

REVISTA DIGITAL DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA

Segunda Época
Año 2, Número 2
Noviembre 2019

La identidad de los jóvenes testigos de Jehová a través de
las nuevas tecnologías

La investigación en el bachillerato y el Aprendizaje Basado
en Proyectos

Percepción social sobre el impacto del programa Prospera
en el municipio de Hidalgotitlán, Veracruz

Políticas públicas y politicidad en educación.
Configuraciones teóricas e investigativas

La experiencia de la sociedad

Sociogénesis

Universidad Veracruzana

Dra. Sara Ladrón de Guevara
Rectora

Dra. María Magdalena Hernández Alarcón
Secretaria académica

Dra. Yolanda Francisca González Molohua
Directora de la Facultad de Sociología

Sociogénesis

Revista Digital de Divulgación Científica de la Facultad de Sociología

Aldo Colorado Carvajal
Dirección

Sarahí Castillo Estudillo
Aura Teresa Cid Tepole
Gabriela Isela Velasco Pale
Área Directiva

Anahí Rodríguez García
Layda Jacqueline Estrada Bautista
José Carlos López Hernández
Área Dictaminación

Jesús Paulino Pérez Sangabriel
Gabriela Estafanía Saavedra Hernández
María de los Ángeles Muñoz González
Gualberto Díaz González
Área Comunicación

Jesús Argenis Muñoz López
Diana Karent Sáenz Díaz
Magdalena López Cruz
Frida Arias Morales
Área Editorial

María Esperanza del Rosío Córdova Plaza
*Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales
de la Universidad Veracruzana*

Marie Françoise Louise Paré Ouellet
Universidad Nacional Autónoma de México

Edilma de Jesús Desiderio
Universidad Intercultural del Estado de Puebla

Yamile Pedraza Jiménez
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Alfonso Osegueda Cruz
Centro de Servicios Municipales Heriberto Jara A.C.

Ángel Miguel Cuevas y Pérez
Cronista de la ciudad de Misantla
Consejo Editorial

Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica.

Publicación semestral editada por la Facultad de Sociología Región Xalapa de la Universidad Veracruzana. Francisco Moreno Esq. Ezequiel Alatraste, C.P. 91026, Colonia Francisco Ferrer Guardia, Xalapa, Veracruz. Correo electrónico: sociogenesis@uv.mx. Editor responsable: Comité Editorial No. de Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2018-080914155700-203 ISSN: en trámite. Esta revista no cobra a sus autores por publicar. La opinión expresada en los artículos firmados es responsabilidad del autor. Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes, siempre y cuando se cite la fuente y no sea con fines de lucro.

Sociogénesis, Revista Digital de Divulgación Científica de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana, Región Xalapa, es una publicación semestral que inició una nueva época en el año de 2018 y que conjuntó esfuerzos de docentes, estudiantes y egresados de la entidad, con la finalidad, de difundir saberes y conocimientos que se generan entre la comunidad académica que se desempeña en el campo de las Ciencias Sociales, con especial hito en la Sociología.

Este segundo número reúne resultados de investigación, que desde la perspectiva sociológica plantean análisis relevantes e innovadores, tal es el caso de la revisión que se hace del papel de las nuevas tecnologías en la era de la globalización y su influencia en la identidad religiosa de los jóvenes practicantes, donde se retoman los estudios de la sociología de la cultura. Por otra parte, en el artículo *La investigación en el bachillerato y el Aprendizaje Basado en Proyectos* se nos propone fomentar la investigación en Ciencias Sociales desde el nivel medio superior implementando una metodología basada en proyectos. También se presenta una ponencia que se deriva del documento recepcional de tesis para obtener el grado de licenciado en sociología de nuestra casa de estudios, dicha investigación tiene como objetivo analizar el impacto del programa social Prospera en el Municipio de Hidalgotitlán, Veracruz, desde un abordaje cualitativo.

El carácter versátil de Sociogénesis da pie a la divulgación de obras cuyo sentido y dirección no se limita únicamente a lo ensayístico o investigativo, por ende, en este segundo número también se presenta la reseña del libro titulado *Políticas públicas y política en educación. Configuraciones teóricas e investigativas*, que constituye un esfuerzo de investigadores de la Universidad Veracruzana y la Universidad Pedagógica Veracruzana, entre otros, quienes con una visión multidisciplinaria, analizan la educación pública en México, considerando aspectos teóricos, metodológicos y prácticos.

Continuando la lógica del primer número, damos a conocer la traducción al español del primer capítulo “La experiencia de la sociedad” del libro de Peter L. Berger y Brigitte Berger titulado *Sociología una aproximación biográfica*, que discute qué es la sociología y cuáles son sus quehaceres.

En suma, el contenido de este segundo número de Sociogénesis propone compartir un diálogo de saberes y conocimientos que se producen bajo diversas modalidades, contextos y metodologías que enriquecen las diferentes secciones de la revista. Por ello, extendemos nuestro agradecimiento a las y los autores que participaron en esta publicación.

Para finalizar, aprovecho para reiterar mi reconocimiento al trabajo arduo que las y los integrantes del Comité Editorial generan en pro de la consolidación de esta publicación semestral, que se logra además, gracias a la buena disposición de los dictaminadores, docentes y directivas de esta facultad, ya que su dedicación y constancia son claves para la consolidación de esta segunda entrega que ahora nos disponemos a disfrutar.

ATENTAMENTE

Dra. Yolanda Francisca González Molohua
Directora de la Facultad de Sociología
Universidad Veracruzana

índice

Divulgación del conocimiento sociológico

La identidad de los jóvenes testigos de Jehová a través de las nuevas tecnologías

6

Debate Interdisciplinario

La investigación en el bachillerato y el Aprendizaje Basado en Proyectos

14

Percepción social sobre el impacto del programa Prospera en el municipio de
Hidalgotitlán, Veracruz

29

Reseña

Políticas públicas y politicidad en educación.
Configuraciones teóricas e investigativas de Fabio Fuente Navarro

40

Traducción

La experiencia de la sociedad de Peter L. Berger y Brigitte Berger.
Traducción de Miguel Ángel Vásquez Montano

47



Divulgación del conocimiento sociológico

La identidad de los jóvenes testigos de Jehová a través de las nuevas tecnologías

Arantza Monserrat García Durán

Durante la última década, la globalización, por medio del consumo de la tecnología, ha llevado a una reconfiguración de los procesos políticos, sociales y culturales presentes, teniendo un gran impacto en la representación del individuo, tanto a nivel subjetivo y como parte de una comunidad. Este hecho también se puede reflejar en contextos religiosos donde muchas dinámicas se han transformado, desdibujado o, simplemente, desaparecido. Asimismo, muchas religiones se han resignificado, al margen de ciertas dinámicas globales, de acuerdo con sus percepciones simbólicas o a través de un hermetismo epistemológico, como efecto de un desencanto relacionado con el espacio digital de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), pues estas encaminan a comportamientos que cuestionan la moral tradicional, sin embargo, no escapan a su uso como herramientas de extensión simbólica.

Los testigos de Jehová representan una identidad basada en consumos culturales –que los enfrenta a una disyuntiva entre lo tradicional y lo virtual–, e interactúan con una sociedad heterogénea y homogénea a la vez, donde las creencias se encuentran en un escenario complejo de discursos de secularización que se esparcen por diferentes escenarios digitales y terminan en contextos diversos de socialización, como lo son los escolares, los espacios públicos o las redes sociales, entre otros, influyendo principalmente en las identidades juveniles. El análisis de este grupo social se interesa por el impacto del proceso globalizador dentro de una comunidad juvenil religiosa como ésta, que da la cara al conservadurismo y al dilema global del momento, para redefinir el esquema de determinados preceptos devotos, y reproducir los significados de su comunidad.

Palabras clave

Identidad

Religión

Cultura

Tecnologías de la información y comunicación

Juventud

Presentación del tema

La globalización es un término que alude a una cultura sensible a lenguajes y significados usados para comunicar a la sociedad en un contexto mundial homogeneizador y se explica en inherencia con la posmodernidad.¹ Asimismo, la posmodernidad implica pertenecer a un espacio global que cambia velozmente, lo cual va deconstruyendo y deshaciendo toda la mentalidad que del pasado se refleja en las consecuencias de esta paradoja radical para darse un sentido desarrollado, considerando aspectos estructurales de la sociedad (Brüner, 1999).

Dentro de las manifestaciones de la globalización, se encuentran las acciones mediadas por las nuevas tecnologías que, a su vez, mantienen un juego vinculado a las posibilidades de comunicación global y causan una progresiva insatisfacción por lo inmediato, a medida que se va cumpliendo dicha demanda como parte de una certidumbre sobre la existencia del individuo y su sentido de pertenencia dentro del campo social virtual.

De esta manera, se puede interpretar a la globalización –fundamentada a través de una presencia implícita y simbólica– intrínsecamente como

¹ Vista en relación con los hábitos de un grupo interiorizados mediante procesos de asimilaciones que definen una idea de constructo social, en una dinámica espacial y temporal acorde a dimensiones teológicas, nacionales, estéticas, sociales, entre otras (Bran, 1992).

un proceso de territorialización mundial, pero cohesivo, de múltiples sectores como los religiosos; en este caso los testigos de Jehová² y su papel dentro de fronteras digitales que indican la proyección de una reorganización a escalas macro y micro, reafirmada con base en una verdad propia que se rehúsa a posibles socializaciones en actividades antagónicas de la cultura popular como lo es el festejo de cumpleaños por decir alguno (Holden, 2012).

En este sentido, la comunicación y divulgación de sus creencias por medio de las herramientas digitales se ha visto aumentada proporcionalmente a la dinámica demográfica, de manera interesante. Es decir, se extiende su mensaje sobre una comunidad que idealiza la visión del paraíso fuertemente representado por el Armagedón, tras el cual sobrevendrá un nuevo reino donde la maldad ha de ser destruida y la tierra prometida inaugurada. A partir de este dogma³ se genera un sentido de unidad, como condición de que llegará la verdadera vida con la eternidad (Weddle, 2000).

² Conocidos también como: Watch Tower Bible and Tract Society, cuya fundación data de 1879 cuando el pastor Charles Taze Russell publicó la revista *Zion's Watch Tower and Herald of Christ's Presence*, para después fundar la religión. Los testigos de Jehová se basan en las creencias en una biblia que ellos consideran la verdadera palabra de Dios (Cumberland, 1986).

³ Reafirmado al no violar las consideraciones que tiene Dios sobre el valor y significado de la vida en todos sus aspectos espirituales y físicos (Cumberland, 1986).

De acuerdo con lo que Clifford Geertz podría pensar acerca de las sociedades humanas, en la actualidad, los medios de comunicación construyen a las generaciones como individuos capaces de leer mensajes en un tiempo acelerado y más información de la que es posible manejar en la vida, desde un nuevo espacio de la realidad. Esto causa efecto en la cosmovisión proyectada a través de su estructura familiar y religiosa (Holden, 2012).

Las TIC, como parte de un espacio que es simultáneamente heterogéneo y homogéneo, trazan la globalización desde un flujo de signos y símbolos que son transmitidos mediante las herramientas digitales –teléfono, televisión, comunicación satelital, internet, redes sociales–, de las que surgen intenciones de consumo mediante el acceso a diversas temáticas culturales y situaciones de tendencia en un entorno compartido. Los jóvenes son más sensibles a llevarse sus ideas sobre ellos mismos, las cuales comparten, a juicio de la sociedad, en una plataforma de sobrevivencia y reproducción.

El papel de las TIC, entonces, es determinante para la producción y desarrollo tanto de estrategias como de dinámicas identitarias con valor simbólico, que son propuestas por un grupo y les dan existencia en la complejidad del mundo actual visto desde una perspectiva cultural, misma que

es entendida a través de significados compartidos de manera generacional, a nivel histórico o individual, con legitimación cohesiva mediante la experiencia y la reproducción (Giménez, 2005).

Los procesos anteriores, como parte de la cultura per se, constituyen sentidos de pertenencia social –la cual implica compartir modelos culturales simbólicos y expresivos– mientras definen las maneras de ser de los sujetos mediante relaciones o contacto con otras identidades, de acuerdo con el tiempo y espacio en el cual interactúan, por lo tanto:

Inciden en el desarrollo de alcance más global. Es decir, que los procesos de globalización no son fenómenos externos a la región y que influyen en ella, sino procesos en los cuales actores sociales regionales toman parte y que afectan al globo. Más allá de diferencias de poder y asimetrías diversas. (Mato, 1996, p. 20)

La práctica que forma parte de un fin globalizador se inclina hacia lo digital y se materializa de acuerdo con sus intenciones cohesivas y significativas, utilizando consumos culturales caracterizados por la presencia de mercantilización masiva, cuyo reflejo representa la idea del individuo en diferentes dimensiones de interacción.

Dentro de las sociedades contemporáneas, la generación juvenil, en contacto constante con la

mercantilización, tiene una postura definida como “una condición de subordinación frente a la condición adulta, con la que las juventudes se disputan el porte del poder ideológico, que representa una posibilidad para quien lo porta” (Villa, 2011, p. 156). No obstante, en algunos grupos específicos, esta disputa se vuelve estéril, por el hecho de que dentro de sus familias o en sus lugares de nacimiento se enfrentan a escenarios estrictos que delimitan su potencial de creatividad o de crítica. Por otro lado, este tipo de contextos da pie a la creación de propuestas, socioculturales y políticas, que actúen sobre estas cuestiones.

Tales panoramas crean una cultura propia que representa un “sistema de creencias, valores, normas, símbolos y prácticas colectivas aprendidas y compartidas por los miembros de una colectividad, que constituyen el marco de sus relaciones sociales” (Mercado y Hernández, 2010, p. 241). Este sistema se vuelve la base de lo que, de forma individual o colectiva, crea una identidad, entendiendo que esta es un producto de la cultura que se puede explicar como el:

[...] ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona; sin embargo, como el individuo no está sólo, sino que convive con otros, el autoconocimiento

implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos. (Mercado y Hernández, 2010, p. 231)

La identidad, definida mediante su ratificación en interacción con el otro, es expresada en diferentes contextos de socialización. Actualmente los jóvenes forjan su identidad a partir de su adhesión a un grupo por el que sienten afinidad o porque son coaccionados a estar, llevándolos al consumo cultural material y subjetivo de elementos o expresiones culturales particulares. Por consiguiente, para explicar este fenómeno desde la sociología, la academia ha dividido los estudios sobre jóvenes de la siguiente forma:

Los estudios pueden reconocerse básicamente en dos tipos de actores juveniles: a) los que han sido pensados “incorporados”, cuyas prácticas han sido analizadas a través o desde su pertenencia al ámbito escolar, laboral o religioso; o bien, desde el consumo cultural. b) los “alternativos” o “disidentes”, cuyas prácticas culturales han producido abundantes páginas y han sido analizados desde su no incorporación a los esquemas de la cultura dominante. (Reguillo, 2003, pp. 362-363)

Además de reconocer al grupo juvenil de los testigos de Jehová como incorporados, las identidades intra-culturales pueden ser una forma de interpretarlos, en cuya agregación identitaria deja entrever alguna relación con otros grupos –sus significados, espacios simbólicos o sus prácticas– como si fueran grupos de pares, esto quiere decir que ofrecen la ilusión de cohesión entre dos grupos, sin embargo, los lazos dialógicos solamente suceden entre los miembros del mismo grupo donde el otro se define mediante la no pertenencia realmente (Zebadúa, 2009).

