distancia resultó el rasgo característico de aquel periodo.

Sin sus salas físicas durante el confinamiento, los museos actualizaron sus páginas web, publicaron en las redes sociales y realizaron videoconferencias en diversas plataformas. A través de tales acciones mantuvieron presencia para una parte de su público, sin embargo, la intensidad no resultó como antes de la pandemia. La interacción directa faltó para dar vida a los objetos de la cultura material en el imaginario individual y colectivo.

En el medio digital, los museos muestran los mismos contenidos o, mínimo, cercanos en los de sus salas físicas, esto por medio de representaciones virtuales, que tienen una calidad entre mala y buena al considerar el gran número de instituciones. La tecnología Street View resulta ser una forma de representación importante (Naranjo, 2016: 348). En teoría, se trata de un sistema capaz de recuperar la experiencia virtual de las galerías físicas con la visualización de los espacios a través del caminar desde una pantalla al mover el cursor. En caso de ser de calidad, nos permite acercarnos a los íntimos detalles de las obras por su gran calidad en el manejo de los píxeles, sin olvidar la oportunidad de no pausar la contemplación de un elemento museográfico, permitir a otro visitante realizar el mismo procedimiento.



En los ambientes más comunes para los alumnos, las redes sociales alojan perfiles creados por los museos. Desde tales plataformas imitan las formas de interacción de los jóvenes con publicaciones de todo tipo: escritos, imágenes, audios y videos. Mandan mensajes para promocionar eventos, aunque también llegan a producir contenido exclusivo de las mismas plataformas para interactuar con los usuarios, entre los cuales pueden localizarse nuestros propios alumnos.

En buena medida, en algunos casos a partir de los materiales de los museos en internet y en el periodo de confinamiento, los profesores diseñaron estrategias didácticas con lo disponible en los medios digitales. Desde experiencias curatoriales a distancia, parte del alumnado realizó sus actividades escolares y alcanzó sus aprendizajes.

El reencuentro de los museos con los jóvenes

Durante el distanciamiento social provocado por la pandemia de COVID-19, los recursos digitales de los museos mostraron ser útiles como materiales escolares. Aunque con la reapertura de las salas perdieron relevancia y pasaron a ser reemplazados por las visitas físicas. Tal dinámica respondió al final del distanciamiento y al restablecimiento de la normalidad en el uso de los espacios y de la interacción social.

En un buen número de casos, al comenzar la reapertura de los recintos culturales, los jóvenes regresaron a los museos bajo dinámicas no escolares. Tales recintos resultaron poco visitados en aquel momento, por lo cual, recorrerlos resultó una experiencia gratificante y tranquila por la falta de multitudes. Sin olvidar, la amplitud de las salas y su buena ventilación volvieron cómoda las estancias en los mismos, tras meses de confinamiento. Los recorridos eran con amigos, pareja o en familia, una forma de ir recuperando los espacios físicos colectivos.

En buena medida, los museos están diseñados para ser experiencias individuales, los recorridos por las salas y la contemplación resulta algo personal, aunque uno se encuentre acompañado, al terminar la experiencia el diálogo funciona como la dinámica para colectivizar las experiencias. Por su parte, los alumnos pueden tener vivencias propias dentro de las exposiciones, sin olvidar que en un buen número de casos el trabajo resulta colaborativo y la retroalimentación entre los compañeros es una constante.

A grandes rasgos, aunque no es algo estricto, los museos pueden ser divididos en tres tipos: ciencias, historia y artes. Al distinguirlos, los primeros plantean la interacción con los visitantes como elemento básico de su museografía. Por su parte, los segundos centran su trabajo de exposición en la escenografía. Sin olvidar, los últimos buscan resaltar el objeto, hasta intentar que éste se explique por sí mismo (Santacana, 2006: 125). Por su parte, el profesor debe conocer los recintos para plantear en un aprendizaje y temática específica la forma del acercamiento de los alumnos.

De alguna forma, los museos funcionan como escenario de la contemplación de los objetos, que forman la base de la cultura material. Puede ser una pieza original, una representación de elementos físicos o digital mediante la proyección y el sonido. Para estar en la exhibición, la curaduría debe establecer algún valor a resaltarse, que por ejemplo puede ser estético, antigüedad, rareza, interés científico, entre otros (García, 1988: 7). En buena medida, la variedad de tales elementos permite la existencia de museos de cualquier rama del conocimiento humano.

En cuanto cultura material, las piezas de

los museos tienen un trasfondo en lo político, lo social, lo económico o lo artístico. Esto permite generar impresiones sobre los mismos desde el momento de verlos e ir comprendiendo su propio discurso. Sin embargo, los no introducidos a las temáticas necesitan contextualización, la cual procede tradicionalmente de las fichas informativas de los museos, aunque actualmente el audio es un apoyo impórtate.

En cuanto a lo económico, los museos públicos tienen costos de taquilla accesibles para la mayoría de los bolsillos y, en un buen número de los casos, gratuidad para varios sectores sociales como los profesores y estudiantes. Así, resulta accesibles para la mayor parte del público, en especial cuando se procede del ámbito escolar. Sin embargo, la movilidad resulta un problema, simplemente es necesario considerar los tiempos de traslados en la Ciudad de México y su Área Metropolitana, que llegan a ser de varias horas.

Una ventaja importante, en específico para los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la Ciudad de México (CDMX) cuenta con recintos para cubrir los aprendizajes de las asignaturas, sólo es necesario pensar un poco por parte del profesor sobre el cómo diseñar una Secuencia Didáctica, la cual deberá tener la visita a la exposición como lo central en las actividades.

En un buen número de casos, los alumnos viven en la periferia del Área Metropolitana del Estado de México, al llegar a sus respectivos planteles están a un paso de los museos de la CDMX. Lo cual les permite utilizar la red de transporte del metro y metrobús, espacios con deficiencias, aunque seguros y fáciles de utilizar.

Lo práctico de movilizarse a los museos de la CDMX permite llegar sin la necesidad de tomar un transporte foráneo y evita movilizarse en localidades fuera de lo común para el alumnado. En consecuencia, puede solicitarse un camión escolar, aunque no resulta indispensable la utilización de éste para realizar el viaje a las instalaciones de la exposición por visitar.



Los apoyos de transporte por parte de las autoridades del CCH no son indispensables, aunque pueden ser solicitados. Por su parte, los trámites para realizar el trabajo escolar fuera de las instalaciones resultan fundamentales, estos incluyen solicitar el permiso, llenado de formatos para el seguro de todos los alumnos y entregar la Secuencia Didáctica con la respectiva justificación de la actividad en el marco del Programa de Estudios correspondiente. Así, un poco de papeleo resulta necesario para trabajar cuestiones escolares en algún Museo.

Al realizar su visita escolar a un Museo, los alumnos suelen ir con algunos de sus compañeros, tal acción llega a fortalecer los lazos de amistad. Lo cual puede ser aprovechado al plantearse la actividad como trabajo colaborativo. Los integrantes no deben superar cuatro, para permitir que todos trabajen. Desde la planeación, los roles deben ir bien especificados (Hernando, 2015: 72), esto les permite a los alumnos trabajar de forma armónica y disminuye los conflictos.

En el planteamiento de las actividades en un museo, el aula invertida resulta un buen punto de partida al funcionar como el método para distribuir el trabajo escolar entre el salón y la exposición. Así, el espacio tradicional de encuentro de los alumnos para la organización (Berenguer, 2016: 1466), que funcionara para asimilar instrucciones, organización y el planteamiento de formas de abordar los materiales expuestos. Lo cual llega a ser importante como parte del “Inicio” en el contexto de una Secuencia Didáctica.

En otro elemento introductorio, los materiales digitales de los museos pueden apoyar la planificación de los alumnos en su visita, desde cosas simples como los croquis que permiten localizar una sala en específico dentro de un recinto de dimensiones considerables. Hasta dar una primera observación a los objetos de interés, lo cual permite ampliar la perspectiva en el momento de estar frente la misma pieza en físico.

Al avanzar, en el Desarrollo estarán de forma destacada las actividades por realizarse dentro de las instalaciones del Museo, que pueden estar apoyadas por los recursos digitales de la misma institución. El trabajo debe tratarse en pasos propuestos por el profesor, que tendrán una aproximación en los siguientes párrafos.

Al comenzar la visita al museo, la observación debe centrarse en la cultura material de los objetos y su vinculación con la asignatura correspondiente. El primer procedimiento de los alumnos es observar las piezas de forma individual y esto permite realizar procedimientos tanto puramente mentales como con un instrumento de apoyo.

En buena medida, los alumnos buscan en su memoria elementos para vincular con los objetos expuestos en los museos (García, 1996: 74), el bagaje cultural resulta fundamental al considerar la importancia de tal dinámica. Tras lo cual, la información curatorial montada en fichas informativas constituye un siguiente punto de contacto y de reforzamiento.

Al comenzar los procedimientos escolares en un Museo, los alumnos resguardan con una fotografía las piezas relevantes para su trabajo y recopilan la información escrita considerada relevante. En tales acciones, la sobre saturación de información llega a presentarse y resulta necesario evitarla para facilitar posteriores procedimientos en la selección de información.

A veces, el Museo es solo uno de los elementos informativos en la Secuencia Didáctica. En esos casos, los alumnos necesitan indagar en otras fuentes para llegar a una comprensión general. En buena medida, los recursos digitales de la misma curaduría permiten tal profundización y repaso de la información. El siguiente procedimiento es la síntesis, que queda expresada en un reporte de la visita o algún otro trabajo señalado por el profesor, esto para crear una evidencia en papel o en digital.

Al “Cierre” de las actividades de la Estrategia Didáctica, los alumnos deben de regresar al salón para recapitular sus actividades. Para lo cual, la exposición de algunos trabajos resulta útil cuando se visitaron diferentes salas de un mismo Museo y así compartir los diversos aprendizajes con todo el grupo. Sin olvidar, la participación en plenaria permite mostrar las experiencias particulares de los alumnos. Es de señalarse, los procedimientos en una Secuencia Didáctica resultan flexibles y no son un dogma (Díaz-Barriga, 2010: 179).

Conclusiones

La pandemia de COVID-19 provocó el distanciamiento social y el cierre de las instalaciones físicas en la mayoría de las actividades sociales y laborales. En particular, los museos y las escuelas sufrieron con fuerza tal situación. De un momento a otro, la cultura y la educación terminaron confinados en los ambientes digitales.

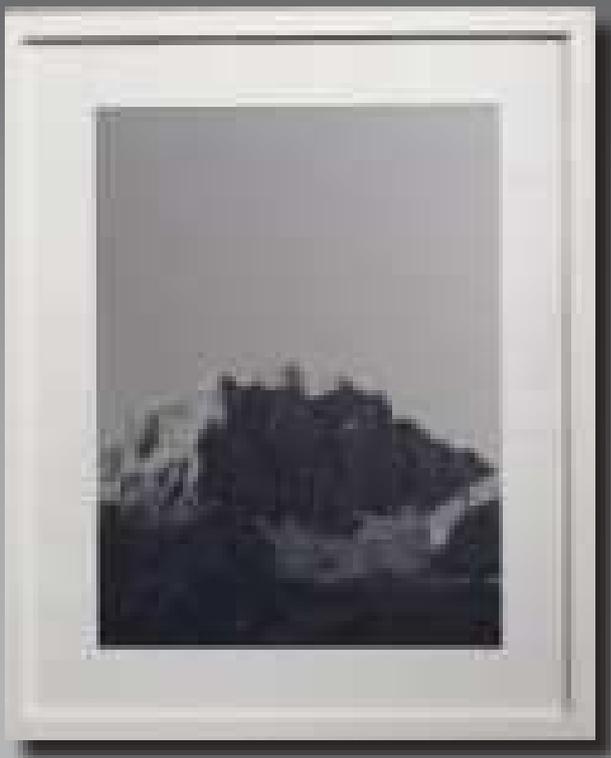
En el retorno a la normalidad, las escuelas y los museos tienen una interacción física como en la época prepandemia. Así, los alumnos pueden volver a recorrer las exposiciones para disfrutarlas y extraer información de éstas, actividades que fortalecen los procesos de aprendizaje desde perspectivas estimulantes al abandonar el espacio tradicional del aula. En buena medida, las viejas formas de trabajar la cultura material de la curaduría fueron recuperadas.

En la relación de las escuelas con los museos, las instalaciones físicas resultan fundamentales y son el punto básico de la interacción. Sin embargo, las lecciones del periodo de confinamiento deben acompañarnos en la actualidad, por lo cual, los recursos digitales de las curadurías deben ser incorporados en los planteamientos de las secuencias didácticas.

Las posibilidades de actividades escolares con un Museo resultan múltiples, una opción es la creación de una revista por parte de los alumnos, que de preferencia debe realizarse de forma colaborativa por la amplitud del trabajo. La misma necesita partir de una explicación general del recinto por visitar y dirigirse a las salas de interés por el aprendizaje y la temática abordados.

En términos técnicos, una revista como actividad escolar debe tener alrededor de diez cuartillas o cinco hojas incluyendo portada, índice, datos de quienes colaboraron y contraportada. El resto del espacio es usado para plasmar información en forma de artículos, imágenes y opiniones. Una buena forma de visualizar la información es en columnas, aunque la imaginación de los alumnos puede ser importante en tal aspecto y en el resto del trabajo.

