

**LA CULTURA ESCRITA COMO UN RECURSO DE PODER
JÓVENES Y ESCUELA**
WRITTEN CULTURE AS A RESOURCE OF POWER.
YOUNG PEOPLE AND SCHOOL

Gloria Elvira Hernández Flores, José Federico Benítez Jaramillo
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, Mexico
Correspondencia: jose.benitez @isceem.edu.mx

RESUMEN

El artículo aborda los procesos de apropiación y usos juveniles de la letra en el contexto escolar de educación secundaria y media superior. Pone énfasis en personas jóvenes y modalidades vulnerables, la juventud rural y urbana, así como de la telesecundaria y escuela media superior de organización social.

Su objetivo es exponer resultados de investigación de un cuerpo académico denominado Educación y poder. El proyecto se desarrolló entre 2018 y 2020 en el sur y norte del estado de México con perspectivas, comprensivo, interpretativa y horizontales, y enfoque sociocultural. Se trabajó a través de investigación tallerista que implicó participación y diálogo con los sujetos de la investigación. Sostiene que la cultura escrita es un medio de poder que permite la reflexión y análisis de jóvenes en el marco de las condiciones de vulnerabilidad educativa y los posiciona ante su contexto y ante sí mismos.

Palabras clave: Juventud, escuela, cultura escrita, telesecundaria, media superior

ABSTRACT

The article addresses the processes of appropriation and youth uses of writing in the school context of secondary and high school education. It emphasizes on young people and vulnerably young people, rural and urban youth, as well as telesecundary and upper middle school of social organization.

It aims to expose research results of an academic body called Education and Power. The project was developed between 2018 and 2020 in the south and north of the state of Mexico with comprehensive interpretative and horizontal perspectives, and sociocultural approach. It worked through workshop research that involved participation and dialogue with the subjects of the research.

It argues that written culture is a means of power that allows reflection and analysis of young people in the context of the conditions of educational vulnerability and positions them before their context and themselves.

Key words: Youth, school, written culture, telesecondary school, high school.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la cultura escrita con estudiantes de educación telesecundaria y media superior en su contexto escolar implica el reconocimiento de las condiciones de vida de esta población, pues se parte de un enfoque sociocultural de la juventud y la cultura escrita que señala la ineludible consideración de los contextos como elementos configuradores del sentido y prácticas que implican a la letra escrita.

Estos enfoques refieren también a las interacciones interculturales que jóvenes establecen con la letra y en el contexto escolar en el sentido de que su apropiación y uso se genera a partir de múltiples relaciones con personas y culturas, presentes físicamente, virtuales o imaginadas. En investigaciones precedentes (Benítez, 2013; Hernández, 2008) hemos encontrado que las interacciones adquieren, como ya lo señala Blumer (1982) un sentido simbólico en la medida que construye imágenes de sí mismo, de los otros y con los otros, a las relaciones que establecen o desean establecer. En suma, representan más que un telón de fondo, habilitan para dar sentido a las prácticas y usos de la letra escrita.

Es importante destacar que el contexto escolar juega un papel central en la medida que imprime lógicas con las cuales esta juventud interactúa y con la cual entabla un diálogo complejo en la medida que acata, subvierte, fortalece y/o enfrenta los usos convencionales y sancionados en el contexto escolar. Asimismo, resulta

necesario, recordar que la letra escrita ha habitado de manera preponderante la cultura escolar, es transversal a todas las asignaturas allí definidas y se inscribe en un proyecto formativo que pretende fortalecer la comunicación escrita, lo cual por supuesto, incluye la lectura y la escritura. En el contexto de estudio, que ahora se ha exacerbado, los y las estudiantes conviven, también de manera compleja, con los dispositivos digitales y la virtualidad, lo que desafía a la cultura escrita en el contexto escolar a la comprensión de los modos y sentidos de comunicaciones emergentes y el lugar que la letra escrita vía la escuela, ocupan y como convive con esta situación.