Es preciso señalar que hay más estudios sobre jóvenes disidentes que de incorporados; y esto se debe, en buena forma, al hecho de que, al estar bajo las normas o reglas de la sociedad y no haciendo crítica de esta, no se vuelve tan interesante o desafiante su estudio, es por eso, que es más fácil encontrar infinidad de estudios de expresiones culturales, movimientos sociales de jóvenes disidentes, en contraste con los incorporados.

Otra división que existe para tipificar a los grupos juveniles ha sido proporcionada por Valenzuela (2009), en ella encontramos: a las identidades proscritas, que son aquellas formadas de identificación, rechazadas por los sectores dominantes, donde los miembros de los grupos o las redes simbólicas proscritas son objeto de caracterizaciones peyorativas y muchas veces persecutorias. Los grupos tolerados, cuya “presencia no conlleva una oposición que implique una toma de posiciones de los sectores

fundamentales de la sociedad global y, finalmente, los grupos fomentados que son agrupaciones estimuladas y apoyadas por los grupos dominantes” (Valenzuela, 2009, p. 42).

Dentro de esta última tipificación entra el grupo de los jóvenes pertenecientes a los testigos de Jehová, que si bien este no es el grupo religioso preponderante en México, en sus filas se encuentran personajes distinguidos dentro de los campos culturales, políticos e intelectuales, lo que lo hace un grupo con cierta injerencia en dichas áreas; por otra parte, sus miembros están en un constante acercamiento, tanto en espacios públicos como privados, con personas ajenas a su religión, con el fin de convertirlas a la suya, siendo esta práctica una de sus principales características. Tal acción es una de las tantas que se les inculcan a los jóvenes pertenecientes a esta fe, pues esta comunidad religiosa tiene su cultura propia, la cual en muchos casos es distante del contexto en donde se encuentre. Esto da a los que la conforman una identidad particular y, por ende, desarrollan un consumo cultural propio, que generalmente discrepa de lo que las sociedades actuales consumen.

La situación de pertenencia, hasta ahora entendida, entre el grupo joven de esta comunidad religiosa se complica con el avance de la globalización que tiende a una transformación cada vez más acelerada y que deshace aquella mentalidad representativa del pasado configurando así las consecuencias de su

radical inversión, para adquirir un sentido mediante la ausencia del mismo sin dejar a un lado la diversidad de las esferas culturales y sociodemográficas en constante dinamismo (Brüner, 1999).

A consecuencia de lo anterior, y aunado al avance tecnológico que facilita ese proceso de pertenencia, es posible comprobar el impacto que tiene la globalización en un grupo como el de los jóvenes pertenecientes a los testigos de Jehová, quienes parten de un acercamiento a los lenguajes de la tecnología para poder representarse y definirse dentro de cualquier escala y espacio social, es decir, la otredad.

El uso de espacios de *streaming* como JW.org, canales de YouTube, redes sociales, entre otras, cuyo impacto se da a nivel global, establece una realidad en donde se difunde material de consumo audiovisual y textual que encamina a la formación de cosmovisiones en sentido de una vida precedida por sistemas de valores y sentidos de pertenencia relacionados con lo individual y su grupo de adscripción, así como también se intenta responder, desde su estructura tradicional, cuestionamientos de incertidumbre que pudieran emerger en el imaginario globalizado de la dimensión virtual a la par con la física.

Es pertinente reafirmar que, a través de la cultura, las identidades y la juventud son realidades complejas de analizar e interpretar debido al surgimiento de paradojas afines con la globalización como hecho estructurante del actual espacio-tiempo, donde se complican percepciones sobre el mundo y

sus sistemas de valores tradicionales dentro de las diferentes comunidades.

Interactuar con posturas religiosas diversas en esta realidad poniendo atención en cada orden simbólico resalta el instinto de supervivencia para cada estructura, como consecuencia de los obstáculos contradictorios de su misma identidad y esencia, abriendo un mosaico de posibilidades ante las interpretaciones de legitimidad entre comunidades tales como los jóvenes testigos de Jehová, quienes intentan darle sentido a sus interacciones sociales y cotidianidad religiosa en un mundo adverso por naturaleza social (Bourdieu, 1990).

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Brann, E. (1992). What is Postmodernism? *The Harvard Review of Philosophy*, 2(1), 4-7.
- Brünner, J. J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad* (531). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cumberland, W. H. (1986). The Jehovah's Witness tradition. En R. L. Numbers and D. W. Amundsen (Eds.), *Caring and curing: health and medicine in the Western religious traditions* (pp. 468-485). Nueva York: Macmillan.

- Giménez Montiel, G. (2005). Cultura, identidad y metropolitano global. *Revista Mexicana de Sociología*, 67(3), 483-512.
- Holden, A. (2012). *Jehovah's Witnesses: portrait of a contemporary religious movement*. London: Routledge.
- Mato, D. (1996). Procesos culturales y transformaciones sociopolíticas en América Latina en tiempos de globalización. En D. Mato, M. Montero y E. Amodio (Coords.), *América Latina en tiempos de globalización: procesos culturales y cambios sociopolíticos* (pp. 11-47). Caracas: UNESCO-Asociación Latinoamericana de Sociología-Universidad Central de Venezuela.
- Mercado Maldonado, A. y Hernández Alejandrina, O. (2010). El proceso de la construcción de la identidad colectiva. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (53), 229-251.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Colombia: Editorial Norma.
- Sepúlveda Villa, M. E. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157.
- Taguena Belmonte, J. A. (2016). La identidad de los jóvenes en los tiempos de la globalización. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(4), 633-654.
- Valenzuela Arce, J. M. (1988). *¡A la brava ese! México: El Colegio de la Frontera Norte*.
- Weddle, D. L. (2000). A New "Generation" of Jehovah's Witnesses: Revised Interpretation, Ritual, and Identity. *Nova Religio*, 3(2), 350-367.
- Zebadúa Carbonell, J. P. (2009). *Culturas juveniles en contextos globales: cambio y construcción de identidades*. Veracruz: Universidad Veracruzana Intercultural.



Debate interdisciplinario

La investigación en el bachillerato y el Aprendizaje Basado en Proyectos ¹

Alma Rosa Ayala Virelas

Víctor López Maldonado

La educación en México tiene desafíos complejos y en particular, en el Nivel Medio Superior (NMS), se requiere una revisión constante de sus programas de estudio, de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como de las habilidades y competencias que debe adquirir el sujeto durante su paso por este nivel educativo. En este sentido, la demanda de atención en el tema de la investigación y la forma en que los jóvenes del NMS se acercan a los datos que circulan en la red se transforman en un tema de crucial importancia para su desarrollo educativo. Así, la formación de los jóvenes como investigadores desde el nivel medio superior es un imperativo de la educación. Una estrategia mediante la cual se pueden adquirir habilidades y competencias en la investigación es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que incluye la búsqueda de información en forma ordenada y selectiva. Dicho en otros términos, el planteamiento de todo un proceso de investigación permitirá al joven adquirir destrezas que favorecerán su inserción positiva dentro del sistema de educación superior o en las actividades económicas cuando este decida no continuar sus estudios.

Este trabajo parte de la hipótesis de que los jóvenes que cursan la educación media superior necesitan tener una formación en investigación, lo cual, no se considera como fundamental en los programas académicos de la mayoría de los centros educativos que ofertan el nivel bachillerato. Para lograr lo anterior, se realizó una indagación documental que nos permitió determinar brevemente qué es investigar, qué es un investigador y cuáles son las competencias que este debe tener. Asimismo, se realizó un análisis comparativo de algunos programas del NMS y se proyectó un ejemplo del desarrollo de una investigación a través de la técnica del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Palabras clave

Investigación

Bachillerato

Aprendizaje Basado en Proyectos

Competencias investigativas

Método

¹ Una versión preliminar del presente documento fue expuesta en el VI Congreso Nacional de Ciencias Sociales en San Luis Potosí, SLP., del 19 al 23 de marzo del 2018.

Introducción

La finalidad principal del presente trabajo es exponer la importancia de adquirir capacidades o competencias en la investigación desde el nivel medio superior; es decir, de formar a los jóvenes como investigadores atendiendo a su nivel educativo. Para lograr lo anterior se propone, en primer lugar, revisar brevemente la definición de investigación e investigador.

La ciencia y la tecnología ocupan un papel fundamental en el desarrollo individual y colectivo de las personas, así como en la organización dinámica de la sociedad. Por lo tanto, todo ser humano que quiera o intente comprender este mundo y tener un papel estelar en él, deberá poseer una formación científica básica y una cultura vasta.

Sin duda, el desarrollo de la ciencia y la tecnología puede llevar a las sociedades a tener un mejor estándar de vida, pues los países que disponen de recursos humanos eficientes y altamente capacitados -mismos que son formados en centros educativos- pueden crear e innovar. Disminuyendo con esto los límites de la ignorancia y aumentando la capacidad para resolver los diferentes problemas de cualquier área del conocimiento y, por lo tanto, en cualquier aspecto de la vida.

De esta manera, los sistemas educativos, en general, tienen como objetivo primordial educar o formar sujetos críticos, capaces de contribuir al avan-

ce de su sociedad. Esto es, que la educación tiene como una de sus funciones principales estimular el nacimiento de nuevos conocimientos mediante la Investigación Científica, Tecnológica, Humanística y Social, ya que incentiva el pensamiento crítico y la creatividad, fortaleciendo así el proceso de aprendizaje; con lo que se busca combatir en los estudiantes la pasividad, la escasa curiosidad, la falta de iniciativa y la apatía hacia la innovación.

Respecto del NMS, se puede señalar que se caracteriza por aglomerar mayoritariamente a jóvenes que oscilan entre los 14 y los 20 años. Este nivel educativo presenta desafíos sumamente complejos, entre otras razones, porque en ese momento de la vida el sujeto reafirma su identidad y sus capacidades se ponen a prueba. Por esta razón, partimos de la hipótesis de que los jóvenes del NMS requieren adquirir habilidades de investigación que no se consideran como fundamentales en los programas académicos debido, esencialmente, a que las asignaturas dedicadas a potenciar estas habilidades son pocas o nulas, en algunos casos; y en otros, los temas que se dirigen a formar a los estudiantes del NMS en investigación se consideran en forma transversal, como podremos ver más adelante.

De igual forma, se presentarán los resultados de la revisión de algunos programas de estudio, incluidos subsistemas educativos, tanto de la federación como de algunas universidades autónomas que

cuentan con NMS, para identificar las asignaturas y los temas de estas que inciden en la formación de los jóvenes en materia de investigación. Finalmente, a través de un ejemplo de la estrategia de enseñanza-aprendizaje del método del ABP se muestra cómo la investigación juega un papel fundamental en el aprendizaje.

La investigación y el investigador

Investigar es una actividad humana que deriva de una necesidad incesante de conocer, en consecuencia, los individuos han desarrollado técnicas y métodos cada vez más sofisticados para acceder al saber. Lo anterior implica el desarrollo de nuevos conocimientos y la aparición de nuevos paradigmas que rompen antiguos esquemas de conocimiento y de acceso al mismo.

Se puede señalar que “la investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (Tamayo, 1999, p. 39). En otras palabras, es una forma de acercarse al entendimiento de la realidad mediante el uso de diversas herramientas, en particular si se hace referencia a la investigación científica.

La investigación, en ese sentido, es una actividad humana cada vez más compleja, que precisa de

nuevas habilidades que permitan al sujeto conocer, o por lo menos acercarse a la verdad de manera objetiva. Generalmente, la investigación parte de la observación de la realidad y aunque no siempre se dirige a la resolución de un problema, si puede contribuir a mejorar las condiciones de vida de las personas. Sin embargo, de acuerdo con Pérez, Topete y Rodríguez (2014) en su propuesta sobre un modelo para la formación de investigadores en la educación superior, la formación de investigadores es un tema de interés creciente debido a la importancia de la actividad investigativa en la formación de los estudiantes de licenciatura.

En ese contexto, considerar la importancia de formar investigadores conlleva al planteamiento sobre cómo el sujeto que investiga de manera formal se transforma en un investigador. En efecto, aquella persona que se dedica a la búsqueda del conocimiento objetivo se puede considerar un investigador. Así, desde el punto de vista científico, un investigador busca la verdad a través de diversas herramientas que le permiten acercarse a la realidad, de tal suerte que es capaz de entenderla e interpretarla, y con ello consigue ampliar el espectro de conocimiento.

Luis Arturo Rivas Tovar (2011) se refiere al investigador como “alguien que busca pequeñas evidencias que den un poco de luz a una realidad es-

quiva, compleja y cambiante y muchas veces caótica” (p. 38); de modo que el investigador es un sujeto que busca incansablemente la verdad, lo que no implica que la encuentre siempre. El mismo autor considera que:

[...] un verdadero investigador no sólo es un técnico, exquisito conocedor de su campo del saber, sino un ser humano sensible, culto, interesado en el arte, en la historia, en la literatura y en el conocimiento en todas sus formas y expresiones. Pero, sobre todo, su deber consiste en aportar pequeñas luces para poder comprender los grandes enigmas del Universo, de nuestro mundo y de la sociedad global en la que vivimos. (Rivas, 2011, p. 39)

Por lo tanto, se puede entender que la persona que es o quiere ser investigador debe buscar la verdad, o al menos siempre pretender acercarse a esta, y lo hará de tal forma que los métodos y técnicas empleadas le facilitarán su acceso al saber; pero esto no es suficiente, el verdadero investigador es un ser comprometido con el conocimiento. De lo anterior, se desprende que, para adquirir dicho estatus, un investigador debe buscar acercarse a la verdad objetiva, generar conocimiento original e innovador. Para lograrlo, el sujeto debe desarrollar habilidades

que orienten de forma adecuada sus esfuerzos, y los métodos y técnicas que utilice deben ser los más convenientes para el área de conocimiento en que trabaje.

Guardando las debidas proporciones, para impulsar la investigación en la educación superior deben sentarse las bases desde el bachillerato. Esto significa que las habilidades y capacidades investigativas pueden impulsarse y promoverse desde el NMS en particular, porque la mayor parte de las personas que lo cursan son jóvenes que están en un proceso de formación y una parte importante de ellos continuará su educación en una Institución de Educación Superior (IES).