En cuanto a las fuentes para la revista como actividad escolar, la visita al Museo resulta la de mayor relevancia. Por legado de la pandemia, las versiones digitales pueden apoyar como son las redes sociales oficiales y, más importantes, las páginas web de las instituciones. Por los problemas de copia y pega, el trabajo en papel con pluma y lápiz resulta la mejor opción, aunque se deba tomar una foto para entregar a través de alguna plataforma a través de un formato como PDF.



Referencias

- Cristina Berenguer, C. (2016) Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. XIV Jornada de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios. Alicante: España, Universidad de Alicante.
- Díaz-Barriga, F. (2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- García, Á. (1996) Didáctica del museo: el descubrimiento de los objetos: España, De la Torre.
- Hernando, A. (2015) Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo. Madrid: Fundación Telefónica.
- Naranjo, R. (2016) Recursos multimedia y digitales de carácter formativo y social de los museos. Opción. Maracaibo: Universidad de Zulia. 32 (10).
- Santacana, J. (2006) Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, N° 5.

REDirigir la enseñanza en tiempos postpandemia

Redirecting teaching in post-pandemic times

Karen Fernanda Fuerte Tavera



Vivimos en nuevos contextos comunicativos
y hay que adaptar nuestros objetivos de aprendizaje
Tendremos más éxito si preparamos
aprendices para el futuro (y el presente)

Daniel Cassany, 2021

Resumen:

En el panorama educativo actual, tras el confinamiento derivado de la pandemia, existe cierta incertidumbre sobre el papel que deben ocupar las de la información y la comunicación en el aula, por lo que, en este texto, se hace una reflexión en torno al tema, y se sugiere la implementación de recursos educativos digitales, como una propuesta para redirigir la enseñanza.

Palabras clave:

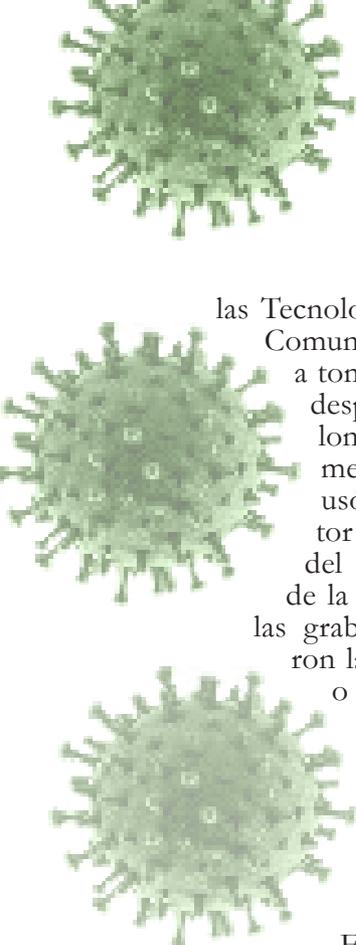
Tecnologías de la información y la comunicación, recursos educativos digitales, postpandemia.

Abstract:

In the current educational panorama, after the lockdown caused by the pandemic, there is certain uncertainty regarding the role that the information technologies and the communication in class must fill, so, in this text, a reflection around this topic is made, and the implementation of digital academic resources is suggested, as an approach to redirect teaching.

Key words:

Information and communication technologies, digital educational resources, post-pandemic.



Desde hace unas décadas, en el contexto educativo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) comenzaron a tomar terreno. En un inicio, su despliegue fue reducido y escalonado, pues avanzaba conforme lo hacía la tecnología: se usó el retroproyector o proyector de acetatos hasta la llegada del proyector de diapositivas y de la pizarra digital; se recurrió a las grabadoras hasta que aparecieron las bocinas con entrada USB o con conexión Bluetooth; se necesitaba de una televisión y una videocasetera o, posteriormente, de un reproductor de DVD, para ver un documental o una película, hasta la invención de la televisión inteligente. Era común, también, el préstamo de salas de cómputo con conexión a Internet, para que los estudiantes realizaran trabajos de investigación, hasta que se colocaron, en muchas escuelas, conexiones inalámbricas a Internet, que permiten el acceso desde cualquier dispositivo móvil.

En la mayoría de los casos, existía un interés genuino y un evidente entusiasmo por trabajar con estas tecnologías en el aula, pues eran señal de progreso e innovación. Sin embargo, esa perspectiva empezó a decaer con la aparición de los teléfonos inteligentes, que, aunque se esperaba que beneficiaran al ámbito educativo, facilitando el acceso y la búsqueda de información, se convirtieron en un acérrimo distractor, al usarse para jugar en clase, mandar mensajes y escuchar música. Por ello, en varias escuelas, se optó por rechazar y prohibir el uso de aparatos tecnológicos en el aula, argumentando que eran un obstáculo para una comunicación eficiente, y, por tanto, para un buen aprendizaje. Del otro lado del campo, algunos alumnos comenzaron a desestimar el uso de herramientas tecnológicas, porque había ocasiones en las que los profesores empleaban diapositivas sosas y monótonas, que sólo leían en clase, o ponían videos y películas, sin vinculación con

los temas, que, a la larga, aburrían y producían desinterés.

Tal era la realidad que imperaba a inicios del año 2019 hasta que apareció la pandemia por el virus SARS-CoV-2. En un inicio, la pandemia trajo consigo un panorama educativo desesperanzador: las escuelas estaban cerradas, alumnos y profesores temían por su salud y por la de sus familias, los directivos carecían de planes de contingencia, y, en general, predominaba una atmósfera de incertidumbre y desolación. No obstante, con el paso del tiempo, se implementaron, de manera gradual, diversas estrategias que permitieron reanudar las actividades: tele-sesiones, por medio del radio y la televisión; clases sincrónicas, con el uso de aplicaciones como Google Meet, Zoom o Skype; clases asincrónicas, con plataformas educativas, como Classroom, Moodle y Teams, y clases híbridas, que, como su nombre lo indica, mezclaban elementos presenciales y virtuales.

El cambio de escenario fue radical, pues las TIC pasaron de ser un recurso secundario, que la mayoría desprestigiaba, a convertirse en un elemento indispensable para que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera posible. De la noche a la mañana, profesores y alumnos tuvieron que volverse aprendices en el uso de herramientas tecnológicas y recursos digitales variados. Algunos lo lograron con labores loables, otros llegaron a duras penas al final del camino, y hubo quienes, desde un inicio, se desentendieron, y optaron por esperar a que todo se reestableciera.

Actualmente, a cuatro años de que iniciara la crisis sanitaria, las clases presenciales se han reanudado en su totalidad, pero esto no significa que el panorama sea claro y estable; una parte de la comunidad escolar tiene la incertidumbre sobre cómo se debe proceder, especialmente, en relación con el uso de la tecnología en el aula. Se observaron dos directrices: una tradicional, que busca regresar a la época prepandemia, en la que existía rechazo y censura sobre el uso de tecnología, y esta se usaba de forma esporádica; y una disruptiva e innovadora, que apela a mantener la tecnología como aliada, y a implementar estrategias didácticas con recursos digitales de por medio.

Los detractores de las TIC argumentan que el uso excesivo de la tecnología tiene repercusiones en la salud, como pérdida de memoria a corto plazo, problemas visuales, sedentarismo o incluso problemas psicológicos, como depresión. De igual manera, afirman que la tecnología fomenta el aislamiento de las personas y el individualismo, y que sólo es un distractor que no contribuye al aprendizaje de los estudiantes, sino todo lo contrario, puesto que facilita el plagio, ocasionando un rendimiento estudiantil bajo (Rodríguez Parrales, et al., 2021). También hay quienes se inclinan por remarcar la imposibilidad de sistematizar las TIC en el aula, por la brecha digital que impide que todos los alumnos posean herramientas tecnológicas o puedan acceder a servicios, como Internet o la electricidad.

En contraste, los defensores de las TIC argumentan que éstas:

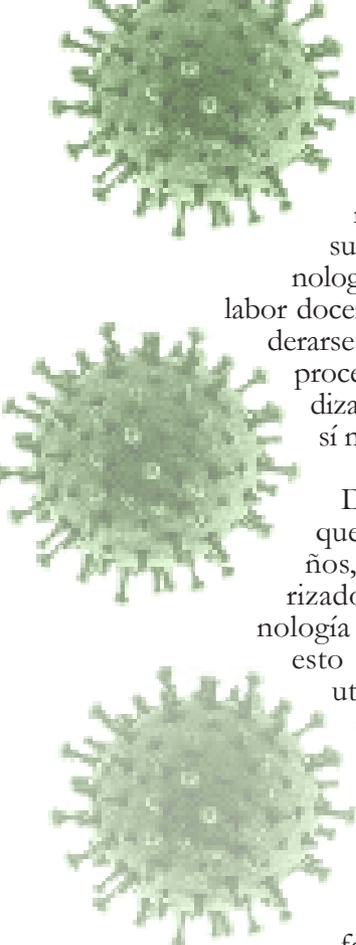
- pueden ser usadas por personas de distintas edades,
- son atractivas para los estudiantes, y eficaces para el aprendizaje óptimo;
- despiertan el interés y la motivación por aprender,
- permiten la flexibilidad de horarios y espacios,
- ayudan a que las labores sean más sencillas y cómodas;
- se adaptan a las necesidades tecnológicas de la nueva generación,
- fomentan el aprendizaje autónomo del alumno, quien puede participar de acuerdo con su ritmo y nivel;
- facilitan la creatividad y la atención a distintos estilos de aprendizaje, por lo que se puede dar atención personalizada,
- promueven la colaboración e interacción entre estudiantes y profesores,
- dan mayor alcance al conocimiento, al permitir hacer consultas inmediatas en distintas fuentes;
- facilitan la aplicación de modelos constructivistas, al darle mayor protagonismo al estudiante y a su autonomía.

(Rodríguez Parrales, et al., 2021)

Sobre el último punto, destaca que las innovaciones tecnológicas constituyen una remodelación del espacio escolar, y que también inciden en las prácticas educativas, al dar trabajo a alumnos y profesores. El uso de un pizarrón convencional, por ejemplo, focaliza el conocimiento en un punto, contribuyendo a que el profesor pueda ser visto como el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el poseedor absoluto del conocimiento; mientras que el alumno podría percibirse únicamente como un receptor de información, como un ente pasivo del aula. Por su parte, el uso de recursos digitales en dispositivos electrónicos posibilita un mayor dinamismo en las clases y una mayor interacción, y coloca el vaciado de información, en el pizarrón y en la libreta, y prácticas obsoletas.

Cabe aclarar que la estructura y distribución del aula no garantiza que se modifiquen los modelos educativos, pues, aun en aulas totalmente equipadas, es posible que se den clases enciclopédicas. Sin dejar de lado que, como menciona Cassany (2021),

raramente [se elige] el aula en que [se va a trabajar], aunque [se podría] escribir una carta a los Reyes Magos pidiendo una sala grande, con sillas y mesas móviles (que encajen para formar equipos), con conexiones eléctricas, wifi 5G, pizarra digital integrada, proyector y PC, altavoces, línea telefónica directa con secretaría, luz natural, [es posible que se trabaje] en aulas inhóspitas con pantallas que ocultan la cara del alumnado, pizarras alejadas de los pupitres, columnas que tapan la visibilidad o un sol que ciega a todos a determinadas horas. El espacio condiciona terriblemente la práctica (p. 43).

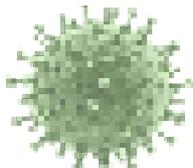


Regresando al uso de las TIC en el aula, quienes están a favor de ellas suelen acentuar que la tecnología no puede sustituir la labor docente, sino que debe considerarse un medio para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje; nunca como un fin en sí misma.

De igual forma, apuntan que, aunque, desde pequeños, los niños estén familiarizados con el uso de la tecnología en diversos contextos, esto no significa que sepan utilizarlas adecuadamente o que sean expertos en su uso. Para ello, primero es necesario que se trabaje en desarrollar las siguientes competencias: saber cómo recoger y recordar información, organizarla en diversos esquemas de clasificación; interpretarla, resumirla, compararla y contrastarla; valorar su calidad, relevancia y utilidad; generar nuevo conocimiento al adaptar, aplicar, diseñar, inventar, representar información; y transmitir el conocimiento a otros individuos o grupos (Rodríguez-Parrales et al., 2021).

Aunque es cierto que las TIC no garantizan un aprendizaje sustancial, y que para emplearlas se requieren diversas habilidades, conocimientos, competencias y aptitudes, difíciles de conseguir de la noche a la mañana, volver a la postura tradicional y censoradora sería un gran retroceso, ya que el confinamiento aceleró la transformación digital que, desde hace años, se auguraba. Si la pandemia permitió que docentes y alumnos se iniciaran en el uso de las herramientas y recursos digitales, lo ideal sería mantenerse en esa línea.