Otro aspecto importante de la perspectiva del artículo es la comprensión que tenemos de los estudiantes desde su agencialidad y no únicamente desde la sujeción, a la posibilidad de creación, de participación de construcción de propuestas que pueden ser reconocidas o no, pero que existen en los usos con la letra escrita y sobre todo al papel que estas tienen en su propia configuración como sujetos jóvenes y en su rol como estudiantes.

Es necesario también mencionar que no presentamos resultados desde una noción homogénea de escuela, sino de su diversidad, de su pluralidad y condición social pues en esta última hay también desigualdades y vulnerabilidades, como es el caso de modalidades como la telesecundaria y las escuelas de organización social. En la primera, la telesecundaria, destinada a zonas rurales y dispersas en su origen y cuya gestión deja en un solo docente el desarrollo de todas las asignaturas, a diferencia de las secundarias generales y técnicas, la vulnerabilidad radica en la falta de recursos infraestructurales, de vínculo cercano entre los contenidos académicos y la comunidad como prevalece en sus modelos educativos, el reconocimiento de la condición juvenil de estudiantes que la habitan y los sentidos que en este contexto tiene la apropiación y uso de la letra escrita. En la segunda, las escuelas de organización social, al ser producto de organizaciones sociales que propugnan también por el derecho a la educación, se abren estos espacios de educación media; se lucha también por su infraestructura y se matricula a jóvenes rechazados de otras opciones oficiales. Esta condición escolar y de las modalidades imprime un sentido especial a estas escuelas y

modalidades de la educación obligatoria en México, tal es el caso de problemas en su infraestructura, y de las formas de gestión de estas. Por ello, señalamos que es una doble vulnerabilidad la de los sujetos y la de la propia modalidad.

A partir de esta perspectiva y contextos, el artículo aborda los procesos de apropiación y uso de la cultura escrita como un recurso de poder que posibilita la expresión, las interacciones y desde luego, los aprendizajes. Centramos la mirada en la prácticas sociales y juveniles con la letra escrita en el contexto escolar y sostenemos que representa un recurso, medio de poder (Giddens, 1998), que juega un papel relevante en la propia constitución de sí mismo en su juventud y en su rol de estudiantes.

En el primer apartado se da cuenta de la investigación en que surge, su perspectiva teórico metodológica, así como de los contextos de estudio. El segundo apartado ofrece un panorama de la situación que guarda la lectura y la escritura en estas modalidades en el marco de las evaluaciones nacionales a fin de sostener la relevancia de fortalecer este ámbito a través de los resultados de la investigación; en tercer lugar, se presentan las prácticas de la letra escrita en los contextos estudiados y su papel en la construcción de sí mismos y las interacciones con los otros; el cuarto apartado damos cuenta de las posibilidades de la letra escrita para reforzar su agencialidad en su condición de vida y el contexto escolar; finalmente, exponemos las conclusiones.

Jóvenes y cultura escrita en el contexto escolar: elementos para su estudio

El estudio del vínculo entre escuela, cultura escrita y juventud ha sido una constante en el Cuerpo Académico (CA) Educación y poder acciones educativas con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad. El estudio de este vínculo ofrece el desafío de ampliar la mirada hacia el reconocimiento de la interculturalidad en los procesos de generación de conocimiento y en las prácticas mismas, es decir se trata de un encuentro complejo entre culturas del conocer, de las lógicas en que se, comprende, enuncia y escribe el mundo.

Adicionalmente, además de derivar en el reconocimiento de la implicación como lo señala Taracena (2002) se reconoce una relación con los procesos de producción de problema, que son procesos afectivos, experienciales y de esperanzas, pero son también relaciones éticas, de responsabilidad y de compromiso en el análisis de la palabra del otro que propone el paradigma cualitativo desde la postura de la horizontalidad (Corona y Kaltmeier, 2012). En aras de avanzar en este compromiso trabajamos, lo que hemos denominado una investigación tallerista (Hernández, 2019) que signa la posibilidad de producir conocimiento haciendo con el otro, por tanto, nuestra perspectiva teórico metodológica se define con una asignación paradigmática en este caso cualitativa, pero también con una producción en diálogo, en el hacer con los sujetos investigados que los talleres nos permitieron a partir del diálogo que proponen las metodologías horizontales.