La formación del joven como futuro investigador implica entonces: conocer las habilidades o competencias que se deben adquirir y desarrollar para alcanzar dicho estatus, lo cual es una preocupación constante de los propios investigadores, que a su vez son responsables de la formación de nuevos talentos.

Así, una vez establecido qué es un investigador, es importante identificar cuáles son las competencias que debería desarrollar una persona interesada en realizar investigación científica (Rivas, 2011). Por ello, esta propuesta plantea en forma general las competencias que puede adquirir el estudiante

durante su formación escolar desde el NMS y que pueden considerarse como la base para otras que lo formarán como un auténtico investigador.

Las competencias, en el contexto de la educación, implican diversas habilidades; aunque al respecto es valioso recordar que, si bien los conceptos de competencias y habilidades se suelen utilizar como sinónimos, las competencias son capacidades más completas que las habilidades. Por otra parte, el concepto de competencias también se relaciona con la competencia de una persona, es decir, con su capacidad para realizar ciertas tareas a partir de la correlación de conocimientos y habilidades; de modo que es preciso pensar en cuáles son aquellas que debe desarrollar un sujeto atendiendo a su formación y a las actividades que vaya a realizar como sujeto activo de una sociedad.

Una propuesta interesante sobre las competencias que debe adquirir un investigador es la señalada por Rivas, quien tras una revisión de la literatura especializada concluye que son nueve las competencias que debe acreditar un investigador para crear conocimiento original. Estas son, en términos generales:

[...] plantear un problema de investigación; elaborar un marco contextual; revisar el estado del arte; construir y validar modelos; crear y validar un instrumento de re-

colección de datos; dominar las técnicas de análisis de datos; saber estructurar un documento científico y dominar la escritura científica; tener la capacidad para participar en un encuentro científico como conferencista, así como poseer conocimientos de idiomas y sensibilidad sobre arte y cultura universales. (Rivas, 2011, p. 2)

El mismo autor señala que la selección de estas competencias no se limita a un área de conocimiento específico, pues quien desee ser investigador debe desarrollarlas más allá del campo de la ciencia dentro del cual se desempeña. De lo anterior, es posible deducir algunos temas pendientes por ahondar, por ejemplo: ¿En qué momento inicia la formación del investigador?, ¿es hasta que cursa los estudios superiores o inicia en el NMS? o, incluso, ¿es factible, en el nivel básico, identificar el perfil del futuro investigador?

Sin duda, el proceso de aprendizaje en el NMS implica la reafirmación de los conocimientos generales que fueron adquiridos durante la educación básica, pero que requieren del análisis del joven que está por acceder a la mayoría de edad. Así, la madurez del estudiante de NMS permite la formación de nuevas competencias y habilidades. También, desde punto de vista social, este se halla en un proceso de integración a nuevos espacios de desarrollo, por lo tanto, su observación del medio en que se encuen-

tra se amplía, su curiosidad crece y la definición de sus intereses se hace cada vez más evidente.

Es por estas razones que consideramos que un joven iniciará su formación como investigador en el NMS. Existen dos hechos que pueden apoyar esta afirmación: 1) Es este el periodo de la vida en el cual la mayoría de los estudiantes que cursan el NMS definen su futuro, es decir, si continuarán sus estudios en el nivel superior o si se incorporarán a las actividades económicas. Además, durante este periodo surge o se reafirma la vocación, por lo que, en caso de que el joven tenga inclinaciones por la investigación será en este nivel en el cual tendrá que adquirir herramientas que fortalezcan su formación; 2) Ya sea que decida continuar sus estudios o no, el sujeto, en medio del cúmulo de información que obtiene a través de las fuentes de información electrónicas, debe aprender a discernir y discriminar los datos que obtiene y que muchas veces le permiten decidir sobre cuestiones como el trabajo, viajes, compras, entre otros.

Importancia de desarrollar habilidades de investigación en el NMS

Una de las características fundamentales de la educación, en la actualidad, es la formación de investigadores con un espíritu científico. En otros términos, la educación debe impulsar el interés por la investigación y la ciencia; además, debe incidir en la preparación de los futuros investigadores. Y si es

posible agregar algo, el sistema educativo debe impulsar el interés por la ciencia y el conocimiento en los jóvenes.

De hecho, a lo largo de la historia se pueden observar diversos ejemplos en los que la investigación ha formado parte importante de las instituciones educativas, desde que los currículos medievales incorporaron el saber científico a sus programas de educación formal. En este sentido, la formación científica se encuentra profundamente vinculada con la educación impartida en los centros educativos, ya que la escuela puede ser un factor definitivo en la generación de nuevos investigadores y científicos (Ramírez, 2015).

Por otro lado, el desarrollo de la ciencia y la tecnología en este momento llena los discursos, las prácticas y los contextos de la vida cotidiana de todos los sujetos que integran la sociedad. Lo anterior tiene como consecuencia que la educación científica haya adquirido una gran importancia política, social, económica y cultural; integrándose como un elemento fundamental en el proceso de construcción del conocimiento (Mendoza, 1993). Por lo tanto, una formación científica básica resulta fundamental para cualquier individuo que desee sobresalir.

Es, entonces, mediante la educación que se puede alcanzar la *alfabetización científica*, la cual surge como un proceso de “investigación” que permite a los estudiantes participar en indagaciones.

Al desarrollar trabajos de investigación, los jóvenes logran adentrarse en un viaje científico para desafiar los problemas relevantes, reconstruyendo los conocimientos que generalmente la enseñanza les transmite ya fabricados, favoreciendo así un aprendizaje más sólido y significativo (Sabariego y Manzanares, 2006, p. 3). En este sentido, una persona alfabetizada científicamente es:

[...] aquella capaz de comprender que la sociedad controla la ciencia y la tecnología a través de la provisión de recursos, que usa conceptos científicos, destrezas procedimentales y valores en la toma de decisiones diaria, que reconoce las limitaciones, así como las utilidades de la ciencia y la tecnología en la mejora del bienestar humano, que conoce los principales conceptos, hipótesis, y teorías de la ciencia y es capaz de usarlos, que diferencie entre evidencia científica y opinión personal, que tiene una rica visión del mundo como consecuencia de la educación científica, y que conoce las fuentes fiables de información científica y tecnológica y usa fuentes en el proceso de toma de decisiones. (National Science Teachers Association, en Sabariego y Manzanares, 2006, p. 7)

En otros términos, se puede afirmar que la alfabetización científica implica el conocimiento objetivo derivado de la búsqueda de la verdad mediante estrategias y métodos adecuados y fiables. Así, educar en el conocimiento científico es apenas la primera parte de formar a nuevos investigadores; lo que es, de hecho, un reto para cualquier sistema educativo que pretenda insertar de forma positiva a sus egresados, particularmente del NMS y de la educación superior.

Para lograr lo anterior, en México, el Sistema Nacional de Bachillerato y los diversos subsistemas de EMS incluyen en los programas de estudio asignaturas que acercan a los estudiantes a temas vinculados con la investigación, tales como epistemología y métodos y técnicas de investigación. Cabe señalar que no todos los subsistemas cuentan con materias específicas, transversal, en varias materias.

Por ejemplo, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) es una Institución de Educación Superior que incluye en su oferta académica el NMS y considera en su programa de estudios una asignatura dirigida a la formación de habilidades de investigación. El plan de estudios de esta institución la UMSNH cuenta con la materia de "Metodología de la Investigación Científica" (MIC), misma que tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes las herramientas y conocimientos para la realización de una investigación documentada y experimental, así como las bases para la interpretación,

discusión y presentación de resultados, fomentando en ellos un pensamiento crítico y objetivo.

Entre los temas incluidos en este programa se encuentran algunos conceptos fundamentales para la investigación como: conocer, ciencia, creer y saber; la distinción entre método y metodología; qué es la investigación, en particular la investigación científica; diferencias y similitudes entre técnica y tecnología; el conocimiento y su clasificación; las características de la ciencia y su clasificación; la sistematización; algunos métodos de investigación y la aplicación del método científico; la investigación, su clasificación y sus técnicas; el proyecto y su forma de presentación; y finalmente, las formas de citar las fuentes de información.

El ejemplo anterior muestra cómo la formación para la investigación puede abordarse desde una asignatura específica, a través de la cual se puede acercar a los jóvenes a la investigación. En este sentido, se puede señalar que, por la importancia de la formación y desarrollo de habilidades para la investigación en los jóvenes que cursan el NMS, es relevante la inclusión de más de una asignatura o materia que aborde contenidos pertinentes al desarrollo de la investigación dentro de los planes de estudio en los diferentes sistemas y subsistemas de Educación Media Superior. Especialmente a partir de la división en bachilleratos (histórico-sociales, económico-administrativas, químico-biológicas e ingeniería-arquitectura), debido a que de acuerdo

con el área de conocimientos se establece el uso de distintas herramientas, métodos y metodologías de investigación.

En la siguiente tabla se presenta una breve comparación sobre las asignaturas que ofrecen algunas Instituciones de NMS en México, vinculadas a la formación de habilidades para la investigación.

Tabla 1. Asignaturas relacionadas con la investigación en varios subsistemas

Subsistema	Materia	Semestre	Horas
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Lenguaje e Investigación	2° (ciclos anuales)	120
Universidad del Valle de México	Metodología Investigación Científica	6°	-----
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Metodología Investigación Científica	1°	60-64
Plan Estudios Dirección General del Bachillerato	Metodología Investigación Científica	2°	48
Universidad Nacional Autónoma de México Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, nivel: bachillerato	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV	1°- 4°	-----
Universidad de Guadalajara	Comprensión de la Ciencia	1°	56
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Taller de lectura y redacción e investigación documental	1°, 2°, 3° y 4°	28-34
Universidad Autónoma del Estado de México	Métodos y recursos para la investigación,	4°	-----
	Métodos de la investigación	5°	

Fuente: elaboración propia con información de los sitios web de las instituciones.

Al analizar los contenidos de algunos programas de estudio ofrecidos por los diversos subsistemas del bachillerato, se puede advertir que no existe uniformidad en las asignaturas de este nivel educativo respecto de los temas vinculados con la investigación. Algunas instituciones tienen una asignatura sobre Metodología de la Investigación, otras vinculan la investigación con el lenguaje y otras abordan la investigación como tema transversal en otras asignaturas.

Respecto del momento en que se imparten las asignaturas que contienen temas relacionados con la investigación, este también es variable, así como las horas que se destinan semanalmente al desarrollo de competencias y habilidades investigativas. Desde luego, la multiplicidad de subsistemas en el país favorece la diversidad de enfoques desde los cuales se atiende al tema de la investigación, lo cual puede percibirse en el cuadro anterior.

Ejemplo de cómo puede usarse la investigación en el Nivel Medio Superior: el método del Aprendizaje Basado en Proyectos

Un método de enseñanza-aprendizaje en el cual se puede observar claramente la importancia de Investigación Científica es el del ABP. A través de este, el alumno se convierte en el actor central, pues desarrolla habilidades que lo hacen capaz de guiar su propio aprendizaje. De esta manera, el estudiante se acerca al conocimiento utilizando la investigación de un fenómeno o problema significativo de su entorno; y así desarrolla competencias básicas, tales como la observación, la búsqueda, discriminación y discernimiento de la información, que lo llevará a comprender la relación entre causa y efecto; la recolección de datos y, en muchos casos, la formulación de cuestionarios, entre otras.

El ABP permite al joven que cursa el NMS vincular conceptos nuevos con otros adquiridos anteriormente y, además, le ayuda a relacionar las experiencias vividas u observadas en su contexto con los

conocimientos alcanzados en el espacio escolar. Al realizar un proyecto de investigación, en el cual se debe resolver un problema, el estudiante busca fuentes de información que no siempre serán fáciles de manejar, pero al dar seguimiento a un proyecto en particular, los jóvenes pueden ver desde diversas aristas un mismo fenómeno o problema.

Este tipo de aprendizaje es un modelo de instrucción “en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula de clase” (Blank, 1997; Dickinson et al, 1998; Harwell, 1997, en Galeana, 2006, p. 4). Se entiende que el trabajo organizado en proyectos permite integrar la teoría y la práctica, además de potenciar en los jóvenes las habilidades intelectuales, así como competencias y habilidades; superando de esta manera a la capacidad de memorización, promoviendo la responsabilidad personal y el trabajo de equipo al establecer metas específicas en el desarrollo del proyecto. Todo ello conlleva a fomentar el pensamiento autocrítico y evaluativo en los estudiantes para, así, hacerlos conscientes de su propio aprendizaje, generando conocimiento significativo.

La relación entre la investigación y el Aprendizaje Basado en Proyectos se puede observar en torno al desarrollo de los pasos que lo integran: a) observar y definir el problema; b) leer y analizar el

escenario del problema; c) ejecutar una lista de aquello que se conoce y desconoce; d) obtener información; e) hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema; y f) presentación de resultados (Morales y Landa, 2004). A continuación, se muestra un ejemplo de ABP:

Tabla 2. Ejemplo de proyecto a través del método ABP

No. de Sesión	Tema	Actividades	Habilidades de investigación
Sesión 1	Introducción Componentes de un ecosistema Biocenosis y Biotopo	a. Introducción general b. Actividades de integración c. Presentación de los objetivos del método d. Formación de equipos e. Asignación de actividades f. Explicación por parte de los profesores de algunos conceptos	Observación, búsqueda y selección de información. Habilidades de comunicación verbal: diálogo y discusión académica.
Sesión 2	Tipos de biofertilizantes: Composta, lombri-composta, entre otros	a. Asignación de actividades b. Presentación de conceptos por parte del profesor c. Elección del biofertilizante	Elección del tema de importancia atendiendo a sus intereses o contexto.