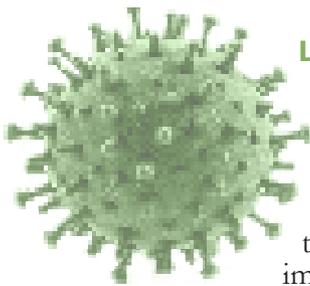
Aunque el camino por recorrer es largo y complejo, con tiempo, capacitación, práctica y esfuerzo, es posible combatir la falta de conocimiento y experiencia en torno al uso de las TIC en el aula. En los siguientes apartados, se busca contribuir a la formación digital de los docentes, revisando qué son los recursos educativos digitales, cuáles son sus características, cómo se clasifican y ejemplos de estos, para que el lector tenga un panorama que le permita elegir los recursos que más le convenga integrar en sus planeaciones didácticas, para redirigir la enseñanza postpandemia.



Los recursos educativos digitales

Los Recursos Educativos Digitales (RED) son aquellos materiales educativos, elaborados con medios digitales, que, por su formato y flexibilidad, están disponibles en cualquier momento y lugar. Estos materiales apoyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y son útiles para exponer o reforzar un tema, para evaluar un aprendizaje o para promover el desarrollo de una capacidad, habilidad o competencia.

Dependiendo de los gustos y necesidades, se pueden diseñar recursos exclusivos y originales o, gracias al alcance actual del Internet, se pueden recuperar y adaptar los recursos ofertados en línea. En cualquiera de los casos, es importante que el usuario se asegure de que éstos cumplan con ciertos criterios de calidad. La Asociación Española de Normalización (2020) sugiere partir de tres dimensiones: evaluación pedagógica, evaluación del diseño y evaluación tecnológica.



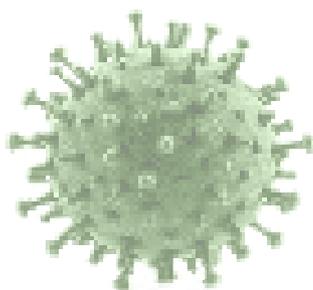
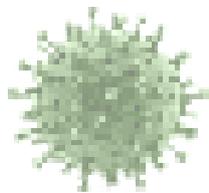
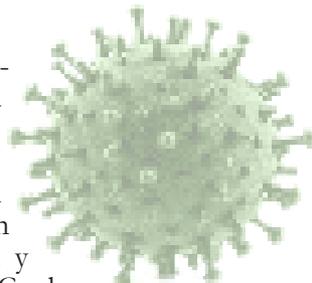
La evaluación pedagógica conlleva que el recurso presente una descripción didáctica —que incluya objetivos, destinatarios, aprendizajes previos, instrucciones o sugerencias de implementación, etc.—, calidad en los contenidos —que los contenidos sean coherentes, comprensibles, atractivos, innovadores, actualizados o vigentes, que la redacción de éstos sea clara y sin faltas de ortografía, y que tengan referencias consignadas— y capacidad para generar aprendizaje —que promueva el aprendizaje significativo, fomente la creatividad e innovación, promueva actividades digitales y analógicas, posibilite el aprendizaje individual y el colaborativo, y permita planificar y revisar el aprendizaje—.

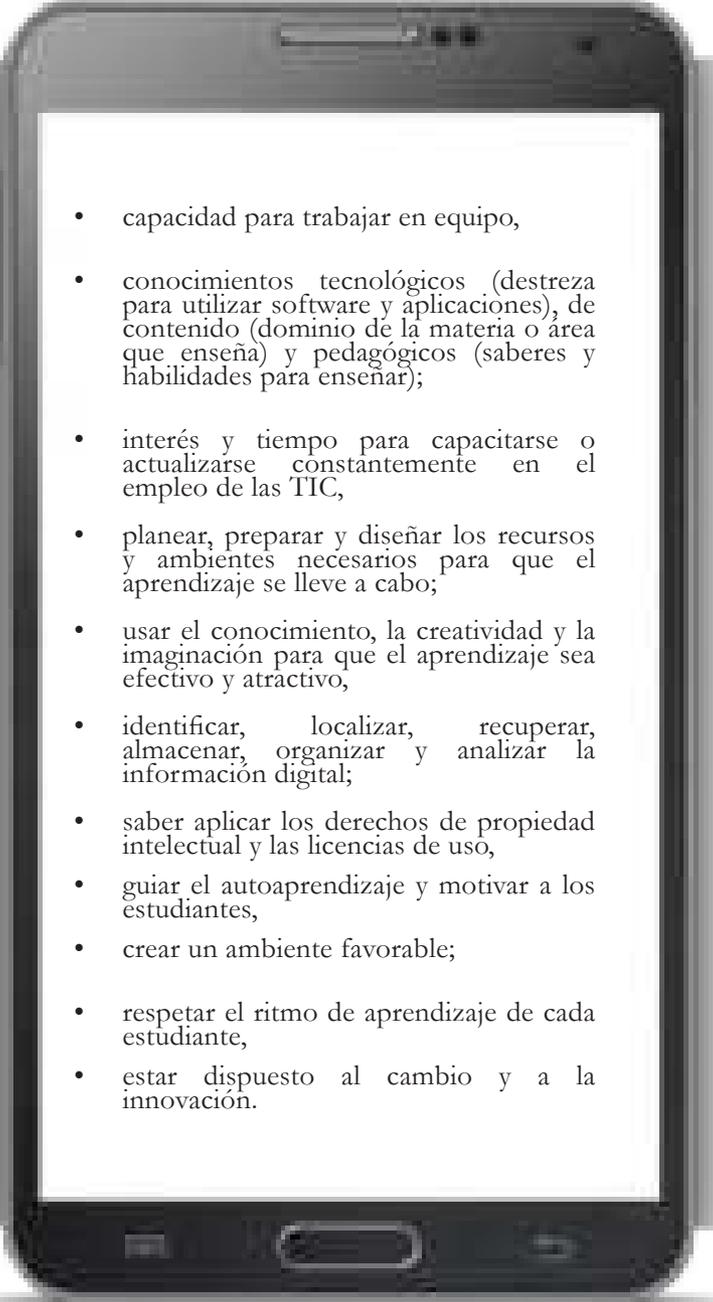
La evaluación del diseño implica que el recurso tenga adaptabilidad —que el contenido o actividad se puedan adecuar a cualquier contexto educativo, y que se contemplen distintos niveles de conocimiento y posibilidades de aprendizaje—, interactividad —que fomente la participación del alumno, sea de fácil uso, solicite actividades variadas, y brinde un historial de ejecución—, formato y diseño —que el diseño esté organizado, sea intuitivo, amigable, simple y atractivo, que se empleen distintos tipos de formato (video, audio, imagen, texto), y que los contenidos audiovisuales sean de calidad y refuercen el aprendizaje, en lugar de entorpecerlo— y reusabilidad —que permita crear nuevos materiales, que sea de uso libre o estándar (txt, pdf, mp3, mp4, etc.), y que se pueda utilizar en cualquier dispositivo (con o sin conexión a Internet)—.

La evaluación tecnológica alude a que el recurso cuente con accesibilidad técnica —que funcione de forma correcta, y proporcione orientación en caso de presentar problemas—, navegación —que sea compatible con diversas plataformas y dispositivos, y que proporcione información sobre la ubicación y el progreso de actividades—, accesibilidad del contenido audiovisual —que haya contraste entre las imágenes y el color del fondo, y que los materiales audiovisuales se puedan manipular, y tengan descripción textual— y con accesibilidad del contenido textual —que el texto sea homogéneo y legible, y que haya contraste entre el texto y el color del fondo—.

Aunque cada uno de los criterios es necesario para garantizar la calidad de un RED, en última instancia, el éxito de su aplicación depende, principalmente, del contexto pedagógico en el que se implemente, por lo que, en las escuelas, se deben desarrollar políticas y prácticas de almacenamiento, acceso e integración de recursos educativos, y se debe asegurar que los miembros de la comunidad educativa cuentan con capacitación y acceso a las TIC (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

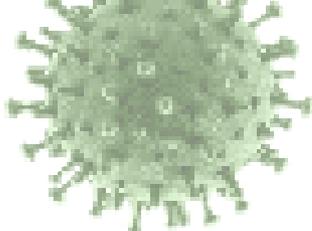
Asimismo, dentro del contexto pedagógico ideal para implementar RED, es importante que los actores del proceso educativo ocupen determinados roles. Por un lado, gracias a la flexibilidad y el tiempo que brindan las TIC, el estudiante debe ser protagonista de su propio aprendizaje. “De esta manera el estudiante ya no permanece como receptor inmóvil, y se convierte en un estudiante digital que tiene la libertad de decidir en dónde, cuándo y cómo estudia” (Álvarez Santizo, 2021, p. 10). Mientras que el docente debe ser un facilitador, que ofrezca y genere recursos educativos de calidad, para lo cual es necesario que tenga o desarrolle las siguientes características:



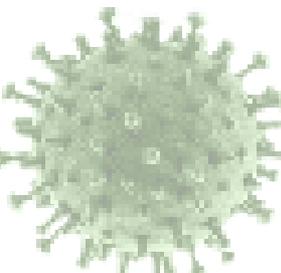
- 
- capacidad para trabajar en equipo,
 - conocimientos tecnológicos (destreza para utilizar software y aplicaciones), de contenido (dominio de la materia o área que enseña) y pedagógicos (saberes y habilidades para enseñar);
 - interés y tiempo para capacitarse o actualizarse constantemente en el empleo de las TIC,
 - planear, preparar y diseñar los recursos y ambientes necesarios para que el aprendizaje se lleve a cabo;
 - usar el conocimiento, la creatividad y la imaginación para que el aprendizaje sea efectivo y atractivo,
 - identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital;
 - saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso,
 - guiar el autoaprendizaje y motivar a los estudiantes,
 - crear un ambiente favorable;
 - respetar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante,
 - estar dispuesto al cambio y a la innovación.

(Álvarez Santizo, 2021; Quirós Meneses, 2009; Rodríguez-Parrales et al., 2021)

Como se observa, diseñar, elaborar e implementar RED no es una tarea sencilla, y demanda numerosas habilidades y aptitudes tanto por parte del profesor como del estudiante, por lo que se aconseja que, antes de empezar a diseñar un nuevo RED, el docente se dé a la tarea de verificar si no existe algo similar a lo que pretender realizar, para ahorrarse tiempo y esfuerzo.



Clasificación de los recursos educativos digitales

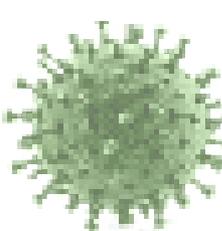


Actualmente, existen diversas clasificaciones de los recursos digitales, que responden a sus características y usos. Enseguida, se presentan algunas de las que cuentan con mayor difusión.

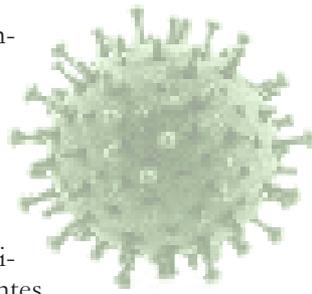
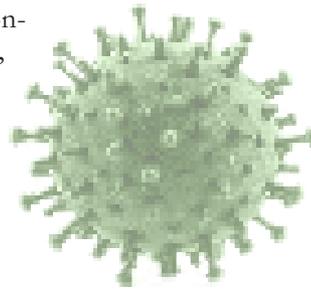
Álvarez Santizo (2021), tomando en cuenta el formato del recurso, propone cuatro categorías: **audiovisuales** (videos, cápsulas, videoblogs, audios, podcast, etc.), **interactivos** (animaciones, simuladores, juegos de roles, mundos inmersivos, etc.), **textuales** (presentaciones, documentos PDF, revistas digitales, E-book, blogs, etc.) e **iconográficos** (diagramas, esquemas, infografías, mapas, imágenes, fotografías, etc.).

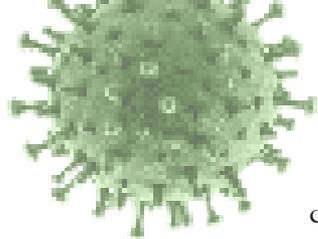
Matosas-López (2019) sugiere que los recursos digitales se clasifiquen, de acuerdo con su principal función:

1. **Recursos de información.** Proporcionan información que ayuda a profundizar en el conocimiento de un tema, por lo que son un gran complemento para abordar contenidos conceptuales. Ejemplos: infografías, enciclopedias virtuales, buscadores académicos, bases de datos, videos, etcétera.
2. **Recursos de colaboración.** Potencian el trabajo en equipo y la comunicación entre personas con intereses similares. Ejemplos: foros, blogs, wikis, webinars, etcétera.
3. **Recursos de aprendizaje.** Aspiran a la aplicación y desarrollo del conocimiento y al logro de objetivos formativos. Ejemplos: Video tutoriales, test auto evaluables, juegos, etcétera.