En esta perspectiva no se pierden los roles en la investigación, pero admite que se trata de la configuración de otras relaciones en las que la producción de conocimiento se encuentra en una interacción en la que los afectos, saberes, cosmovisiones y expectativas se imbrican en un trabajo de encuentros entre sujetos epistémicos mediados por un problema de estudio. De esta manera las tecnologías utilizadas, es decir, la lógica con que se usa la técnica, fueron centralmente talleres y diálogos con estudiantes de manera central y otras personas de la comunidad, de manera referencial. El taller fue concebido como un espacio artesanal, de hacer, con teoría y reflexión permanente, permitió adentrarnos a los usos y apropiación de la letra escrita de participantes como práctica social (Street, 1993), comprender los modos en que los estudiantes asumen, argumentan, reflexionan y producen opiniones, experiencias, deseos y esperanzas.

En conjunto trabajamos nueve talleres, en este artículo solo retomamos los hallazgos y aportaciones de dos de ellos. El taller que desarrollamos de lectura y escritura en la telesecundaria ubicada en el Sur del Estado de México lo denominamos “Ser joven. Retos y perspectivas” Este taller surge a partir de las necesidades de la institución, además se deriva de diversos encuentros dialógicos con los profesores y estudiantes. Participaron 17 estudiantes de los cuales 14 son hombres y 3 mujeres, considerados como estudiantes con problemas de adicciones.

Se realizaron entre otras actividades escritura de cartas a sus papás, hermanos, autoridades educativas y gubernamentales. Estas cartas posibilitaron conocer la lectura que hacen los y las estudiantes del mundo, donde encuentran en la letra escrita un medio para decir la palabra, expresar sus ideas, emociones, estados de ánimo, así como sus perspectivas de futuro y los retos que se les presentan antes las condiciones de vulnerabilidad que tiene que ver con lo económico, violencia intrafamiliar y adicciones.

El taller de la escuela de educación media superior se realizó en la zona norte de estado de México, en una zona conflictiva por la inseguridad y la violencia. Es una escuela de organización social con tres grupos en el turno matutino y con condiciones infraestructurales precarias. Las y los estudiantes asisten a esta escuela al ser rechazados de otras alternativas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). El taller se denominó “Expresando nuestra experiencia escolar con la letra escrita (estrategias para la comprensión y expresión lectora)” en el que participaron un promedio de 15 estudiantes de diferentes grados catalogados por las autoridades como los más difíciles en el trato y problemáticos en su desempeño escolar. En el taller se realizaron diferentes actividades relacionadas con la letra escrita; lecturas en voz alta de textos que contenían temas de su interés, por ejemplo: La falta de compromiso en las relaciones afectivas, la deserción en este nivel educativo, la participación social y finalmente textos que tiene que ver con la explicación de sus modos de ver la vida; asimismo, trabajamos la elaboración de textos escritos referidos al relato de sus experiencias en la escuela y las definiciones de sí mismos; finalmente, dialogamos a partir de videos, películas e imágenes cercanas a la juventud, elegidas en el grupo.

De igual modo, los diálogos durante las estancias en las escuelas o la entrevista dialógica, nos llevó a situarnos entre-vistas (Hernández, 2020), esto es, entre distintas formas de ver el mundo, la propia letra escrita, las relaciones que se entablan y las interacciones que se construyen. Para dialogar con estudiantes propusimos ejes de diálogo, si bien derivados del propio proyecto de investigación, también acordado con ellos con base en sus experiencias juveniles escolares y con

la propia escuela, ante las necesidades latentes para su mejor actuar. Los diálogos se realizaron con quienes, desde el taller deseaban compartir su experiencia.