Sesión 3	Separación de residuos: Material orgánico, inorgánico y separados	<ul style="list-style-type: none"> a. Presentación de un ensayo acerca de “la importancia e impacto de la separación de residuos” b. Elaboración de un mapa de actividades de su proyecto c. Propuesta de parte de los alumnos para el manejo de residuos en su escuela d. Puesta en marcha de la metodología de obtención 	<p>Presentación de resultados y justificación de la importancia del tema, atendiendo al efecto que tiene este en el contexto escolar.</p> <p>Búsqueda de información y selección de la misma, respecto de la metodología a utilizar.</p>
Sesión 4	Contaminación del suelo Fertilizantes, pesticidas, plaguicidas, fungicidas, entre otros Uso de biofertilizantes	<ul style="list-style-type: none"> a. Presentación en Power Point, por parte de los alumnos, sobre los tipos de contaminación y, en específico, de los tipos de contaminación de los suelos b. Presentación de propuestas de recuperación de suelos 	Redacción de propuestas específicas, o sea, de soluciones a un problema concreto.
Sesión 5	Ciclos biogeoquímicos: definición Ciclo del Agua Ciclo del Carbono Ciclo del Nitrógeno Ciclo del Fosforo Ciclo del Azufre	<ul style="list-style-type: none"> a. Realización de una infografía para explicar los diferentes ciclos biogeoquímicos y su importancia b. Presentación de avances del proyecto y primera autoevaluación 	Autoevaluación para replantear su avance de investigación y, en caso de ser necesario, redireccionar el proceso.
Sesión 6	Cadenas tróficas y flujo de energía	<ul style="list-style-type: none"> a. Redes alimenticias y pirámides ecológicas (por parte del profesor) b. Ley del diezmo (por parte del profesor) c. Análisis de la ruta seguida por los equipos en el desarrollo de su proyecto 	Explicación del propio proceso de aprendizaje y reconstrucción de cada aspecto de la experiencia del proyecto hasta este punto.
Sesión 7	Sustentabilidad y Sostenibilidad	<ul style="list-style-type: none"> a. Análisis sobre la viabilidad de la producción de biofertilizantes b. Importancia de la disminución del consumo, a través de la reutilización de residuos 	<p>Reflexionar en torno a la producción de biofertilizantes en sus casas, a partir de los residuos.</p> <p>Capacidad de discernir sobre los tipos de residuos.</p>

Sesión 8	Revisión del proyecto	a. Evaluación crítica de unos equipos a otros para fomentar el autoanálisis y la autoevaluación, así como la retroalimentación (incluyendo al profesor)	Análisis, retroalimentación y auto-evaluación, lo que implica habilidades de comunicación y observación. Análisis de la ruta de investigación elegida.
Sesión 9	Presentación de resultados o productos	a. Presentación del prototipo o cartel y exposición de la obtención del biofertilizante	Habilidades de síntesis y comunicación escrita. Habilidades digitales como el manejo de software y aplicaciones de la Web 2.0

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La investigación, como actividad humana, es fundamental para el desarrollo de las sociedades, por lo tanto, la formación de investigadores es un tema de suma importancia para los sistemas educativos

De hecho, impulsar en los jóvenes el desarrollo de competencias para la investigación es más que un reto, pues constituye la oportunidad de fomentar en ellos el interés por la ciencia.

El que un estudiante de NMS reciba en sus centros educativos las herramientas para el desarrollo de investigaciones influye en dos aspectos esenciales: uno, para ser competente en sus actividades escolares, y otro, para que se prepare adecuadamente para ingresar en el nivel superior. Por lo que definir cuáles son las competencias de un investigador, sin

importar el área del conocimiento en el que se desempeñe, es de gran relevancia; dicho de otro modo, se debe considerar un modelo general de investigador que se especializará en su área de conocimiento.

Por otra parte, a pesar de lo valioso que es aprender a investigar desde los niveles básicos, y en particular en el NMS, no hay uniformidad en asignaturas, en temas ni en las horas que se destinan, semanalmente, a la formación investigativa en el Sistema Educativo Mexicano. Sin duda, métodos de enseñanza-aprendizaje como el ABP facilitan el desarrollo de competencias para la investigación al colocar al estudiante en el centro del aprendizaje.

Finalmente, la importancia de la investigación en la formación de los estudiantes del NMS es de tal magnitud que puede incidir en el desarrollo de las capacidades de un sujeto para definir su futuro, pues, entre otras cosas, puede despertar en los jóvenes su interés por la investigación y por la ciencia. Dicho de otra manera, al aprender técnicas de aprendizaje en las cuales el sujeto investiga, además de acercarse al conocimiento de forma directa, puede generar sus propios aprendizajes de forma activa relacionándolos con conocimientos adquiridos previamente.

Referencias bibliográficas

- Galeana De la O. L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Investigación en Educación a Distancia. *Revista Digital*. Universidad de Colima. Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Gómez Galindo, A. A. y Quintanilla Gatica, M. (Eds.). (2015). *La enseñanza de las ciencias naturales basada en proyectos. Qué es un proyecto y cómo trabajarlo en el aula*. Recuperado de <http://laboratorio-grecia.cl/wp-content/uploads/2015/12/CS-Nats-y-Trabajo-por-Proyectos-Version-digital.pdf>
- Mendoza Carrera, E. (1993). La construcción del conocimiento en la investigación sobre la enseñanza de la ciencia. *Perfiles educativos*, (60). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206014.pdf>
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Pérez Reveles, Ma de la L., Topete Barrera, C., y Rodríguez Salazar, L. (julio-diciembre, 2014). Modelo para la formación y el fortalecimiento de investigadores en las universidades.

Investigación Administrativa, (114). Recuperado de <http://www.sepi.escasto.ipn.mx/Documents/documentos/5%20MODELO%20PARA%20LA%20FORMACI%C3%93N%20Y%20EL%20FORTALECIMIENTO%20DE%20INVESTIGADORES%20EN%20LAS%20UNIVERSIDADES.pdf>

Ramírez González, A. (2015). *Metodología de la investigación científica*. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/1.pdf>

Rivas Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, (108). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4560/456045339003/>

Sabariego, J. y Manzanares, M. (junio, 2006). Alfabetización Científica. *Primer Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTSI*. Palacio de Minería, México.

Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Recuperado de <https://clea.edu.mx/biblioteca/Tamayo%20Mario%20-%20El%20Proceso%20De%20La%20Investigacion%20Cientifica.pdf>

Percepción social sobre el impacto del programa Prospera en el municipio de Hidalgotitlán, Veracruz ¹

Anselmo Hernández Pérez

La presente ponencia se deriva del proyecto de investigación presentado para obtener el grado de licenciado en sociología. En dicha investigación se plantearon dos interrogantes: ¿cuáles son los impactos del programa Prospera en la población beneficiaria del Municipio de Hidalgotitlán? y ¿cuál es la percepción social de los beneficiarios sobre la aportación del programa en su desarrollo social? El posicionamiento teórico que se asume cuestiona el desarrollo humano y sitúa a la pobreza como una problemática estructural, de esta forma se exponen los retos y desafíos de la política social de combate a la pobreza. La metodología que se asume es de corte cualitativo.

Palabras clave

Pobreza
Corresponsabilidad
Dominación
Desarrollo
Políticas

¹ Ponencia presentada en el Congreso de la Sociedad Mexicana de Sociología celebrado del 25 al 27 de septiembre de 2019 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Introducción

En el mundo actual las problemáticas sociales son cada vez más agudas y diversas, millones de personas en el mundo son rehenes de los problemas sistémicos como la pobreza, la vulnerabilidad, la marginación, la delincuencia, el cambio climático y sus problemas medioambientales. En la actualidad, las desigualdades son cada vez más evidentes, el individualismo y el egoísmo son las anomias que el sistema social y cultural que los modelos económicos occidentales nos han heredado. Estas problemáticas son compartidas a nivel mundial, lo cual nos invita a cuestionar el papel de la política social y su capacidad en la resolución de conflictos, tales como la pobreza.

La política social y el combate a la pobreza ha sido un tema de mucha controversia y de mucho interés para los que estudian estas problemáticas desde las ciencias sociales y económicas. Los enfoques de estos estudios en su mayoría son de corte cualitativo, estos se realizan para conocer los alcances de la política social, las formas en cómo opera el programa en diversos contextos, todo ello desde la experiencia de los beneficiarios. En contraste,

los estudios cuantitativos tienden a la medición de ciertos indicadores como el ingreso, nivel de estudio, longevidad, natalidad, integrantes de los hogares, se aplica la observación, clasificación y sistematización de los datos de la realidad; también se realiza una comprensión objetiva, unitaria, estática y reduccionista de la realidad. Si bien estos estudios arrojan información importante para la comprensión de los avances o alcances de las políticas, es necesario realizar estudios a profundidad sobre los diferentes contextos en donde operan las políticas sociales, como es el caso del programa Prospera.

Como ya se ha mencionado el proceso de estas políticas ha venido sufriendo cambios, que se tornan de manera particular dependiendo del contexto social y económico del momento. En el recorrido histórico de las políticas sociales, hay algo que prevalece durante todos estos enfoques de las políticas y es la búsqueda del bienestar de los individuos que están en condiciones de desigualdad económica y social. Por tanto, resulta interesante cuestionarnos sobre lo que se entiende por desarrollo y desarrollo social ya que estas nociones determinan lo que se

entiende por bienestar, el cual, a su vez, se entiende desde el disfrute de bienes y servicios de consumo. Por ello, la población con menores condiciones económicas aspira a un estilo de vida pensado desde los bienes materiales.

Es por eso que, en este trabajo de investigación, se realiza un estudio de percepción social entre los beneficiarios del programa social Prospera en el municipio de Hidalgotitlán, Ver., uno de los municipios que forman parte de la llamada región Olmeca. Este municipio está asentado a orilla de los ríos Coatzacoalcos y Coachachapa. Debido a que este municipio tiene altos índices de pobreza según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018), el Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018) y el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2018), cerca del 80% de su población vive en situación de pobreza. Fue así que se decidió realizar este estudio de percepción social para conocer de manera directa el sentir de ellos, lo que opinan, el impacto que produjo en sus vidas desde su propia óptica, indagar sobre la concepción de desarrollo y de calidad de vida que ellos tienen, también reconocer sus opiniones sobre lo que

creen que fue Prospera y qué beneficios trajo a su entorno familiar y social.

Posicionamiento teórico- metodológico

La pobreza es una de las situaciones carenciales que afecta el nivel de vida, disminuyéndolo al encontrarse éste debajo de las normas mínimas establecidas, dadas las condiciones de desarrollo de un país determinado (Boltvinik, 1997). De acuerdo con lo anterior, la mirada teórica que se asume de las políticas sociales parte de la reflexión sobre las teorías del desarrollo, en donde se cuestiona el énfasis en la visión economicista, la cual se comprende desde una perspectiva histórico-política con los modelos de desarrollo que han imperado en nuestro país, como el primario exportador, el de sustitución de importaciones y el de inversión extranjera directa. De forma que, la política social tiene diversas intencionalidades, es decir, puede ser un mecanismo de integración social, en tanto que puede contener el conflicto social. No obstante, desde una visión articulada entre la ciudadanía y los tomadores de decisiones, la política social se asume como un medio de transformación social.

Desde esta visión, el tema social, entendido como problema y como conjunto de compromisos del Estado, es parte constitutiva de los propósitos y principios rectores del proyecto nacional inspirado en la tradición revolucionaria mexicana y plasmado en la Constitución de 1917, desde entonces han existido esfuerzos para mejorar las condiciones de la educación, la salud pública, la seguridad social. “El México posrevolucionario se caracterizó por conceder al Estado la capacidad de intervenir en todas las áreas del desarrollo; particularmente debía regular las actividades productivas, comerciales y financieras, el arbitraje de los conflictos laborales y la distribución de la riqueza nacional” (Ordóñez, 2002, p. 125).

El estado fue el centro de las actividades tanto sociales como económicas, una revisión cuidadosa del periodo de emergencia del régimen de bienestar mexicano comprendido entre la promulgación de la Constitución de 1917 y el gobierno del general Lázaro Cárdenas (1934-1940), muestra que en esta primera fase los ejes de la política social fueron la movilización popular,

la política educativa y la ampliación de la cobertura de programas de salud. (Barba, 2004, p.27)

Las políticas de Estado se encaminaban al apoyo de las grandes masas de la población, recordando que en estas décadas el corporativismo tomó importancia. Con este aglutinamiento de masas, las políticas eran generales para toda la población; en los años cincuenta, el estado benefactor o el estado de bienestar rediseña las políticas públicas, de corte general para la mayoría de la población, el gasto público es elevado en servicios sociales, educación, y vivienda. La clase obrera es la principal receptora de estos programas sociales que beneficiaban a este sector, sin olvidar que existían programas que impactaban en gran parte de la población; durante los años sesenta y setenta debido al alto déficit que el gobierno tuvo, inició la crisis de estas políticas generales y se implementaron reformas de Estado que recortaron presupuesto y gasto público a estas políticas.

La instauración de estas reformas estructurales, fueron el inicio del modelo neoliberal actual, estas estuvieron ejecutadas desde el exterior, pues fueron las estrategias

sugeridas por los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, estos organismos ligados al sistema neoliberal. Es así que desde los años ochenta se empezaron a introducir nuevos discursos y prácticas en el ámbito de la política social; dichos cambios, que se afianzaron durante la década de los noventa, no repercutieron solamente en las modalidades de la protección social que empezaría a priorizar estrategias de focalización para los más necesitados, sino que también trajeron nuevas formas de entender la pobreza, que empezaría a verse como un problema no necesariamente relacionado con la redistribución sino con la incapacidad de incorporarse en las dinámicas del mercado, en este contexto México inició su tránsito al neoliberalismo, que tuvo su impacto en un cambio en las políticas públicas.

La focalización de problemas como la pobreza, clasificó y estratificó a la población, se dio prioridad a las zonas rurales y con alto grado de marginación, también esto redujo la inversión en las políticas públicas. Considero que esta focalización permitió reconocer a los grupos más necesitados, pero desprotegió a otros sectores, estas nuevas políticas también fueron sujetas a evaluaciones y a las estrategias

para conocer los impactos de ellas. Actualmente estas políticas no han dado un resultado como el que se esperaba que era la reducción de la pobreza. Si bien estas políticas sociales de la era neoliberal han diseñado la estrategia también de focalización para seguir con los preceptos de la poca intervención del Estado.

Recientemente se ha empezado a incluir en la agenda de la política social el término universalismo básico. El mismo se sustenta en la necesidad de asegurar la protección básica frente a riesgos sociales para todos los ciudadanos. Aunque es innegable la necesidad de cambiar la ruta de la protección social y superar el enfoque de focalización de la política social en los más pobres. La implementación de un sistema de protección social universal dependerá de las posibilidades de recuperar los ideales de universalidad, inclusión y justicia social, como de la capacidad gubernamental para controlar la corrupción y de legitimar reformas fiscales que permitan garantizar recursos para las transformaciones.

En relación con el campo académico, se han desarrollado diversas propuestas alternativas al discurso del desarrollo en términos economicistas, con el fin de replantear

el bienestar en tanto fin último de las políticas sociales. Entre dichas propuestas se encuentra la del desarrollo humano que surge en los noventa con Amartya Sen y que se centra en el desarrollo de las capacidades de los individuos, dotándolos de bienestar en salud, alimentación y educación con el fin de cubrir las necesidades básicas de los individuos. También surgen nuevas teorías como el Desarrollo a Escala Humana, tal propuesta se sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología.

Otra propuesta alternativa a la visión economicista del desarrollo son las epistemologías del sur, específicamente la propuesta del Buen Vivir. Esta perspectiva se cuestiona, la racionalidad del desarrollo actual, el Buen Vivir se presenta como alternativa al desarrollo, es una propuesta civilizatoria que reconfigura un horizonte de salida al capitalismo con la finalidad de lograr la construcción de una sociedad justa y solidaria, que responda a un sistema económico social y solidario.