Partiendo de la finalidad educativa de éstos, Quirós Meneses (2009) los clasifica en tres categorías:

1. **Transmisivos.** Su objetivo es compartir información de manera eficiente, por lo que ayudan a guiar los conocimientos. “Es decir, los recursos educativos transmisivos son aquellos materiales virtuales que están centrados en quien enseña, porque es el encargado de transmitir enseñanzas explícitas, por lo que, los educandos tienen el fin de seguir los pasos para obtener aprendizajes” (Hernández Cotera, 2021, pp. 10-11). Ejemplos: bibliotecas y enciclopedias digitales, tutoriales para apropiación y reforzamiento de contenidos, guías didácticas, sitios en la red, documentos, presentaciones, etcétera.
 2. **Activos.** Busca que el alumno construya sus conocimientos a partir de la interacción con el objeto de estudio. “Permiten que el educando pueda realizar acciones frente a éste, uniendo, agregando o editando contenidos; por ende, sólo existe relación entre estudiante-recurso, más [sic] no con compañeros o docente de manera directa” (Hernández Cotera, 2021, p. 14). Ejemplos: simuladores, juegos individuales de creatividad, habilidad, competencia o roles; traductores y correctores de idioma, buscadores, procesadores de texto, procesador gráfico, hojas de cálculo, editores multimedia, etcétera.
 3. **Interactivos.** Pretenden que el aprendizaje surja de la comunicación, sincrónica o asincrónica, entre personas que usan medios digitales. “Tienen como finalidad que los estudiantes interactúen con sus pares o/y con el docente, ya sea para mantener una comunicación, cooperar, compartir entre otras acciones grupales” (Hernández Cotera, 2021, p. 16). Ejemplos: juegos en línea, colaborativos o de competencia; aplicaciones de mensajería y videoconferencia, foros, pizarras virtuales, sistemas de correo electrónico, blogs, wikis, etcétera.
- 
- 

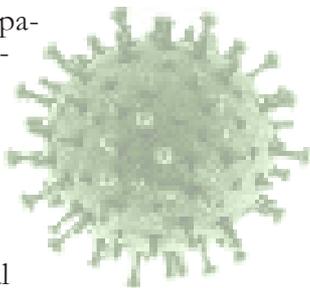


Otras propuestas sugieren que se clasifiquen en cursos virtuales, aplicaciones para educación y objetos de aprendizaje; o en función del tipo de uso que se le puede dar, al aplicarse en ciertas estrategias:

1. **Recursos que promueven actitudes y valores.** Favorecen el diálogo, la discusión y la reflexión. Ejemplos: foros, debates online, murales digitales, historietas o comics, avatares, cortometrajes, etcétera.
2. **Recursos que promueven conocimientos.** Estimulan el conocimiento de los estudiantes. Ejemplos: organizadores gráficos, diagramas, cuadros sinópticos o comparativos, líneas del tiempo, tarjetas didácticas, juegos formativos, etcétera.
3. **Recursos que promueven el desempeño.** Permiten poner en práctica o evaluar el aprendizaje y competencias de los estudiantes. Ejemplos: demostraciones, audios, videos, simulaciones, listas de cotejo, rúbricas, registros de observación, etcétera.
4. **Recursos que promueven evidencias de producto.** Evidencian los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumno. Ejemplos: modelos, prototipos, infografías, portafolios digitales, páginas web, blogs, videos, audios, etcétera.

(Meza Salinas et al., 2023)

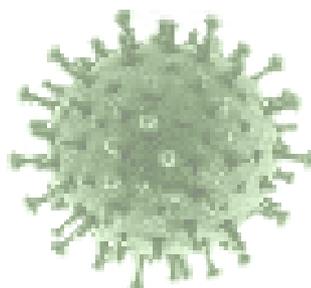
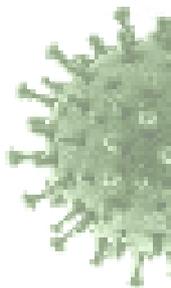
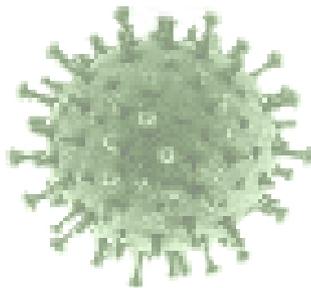
Un mismo recurso aparece en distintas categorías, ya que las posibilidades de uso varían según el contexto educativo y la intención del docente, por lo que la creatividad juega un papel esencial al seleccionar y diseñar RED.



Breve catálogo de recursos educativos digitales

Como la oferta de recursos digitales es vasta y atractiva, el docente tiene la tarea de elegir aquellos que mejor se acoplen a los objetivos de aprendizaje y a las características y necesidades del grupo con el que está trabajando.

En la Tabla 1, se presenta un breve catálogo con algunos recursos digitales que el profesor puede implementar en el aula, gracias a que se adaptan a distintos contextos educativos, y a que promueven la participación, la creatividad, la autonomía y el aprendizaje colaborativo.



Recurso educativo Video didáctico

Características

- Grabación que fusiona la imagen, el sonido y el texto para exponer un tema.
- Desarrolla la imaginación y la intuición.
- Rompe con la monotonía.
- Promueve la participación y la motivación.
- Permite la autoobservación de la práctica docente.

Recomendaciones

- Utilizar gráficos, esquemas, tablas y palabras clave.
- Verificar que se respeten los derechos de propiedad intelectual.
- Guardar el video en formato MP4 o FLV para garantizar su adaptabilidad
- Tener una duración breve, de 1 a 5 minutos. Si es mayor, se sugiere dividirlo en secciones.
- Partir de un guion en el que se considere la apertura, el desarrollo y el cierre.
- Emplear una tipografía estándar para que sea legible.

Herramientas para diseñarlo

- **Flipgrid.** Aplicación online gratuita donde se pueden expresar ideas, de forma asíncrona, en videos cortos.
- **Filmora.** Software de edición de video con interfaz sencilla y moderna. Cuenta con una versión gratuita y con una de paga que ofrece más herramientas y efectos.
- **PowerPoint.** Programa que permite diseñar presentaciones con diapositivas multimedia, y guardarlas en formato mp4.
- **Nearpod, Playposit y Edpuzzle.** Aplicaciones web que permiten crear videos interactivos, en los que se intercalan preguntas, abiertas o cerradas, sobre el contenido del video.
- **Voki.** Herramienta en línea que permite grabar un avatar personalizado que se mueve y habla.

Recurso educativo Foro virtual

Características

- Espacio de aprendizaje colaborativo en el que se puede participar en conversaciones o discusiones sobre un tema de interés común.
- Permite que los estudiantes tengan intervenciones de mayor calidad, al ser de carácter asíncrono.
- Ayuda a la resolución de dudas, pues el profesor o los mismos compañeros pueden dar respuesta.
- Refuerza el compañerismo.
- El administrador puede restringir el acceso y la cantidad de mensajes posibles.
- Los usuarios reciben notificación en caso de recibir respuesta.
- Se puede prohibir el uso de palabras ofensivas.
- Queda constancia de las intervenciones de cada usuario.
- Hay plantillas personalizadas.

Recomendaciones

- Establecer reglas de participación.
- Evitar el uso de mayúscula sostenida.
- Prohibir la discusión continua entre dos participantes.
- Ser breves y concisos en las aportaciones.



Herramientas para diseñarlo

- **Nowcomment.** Plataforma gratuita en la que personas de distintas partes del mundo pueden conversar y discutir sobre diversos temas a partir de un documento, imagen o video. También se puede restringir su uso a pequeños grupos.
- **Kialo.** Plataforma gratuita diseñada para realizar debates sobre cualquier tema, en cualquier idioma.
- **Codoforum.** Software de debate con interfaz de uso sencilla.
- **Discourse.** Aplicación de foros con actualizaciones en tiempo real. Permite asignar insignias y emojis.
- **Padlet.** Herramienta con interfaz sencilla y cómoda que permite crear espacios para que los estudiantes expresen sus ideas, y compartan imágenes o documentos.

Características

- Contribuye a presentar información, sobre todo en lecciones magistral.
- Puede tener texto, imágenes, audio e incluso video.
- Es fácil de distribuir, ya que se puede imprimir o compartir por Internet.



Recomendaciones

- No usar en exceso, porque produce hastío.
- Ser breves, concisos y creativos, al momento de diseñarla.
- Acompañarla de otros recursos.
- Utilizar fuentes de texto legibles.
- No saturar las diapositivas de texto.
- Evitar que el estudiante caiga en un rol pasivo, de espectador.
- Proporcionar a los alumnos interrogantes que puedan resolver durante la presentación.
- Incluir imágenes y esquemas, con buena resolución, que estimulen el aprendizaje visual.
- Intercalar actividades.
- Hacer una introducción del tema y cerrar con un feed back.
- Considerar la infraestructura del contexto en el que se utilizará la presentación.

Herramientas para diseñarlo

- **PowerPoint.** Software desarrollado por Microsoft que permite diseñar presentaciones con opciones multimedia, de manera rápida y sencilla.
- **Google Slides.** Programa que permite crear y editar presentaciones en línea, de manera colaborativa, en tiempo real.
- **Canva.** Herramienta gratuita que permite diseñar y editar presentaciones.
- **Visme.** Plataforma que permite crear presentaciones o emplear alguna de las plantillas gratuitas.
- **Slidesgo y Slides carnival.** Páginas que ofrecen un catálogo de plantillas que se pueden descargar para personalizar presentaciones en PowerPoint o en Google Slides.
- **Genially.** Herramienta en línea que permite crear contenidos visuales e interactivos, de manera rápida y sencilla.

Recurso educativo Juego

Características

- Ejercicio recreativo cuyo fin es divertir o entretener y facilitar el aprendizaje.
- Requiere de la actividad física, mental y verbal.
- Promueve la iniciativa y la toma de decisiones.
- Fomenta la confianza, la convivencia y la autonomía.
- Genera motivación, emoción y placer.

Recomendaciones

- Contar con objetivos claros.
- Hacer una transposición didáctica del contenido que sea deseada abordar.
- Establecer normas de juego.
- Promover una competencia sana.
- Establecer niveles de dificultad creciente.
- Contar con un sistema de recompensas.

Herramientas para diseñarlo

- **Nowcomment.** Plataforma gratuita en la que personas de distintas partes del mundo pueden conversar y discutir sobre diversos temas a partir de un documento, imagen o video. También se puede restringir su uso a pequeños grupos.
- **Kialo.** Plataforma gratuita diseñada para realizar debates sobre cualquier tema, en cualquier idioma.
- **Codeforum.** Software de debate con interfaz de uso sencilla.
- **Discourse.** Aplicación de foros con actualizaciones en tiempo real. Permite asignar insignias y emojis.
- **Padlet.** Herramienta con interfaz sencilla y cómoda que permite crear espacios para que los estudiantes expresen sus ideas, y compartan imágenes o documentos.

Características

- Es una página web que permite hacer consultas en bases de datos sobre un tema de interés.
- Arroja documentos de carácter académico, como artículos, libros, tesis, etcétera.
- Se alimenta de información procedente de diversas fuentes.
- Los resultados se pueden filtrar por fecha, relevancia, idioma, etcétera.
- Facilita la obtención de información de calidad.

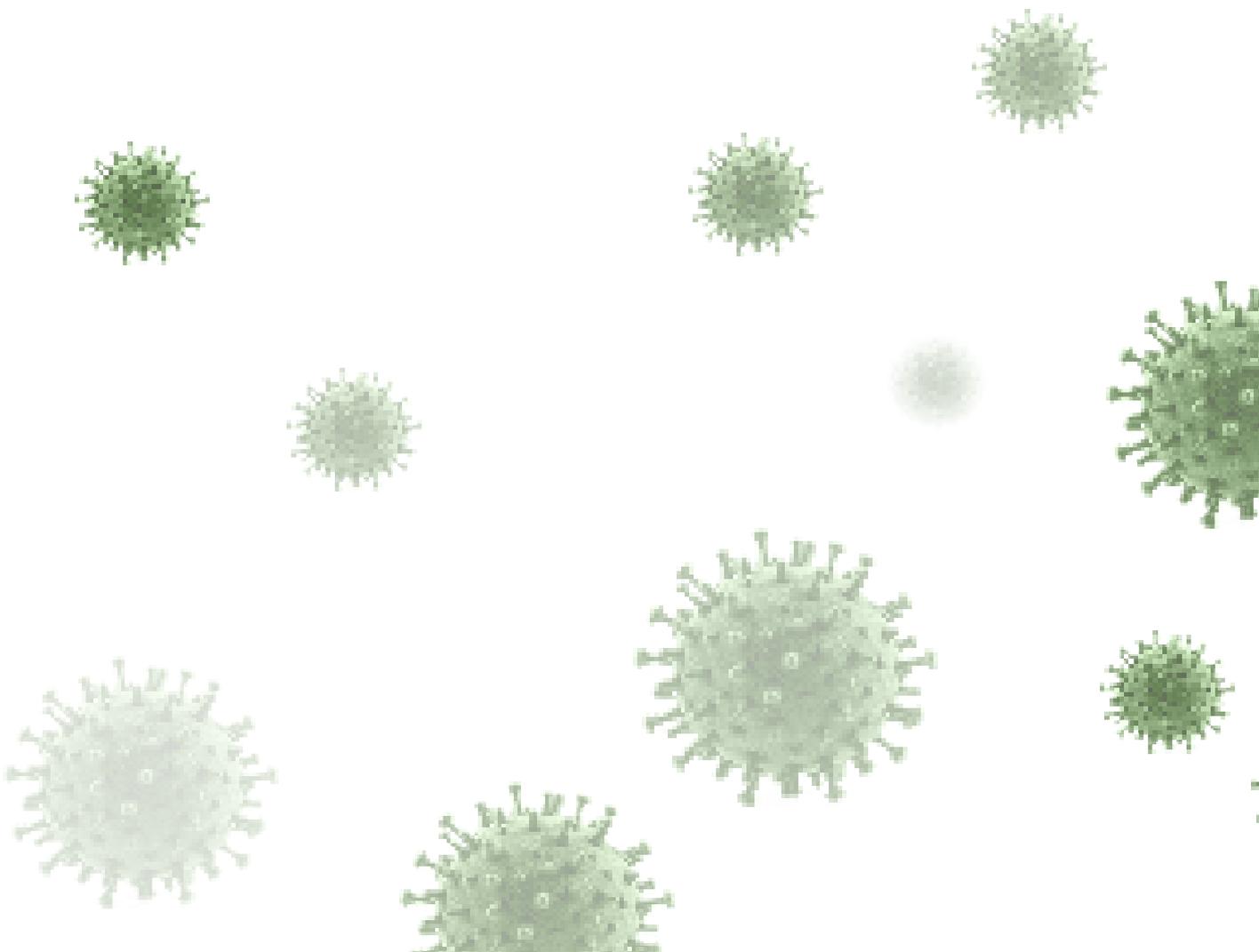
Recomendaciones

- Utilizar palabras clave sobre el tema de interés.
 - Usar delimitadores, como las comillas, para obtener búsquedas más precisas.
- Clasificar el historial de búsqueda, según los intereses personales.

Herramientas para diseñarlo

- **Google Academic.** Recurso que permite localizar fuentes sobre un tema de interés, disponibles en acceso abierto.
- **ERIC.** Base de datos bibliográfica que incluye índices y resúmenes de artículos e informes educativos.
- **Redalyc.** Biblioteca digital de acceso abierto que promueve la difusión de actividad científica en distintas ramas del conocimiento.
- **Refseek.** Motor de búsqueda dirigido a estudiantes e investigadores con el objetivo de facilitar el acceso a información de carácter académico, omitiendo enlaces patrocinados y resultados comerciales.

(Elaboración propia a partir de Álvarez Santizo, 2021; Bermúdez Medina, 2014; García Matamoros, 2014; Maroto Marín, 2008; Quirós Meneses, 2009)



Reflexión final

El regreso a la presencialidad, tras casi dos años de confinamiento, marcó un hito en el contexto educativo, al replantear el lugar que las TIC deben ocupar en el aula. Estas pasaron de ser un antagonista incidental, que la mayoría de los docentes rechazaba o evitaba, a convertirse en una herramienta útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por sus múltiples ventajas, como que promueven la autonomía, el aprendizaje significativo y la colaboración; que despiertan el interés de los estudiantes, que reducen costos y tiempo, y que facilitan el diseño de estrategias innovadoras y llamativas.

Aunque aún puede haber resistencia para integrarlas en el aula, por considerar que no todos tienen acceso a herramientas tecnológicas o a Internet y que aún faltan capacitación de los actores educativos, no son imposibles de sortear, pues las instituciones tienen que dar becas y apoyos que reduzcan la brecha digital, y de ofertar cursos y diplomados que brinden capacitación a docentes y alumnos.

Finalmente, cabe destacar que implementar alguna TIC no garantizará que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, ya que su funcionalidad depende de su uso en aula, por lo que es muy importante que el docente haga una selección cuidadosa de las herramientas, programas y recursos digitales que utilizará, según las características y necesidades del contexto educativo. Sin dejar de lado que “debe buscar siempre el cultivo de los valores y la convivencia humana, para que la tecnología no nos robe esa sensibilidad que nos hace sentir que estamos vivos, luchando juntos por ser mejores” (Quirós Meneses, 2009, p. 61).

Referencias

- Álvarez Santizo, M. E. (2021). Recursos y materiales didácticos digitales. División de Desarrollo Académico. <https://diged.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2021/03/Diplomado-actualizacio%CC%81n-docente-marzo-2021-.pdf>
- Asociación Española de Normalización. (2020). Norma 71362. Calidad de los materiales educativos digitales.
- Bermúdez Medina, F. (junio de 2014). Google Académico, paso a paso. BiblioGuias. Recuperado el 10 de julio de 2023. [https://biblioguias.uam.es/tutoriales/google_academico#:~:text=Google%20Acad%C3%A9mico%20\(Google%20Scholar\)%20es,relativos%20a%20congresos%20y%20res%C3%BAmenes](https://biblioguias.uam.es/tutoriales/google_academico#:~:text=Google%20Acad%C3%A9mico%20(Google%20Scholar)%20es,relativos%20a%20congresos%20y%20res%C3%BAmenes).
- Cassany, D. (2021). El arte de dar clases (según un lingüista). Anagrama.
- García Matamoros, M. A. (2014). Uso instruccional del video didáctico. *Revista de Investigación*, 38(81), 43-67. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140396002.pdf>
- Hernández Cotera, L. A. (2021). Los recursos educativos digitales y su relación con el desarrollo del aprendizaje autónomo a distancia en estudiantes de 1er grado de primaria de un colegio de gestión estatal de Lima Metropolitana durante el año escolar 2020 [tesis de licenciatura]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18898/HERNANDEZ_COTERA_LUCERO_ALEXANDRA_Li.%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maroto Marín, O. (2008). El uso de las presentaciones digitales en la educación superior: una reflexión sobre la práctica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713044006.pdf>
- Matosas-López, L. (2019). Categorización de los recursos educativos digitales desde la perspectiva del alumnado en el EEES. En *Experiencias sobre inducción a la docencia y profesorado principiante* (pp. 97-103). Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y Universidad de Sevilla). https://www.researchgate.net/publication/334495531_Categorizacion_de_los_Recursos_Educativos_Digitales_desde_la_perspectiva_del_alumnado_en_el_EEES
- Meza Salinas, G. M., Osorio Álvarez, M. C., Barrientos Jiménez, M. y Sesma Castro, D. (06 de julio 2023). Curso: Estrategias didácticas y herramientas digitales para la educación virtual. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://sem.facmed.unam.mx/av/course/view.php?id=141>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Directrices para los recursos educativos abiertos (REA) en la educación superior. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232855s.pdf>
- Quirós Meneses, E. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Revista Electrónica Educare*, 13(2), 47-62. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114401005.pdf>
- Rodríguez-Parrales, D. H., Moreno-Lozano, D. Y., Orellana-Rosado, J. M. y Pincay-Reyes, K. D. (2021). Ventajas y desventajas de las herramientas tecnológicas en las actividades académicas. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(5), 182-195. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i5.2242>

Reseña de las necesidades de salud mental en el bachillerato post pandemia y propuesta de intervención e investigación futura

**Julio Francisco Olvera Sánchez
y
Carolina Santillán Torres Torija**

Resumen

La pandemia post COVID ha dejado en los estudiantes importantes necesidades relativas a la salud mental. Una propuesta para resolver estas necesidades es la educación socioemocional. Sin embargo primero es necesario conocer las dificultades que las y los jóvenes presentan mismas que probablemente estén relacionadas con regulación del estrés, síntomas de ansiedad, depresión, consumo de sustancias, y en algunos casos conductas asociadas al suicidio. El objetivo de esta reseña es presentar las necesidades que han encontrado algunos trabajos con población dentro de la UNAM, y hacer una propuesta para atender al alumnado con mayor vulnerabilidad brindándole educación socioemocional postpandémica.

Palabras clave

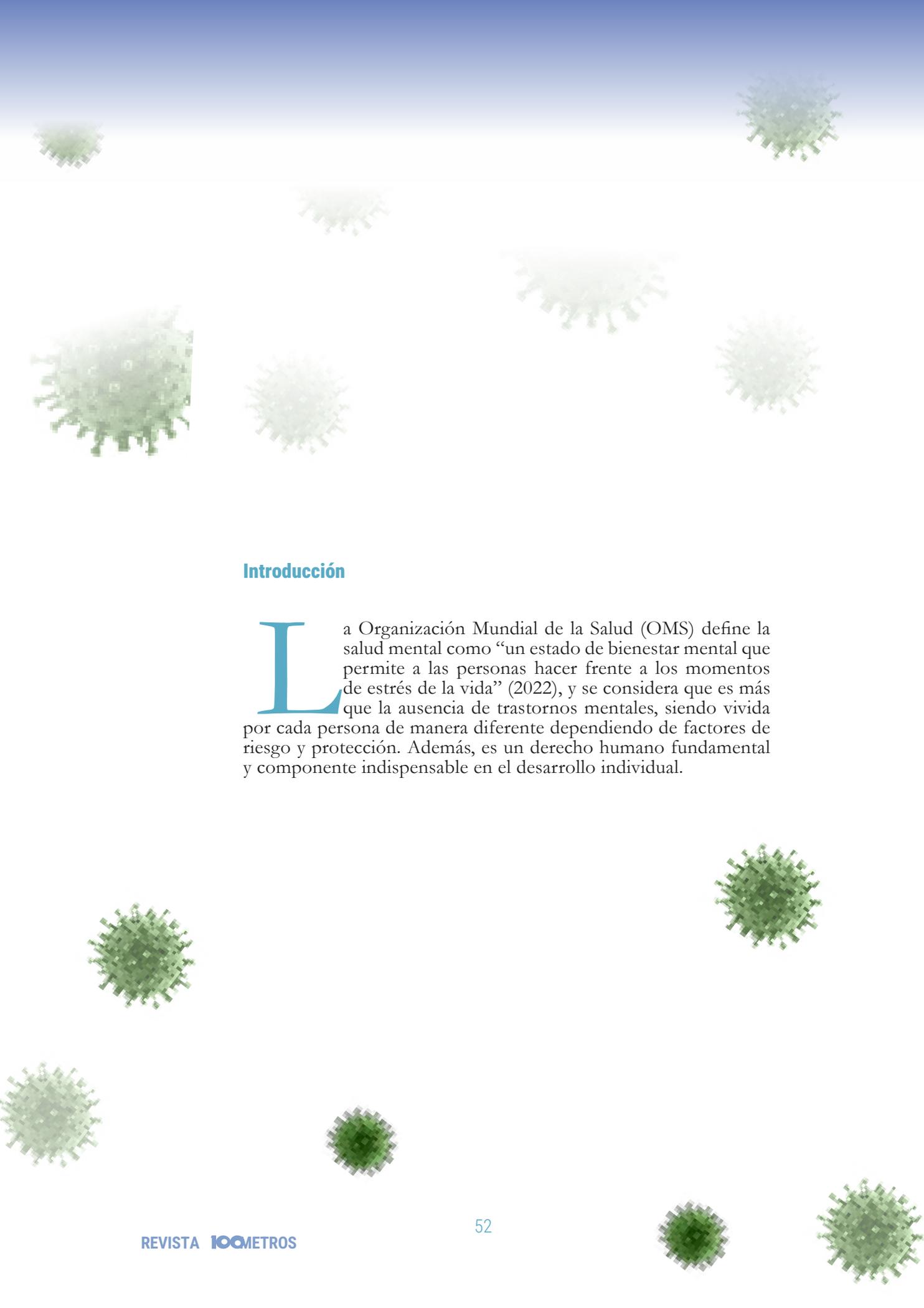
Estudiantes, salud mental, COVID, educación socioemocional

Abstract

The post-COVID pandemic has left students with important mental health needs. Our proposal to solve these needs is socio emotional education to carry it out, it is necessary to know the difficulties young people are showing, which are probably related to stress regulation, symptoms of anxiety, depression, substance use, and in some cases suicide related behaviors. The purpose of this review is to present the needs that research conducted with UNAM population has found, and to present a proposal to serve the most vulnerable students providing post-pandemic socio-emotional education.

Key words

students, mental health, COVID, socio-emotional education



Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud mental como “un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida” (2022), y se considera que es más que la ausencia de trastornos mentales, siendo vivida por cada persona de manera diferente dependiendo de factores de riesgo y protección. Además, es un derecho humano fundamental y componente indispensable en el desarrollo individual.



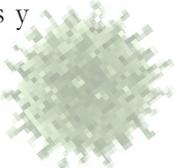
De acuerdo con OMS (2022) existen diferentes condiciones psicológicas, biológicas e individuales que pueden afectar la salud mental, tales como: habilidades emocionales, la genética, la vivencia de condiciones sociales, económicas, geopolíticas o ambientales adversas. En este mismo orden de ideas se sabe que existen factores de riesgo y de protección para la salud mental entre los que se encuentran vivir en condiciones de pobreza, contar con un familiar en primera línea con un trastorno mental, estar expuesto a eventos altamente estresantes como la violencia o tener muchas experiencias adversas en la infancia. Entonces se concluye que, los trastornos mentales, discapacidades psicosociales, estados mentales de angustia, discapacidad funcional o riesgo de conducta autolesiva son formas de afectación de la salud mental.

Es así como la OMS (2022) resume que existen amenazas que aumentan el riesgo de padecer afectaciones en la salud mental como las locales o las mundiales y pueden ser de carácter económico, social, de salud, migración, crisis climáticas, entre otras. En este sentido, el confinamiento derivado de la pandemia por COVID afectó la salud mental de la población pues configuró el aislamiento de la población, la transición del trabajo y la educación a una modalidad en línea, y por su puesto a vivir la enfermedad o la muerte de algún familiar, o presenciarse con impotencia. Esta pandemia para un gran número de personas fue vivida miedo, ansiedad, sintomatología depresiva, trastornos del sueño, y síntomas de estrés agudo y postraumático, como lo demostraron Palomera et al. (2021).