Así pues, puede verse que la política social ha sido un tema de mucha relevancia en las últimas décadas, esto se debe a la importancia que tiene entre la sociedad y porqué sus fines son para la sociedad, es así que se da una relación directa entre el individuo y las políticas sociales. Esta relación que tiene con el sujeto social hace que sea de mucha mayor importancia y complejidad. Su estudio desde las ciencias sociales, se vuelve complejo ya que se experimenta una crisis planetaria multidimensional, en donde se reconocen como grandes problemáticas, la pobreza, la desigualdad, el desempleo, el cambio climático, etc., todos ellos a la postre de la modernidad.

Es así que la política social está destinada a atender todas estas problemáticas que ha traído la modernidad junto con el modelo neoliberal, es así que el mismo Estado adquiere la tarea de atender las demandas de la sociedad, bienestar, empleo, servicios de salud, educación, protección social, etc. Pero en este proceso de atender estas problemáticas el Estado tiende a segmentar, a estratificar, a dividir, entre los que necesitan de las políticas sociales y entre quienes no, aquí se puede

identificar esa focalización que en los últimos años ha sido tomada en los programas que atienden la pobreza con el discurso de que de esta forma se identifican los problemas y podrá dar resultados más eficientes, que hasta hoy no se logran vislumbrar.

El Estado a través de las políticas sociales tiene la capacidad de intervenir, de dominar y de controlar con programas de corte social la vida de los individuos, quizás con un fin político, quizás también por eso la pobreza no se atiende desde sus causas. Con el fin de que el Estado mantenga este poder, los pobres como fuerza política o de dominación, me recuerdan a la idea Marxista de que el capitalismo se transforma y se redefine, su existencia presente en casi todo el mundo moderno, y dentro de las políticas sociales, los mismos individuos que lo reciben, son auto controlados en una manera que ni se percibe; buscar salidas alternas pueden ser utópicas quizás, una organización desde las masas para enfrentar los problemas que aquejan a la modernidad.

Por lo que se ha señalado, en este estudio se retomó la metodología

cualitativa, ésta nos lleva a la comprensión y el entendimiento de nuestra realidad de estudio de una forma más profunda y reflexiva, la importancia recae no sólo en los datos, cifras, números que podamos encontrar. La novedad es descubrir aquello que los números y datos estadísticos no muestran, pero que existe ahí en nuestro sujeto de estudio, esto es lo más importante de lo cualitativo, este proceso de reconocimiento de la realidad desde lo cualitativo nos encamina a reconocer una realidad retomando la percepción de los individuos que es interpretar ideas, vivencias, experiencias, opiniones de temas o casos que han tenido relación directa o indirecta con el sujeto de estudio.

En el caso de esta investigación, la ruta metodológica nos permitió analizar las percepciones sociales de los beneficiarios del programa Prospera, en el contexto de Hidalgotitlán, en donde me pareció relevante considerar algunas dimensiones analíticas relacionadas con la concepción de calidad de vida, desarrollo familiar, social y personal y sus expectativas y valoraciones del programa.

Hallazgos de la investigación

El estudio está sustentado en las 60 entrevistas que se realizaron en el municipio de Hidalgotitlán a los beneficiarios del programa social Prospera, estas entrevistas representan un 18% de la población beneficiaria. La población de Hidalgotitlán en la cabecera municipal es de 4,309 habitantes, de esta población existen 338 personas incorporadas al programa Prospera. Las entrevistas realizadas, se distribuyeron por cada uno de los 7 barrios que integran la cabecera municipal de Hidalgotitlán: Gravera con 3 participantes, Loma colorada y Panteón 7 participantes en cada barrio, en el centro se realizaron 8 entrevistas, en Tizal 9 entrevistados, Remolino 11 y en el barrio Tabasco participaron 15 beneficiarios.

Aquellos barrios que tienen mayor número de participantes son los barrios Tizal, Remolino y Tabasco, es importante mencionar que estos barrios por su característica geográfica son los que se ubican en la Riviera del río Coatzacoalcos y que se identifican en situación de riesgo y vulnerabilidad, ya que cada año son los que padecen las inundaciones de los meses de agosto y septiembre, también

son conocidos por ser barrios marginados que rodean al centro del municipio, en esta idea periférica.

La investigación nos trajo tres hallazgos principales en cuanto a los objetivos, las reglas de operación y los alcances de los beneficiarios de Prospera. Los participantes reconocen sus reglas de operación, asumen su papel de beneficiarios al considerarse pobres y vulnerables en mayor medida, aunque cabe destacar que algunos participantes consideran importante el desarrollo de capacidades que experimentaron al ser beneficiados del programa, así como las experiencias y aprendizajes que obtuvieron sobre su salud y alimentación, también considero que ellos asumen como importante la educación como la opción para salir de pobres y para mejorar su nivel de vida.

En las respuestas de las entrevistadas se da cuenta de la relación de explotación propia del sistema capitalista, ya que el modelo de progreso, es el modelo de referencia al que aspiran las participantes, desde la obtención de bienes y servicios de consumo hasta la integración al mercado. Además se percibe una consideración de su persona en función de su valor económico. Este último punto

queda reflejado en las concepciones que asumen las participantes sobre sí mismas, en este caso reproducen el lenguaje de la política social, en donde se asumen como vulnerables, marginadas, pobres.

Respecto a la concepción sobre desarrollo y calidad de vida, los participantes comentan que el programa les ayudó a tener una vida con mayores beneficios en cuestiones de salud alimentación y vivienda. También el nivel educativo de sus familias estuvo influenciado, tuvieron accesos a sistema de salud y que esto abonó al desarrollo de sus familias. Consideran que el programa estuvo muy bien, pero que se debió cambiar la selección de los beneficiarios ya que ellos perciben que había gente que lo necesitaba y no lo tuvo, también creó lazos ese programa entre los barrios. De forma que, la concepción sobre calidad de vida se identificó desde dos aspectos, el primero en términos economicistas, es decir desde la obtención de bienes materiales. Esto se relaciona con los estilos de vida influenciados desde los países dominantes.

La segunda concepción se planteó en términos axiológicos y psicológicos, en

donde los participantes reconocen que la calidad de vida, implica un estado emocional en concordancia con sus valores, la felicidad, la tranquilidad, la paz y armonía. Esta última cuestión nos parece complementaria, no obstante, parece preocupante que la mayoría asocia el vivir bien con la obtención de bienes y servicios de consumo.

Por último, la investigación representa un aporte para el campo de las políticas sociales, desde un análisis sociológico y bajo una mirada histórico-política de cómo se han venido construyendo y operando. Por otro lado, también representa un aporte desde el enfoque cualitativo, ya que se trata de un estudio de percepción social. Los alcances de este estudio radican en la significatividad de los participantes que comparten un contexto.

Algunas limitaciones fueron la respuesta del alcalde municipal quien no pudo responder la entrevista. Por otro lado, en la cuestión metodológica se narra el proceso de trabajo de campo, en donde vale la pena destacar algunas limitantes respecto del tiempo, los recursos financieros y las condiciones geográficas y climáticas del contexto de investigación. Por

tanto, no fue posible realizar un muestreo por cuotas, ya que esto implicaba desplazamientos continuos a los siete barrios, por ello, la opción que parecía pertinente fue hacer un muestreo no probabilístico, ya que la intención fue determinar criterios en función de la disposición y representatividad de los participantes por cada barrio. Algunas líneas de investigación que quedan para otros estudios, es la comparación de las respuestas por barrios y por antigüedad en el programa. Además de poder contrastar la percepción social con todos los actores involucrados en la operatividad del programa.

Referencias bibliográficas

Barba Solano, C. (2004). Régimen de bienestar y reforma social en México. *Serie Políticas Sociales* (92) CEPAL-División de Desarrollo Social/Naciones Unidas.

Bolvinik Kalinka, J. (1997). Diversas versiones sobre la pobreza en México: Factores determinantes, *Política y cultura* (8), 115-135.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (2018). *CONEVAL*. "Medición de la pobreza en México". Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobrezalncio.aspx>

Consejo Nacional de Población (2018).

CONAPO. "Bases de datos de proyecciones de la población en de México y las entidades federativas" Recuperado de <https://www.gob.mx/conapo/documentos/diccionario-de-las-bases-de-datos-de-proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2016-2050?idiom=es>

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2018). *INEGI*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/datos/>

Ordoñez Barba, G. (2002). El estado de bienestar en las sociedades occidentales. Lecciones para analizar el caso mexicano. *Región y Sociedad* 14, (24), 94-145



Reseña

Políticas públicas y politicidad en educación. Configuraciones teóricas e investigativas ¹

Jemyna Rueda Hernández

Políticas públicas y politicidad en educación forma parte de la Colección *Poiesis*, la cual consta de cinco obras editadas por la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) junto con la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). Esta colección emana de la labor y reflexión de diversos autores que plasman, desde sus marcos analíticos, diversas temáticas claves para el campo de la educación. En consecuencia, nos es posible advertir que esta producción académica es una muestra del compromiso que los autores participantes tienen con su labor intelectual y científica.

Palabras clave

Políticas públicas

Politicidad

Educación

¹ Fabio Fuentes Navarro (coordinador).

La reactivación de la discusión teórica de la política, de lo público y lo político, mostrada en el libro, resulta imprescindible para fortalecer el trabajo que desde la academia se realiza para promover y crear opiniones que se puedan manifestar en el análisis de la educación pública y del campo educativo, como bien lo señala Fabio Fuentes Navarro en la introducción.

El rigor con el que diferentes problemas sociales fueron abordados a lo largo de esta obra demuestra la sólida formación académica y científica de quienes participaron en ella, pues, aunque ofrecen enfoques de análisis y de comprensión diversos, lo hacen desde marcos que son congruentes con la temática general del libro.

Esta obra se encuentra conformada por tres apartados: 1) *Tensiones teóricas y conceptuales*, 2) *Políticas y reformas educativas* y 3) *Investigación y análisis posdecisional*. Los criterios que se siguieron para esta organización, según las propias palabras del coordinador, están basados en las aproximaciones que los mismos textos muestran en cuanto a la temática en la que se enfocan, su objeto de estudio, las metodologías empleadas y las perspectivas ana-

líticas de las que echan mano. Si bien, el trabajo de estructuración pudo representar un reto para el coordinador y su equipo, al final resolvieron acertadamente en la conjunción integral de este libro.

En la primera sección: *Tensiones teóricas y conceptuales*; se ubican tres capítulos en donde sus autores retoman el Análisis Político del Discurso (APD) como lente analítico, a partir del cual desarrollan como problemática, la conformación teórica y conceptual de las políticas públicas y las políticas públicas educativas.

En el capítulo del Dr. Fabio Fuentes Navarro, titulado: *Lo político y lo público en las políticas públicas*. Una perspectiva político-discursiva, se analiza lo que él considera una precariedad teórica y conceptual sobre el análisis y los estudios sobre la política pública. Además de las implicaciones que dicha precariedad tiene en la construcción discursiva en torno a lo público y lo político de las políticas públicas en tanto rutas de acción técnicas, racionales e instrumentales direccionadas desde el Estado para una ciudadanía que parece contrapuesta y alejada de lo gubernamental y de la política, en lo que él mismo define como la estructuración de lo social.

En la misma línea de análisis, en el capítulo *El estudio de las políticas desde una mirada de lo político*, el Dr. Ernesto Treviño Ronzón, retoma la idea de una posible veta teórica de investigación, al identificar lo que él refiere como ausencias en el análisis y estudio de las políticas públicas educativas. Proponiendo que, para complementar y enriquecer el estudio de las políticas públicas, creciente cada vez más en México, es necesario retomar el análisis desde lo político a partir de la filosofía política y no sólo a través de marcos teóricos racionales pues considera necesario aceptar una construcción de la realidad social mediante relaciones de estructuraciones y des-estructuraciones, lo cual no es posible identificar en los estudios actuales de las políticas públicas.

Siguiendo esta misma perspectiva analítica, el Dr. Erick Hernández Ferrer, en el capítulo *Conformación teórico-conceptual para el análisis de políticas*, expone un estudio realizado en la Universidad Veracruzana sobre su modelo educativo; a partir del cual hace énfasis en el análisis de las subjetividades a partir de la implementación de políticas públicas educativas.

Desde el análisis realizado por el autor le es posible identificar y proponer que existe un establecimiento de orden socio-simbólico a partir del cual es posible, en algunos casos, regular las conductas de los sujetos educativos tanto en el plano político como en el plano ideológico.

En la segunda sección del libro, titulada *Políticas y reformas educativas*; se concentraron tres trabajos que refieren un programa de política pública y dos sobre la reforma educativa de 2013.

En el primer capítulo de la segunda sección del libro, el Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas desarrolló el capítulo *Complexión escolarizada del discurso intercultural en los planes de estudio de la reciente década*, en el que se analizan tres planes de estudios publicados para la educación básica en México, entre el periodo 2004-2011; y cómo la política pública de la diversidad cultural se ha centrado en la llamada educación intercultural, la cual según su exposición se ha tratado de un programa sesgado de la política pública que reduce la educación intercultural a la educación para los pueblos originarios.

Desde el análisis de este autor, este sesgo en la implementación de una política pú-

blica tiende a continuar pues en el análisis de la misma política es posible advertir a partir del 2013 al 2017 un cambio conceptual que va de una educación indígena a una intercultural para decantar en una educación inclusiva. La preocupación del autor es enfatizar en los significados y significantes que los conceptos de educación intercultural e inclusiva adquieren en cada uno de los planes analizados.

Retomando el análisis de las reformas educativas, la Mtra. Marian Mendoza Gómez en su capítulo titulado: *El discurso del gobierno federal y estatal en la gestión de la reforma educativa del 2013 en Veracruz*, realiza un análisis sobre los distintos discursos que dieron rostro a la reforma educativa de 2013, como ella misma indica, realizó su investigación “a partir de referentes documentales, periodísticos y testimoniales” lo que le permitió mostrar cómo los discursos establecidos se trasladan de lo dicho a lo hecho y se logra una implementación de reforma educativa a nivel estatal, haciendo énfasis en las incidencias de esta forma de gobierno.

Bajo este mismo enfoque el Dr. Gonzalo González Osorio desarrolló el capítulo: *Estimación del impacto en la policy por la posi-*

ble implementación de las nuevas estructuras ocupacionales de la reforma educativa. El autor analiza en este apartado el programa de Nuevas Estructuras Ocupacionales (NEO), diseñado por la SEP como parte de la implementación de la reforma educativa de 2013. El autor considera que a partir del desarrollo del programa NEO se reestructuraría no sólo las plazas ocupadas por entidad federativa, sino que a partir de dicho programa sería posible realizar el diseño y oferta de planes y programas de estudio para las instituciones de educación superior formadoras de docentes.

En la tercera y última sección: *Investigación y análisis posdecisional*; los autores realizan un análisis, reflexión y evaluación sobre algunas de las intervenciones estatales para resolver problemas específicos. Realizan este trabajo a partir de las herramientas que proporciona el análisis de las políticas públicas.