También es cierto que existieron personas que durante la pandemia pudieron desarrollar habilidades de afrontamiento dirigidas a la solución de problemas, así como una adaptación adecuada. En este sentido la OMS señala que los factores de protección se dan también durante toda la vida y aumentan la resiliencia. Entre ellos se encuentran las habilidades y atributos sociales, las habilidades socio emocionales individuales, así como las interacciones sociales positivas, la educación de calidad, el trabajo digno, los vecindarios seguros y la cohesión social, entre otros. Morales, Díaz y Solís (2023) encontraron en un estudio de 508 estudiantes de Michoacán que la resiliencia funcionó como factor protector de salud mental post - confinamiento.

En resumen, la pandemia vista como un “gran experimento social” (Puga para COMECSO, 2020) trajo consigo posibilidad de observar a nivel mundial las reacciones humanas ante una amenaza de vida o muerte de larga duración, constatar la expresión de los factores de riesgo para que algunas personas desarrollaran importantes dificultades emocionales y la resiliencia en otras.

Hablando del impacto post - pandémico en jóvenes estudiantes, hace falta contextualizar las características de esta etapa del desarrollo. Según Estela, Eguiarte & Alcántara (2021), la adolescencia es una de las etapas de mayor vulnerabilidad ante las exigencias del medio y la exposición a presiones. Esta etapa crítica del desarrollo revela que es una edad del debut para algunos trastornos mentales. Con base al análisis realizado por Solmi, et al (2022), el 48.4% de los trastornos mentales empiezan a manifestarse antes de los 18 años de edad. Entre estos trastornos se incluyen los trastornos del neurodesarrollo, los trastornos relacionados con la ansiedad/miedo, los trastornos del espectro obsesivo, los trastornos de la conducta alimentaria, los trastornos relacionados con el estrés y trauma, los trastornos por consumo de sustancias y conductas adictivas, los trastornos relacionados con espectro psicótico y la esquizofrenia, así como los trastornos de la personalidad, y los trastornos del estado del ánimo.



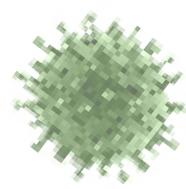


Como bien mencionamos anteriormente, así como se conocen los factores de riesgo, por otro lado, también existen factores de protección para este grupo etéreo. Dichos factores se pueden evaluar a través de diferentes instrumentos. Entre estos factores se encuentran la red de apoyo social, el nivel educativo de la madre, el acceso a servicios de salud, la realización de ejercicio físico, la alimentación, entre otros (Jiménez y Valle, 2016). Algunos instrumentos de tamizaje para esta población que han resultado ser útiles son los empleados por González-Forteza, et al (2019), en alumnos del bachillerato y licenciatura de la UNAM.

Las alumnas y los alumnos que cursan actualmente el bachillerato tienen condiciones de riesgo para padecer trastornos relacionados con salud mental, a saber: haber vivido la emergencia sanitaria derivada de la pandemia por COVID 19, enfrentar actividades académicas exigentes de muchos recursos psicológicos y/o físicos y/o de diversas índoles (Feldman, 2008), y transitar las etapas de la adolescencia: media (14 a 16 años) y tardía (17 a 19 años) (Ogden & Hagen, 2018).

Por su parte investigadores como Vargas et al, (2011) señalan que el desempeño escolar se reduce debido al desarrollo de psicopatología en estudiantes de la carrera de Medicina, lo cual, con base a extensa investigación, puede considerarse que así sucede en la población estudiantil en general.

En el contexto de la pandemia y del confinamiento no se llevaron a cabo las actividades que ayudan a los jóvenes a resolver sus problemas, tales como: la socialización, actividades deportivas, actividades culturales, es decir, la cotidianeidad de la escuela que les ayudan a sobrellevarlas. Estudios revelan que los adolescentes mostraron un incremento en los síntomas de depresión y ansiedad, siendo estos más pronunciados en las mujeres. Las dificultades fueron más importantes con jóvenes que tuvieron mayor número de preocupaciones relacionadas con el COVID, dificultades con el aprendizaje en línea, y mayor conflicto con sus padres/madres (Magson et al, 2021)





Dentro de la UNAM se ha contado con servicios de atención para la comunidad universitaria con el objetivo de que esta sea saludable, incluyente, segura y sustentable. Para el 2022 más de 280 mil personas se han beneficiado de este tipo de atención (UNAM, 2023). Adicionalmente un esfuerzo importante para conocer el impacto de la pandemia por COVID en estudiantes dirigido por la Facultad de Psicología, la Facultad de Medicina, el Instituto Nacional de Psiquiatría, La Dirección General de Atención a la Comunidad de la UNAM, y la Secretaría de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria ha sido el proyecto “Mi salud también es mental” (2020), el cual incluyó la evaluación de estudiantes y trabajadores a través de un cuestionario auto aplicable al final del cual los participantes recibían retroalimentación de sus resultados así como fuentes de referencia para poder recibir apoyo de orientación psicológica, psicoterapia o apoyo psiquiátrico dentro y fuera de la UNAM. Con esta estrategia se atendió a más de 33 mil personas, 7,800 de la comunidad universitaria (PUEC, 2023)

Otro trabajo encabezado por Medina-Mora, Guerrero y Cortés (2022) refiere que, después de haber evaluado a 1,324 estudiantes que reportaron su experiencia con COVID, las causas principales de la búsqueda de ayuda eran las relacionadas con sintomatología depresiva, ansiedad, trastornos de sueño, el estrés post traumático y los gestos suicidas. Llama la atención que el 90% de los participantes reportó dos o más trastornos. Además, un grupo importante de estudiantes reportaron un incremento en los problemas económicos en casa, y de violencia.

Finalmente se sabe que a la par de la pandemia por COVID, paralelamente a que la salud mental de muchos de nuestros estudiantes se vio fuertemente afectada hubo la oportunidad de aprovechar el estar en una época donde fue más fácil hablar de depresión, ansiedad y suicidio en comparación con otras épocas, así como contar con que los profesionales de la salud ahora tienen mejor entrenamiento para indagar sobre riesgo suicida derivado los múltiples estresores asociados con COVID (Brunstein, 2020).

En este sentido uno de los efectos de la pandemia, fue que fortaleció el discurso a favor de la salud mental. Autores que han tenido experiencias previas (por ejemplo, Hama-da, et al 2021), mencionan que las instituciones educativas están en la posibilidad de abordar las consecuencias del confinamiento por la COVID-19 para la salud mental de los escolares y probablemente sería necesario invertir en programas escolares de salud mental. Estos programas podrían ser aproximaciones universales (dirigidos a todo el estudiantado), selectiva (dirigido a estudiantes con más factores de riesgo), o indicada (personas que presentan síntomas mínimos pero detectables) (Rojas, 2020).

Retomando a Holmes et al (2020), la pandemia por COVID afectó a las personas más vulnerables, en palabras de estos autores, exacerbó la desigualdad en cuanto el acceso a servicios de salud, pobreza digital, y puso en mayor vulnerabilidad a personas con trastornos mentales previamente adquiridos. Así mismo los autores señalan que, tomando en cuenta que la escuela suele ser uno de los primeros lugares donde los estudiantes piden ayuda, es una obligación ética apoyarse en su infraestructura para construir equipos multidisciplinares con el objetivo de realizar investigación e intervención y proteger a la siguiente generación.

Así tenemos que está suficientemente documentado que los efectos de la pandemia en salud mental son innegables, y como bien menciona el Foro Económico Mundial (2020), para limitar el daño de largo plazo de la pandemia por COVID hará falta que se construyan sistemas de evaluación, reporte e intervención.

Particularmente la filosofía educativa del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades se basa en tres principios: 1) Aprender a aprender, 2) Aprender a hacer y 3) Aprender a ser. En relación a Aprender a ser señala “El proceso de aprender a ser representa para el alumno la afirmación de valores personales aplicados en su vida, por ejemplo: conservar la salud y la integridad, lo que se conoce como bienestar; hacerse responsable de la obtención de resultados positivos para su futuro; desarrollar una

personalidad y una identidad propias; procurar el conocimiento de sí mismo y la autorrealización” (pág. 5, Colegio, Ciencias, & Humanidades, sin fecha) para poder lograrlo es necesario que las alumnas y los alumnos puedan contar con buena salud mental. Lo relativo a la implementación del Modelo Educativo del Colegio se menciona que “A nivel Institucional, se requiere de la definición de políticas académicas colegiadas y administrativas que orienten la acción comunitaria para su concreción” (pág. 13 Colegio, Ciencias, & Humanidades, sin fecha), lo cual justifica la implementación de acciones enfocadas a la atención de la salud mental. Como bien lo señala Fragoso (2013), la formación de la personalidad, en los estudiantes, como principio educativo que involucra aspectos relacionados con la autoestima “como resultado englobado de todo su aprendizaje” (Pág. 7) son necesarios de impulsar en nuestros alumnos.

Particularmente desde hace más de dos décadas, a través diversas investigaciones (González Forteza et al, 2019), así como del Examen Médico Automatizado la UNAM (López y González de Cossío, 2002), se cuenta con la información necesaria para conocer la prevalencia de factores de riesgo importantes en estudiantes quienes podrían beneficiarse de recibir orientación psicológica, psicoterapia o ser canalizados para recibir evaluación y tratamiento psiquiátrico. Además, desde las facultades que cuentan con la carrera, o posgrado en Psicología en las áreas Clínicas y de la Salud, los estudiantes en formación realizan servicio social atendiendo a personas de la comunidad universitaria que presentan alguna dificultad emocional. Esta atención muchas de las veces comprenden educación socio-emocional, habilidades de solución de problemas y resiliencia.

Alineado con las indicaciones de la OMS es posible actuar sobre los determinantes de la salud mental y esto requiere en ocasiones adoptar medidas en sectores distintos del de la salud. Es por lo que los programas de promoción y prevención deben involucrar a los sectores responsables de educación, trabajo, justicia,

transporte, medio ambiente, vivienda y protección social. El sector de la salud puede contribuir de modo significativo integrando los esfuerzos de promoción y prevención en los servicios de salud, y promoviendo, iniciando y, cuando proceda, facilitando la colaboración y la coordinación multisectoriales

Hay un número importante de intervenciones enfocadas a la salud mental de estudiantes, y la resiliencia como factor protector y objetivo de tratamiento en estudiantes que han mostrado ser exitosas. Una de ellas encabezada por Reivich, Gillham, Chaplin & Seligman (2013), quienes para prevenir la depresión en estudiantes diseñaron e implementaron un programa en escolares basado en resiliencia y optimismo aprendido y lograron que un gran número de escolares norteamericanos tuvieran menos probabilidades de desarrollar depresión en la vida adulta. La Organización Mundial de la Salud presenta un programa de intervención estandarizado llamado “Salud mental en las escuelas” (OMS, 2021) el cual incluye tres módulos que versan sobre la importancia del desarrollo socio emocional en estudiantes, la promoción de la salud mental en las escuelas, y el apoyo que pueden ofrecer las autoridades educativas para detectar y referir estudiantes que necesitan evaluación y tratamiento profesional.

Los resultados de esta reseña subrayan la necesidad de realizar investigación e intervención en educación socio emocional post pandémica en estudiantes mexicanos. Ya se contaban con datos sobre las altas prevalencias de las dificultades emocionales por las que cursan los adolescentes por tratarse de un grupo etéreo de alto riesgo. A eso se le agregó el COVID como posible desencadenante o acelerador del debut de sintomatología de diversos trastornos mentales en jóvenes. Por lo tanto, los autores de este trabajo consideran que existe la urgente necesidad de seguir conociendo, en el contexto particular de los Colegios de Ciencias y Humanidades, el número de estudiantes que presentan conductas de riesgo, señales tempranas de trastornos relacionados con ansiedad, depresión

o relacionados con estrés y trauma, así como generando estrategias de promoción de la salud mental.

Nuestra propuesta consiste diseñar e implementar un programa piloto de atención a la salud mental que abarcará la detección y atención de dificultades de salud mental en alumnas y alumnos en un Colegio de Ciencias y Humanidades con énfasis en el desarrollo de educación socioemocional postpandémica conducida con el apoyo de la estrategia Crisis, Emergencias y Atención al Suicidio (CREAS) de la UNAM FESI.

CREAS, una estrategia del Centro de Apoyo y Orientación para Estudiantes (CAOPE), trabaja desde el año 2013 atendiendo estudiantes a través de un equipo de voluntarios que reciben entrenamiento multidisciplinario y supervisión. Trabajan en una modalidad presencial y a distancia ofreciendo principalmente educación socioemocional y estrategias de regulación emocional al estudiantado desde el marco del modelo cognitivo conductual que es uno de los que mayor evidencia empírica han demostrado para atender dificultades de salud mental (Santillán y Eguiluz, 2020; Santillán et al 2019).

Este programa piloto requeriría en un primer momento la detección del plantel con mayor vulnerabilidad en temas relativos a la salud mental con base en la información obtenida del EMA y/o autodiagnóstico a través de un tamizaje. En un segundo momento, la atención se ofrecería a través de estudiantes de la carrera de psicología de la UNAM FES Iztacala que estén realizando el servicio social y que hayan recibido un entrenamiento específico en educación socioemocional postpandemia. La atención se podría ofrecer en la modalidad de intervención breve, buscando que las y los estudiantes desarrollen mejores estrategias reconocimiento de las emociones, y técnicas regulación emocional. Por último, la investigación tendría como objetivo obtener datos del impacto de la intervención en la

salud mental y en el desempeño académico de los participantes.

Se diseñaría el “Manual de Educación Socioemocional Postpandemia” el cual sería asesorado y revisado por jueces expertos en la temática, tanto de la Carrera de Psicología en la UNAM FESI, como de la Facultad de Psicología. Los estudiantes que realizarían la intervención recibirían un entrenamiento previo en las técnicas empleadas, supervisión y juego de roles previos a la implementación del programa piloto. El escenario donde se llevaría a cabo la intervención sería dentro de las instalaciones del Colegio en un aula con cuatro grupos de máximo 15 estudiantes. Se realizaría una preevaluación y una post evaluación con instrumentos confiables y válidos para medir los efectos de la intervención en la sintomatología ansiosa, depresiva, uso de sustancias y conductas asociadas al suicidio. La intervención grupal de 20 horas contaría con el manual de educación socioemocional para 10 sesiones (con una serie de actividades individuales y en grupo para monitorear, identificar y regular el malestar emocional), así como material audiovisual para apoyar los contenidos. Entre algunas de las técnicas más empleadas estarían la activación conductual, las técnicas para la desactivación de la ansiedad (como la respiración diafragmática, la relajación muscular progresiva, y ejercicios de mindfulness), la reestructuración cognitiva, entre otras. Finalmente, posterior a la implementación del programa piloto se analizarían los datos obtenidos, y se realizarían grupos focales para identificar áreas de mejora tanto en los contenidos del programa como en la metodología didáctica.

Los autores de este trabajo confían en que este tipo de trabajos seguirán contribuyendo en la próxima década a reducir los efectos de la pandemia, y las probabilidades de que los estudiantes tengan menos posibilidades de desarrollar dificultades emocionales, que reduzcan el rezago académico y eleven la eficiencia terminal.

Referencias

- Brunstein, A. (2020). Suicide prevention during COVID outbreak. *The Lancet Psychiatry*, (7), P390. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30142-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30142-5)
- Colegio de Ciencias y Humanidades (sin fecha). Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.pdf>
- COMECOSO (2020, Mayo 17). Una agenda para la pandemia. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/live/euSgitSVU8U?si=phbEwwyE63t0wlhO>
- Estela, B., Eguiarte, B., & Alcántara, R. (2021). Salud emocional y afrontamiento en la adolescencia, análisis ecológico multifactorial de la adaptación adolescente en entornos vulnerables y de adversidad para la promoción de un desarrollo positivo. ("Salud emocional y afrontamiento en la adolescencia - UNAM") UNAM FES Zaragoza. https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/csociales/Salud_emocional.pdf
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). ("Relationship between Academic Performance and Social ... - Medigraphic") "Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos." ("Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y ...") *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-752. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300011&lng=en&tlng=es.
- Fragoso, V. (2013). Principios para enseñar y aprender en la perspectiva de la formación de los estudiantes del CCH. ("Principios para enseñar y aprender. En la perspectiva de la formación ...") *Eutopia*, (16), 68-73.
- González-Forteza, C., Solís Torres, C., Juárez García, F., Jiménez Tapia, A., Hernández Fernández, G., Fernández-Varela Mejía, H., & Medina-Mora, M.E. (2019). "Trastorno depresivo e indicadores psicosociales en estudiantes de bachillerato y de licenciatura de la Ciudad de México: datos de dos censos." ("Trastorno depresivo e indicadores psicosociales en estudiantes de ...") *Salud Mental*, 42(5), 243-249.
- Hamoda, H. M., Chiumento, A., Alonge, O., Hamdani, S. U., Saeed, K., Wissow, L., & Rahman, A. (2021). Addressing the consequences of the COVID-19 lockdown for children's mental health: Investing in school mental health programs. *Psychiatric Services*, 72(6), 729-731.
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., ... & Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)
- Jiménez, V. y Valle, R. (2016). Factores de salud asociados al desempeño escolar: seguimiento de una generación del bachillerato en la UNAM. In *Congresos CLABES*. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/download/902/2017?inline=1>
- López J.J., y González de Cossío, O.M. (2002). Examen Médico Automatizado. DGSM-UNAM: Programa Universitario de Investigación en Salud (PUIS).
- Mi salud también es mental. <https://www.misalud.unam.mx>
- Medina-Mora, M. E., Guerrero, B., & Cortés, J. (2022). ¿Cómo impactó a la salud mental de los estudiantes mexicanos la retracción de la economía resultado del largo periodo del confinamiento por COVID-19. *Boletín sobre COVID-19. Salud Pública y Epidemiología*, 3(28), 3-6.
- Magson, N. R., Freeman, J. Y., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L., & Fardouly, J. (2021). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 44-57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- Morales, M., Díaz, D., & Solís, L. (2023). Impacto de afectividad y habilidades resilientes en la salud mental de adolescentes: fin del confinamiento. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(36), e2301042. <http://doi.org/10.46652/rgn.v8i36.1042>
- Ogden, T., & Hagen, K. A. (2018). *Adolescent mental health: Prevention and intervention*. Routledge.
- Organización Mundial de la Salud (2022, Junio 17). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. World Health Organization: WHO. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Mental health in schools: a manual Oficina Regional de El Cairo para el Este Mediterráneo*. <https://applications.emro.who.int/docs/9789290225652-eng.pdf>
- Palomera, A., Herrero, M., Carrasco, E., Juárez-Rodríguez, P., Rodolfo, C., Hernández-Rivas, ... Moreno-Jiménez, B. (2021). Impacto psicológico de la pandemia COVID-19 en cinco países de Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 83-93 . <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.10>
- Programa Universitario de Estudios de la Ciudad (PUEC, 2023). *Mi salud también es mental* [https://www.puec.unam.mx/index.php/component/content/article/1397-mi-salud-tambien-es-mental-durante-la-pandemia-por-covid-19.html?catid=178&Itemid=101#:~:text="Mi%20salud%20tambi%C3%A9n%20es%20mental"%20es%20un%20programa%20impulsado%20por,extenci%C3%B3n%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20general](https://www.puec.unam.mx/index.php/component/content/article/1397-mi-salud-tambien-es-mental-durante-la-pandemia-por-covid-19.html?catid=178&Itemid=101#:~:text=)
- Palomera, A., Herrero, M., Carrasco, E., Juárez-Rodríguez, P., Rodolfo, C., Hernández-Rivas, ... Moreno-Jiménez, B. (2021). Impacto psicológico de la pandemia COVID-19 en cinco países de Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 83-93 . <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.10>
- Reivich, K., Gillham, J.E., Chaplin, T.M., & Seligman, M.E. (2013). From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth. *Handbook of resilience in children*. 201-214. [doi 10.1007/978-1-4614-3661-4_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_12)
- Rojas, P. (2020, Junio 4). Prevención y promoción de la salud mental. <https://neuro-class.com/prevencion-y-promocion-de-la-salud-mental/>
- Santillán, C., Chávez, E., García, H., Meza, A., Flores, O., Valle, S. (2019). Atención de emergencias psicológicas a estudiantes de las carreras de salud en la UNAM FESI. En R. Valdés y L. Arenas. *Simplemente quería desaparecer*. INSP. pp. 171-182.
- Santillán, C. y Eguiluz, L. (2019). Crisis, Emergencias y Atención al Suicidio. En C. Santillán y A. Corchado (Coords.) *Centro de Atención y Apoyo para Estudiantes*. UNAM FESI. pp. 49-56 <https://fenix.iztacala.unam.mx/wp-content/uploads/2020/01/LIBRO-CAOPE.pdf>
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., ... & Fusar-Poli, P. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular Psychiatry*, 27(1), 281-295. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01161-7>
- UNAM (2023). *La UNAM en números 2022-2023*. <https://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>
- Vargas, Ingrid, Ramírez, Claudia, Cortés, José, Farfán, Aurora, & Heinze, Gerhard. (2011). Factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Medicina: estudio de seguimiento a un año. *Salud mental*, 34(4), 301-308. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252011000400002&lng=es&tlng=es.
- World Economic Forum (2021, Octubre 9). COVID-19 will have longterm effects on mental health. This expert explains how to limit the damage. <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/covid-19-will-have-longterm-effects-on-mental-health-this-expert-explains-how-to-limit-the-damage/>

UN ENFOQUE POÉTICO DE LA COLONIA E INDEPENDENCIA:

LA PERSPECTIVA DE OCTAVIO PAZ
EN EL LABERINTO DE LA SOLEDAD

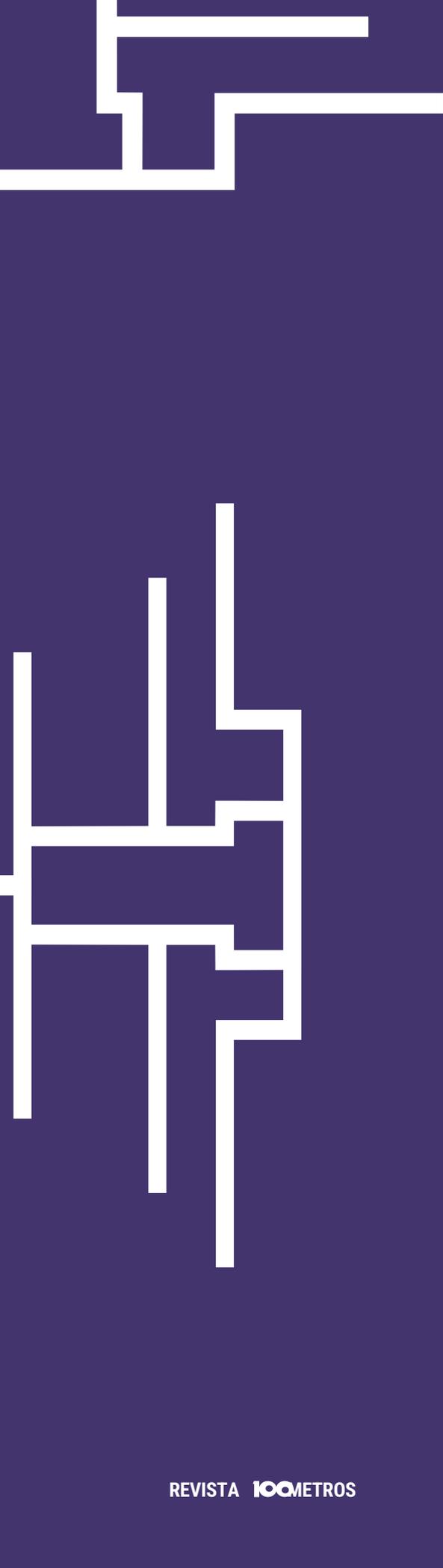
(segunda parte)

Raúl Muñoz Morales

-I-

Finales del Orden colonial

En este trabajo continuaremos analizando la perspectiva de la historia colonial y del proceso del movimiento por la Independencia de México, desde la modalidad ensayística y poética de Octavio Paz en el libro *El laberinto de la soledad*, cuya primera edición se la debemos a la célebre revista *Cuadernos Americanos* (1950).



De ese trabajo, me propongo analizar las ideas de Paz, expuestas en capítulo VI denominado “De la Independencia a la Revolución” y para ello continuaré haciendo uso de la segunda edición y reimpresión realizadas en España (Paz, O. 1998).

Para Paz, O (1988:117), las llamadas reformas borbónicas emprendidas por el rey Carlos III en el último tercio del siglo XVIII transformaron de fondo al régimen u orden colonial. Nos señala al respecto de estas reformas, lo siguiente: “...sanean la economía y hacen más eficaz el despacho de los negocios, pero acentúan el centralismo administrativo y convierten a Nueva España en una verdadera colonia, esto es, en un territorio sometido a una explotación sistemática y estrechamente sujeto al poder central. (“Resumen Historico. Tradición centralista en América Latina”) El absolutismo de la casa de Austria tenía otro sentido: las colonias eran reinos dueños de cierta autonomía y el Imperio se asemejaba a un sistema solar. Nueva España, sobre todo en los primeros tiempos, giraba en torno a la Corona como un astro menor, más dueño de luz propia, como las otras posesiones y reinos...”. (“DE LA INDEPENDENCIA A LA REVOLUCIÓN - Mar Mrn - Academia.edu”) De esa manera el llamado Reino de la Nueva España que se extendió un tiempo hasta Filipinas y regiones importantes de América del Norte y Central tuvo el estatus de los otros reinos de España. No eran como en el caso de las colonias inglesas que gozaron de una relativa autonomía y que se gobernaron con normas similares a las de su metrópoli (por ejemplo, no les interesó evangelizar a las poblaciones originarias, no se mezclaron significativamente con ellos e incluso, en no pocos lugares, las exterminaron).