El Mtro. Miguel Ángel Estrada García en su texto: *Crisis en el financiamiento de la educación superior pública en México. Análisis del presupuesto 2009-2018*; reflexiona sobre la actual crisis financiera de las universidades públicas del país. El autor realizó un análisis de conteni-

do sobre documentos en los que se establecen recomendaciones en materia de financiamiento a la educación superior de parte de organismos internacionales, así como los documentos que a nivel nacional retoman dichas recomendaciones. El periodo elegido para este análisis fue según el mismo autor, del año 2009 al 2018.

En el capítulo *Indicadores educativos, educación de calidad y bono demográfico*. Siguiendo una lógica integral de las políticas públicas, el Mtro. Máximo Romero Jiménez analiza los indicadores nacionales que incurren en la educación y, las diversas aristas que se requieren mantener en el foco del análisis para comprender la educación y sus diversos problemas, para poder proyectar desde diferentes dimensiones las directrices generales para sus posibles soluciones.

El Mtro. Oscar Valencia Aguilar desarrolló el capítulo: *Modelo bimodal en un programa profesionalizante de maestría en educación básica: implementación*. En este texto el autor expone el análisis realizado al proceso de establecimiento del Modelo Bimodal (MB) de la Maestría en Educación Básica (MEB) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). El autor muestra la factibilidad y funcionalidad de este modelo y

la posibilidad de replicar el mismo en otros programas de posgrado.

La parte final de este apartado corresponde al capítulo *Articulación informacional entre subsistemas de educación media superior en Veracruz*, del Mtro. Miguel Ángel Estrada García en coautoría con el Mtro. Oscar Valencia Aguilar, en el que se expone la problemática del Abandono Escolar Temprano (AET) y se analiza en el ámbito de la Educación Media Superior (EMS) de Veracruz, específicamente en el ciclo escolar 2016-2017. Este estudio permite a los autores identificar diversas causantes del AET; pero según ellos mismos, lo más importante es que no es posible identificar a la población en riesgo del AET y erradicar el problema de manera eficiente porque los subsistemas de EMS no se encuentran articulados informacionalmente.

Hasta este espacio, me he permitido describir el componente del libro y los aspectos más sobresalientes de cada uno de los capítulos que lo conforman. Desde mi criterio considero que, si hay algo que criticar a la obra, se trata en primer lugar, de la cuota de género, pues únicamente hay una autora y ocho autores que en dos de los casos tuvieron la oportunidad de presentar dos capítulos. En segundo lugar, se trata de una

cuestión de formato, me refiero a la presentación de las gráficas que no son tan nítidas y le restan visibilidad a la presentación de algunos de los resultados.

Finalmente, considero que esta obra: *Políticas públicas y politicidad en educación. Configuraciones teóricas e investigativas*, se constituye como un referente teórico-conceptual y metodológico que abona al análisis y a la construcción de conocimientos y a la comprensión del campo de las políticas públicas. Asimismo, proporciona un análisis crítico y reflexivo sobre las intervenciones que desde el Estado se realizan en el espacio público, en tanto rutas de acción dirigidas al problema de las políticas públicas educativas.

Todo esto representa, desde mi perspectiva, un conjunto de aportaciones importantes sobre la educación, lo político, lo público y la política pública, en el ámbito educativo, en una coyuntura importante proporcionada por lo que parece un proceso de cambio de régimen político. Les invito a leer esta obra, a indagar sobre los conocimientos que los autores nos comparten, a criticar constructivamente sus aportes para continuar en el análisis y abordaje de las políticas

Referencias bibliográficas

Fuentes Navarro, F. (2018). *Políticas públicas y politicidad en educación. Configuraciones teóricas e investigativas*. México: SEV-UPV.



Traducción

Chapter 1¹

The Experience of Society

THERE IS THE STORY of the drunk and the garbage can. It seems that this drunk was sitting on the sidewalk in front of a garbage can. Earnestly and with great effort he attempted to embrace it. Finally, after several failures, the drunk succeeded in bringing his hands together around the garbage can. He grinned in triumph, but then a troubled expression settled on his face as he whispered to himself: "I'm surrounded!"

Society is our experience with other people around us.

This experience is with us practically from the moment we are born. It serves as the context of everything else we experience, including our experience of the natural world and of ourselves, because these other experiences are also mediated and modified for us by other people: our mothers first call us by name and explain to us the difference between a tree and a telegraph pole.

Indeed, whether we are still children or have grown up to be alleged adults, an overwhelming proportion of our thoughts, anxieties, hopes, and

1 Traducción de Miguel Ángel Vásquez Montano con la finalidad de brindar la oportunidad a nuestros alumnos de la facultad de Sociología de conocer el pensamiento del gran sociólogo Peter Louis Berger.

projects revolve around other people, be they individuals or groups. We keep on reaching out to others and, happily or disturbingly, all those others keep on surrounding us. Society is a lifelong experience, and it is also one of our most fundamental experiences; and it is these things long before we start reflecting about it in any deliberate way.

Certainly, our experience of society antedates any acquaintance with a discipline called sociology, and it would remain a central fact of our lives even if we avoided such acquaintance completely.

Basic varieties of experience

Our experience of society is not all of one piece. On the contrary, it is immensely variegated. Sociology, of course, purports to be an intellectual discipline that seeks to understand our experience of society, and, as we shall see, one of its foremost tasks is to do some justice to the immense variety of this experience.

But there are two differentiations in our experience with other people that are basic and that may serve as the starting point of our thinking about society: some of our encounters with others are big surprises; some have become routine events.

And some others we encounter as individuals in face-to-face situations; but some others again we confront as agents of remote, anonymous groupings.

Big surprises

We may confidently assume that when Adam and Eve first caught sight of each other, they were startled out of their wits. The first smiles of a baby still have such a character of surprising freshness, a kind of morning-dew of experience. Indeed, our early childhood experiences retain such a powerful place in our memory because, then, the world was still filled with so many astonishing surprises. It seems in retrospect that, then, a large number of our encounters with other people were startlingly new, unique, rich with significance. This quality in our experience with others diminishes steadily as we grow older.

More and more, we meet others in situations that have become thoroughly routine and, as a rule, hold no surprises to speak of. Compare your recollections of your first day in school with your experience of the college class in which this textbook is being used.

Then, however much you may have been prepared for the experience by your parents or by older children, you very probably went through that day in the consciousness of living through a historic occasion. You were tight with expectation, closely watching the teacher and the other children, registering everything that went on and (very importantly) keeping a firm watchfulness on your own behavior in the situation.

Unless you are now in a very unusual class indeed, it is safe to guess that none of this applies to your present experience.

You have been in other college classes before and, even if you don't know the details of what will go on in this one, you have a reasonable certainty that none of it will astound you.

Not only do you have a general expectation as to what the others in the situation will do, but you are quite relaxed about your own responses. Indeed, you are by now "sophisticated" about the whole business of the educational process - and "sophistication" means precisely that experiences that used to be big surprises can now be handled as routine events.

Can adults be surprised?

To be sure, you may still be surprised as an adult who knows, maybe even in a sociology class.

You might fall in love. Somebody might throw a rock through the window. Or the professor, in a desperate effort to capture your attention, might take his pants off. While such surprises are always possible, they are rather improbable; what is more important, they are not part of your own or the others' expectations, and therefore will not govern your or their behavior in the situation. On the contrary, everyone's behavior will be governed by the notion that what is going on is a routine example of the process called college education.

And, incidentally, it would be very difficult for the professor to teach anything over a period of time if this notion did not prevail, for the simple reason that the students' attention would be so much riveted to the astonishing goings-on in the classroom that little would be left over for the material being taught.

Even the professor who takes off his pants in order to break the routine will find, upon doing it the third time (assuming that the dean of women has not intervened in the meantime), that his students will have become quite relaxed about that too.

Startled exclamations ("look what he's doing!") will have given way to sober acknowledgment ("there he goes again").

In other words, the big surprise itself will have been routinized.

Routine events and structures

For better or worse, our experience of society is very largely an experience of routines². We may regret this, because it robs life of excitement. We may also console ourselves by reflecting that it is only because most of our experience is ordinary that we have any energy left over for the extraordinary things that do happen from time to time.

² The terms "routine" and "routinization" are derived from the classical German sociologist Max Weber (1864-1920). In German, the original terms are Alltag and Veralltäglichung - literally, "the everyday" and the process by which something is made to be everyday.

In any case, regrettable or reassuring, the routine character of most of our experience with others is a necessary condition for society as an ongoing enterprise.

No body of knowledge could be taught in a classroom in which each moment was as exciting as Adam's first rendezvous with Eve.

Similarly, no continuous transactions of any sort could go on between people who, each time they met, would have to redefine all the terms of their relationships and all the rules of their dealings with each other. If such a society were possible (which it is not), life would perhaps be very exciting, but it would also be very difficult indeed. At best, everyone would be exhausted all the time; at worst, everyone would go out of his mind.

The insight into the routine, and necessarily routine, character of society has a very important implication: because most of our experience with other people consists of routines, this experience becomes discernible as a fabric that endures over a period of time - or, as sociologists like to say, society consists of structures.³

This term has acquired a number of highly technical meanings in sociology, but for our

³ The term "structure" has been widely used by sociologists. It has become very technical in the usage of the so-called structural-functional school in American sociology, of which Talcott Parsons and Robert Merton have been the most distinguished representatives. The term is used here much more loosely.

immediate purpose we can take it as referring to something quite simple - namely, the networks of recurring patterns in which people behave in routine situations.

For better or worse, our experience of society is very largely an experience of routines⁴. We may regret this, because it robs life of excitement. We may also console ourselves by reflecting that it is only because most of our experience is ordinary that we have any energy left over for the extraordinary things that do happen from time to time.

In any case, regrettable or reassuring, the routine character of most of our experience with others is a necessary condition for society as an ongoing enterprise.

No body of knowledge could be taught in a classroom in which each moment was as exciting as Adam's first rendezvous with Eve.

Similarly, no continuous transactions of any sort could go on between people who, each time they met, would have to redefine all the terms of their relationships and all the rules of their dealings with each other. If such a society were possible (which it is not), life would perhaps be very exciting, but it

⁴ The terms “routine” and “routinization” are derived from the classical German sociologist Max Weber (1864-1920). In German, the original terms are Alltag and Veralltäglichung - literally, “the everyday” and the process by which something is made to be everyday.

would also be very difficult indeed. At best, everyone would be exhausted all the time; at worst, everyone would go out of his mind.

The insight into the routine, and necessarily routine, character of society has a very important implication: because most of our experience with other people consists of routines, this experience becomes discernible as a fabric that endures over a period of time - or, as sociologists like to say, society consists of structures.⁵

This term has acquired a number of highly technical meanings in sociology, but for our immediate purpose we can take it as referring to something quite simple - namely, the networks of recurring patterns in which people behave in routine situations.

Some of these networks are imposed upon the immediate transactions between individuals; others cover large numbers of people, some of whom have never met face-to-face, but who are related to each other in complex, often invisible, but nonetheless very real ways.

⁵ The term “structure” has been widely used by sociologists. It has become very technical in the usage of the so-called structural-functional school in American sociology, of which Talcott Parsons and Robert Merton have been the most distinguished representatives. The term is used here much more loosely.

For example, a classroom has a structure, in the sense that there is an ongoing pattern in the manner in which the individuals deal with each other each time they meet in this situation.

But what goes on in this particular classroom is part of much larger structures - not only that of the college in question but, finally, of the educational establishment as a vast system of indirect relations between numerous individuals, most of whom remain unknown to each other personally.

Meeting individuals and representatives: is the teacher an individual?

This brings us to the second basic differentiation in our experience of society -that between face-to-face encounters and relations with others in the absence of such encounters.⁶ The face-to-face situation is, of course, the original and most important case in our experience with other people. It is in such situations, in early childhood, that we first learn to relate to others.

Throughout life, it is in face-to-face encounters with others that we carry on most of our business with the rest of mankind -including, crucially, the business of being recognized as a distinct and (if we are lucky) cherished person.

⁶ The analysis of the progression from face-to-face encounters with concrete individuals to anonymous relations with others beyond such encounters is derived from Alfred Schütz (see the suggested readings for this chapter).

Whatever meaning life has for us is, in the main, discovered, maintained, threatened or re-created in face-to-face relations with other people.

Put differently, the world in which we live is, above all, constituted by meanings that are attached to others whom we recurrently encounter face-to-face.

However, quite early in life we discover that this fairly small world of our immediate experience is surrounded on all sides by much larger, often quite complicated or even incomprehensible patterns of relations between people. The process of growing up consists, in part, of the progressive discovery of these wider worlds that both border upon and (as we find out later) are the foundations of the little world that we experience directly.

Furthermore, we then discover that many of the individuals whom we meet face-to-face are, quite apart from their unique qualities as individuals, agents or representatives of the structures of this wider world. Thus, the teacher in school will undoubtedly be experienced as a unique individual (with good, bad or indifferent qualities, from the child's point of view); at the same time, though, she will be experienced as a teacher, as a specimen of the large category of people called teachers, and thus as an agent of vast, behind-the-scenes structures called the school system, or education, or even "society" as an abstract entity.

As soon as this happens, the child learns two things -first, to relate to people anonymously, that is, as typical figures in addition to their concrete individuality; and second, to locate himself and his limited experience in broad contexts shared with innumerable others who are and remain unseen.

Micro-world and macro-world

We can put this by saying that, in our experience of society, we simultaneously inhabit different worlds.

First of all, crucially and continuously, we inhabit the micro-world of our immediate experience with others in face-to-face relations.

Beyond that, with varying degrees of significance and continuity, we inhabit a macro-world consisting of much larger structures and involving us in relations with others that are mostly abstract, anonymous and remote. Both worlds are essential to our experience of society, and (with the exception of early childhood, when the micro-world is all we know) each world depends upon the other for its meaning to us.

The micro-world and what goes on in it only makes full sense if it is understood against the background of the macro-world that envelops it; conversely, the macro-world has little reality for us unless it is repeatedly represented in the face-to-face encounters of the micro-world.

Thus the transactions in the college classroom derive most of their sense from their being experience as part of the enveloping process of education; conversely, education would remain a vague idea with little reality to it in our own minds, unless it became part of our immediate experience with others in face-to-face situations.

In our experience, then, micro-world and macro-world ongoingly interpenetrate each other.

The sociologist, if he is to understand this experience, must constantly be aware of the two-fold manifestation of the phenomenon known as society, the microscopic as well as the macro-scopicone.

Everyday life and institutions

The same insight can be put in slightly different terms: Our experience of society is, first of all, an experience of other people in everyday life.⁷

By the latter is meant, quite simply, the fabric of familiar routines within which we act and about which we think most of our waking hours.

This sector of our experience is the most real to us, it is our habitual and ordinary habitat.

The others, who are its co-inhabitants with us, are distinct individuals with whom we deal face-to-face at least at recurring intervals. At the risk of evoking

⁷ The concept of everyday life is a central element in Schütz's sociology.

irrelevant science-fiction associations, we may call this world of everyday life our “home world.”

Occasionally we leave it -by venturing or being thrown into some hitherto unknown sector of society, by having its routines interrupted by extra-ordinary events, or by escaping the sphere of social experience altogether (as in dreams or hallucinations).

Normally, we return from these excursions into the non-everyday with a measure of relief; indeed, normally we experience these re-entries into the world of our everyday life as “coming home to reality.” Needless to say, this does not necessarily mean that we like the world of our everyday life; all the same, for whatever this is worth, it is “home.”

This world of the familiar is not only enveloped by another, larger world that is, at least in part, unfamiliar; the familiar world of everyday life is constantly invaded by processes that originate beyond its boundaries. What is more, it is to a great extent organized by these processes.

Take an everyday situation such as prevails in a college classroom. Very possibly, sooner or later, something happens that will unleash emotions of rage in one of the individuals present against another.

It is even possible that this rage releases positively homicidal inclinations. Nevertheless, it is very unlikely (one may hope) that these inclinations will be followed. Instead of homicide, what is likely to take place is a merely verbal act of aggression, perhaps a healthy fistfight, in many cases nothing at all as the violent impulses are silently suppressed. Needless to say, such management of aggressiveness is part of the familiar fabric of everyday life.

All the same, it has its origins beyond the world of the individual's immediate experience and it refers to the structures of this larger world, while at the same time it serves to organize what goes on in the little world of everyday life.

In other words, everyday life is crisscrossed by patterns that regulate the behavior of its inhabitants with each other and that, at the same time, relate this behavior to much larger contexts of meaning (such as, in our instance, canons of acceptable etiquette, the moral order and the sanctions of law). These regulatory patterns are what are commonly called institutions.⁸

⁸ The term “institution” is used here very much as most contemporary sociologists use it. Compare the following, rather authoritative definition by Shmuel Eisenstadt: “Social institutions are usually conceived of as the basic focuses of social organization, common to all societies and dealing with some of the basic universal problems of ordered social life. Three basic aspects of institutions are emphasized. First, the patterns of behavior which are regulated by institutions

Everyday life takes place within the enveloping context of an institutional order; it is intersected at different points by specific institutions that, as it were, reach into it, and its routines themselves consist of institutionalized behavior, that is, of behavior that is patterned and regulated in established ways.

Again, it is important to understand the reciprocal relationship of these two aspects of our experience of society: everyday life can only be understood against the background of the specific institutions that penetrate it and of the overall institutional order within which it is located. Conversely, specific institutions and the institutional order as a whole are real only insofar as they are represented by people and by events that are immediately experienced in everyday life.

Knowing myself and knowing sociology

Our biography is very largely the story of our experience with society. To be sure, there are biographical moments that take us out of society,

(‘institutionalized’) deal with some perennial, basic problems of any society. Second, institutions involve the regulation of behavior of individuals in society according to some definite, continuous, and organized patterns. Finally, these patterns involve a definite normative ordering and regulation; that is, regulation is upheld by norms and by sanctions which are legitimized by these norms.” (Article on “Social Institutions,” *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 14 [New York, Macmillan, 1968], p. 409).

from, say, the solitary ecstasy of secret dreams of glory, or the very private anguish of a nocturnal toothache, to the final solitariness of dying. But when we stop to reflect upon our biography to date, most of our recollections refer to other people - as individuals, in groups, and as encountered in institutions.

We have social biographies. Indeed, the time span of our biography is only a segment of the larger time span of the society in which it occurs -in other words, biography is located within history.

Our biography is very largely the story of our experience with society. To be sure, there are biographical moments that take us out of society, from, say, the solitary ecstasy of secret dreams of glory, or the very private anguish of a nocturnal toothache, to the final solitariness of dying. But when we stop to reflect upon our biography to date, most of our recollections refer to other people - as individuals, in groups, and as encountered in institutions.

We have social biographies. Indeed, the time span of our biography is only a segment of the larger time span of the society in which it occurs -in other words, biography is located within history.

Conversely, our knowledge of society is biographically acquired; we grow into a steadily

expanding circle of social and institutional relationships. If we think of the institutional order as a map, we can envisage our biography as a trajectory across it.

The same biography can be subdivided into a series of specific careers within this or that institutional sector.⁹ Each such career has an established and generally understood sequence of positions, which we ordinarily run through more or less according to schedule.

Thus our career in the educational sector may run from nursery-school toddler to doctoral candidate, in the sexual sector from eager experimenter to frustrated observer, in the occupational sector from promising young man to certified failure, and so forth.

Thus we live not only in a social order of space, but of time as well. As we live our lives, we perform a journey through society (extensive or restricted, as circumstances determine).

And if we stop to look back upon our lives, we will probably conclude that the stages of this journey make up most of what it has all been about.

⁹ The term “career” has been developed in the so-called symbolic-interactionist school of American sociology, and has been used successfully, for instance, to describe the stages run through by an aspiring juvenile delinquent or by a hospital patient. For a vivid description of the latter case, see Julius Roth, *Timetables* (Indianapolis, Bobbs-Merrill paperback, 1963).

To approach the intellectual inquiry into our experience of society by way of biographical sequences is, therefore, not just a convenient means of ordering what sociologists have to offer by way of interpretations and materials, but rather follows logically from the inner structure of this experience.

Readings

The key ideas of this chapter are derived from Alfred Schütz (1899-1959), an Austrian philosopher and sociologist who spent the closing years of his life in America. Schütz is not easy reading for the beginner, but those who would like to try might begin either with one of Schütz's theoretical essays or with one of his more vivid case studies.

For a case of the former, important for the considerations of this chapter, read Alfred Schütz, “On Multiple Realities,” *Collected Papers, Vol. I* (The Hague, Nijhoff, 1962), pp. 207-259. For one of the latter, see Alfred Schütz, “Don Quixote and the Problem of Reality,” *Collected Papers, Vol. II* (The Hague, Nijhoff, 1964), pp. 135-158.

For a general statement of the perspective of sociology as related to the concrete life experience of the individual, see Peter L. Berger, *Invitation to Sociology - A Humanistic Perspective* (Garden City, N.Y., Doubleday-Anchor, 1963).

Capítulo 1 ¹

La Experiencia de la sociedad

EXISTE LA HISTORIA del borracho y el bote de basura. Parece que este borracho estaba sentado en la acera frente a un cubo de basura. Con gran empeño y esfuerzo intentó abrazarla. Finalmente, después de varios fracasos, el borracho logró juntar las manos alrededor del cubo de basura. Sonrió burlonamente triunfante, pero entonces una expresión turbulenta se asentó en su cara mientras se susurraba: “¡Estoy rodeado!”

La sociedad es nuestra experiencia con otras personas que nos rodean.

Esta experiencia está con nosotros prácticamente desde el momento en que nacemos.

Sirve como contexto de todo lo demás que experimentamos, incluida nuestra experiencia del mundo natural y de nosotros mismos, porque estas otras experiencias también son mediadas y modificadas para nosotros por otras personas: nuestras madres primero nos llaman por nuestro nombre y nos explican la diferencia entre un árbol y un poste telegráfico.

¹ Traducción de Miguel Ángel Vásquez Montano con la finalidad de brindar la oportunidad a nuestros alumnos y alumnas de la Facultad de Sociología de conocer el pensamiento del gran sociólogo Peter Louis Berger.

De hecho, ya seamos niños o hayamos crecido para ser supuestos adultos, una abrumadora proporción de nuestros pensamientos, ansiedades, esperanzas y proyectos giran en torno a otras personas, ya sean individuos o grupos.

Seguimos acercándonos a los demás y, feliz o perturbadoramente, todos los demás siguen rodeándonos.

La sociedad es una experiencia de toda la vida, y es también una de nuestras experiencias más fundamentales; y es estas cosas mucho antes de que empecemos a reflexionar sobre ella de manera deliberada.

Ciertamente, nuestra experiencia de la sociedad, nos permite conocer una disciplina llamada sociología, y seguiría siendo un hecho central en nuestras vidas aunque evitáramos completamente tal conocimiento.

Variedades básicas de la experiencia

Nuestra experiencia de la sociedad no es de una sola pieza.

Por el contrario, es inmensamente variada.

La sociología, por supuesto, pretende ser una disciplina intelectual que busca comprender nuestra experiencia de la sociedad y, como veremos, una de

sus tareas primordiales es hacer justicia a la inmensa variedad de esta experiencia.

Pero hay dos diferencias en nuestra experiencia con otras personas, que son básicas y que pueden servir como punto de partida de nuestro pensamiento sobre la sociedad: algunos de nuestros encuentros con otros son grandes sorpresas; algunos se han convertido en eventos rutinarios.

Y algunos otros los encontramos como individuos en situaciones cara a cara; pero otros los enfrentamos como agentes de grupos remotos y anónimos.

Grandes sorpresas

Podemos asumir con confianza que cuando Adán y Eva se vieron por primera vez, se sorprendieron de su ingenio.

Las primeras sonrisas de un bebé todavía tienen un carácter de frescura sorprendente, una especie de rocío matutino.

De hecho, nuestras experiencias de la primera infancia conservan un lugar tan poderoso en nuestra memoria porque, entonces, el mundo seguía lleno de sorpresas asombrosas.

Parece en retrospectiva que, entonces, un gran número de nuestros encuentros con otras per-

sonas eran sorprendentemente nuevos, únicos, ricos en significado.

Esta calidad en nuestra experiencia con otros disminuye constantemente a medida que envejecemos.

Cada vez más, nos encontramos con otras personas en situaciones que se han convertido en rutinarias y, por regla general, no tenemos sorpresas de las que hablar.

Compare sus recuerdos del primer día de escuela con su experiencia de la clase universitaria en la que se está utilizando este libro de texto.

Entonces, por mucho que ustedes hayan sido preparados para la experiencia por sus padres o por sus hermanos mayores, muy probablemente pasaron ese día con la conciencia de vivir una ocasión histórica.

Estaba usted muy tenso con expectativa, observando de cerca al maestro y a los otros niños, registrando todo lo que pasaba y (muy importante) manteniendo una vigilancia firme sobre su propio comportamiento en esa situación.

A menos que usted esté ahora en una clase muy inusual de hecho, es seguro adivinar que nada de esto se aplica a su experiencia presente.

Ya ha estado en otras clases universitarias antes y, aunque no sepa los detalles de lo que va a pasar en esta, tiene una certeza razonable de que nada de esto le sorprenderá.

No sólo tiene una expectativa general sobre lo que harán los demás en la situación, sino que está bastante relajado acerca de sus propias respuestas.

De hecho, por ahora es “sofisticado” acerca del asunto del proceso educativo - y “sofisticación” significa precisamente que las experiencias que antes eran grandes sorpresas ahora pueden ser manejadas como eventos rutinarios.

¿Pueden los adultos ser sorprendidos?

Sin duda, puede que le sorprenda como adulto quien sabe, tal vez incluso en una clase de sociología.

Podría enamorarse.

Alguien podría lanzar una piedra por la ventana.

O el profesor, en un esfuerzo desesperado por captar su atención, podría quitarse los pantalones. Aunque tales sorpresas son siempre posibles, son más bien improbables; lo que es más importante, no son parte de las expectativas de uno mismo o de los demás, y por lo tanto no gobernarán su comportamiento en la situación.

Por el contrario, el comportamiento de todos se regirá por la noción de que lo que está sucediendo es un ejemplo rutinario del proceso llamado educación universitaria.

Y, por cierto, sería muy difícil para el profesor enseñar cualquier cosa durante un período de tiempo si esta noción no prevaleciera, por la sencilla razón de que la atención de los estudiantes estaría tan centrada en los asombrosos sucesos en el aula que poco quedaría para el material que se enseñaba.

Incluso el profesor que se quita los pantalones para romper la rutina encontrará, al hacerlo por tercera vez (suponiendo que el decano de las mujeres no haya intervenido mientras tanto), que sus estudiantes también se habrán relajado bastante con eso.

Las exclamaciones asustadas (“¡mira lo que está haciendo!”) habrán dado paso a un reconocimiento sobrio (“ahí va otra vez”).

En otras palabras, la gran sorpresa en sí misma habrá sido rutinizada.

Eventos rutinarios y estructuras

Para bien o para mal, nuestra experiencia de la sociedad es en gran medida una experiencia de rutinas².

² Los términos “rutina” y “rutinización” se derivan del soció-

Podemos lamentarlo, porque rapta a la vida de la emoción.

También podemos consolarnos a nosotros mismos reflejando que sólo porque la mayor parte de nuestra experiencia es ordinaria, tenemos energía que nos sobra para las cosas extraordinarias que suceden de vez en cuando.

En cualquier caso, lamentable o tranquilizadamente, el carácter rutinario de la mayor parte de nuestra experiencia con los demás es una condición necesaria para la sociedad como una empresa continua. Ningún cuerpo de conocimiento podía ser enseñado en un aula en la que en cada momento fuera tan emocionante como el primer encuentro de Adán con Eva.

De la misma manera, ninguna transacción continua de ningún tipo podría continuar entre personas que, cada vez que se encuentran, tendrían que redefinir todos los términos de sus relaciones y todas las reglas de sus relaciones entre sí.

Si tal sociedad fuera posible (lo cual no es posible), la vida sería quizás muy emocionante, pero también sería muy difícil.

logo alemán clásico Max Weber (1864-1920). En alemán, los términos originales son *Alltag* y *Veralltäglichung* - literalmente, "lo cotidiano" y el proceso por el cual algo se hace para que sea cotidiano.

En el mejor de los casos, todo el mundo estaría exhausto todo el tiempo; en el peor de los casos, todo el mundo se volvería loco.

La percepción del carácter rutinario y necesariamente rutinario de la sociedad tiene una implicación muy importante: porque la mayor parte de nuestra experiencia con otras personas consiste en rutinas, esta experiencia se hace perceptible como un tejido que perdura a lo largo del tiempo -o, como dicen los sociólogos-, la sociedad consiste en estructuras³.

Este término ha adquirido una serie de significados muy técnicos en la sociología, pero para nuestro propósito inmediato podemos tomarlo como una referencia a algo muy simple, a saber, las redes de patrones recurrentes en los que las personas se comportan en situaciones rutinarias.

Algunas de estas redes se imponen a las transacciones inmediatas entre individuos; otras cubren un gran número de personas, algunas de las cuales nunca se han encontrado cara a cara, pero se relacionan entre sí de manera compleja, a menudo invisible, pero sin embargo muy real.

³ El término "estructura" ha sido ampliamente utilizado por los sociólogos. Se ha vuelto muy técnico en el uso de la llamada escuela estructural-funcionalista en la sociología americana, de la cual Talcott Parsons y Robert Merton han sido los más distinguidos representantes. El término se usa aquí de manera mucho más general.