De esa manera el poeta ensayista nos define las dos grandes etapas históricas del orden colonial. La primera de la dinastía de los Austria más cercana a una asociación de reinos en la que había uno predominante: el castellano hegemónico en la península y que va de los siglos XVI al siglo XVIII. La segunda etapa, es en la que establecen, posteriormente, los borbones en todo su imperio, después de salir vencedores en una guerra civil y dinástica en esos tiempos, impulsar sus reformas y hasta la culminación de los procesos independentistas en sus colonias.

No obstante, de que los borbones pretendieron modernizar el orden colonial, desde la mitad del siglo XVIII, en los tiempos que la ilustración se extendía con velocidad y éxito en varios países europeos, estos cambios se propiciaron, esencialmente, con afanes centralizadores y de expoliar. De ahí que Paz O. (1982:24), sostenga en el libro de Las trampas de la fe, que "... Nueva España, fue una realidad histórica que nació y vivió en contra de la corriente general de Occidente, es decir en oposición a la modernidad naciente...". Esta afirmación se podría aplicar, en cierta medida, a la propia metrópoli. Cuando se dio más adelante la independencia de las colonias americanas del imperio español pasó un fenómeno inconveniente para el desarrollo histórico posterior de esas naciones que se emanciparon, a decir de Paz O (1982:24), "...la República de México, fue y es una apresurada e irreflexiva adaptación de esa misma modernidad. Una imitación, diré de paso, que ha deformado a nuestra tradición sin convertirnos, por lo demás, en una nación realmente moderna".

He señalado en otro trabajo que la mejor comprensión de ese orden colonial es fundamental para entender, en gran medida, la trayectoria histórica de nuestro desarrollo económico, social, cultural e institucional. Que hacerlo nos sirve para entender mejor las continuidades, discontinuidades e interrupciones de esas expresiones. Que ese análisis también nos permite comprender mejor nuestra realidad presente, es decir los grandes problemas nacionales (Muñoz R. 2023).

Las reformas borbónicas, iniciadas en la parte media del siglo XVIII, al propiciar el mayor control de las autoridades peninsulares y menguar el poder de los españoles criollos generaron un gran descontento entre los últimos. No hay duda de que esto sirvió como aliciente para que surgieran poco tiempo después los grupos independentistas en toda la América española. De ahí que Paz nos señale lo siguiente:

“Se repite que el siglo XVIII prepara el movimiento de independencia. En efecto, la ciencia y la filosofía de la época (a través de la reforma escolástica que intentan hombres como Fran-

cisco Javier Clavijero o del pensamiento y la acción de otros como Benito Díaz de Gamarra y Antonio Alzate) constituyen los necesarios antecedentes intelectuales del Grito de Dolores. Mas se olvida que la Independencia sobreviene cuando ya nada nos unía a España, excepto la inercia. Esa inercia terrible del agonizante que inmoviliza su mano en un gesto duro, de garras, como para asir un minuto más de vida. Pero la vida lo deserta, con un último y brusco movimiento. (“DE LA INDEPENDENCIA A LA REVOLUCIÓN - Mar Mrn - Academia.edu”) Nueva España, en tanto que creación universal, en tanto que orden vivo y no máscara del orden, se extingue cuando deja de alimentarla una fe. Sor Juana, incapaz de resolver en una forma creadora y orgánica el conflicto entre su curiosidad intelectual y los principios religiosos de la época, renuncia y muere, ejemplarmente. Con menos ejemplaridad la sociedad colonial se arrastra por un siglo todavía, defendiéndose con estéril tenacidad”. (“DE LA INDEPENDENCIA A LA REVOLUCIÓN - Mar Mrn - Academia.edu”) (Paz, O. 1988: 118).

De esta larga cita de Octavio Paz se desprende la trascendencia de las ideas de la intelectualidad criolla novohispana y que de ella emanan ideas germinales importantes que más adelante florecerán en el movimiento insurgente de 1808, 1810 y 1821. Su enfoque ayuda a comprender el proceso ideológico de la independencia de México y de la importancia que en este tendrá el criollismo y su reacción frente a la dominación que ejercían los peninsulares en distintos ámbitos del orden económico, social y político de la Nueva España. Un planteamiento que va más allá de las estrechas apreciaciones de las diversas historias oficiales que tratan de formar la conciencia de esa parte de nuestra historia.

La llamada lucha de clases, en la concepción de Karl Marx, va más allá de la mera confrontación de grupos sociales antagónicos como, por ejemplo: esclavos-esclavistas; siervos-señores feudales; proleta-

rios-burgueses. Esta lucha de clases abarca también en el enfoque teórico de Marx a la que se da, por ejemplo, entre patricios y plebeyos (todos estos hombres libres en la esclavitud); feudales y productores artesanales y comerciantes (que serán más adelante la burguesía). Con tales ejemplos debe entenderse, igualmente, la complejidad de las confrontaciones de intereses en la sociedad colonial, con semejanzas muy grandes a las sociedades semi-feudales y precapitalistas debido a que existían personas pertenecientes a diferentes grupos sociales o estamentos vinculados a sus procedencias raciales y a sus distintos entrelazamientos. De ahí la importancia de entender al criollismo como parte de esa confrontación social, una especie de lucha de clases en la parte media y alta de la sociedad colonial. Lo anterior, desde luego, no elimina dejar de reconocer la situación lacerante de los encomendados indígenas, de los repartimientos de indios, la de los peones de haciendas, los trabajadores de minas y de formas próximas a la esclavitud (formas de compulsión extraeconómica distantes del trabajo libre asalariado del capitalismo). Octavio Paz nos ayuda, en su obra, a comprender mejor esa lucha de intereses entre los criollos americanos y los peninsulares, pues estos últimos nunca dejaron de sentirse españoles y en todo el sentido de la palabra.

-II-

La perspectiva de Octavio Paz sobre la Independencia

Para Paz, la Conquista y la Independencia resultaron una analogía histórica, una suerte de vida histórica paralela, al respecto nos dice: "...La Independencia se presenta también como un fenómeno de doble significado: disgregación del cuerpo muerto del Imperio y nacimiento de una pluralidad de nuevos Estados. Conquista e Independencia parecen ser momentos de flujo y reflujo de una gran ola histórica, que se forma

en el siglo XV, se extiende hasta América, alcanza un momento de hermoso equilibrio en los siglos XVI y XVII y finalmente se retira, no sin antes dispersarse en mil fragmentos (Paz, O. 1988:118)." ("DE LA INDEPENDENCIA A LA REVOLUCIÓN - Mar Mrn - Academia.edu")

En ese lenguaje metafórico, Paz nos muestra como la Independencia, a la vez que nacimiento fue conflicto, sobre todo en determinar el rumbo inmediato a seguir. Así, mientras la intelectualidad en España elucubró el porqué de la decadencia de ese Imperio, en Hispanoamérica se debatieron los proyectos de por dónde iniciar y desarrollar el rumbo de los nuevos países que se habían independizado. Un debate que tardaría décadas y que nos harían desaprovechar oportunidades mientras otras partes del mundo avanzaban. Se viviría un recurrente conflicto entre monárquicos y republicanos; hispanistas y pronorteamericanos; centralistas y federalistas; liberales y conservadores. Esto cuando se disfrazaron, después de la consumación de la Independencia México en 1821, los conflictos en ideologías claras y auténticas, en el peor de los casos, que no pocas veces ocurriría, en contiendas de obtención de poderes económicos y políticos. Es decir, en los tiempos confusos, dictatoriales y conflictivos de los caudillismos militares de Santa Anna y Porfirio Díaz o en la poderosa presencia de un líder civil como Benito Juárez, que pudo limitar el poder de la Iglesia y logró derrotar a uno de los grandes Imperios de esa época: el de Napoleón III.

Paz nos señaló, que a diferencia de otros inicios independentistas en otras partes de América del sur, que se apoyó en gentes de talante ilustrado y cosmopolita como Simón Bolívar, la nuestra la comenzaron "Nuestros caudillos, sacerdotes humildes y oscuros capitanes, (que) no tienen una noción tan clara de su obra. En cambio, poseen un sentido más profundo de la realidad y escuchan mejor lo que, a media voz y en cifra, les dice el pueblo" (Paz, O. 1988: 119-120) ("EL LABERINTO DE LA SOLEDAD DE OCTAVIO PAZ: RESUMEN DE LOS ... - Blogger")

A diferencia de la Independencia en Suramérica, que fue iniciada y dirigida por integrantes ilustrados de los propietarios

criollos -como Bolívar y San Martín, por ejemplo- la nuestra la encabezaron modestos curas, como Hidalgo y Morelos, así como por oficiales del ejército virreinal, como el capitán Ignacio Allende. La misma idea de una independencia plena, en nuestro caso, sólo fue sostenida por Morelos, pues Hidalgo y otros insurgentes pretendieron” formas más modernas de autonomía” (Paz, O. 1988: 123). El inicio de nuestra independencia sería bajo modalidades más plebeyas y radicales que asustaron a criollos moderados interesados en otra modalidad de independencia que no lastimara sus intereses materiales y de hegemonía en el poder político.

Movimientos inesperados en España, en 1821, llevaron al restablecimiento de una forma de gobierno monárquico constitucional con influencia liberal y esto paradójicamente provocaría un aliento a la independencia y a una forma sui géneris de su consumación. De esa manera enemigos de la causa insurgente como la Iglesia y sectores importantes del ejército virreinal, entre los que destacó Agustín de Iturbide, abrazaron la causa de la independencia y establecieron una alianza con las reminiscencias que quedaban del movimiento insurgente original, en particular, con Vicente Guerrero. De esa manera se consumaría la Independencia de México. Los derrotados de las primeras etapas de la lucha insurgente se acompañarían con parte de aquellos que habían sido sus vencedores en los campos de batalla. Se aliaron enemigos de una década y con bases ideológicas y políticas tan débiles que fueron la base de por lo menos medio de siglo de guerras civiles, invasiones extranjeras y de la pérdida de más de la mitad del territorio mexicano. Por eso Octavio Paz nos señala lo acaecido en 1821:

“...en España los liberales toman el poder, transforman la Monarquía absoluta en constitucional y amenazan los privilegios de la Iglesia y la aristocracia. Se opera entonces un cambio brusco de frente; ante este nuevo peligro militares... el alto clero, los terratenientes buscan la alianza con los restos de los insurgentes y consuman la Independencia. Se trata de un verdadero acto de prestidigitación: la separación política de la Metrópoli se realiza en contra de las clases que habían luchado por la In-

dependencia, El Virreinato de la Nueva España se transforma en el Imperio mexicano. “Iturbide, el antiguo general realista, se convierte en Agustín I. Al poco tiempo, una rebelión lo derriba.” (“DE LA INDEPENDENCIA A LA REVOLUCIÓN - Mar Mrn - Academia.edu”) Se inicia la era de los pronunciamientos”. (Paz, O. 1988: 123-124).

La manera como se consumó nuestra independencia no permitió encarar los graves problemas que venían de tres siglos de dominación colonial, siguió una herencia y una trayectoria institucional que todavía, en gran medida, padecemos. Esos aliados que la consumaron eran fuerzas antípodas y con proyectos de nación encontrados. Si hiciéramos ahora un nuevo repaso de los idearios de Morelos, en los Sentimientos de la Nación, y los comparamos con los del pensamiento conservador ilustrado de Lucas Alamán, nos damos cuenta de la enorme distancia entre ambos y podremos entender como ahí se germinaron las bases de confrontaciones que más adelante se darían entre monárquicos y republicanos; centralistas y federalistas; liberales y conservadores.

REFERENCIAS Y FUENTES:

Krauze, E. (2014). Octavio Paz: el poeta y la revolución, primera edición digital, Penguin Random House Editorial.

Muñoz, R. (2023). "Un enfoque poético de la conquista y la colonia la perspectiva de Octavio Paz en el laberinto de la soledad", Revista 100 Metros, CCH Vallejo (por publicar).

Paz, O. (1967). Corriente alterna, Siglo XXI: México.

Paz, O. (1988). El laberinto de la soledad, FCE: España.

Paz, O. (1989). México en la obra de Octavio Paz. El peregrino en su patria. Historia y política de México. FCE: México.

Paz, O. (1982). Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe. Seix Barral: España.

Semo, E. (1973). Historia del capitalismo en México. Los orígenes / 1521-1763. Era: México.

Contenido

Un enfoque poético de la conquista y la colonia:

- La perspectiva de Octavio Paz en El Laberinto de la Soledad 6**
Raúl Muñoz Morales

Sexualidad adolescente:

- Procesos de cambio y reflexión 14**
Julio César Pérez Martínez

El reencuentro de los alumnos

- con los Museos tras la pandemia 29**
Alef Pérez Ávila

- Redirigir la enseñanza en tiempos postpandemia 37**
Karen Fernanda Fuerte Tavera

Reseña de las necesidades de salud mental

- en el bachillerato post pandemia y
propuesta de intervención e investigación futura 51**
Julio Francisco Olvera Sánchez y Carolina Santillán Torres Torija

Un enfoque poético de la colonia e independencia:

- La perspectiva de Octavio Paz en El Laberinto de la Soledad 59**
Raúl Muñoz Morales