Por ejemplo, un aula tiene una estructura, en el sentido de que hay un patrón continuo en la forma en que los individuos se tratan entre sí cada vez que se encuentran en esta situación.

Pero lo que sucede en esta aula particular forma parte de estructuras mucho más amplias -no sólo la del colegio en cuestión-, sino, por último, la del establecimiento educativo como un vasto sistema de relaciones indirectas entre numerosos individuos, la mayoría de los cuales se desconocen personalmente.

Encuentro con individuos y representantes: ¿es el profesor un individuo?

Esto nos lleva a la segunda diferenciación fundamental en nuestra experiencia de la sociedad, la de los encuentros cara a cara y las relaciones con los demás en ausencia de tales encuentros⁴.

La situación cara a cara es, por supuesto, el caso original y más importante de nuestra experiencia con otras personas.

Es en tales situaciones, en la primera infancia, en las que aprendemos primero a relacionarnos con los demás.

⁴ El análisis de la progresión de los encuentros cara a cara con individuos concretos a las relaciones anónimas con otros más allá de tales encuentros se deriva de Alfred Schütz (ver las lecturas sugeridas para este capítulo).

A lo largo de la vida, es en los encuentros cara a cara con otros que llevamos a cabo la mayor parte de nuestros asuntos con el resto de la humanidad, incluyendo crucialmente, el asunto de ser reconocido como una persona distinta y (si tenemos suerte) apreciada.

Cualquier significado que la vida tenga para nosotros es, en general, descubierto, mantenido, amenazado o recreado en las relaciones cara a cara con otras personas.

Dicho de otro modo, el mundo en el que vivimos está constituido, sobre todo, por significados que están ligados a otros con los que nos encontramos cara a cara.

Sin embargo, muy temprano en la vida descubrimos que este pequeño mundo de nuestra experiencia inmediata está rodeado por todas partes por patrones de relaciones mucho más grandes, a menudo bastante complicado o incluso incomprensibles entre las personas.

El proceso de crecimiento consiste, en parte, en el descubrimiento progresivo de estos mundos más amplios que bordean y (como veremos más adelante) son los cimientos del pequeño mundo que experimentamos directamente.

Además, descubrimos que muchos de los individuos con los que nos encontramos cara a cara son, aparte de sus cualidades únicas como individuos, agentes o representantes de las estructuras de este mundo más amplio.

De este modo, el profesor en la escuela se experimentará indudablemente como un individuo único (con cualidades buenas, malas o indiferentes, desde el punto de vista del niño); al mismo tiempo, sin embargo, será experimentado como profesor, como un espécimen de la gran categoría de personas llamadas maestros, y por lo tanto como un agente de vastas estructuras entre bastidores llamadas sistema escolar, o educación, o incluso “sociedad” como una entidad abstracta.

Tan pronto como esto sucede, el niño aprende dos cosas, primero a relacionarse anónimamente con las personas, es decir, como figuras típicas además de su individualidad concreta; y segundo, a ubicarse a sí mismo y a su limitada experiencia en amplios contextos compartidos con innumerables otros que son y permanecen invisibles.

Micro-mundo y macro-mundo

Podemos decir que, en nuestra experiencia de la sociedad, habitamos simultáneamente mundos diferentes.

En primer lugar, crucial y continuamente, habitamos el micro-mundo de nuestra experiencia inmediata con otros en las relaciones cara a cara.

Más allá de eso, con diversos grados de significación y continuidad, habitamos un macro-mundo que consiste en estructuras mucho más grandes y nos involucra en relaciones con otros que son mayormente abstractos, anónimos y remotos.

Ambos mundos son esenciales para nuestra experiencia de la sociedad, y (con la excepción de la primera infancia, cuando el micro-mundo es todo lo que conocemos) cada mundo depende del otro en su significado para nosotros.

El micro-mundo y lo que sucede en él sólo tiene sentido si se entiende con el trasfondo del macro-mundo que lo envuelve; a la inversa, el macro-mundo tiene poca realidad para nosotros a menos que se represente repetidamente en los encuentros cara a cara del micro-mundo.

Por lo tanto, las acciones en el aula universitaria derivan la mayor parte su sentido de su experiencia como parte del proceso envolvente de la educación; a la inversa, la educación seguiría siendo una idea vaga con poca realidad en nuestras propias mentes, a menos que se convirtiera en parte de nuestra experiencia inmediata con otros en situaciones cara a cara.

En nuestra experiencia, entonces, el micro-mundo y el macro-mundo se interpenetran continuamente.

El sociólogo, para comprender esta experiencia, debe estar constantemente atento a la doble manifestación del fenómeno conocido como sociedad, tanto el microscópico como el macroscópico.

Vida cotidiana e instituciones

El mismo punto de vista puede ser puesto en términos ligeramente diferentes: Nuestra experiencia de sociedad es, ante todo, una experiencia de otras personas en la vida cotidiana⁵.

Con esto último se quiere decir, simplemente, el tejido de las rutinas familiares dentro de las cuales actuamos y sobre las cuales pensamos la mayoría de nuestras horas de vigilia.

Este sector de nuestra experiencia es el más real para nosotros, es nuestro hábitat habitual y ordinario.

Los otros, que son nuestros cohabitantes, son individuos distintos con los que tratamos cara a cara, al menos a intervalos recurrentes.

A riesgo de evocar asociaciones irrelevantes de ciencia ficción, podemos llamar a este mundo de la vida cotidiana nuestro "mundo natal".

⁵ El concepto de vida cotidiana es un elemento central en la sociología de Schütz.

Ocasionalmente lo abandonamos, por aventurarnos o por ser arrojados a algún sector hasta ahora desconocido de la sociedad, por ser sus rutinas interrumpidas por acontecimientos extraordinarios, o por escapar de la esfera de la experiencia social en su totalidad (como en sueños o alucinaciones).

Normalmente, volvemos de estas excursiones a lo no cotidiano con un poco de alivio; de hecho, normalmente experimentamos estos regresos al mundo de nuestra vida cotidiana como "volver a la casa de la realidad".

No hace falta decirlo, esto no significa necesariamente que nos guste el mundo de nuestra vida cotidiana; de todos modos, sea lo que sea que valga la pena, es el "hogar".

Este mundo de lo familiar no sólo está envuelto por otro mundo más grande que, al menos en parte, no es familiar; el mundo familiar de la vida cotidiana está constantemente invadido por procesos que se originan más allá de sus límites.

Lo que es más, en gran medida está organizado por estos procesos. Tome una situación cotidiana como la que prevalece en un aula universitaria.

Muy posiblemente, tarde o temprano, algo sucede que desencadenará emociones de rabia en uno de los individuos presentes contra otro.

Es posible que esta rabia libere inclinaciones homicidas. Sin embargo, es muy poco probable (es de esperar) que estas inclinaciones sean seguidas.

En vez de homicidio, lo que es probable que ocurra es un simple acto verbal de agresión, tal vez una sana pelea a puñetazos, en muchos casos nada en absoluto, ya que los impulsos violentos son silenciosamente suprimidos.

Huelga decir que tal gestión de la agresividad forma parte del tejido familiar de la vida cotidiana.

De todos modos, tiene sus orígenes más allá del mundo de la experiencia inmediata del individuo y se refiere a las estructuras de este mundo más grande, mientras que al mismo tiempo sirve para organizar lo que sucede en el pequeño mundo de la vida cotidiana.

En otras palabras, la vida cotidiana está entrecruzada por patrones que regulan el comportamiento de sus habitantes entre sí y que, al mismo tiempo, relacionan este comportamiento con contextos de significado mucho más amplios (como, en nuestro caso, cánones de etiqueta aceptable, el orden moral y las sanciones de la ley). Estos patrones regulatorios son lo que comúnmente se conoce como instituciones⁶.

⁶ El término “institución” se utiliza aquí mucho, como lo utilizan la mayoría de los sociólogos contemporáneos. Compare la siguiente definición, más bien autorizada por Shmuel Ei-

La vida cotidiana se desarrolla en el contexto envolvente de un orden institucional; es interceptado en diferentes puntos por instituciones específicas que, por así decirlo, llegan a él, y sus rutinas consisten en comportamientos institucionalizados, es decir, de comportamientos modelados y regulados en formas establecidas.

Una vez más, es importante comprender la relación recíproca de estos dos aspectos de nuestra experiencia de la sociedad: la vida cotidiana sólo puede entenderse en el contexto de las instituciones específicas que la penetran y del orden institucional general en el que se sitúa.

Por el contrario, las instituciones específicas y el orden institucional en su conjunto sólo son reales en la medida en que están representadas por

senstadt: “Las instituciones sociales son generalmente concebidas como los focos básicos de la organización social, comunes a todas las sociedades y que tratan con algunos de los problemas universales básicos de la vida social ordenada. Se hace hincapié en tres aspectos básicos de las instituciones. En primer lugar, los patrones de comportamiento que son regulados por las instituciones (“institucionalizados”) se ocupan de algunos problemas perennes y básicos de cualquier sociedad. En segundo lugar, las instituciones implican la regulación del comportamiento de los individuos en la sociedad de acuerdo con algunos patrones definidos, continuos y organizados. Finalmente, estos patrones implican un ordenamiento normativo y una regulación definida, es decir, la regulación se sustenta en normas y sanciones legitimadas por estas normas “(Artículo sobre” Instituciones Sociales “; Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, Vol. 14 [Nueva York, Macmillan, 1968], pág. 409].

personas y por acontecimientos que se viven inmediatamente en la vida cotidiana.

Conociéndome a mí mismo y conociendo la sociología

Nuestra biografía es en gran parte la historia de nuestra experiencia con la sociedad.

Ciertamente, hay momentos biográficos que nos alejan de la sociedad, desde el éxtasis solitario de los sueños secretos de gloria, o la angustia muy privada de un dolor de muelas nocturno, hasta la soledad final de la muerte.

Pero cuando nos detenemos a reflexionar sobre nuestra biografía hasta la fecha, la mayoría de nuestros recuerdos se refieren a otras personas como individuos, en grupos y cómo se encuentran en las instituciones.

Tenemos biografías sociales

De hecho, el lapso de tiempo de nuestra biografía es sólo un segmento de la mayor extensión temporal de la sociedad en la que ocurre en otras palabras, nuestra biografía se encuentra dentro de la historia.

Por el contrario, nuestro conocimiento de la sociedad se adquiere biográficamente; crecemos en un círculo de relaciones sociales e institucionales en constante expansión.

Si pensamos en el orden institucional como un mapa, podemos concebir nuestra biografía como una trayectoria a través de ella.

La misma biografía se puede subdividir en una serie de carreras específicas dentro de uno u otro sector institucional.

Cada una de estas carreras tiene una secuencia de posiciones establecida y generalmente entendida, que normalmente se desarrolla más o menos de acuerdo a lo previsto.

Así pues, nuestra carrera en el sector educativo puede ir desde un niño en edad preescolar hasta un doctorando, en el sector sexual, desde un ávido experimentador hasta un observador frustrado, en el sector ocupacional desde un joven prometedor hasta un fracaso certificado, etc.

Así vivimos no sólo en un orden social del espacio, sino también en el tiempo.

A medida que vivimos nuestras vidas, realizamos un viaje a través de la sociedad (extensivo o restringido, según lo determinen las circunstancias).

Y si nos detenemos a mirar hacia atrás en nuestras vidas, probablemente llegaremos a la conclusión de que las etapas de este viaje constituyen la mayor parte de lo que ha sido.

Abordar la indagación intelectual de nuestra experiencia de la sociedad a través de secuencias biográficas no es, por tanto, un medio conveniente para ordenar lo que los sociólogos tienen que ofrecer a través de interpretaciones y materiales, sino que sigue lógicamente la estructura interna de esta experiencia.

Lecturas

Las ideas clave de este capítulo se derivan de Alfred Schütz (1899-1959), filósofo y sociólogo austriaco que pasó los últimos años de su vida en América.

Schütz no es una lectura fácil para el principiante, pero aquellos que quieran intentarlo pueden empezar con uno de los ensayos teóricos de Schütz o con uno de sus estudios de caso más vívidos.

Para un caso del primero, importante para las consideraciones de este capítulo, lea Alfred Schütz. "En múltiples realidades", Documentos Coleccionados, Vol. I (La Haya, Nijhoff, 1962), págs. 207-259.

Para uno de estos últimos, véase Alfred Schütz, "Don Quijote y el problema de la realidad", Documentos Coleccionados, Vol. II (La Haya, Nijhoff, 1964), págs. 135-158.

Para una declaración general de la perspectiva de la sociología en relación con la experiencia concreta de la vida del individuo, véase Peter L.

Berger, *Invitación a la sociología - Una perspectiva humanística* (Garden City, N. Y., Doubleday-Anchor, 1963).

Sobre las y los autores

Lic. Arantza Monserrat García Durán

Licenciada en Sociología por la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana.

Actualmente es docente de nivel Secundaria.

Sus temas de análisis se enfocan en: jóvenes, cultura, formación de lectores, Tecnologías de Información y Comunicación.

monsedur94@gmail.com

Dra. Alma Rosa Ayala Virelas

Licenciada en Derecho, Maestra en Historia y Doctora en Derecho.
Coordinadora de Responsabilidad Social y formación Docente en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Temas de interés: Educación para jóvenes y adultos
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
almamaxenakis@gmail.com

Biol. Víctor López Maldonado

Licenciado En Biología y Maestro en Educación.

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

viloma309@gmail.com

Lic. Anselmo Hernández Pérez

Licenciado en Sociología por la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana.

Fue vocal de capacitación distrital en el Organismo Público Local Electoral del estado de Veracruz (OPLV) y asistente de asesores legislativos.

Actualmente trabaja en el Banco del Bienestar en la dispersión de programas sociales.
anselmo26@outlook.es

Dra. Jemyrna Rueda Hernández

Licenciada en Sociología, Maestra y Doctora en Investigación Educativa.

Docente de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana.

Temas de interés: educación superior, políticas de formación docente, sociología de las organizaciones.

jemyrueda@hotmail.com

Dr. Miguel Ángel Vásquez Montano

Introdutorio y Filosofía en el Seminario Regional de Veracruz, en Xalapa, Ver. (1970-1974)

Bachiller en Teología en la Pontificia Universidad Gregoriana en Roma, Italia (1975-1978)

Maestría en Sociología en la Universidad Iberoamericana en México, D. F. (1993-1997)

Estudios del programa de Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Iberoamericana en México, D. F. (1997-1998)

Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Iberoamericana (2005)
mavmontano@gmail.com



Universidad Veracruzana



Francisco Moreno Esq. Ezequiel Alatríste, C.P. 91026
Colonia Francisco Ferrer Guardia, Xalapa, Veracruz
Teléfono (228) 8 152412 , 8152490
Correo electrónico: sociogenesis@uv.mx