Es por ello que la denominamos recurso de poder, en la medida que contribuye a una comunicación a través de la letra escrita con contenido derivado de las condiciones de vida de este grupo de estudiantes. Retomamos al poder como una capacidad de hacer algo, de hacerlo con los otros y no solo a través de los otros (Giménez, 1989); adicionalmente el poder, señala el autor, tiene tres modalidades: dominación, autoridad y dirección. Si bien la primera no es solo dominio, sino también posibilidad de hacer y hacernos en su propia constitución, la segunda refiere a la autoridad, que no es autoritarismo, que estas generaciones tienen para decir su palabra a favor de mejorar de las relaciones, del buen convivir, de aprender en mejores ambientes de respeto, compromiso y responsabilidad; mientras que la dirección del poder es la orientación hacia relaciones mejores, hacia estancias y condiciones escolares más dignas para los jóvenes que han sido sistemáticamente menos favorecidos.

Aunada a esta mirada, la perspectiva sociocultural y de la letra escrita se cruzan a fin de encontrar en los contextos, las intersubjetividades y los proyectos de futuro, las posibilidades de leer a la juventud más allá de la condición etaria, y a la letra escrita, más que solo desciframiento de grafías, es decir, como una práctica social. En el primer caso la mirada sociocultural de autores como Bourdieu (1990), Medina (2000), Pérez, (2012), Pérez, Valdez y Suárez, (2008), así como Reguillo (2000; 2010) habilitaron para analizar a las juventudes como una construcción social, una forma vital definida por disposiciones jurídicas, económicas, políticas, culturales y educativas. En el caso de la letra escrita, al ser conceptualizada como práctica social, se caracteriza por reconocer el papel central del contexto en su uso y apropiación, pero también por definir su relación con otros modos de representar el mundo como se define la multimodalidad (Krees, y Bezemer, 2008), es decir, una serie de recursos semióticos, entre los que se encuentra tanto su contenido como los modos de producirlos, para comunicarnos en el mundo. Algunas investigaciones ofrecen elementos teóricos para pensar a la lectura como una práctica social situada (Kalman, 1998; Lave y Wenger, 2003; Street, 1993; Zavala, Niño-Murcia y Ames,

2004). Además del uso de estos aportes teóricos, se recurre a la modalidad de telesecundaria y a la escuela preparatoria de organización social; niveles educativos que comúnmente se han soslayado como objeto de estudio dentro del campo de la cultura escrita. Así, es importante referir que en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad que conciben a la lengua escrita como una práctica social (Street, 1993, Zavala 2004, Gee, 2002), cobra relevancia el contexto de uso de la lengua escrita y las relaciones sociales que se generan en torno a ella; además de reconocer los conocimientos que los sujetos tienen de la misma y que re-configuran a partir de las construcciones de símbolos, es decir, otras formas de escribir el mundo desde lo no parametral.

Por tanto, consideramos que la lectura y escritura son actividades distintivas del género humano, que apoyan en la resolución de los problemas de la vida diaria; por ejemplo, en contextos relacionados con el trabajo que realizan los jóvenes, en la comunicación escrita con sus familiares que emigran hacia otras ciudades o país, al establecer contacto con sus pares a través de artefactos juveniles como el celular. Por medio de la lectura y la escritura el ser humano desarrolla el intelecto y el proceso de razonamiento e incrementa su capital cultural; por tanto, la lectura y escritura se convierten en una cuestión de encuentros, en donde la escuela se ubica como un lugar privilegiado para dichas prácticas.

La lectura, la percibimos como un componente dinámico que se construye en un contexto social dado, en el cual puede existir una amplia gama de textos, asociados con distintas situaciones que pueden darse dentro y fuera del contexto escolar. La visión de la lectura, desde el enfoque sociocultural, es más amplia y sostiene que la comprensión se construye en la interacción social, en relación con el otro y con los otros; y que toda construcción mental tiene origen social.

Entendemos la [lectura] como el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en actividades culturalmente validadas, por posición a la concepción tradicional que la asume como el aprendizaje de los aspectos básicos de la lectura y la escritura (la correspondencia entre letras y sonidos) (Kalman, 2004, p. 20).

Por tanto, concebimos la cultura escrita como campo de estudio en el sentido de que las investigaciones realizadas desde dicho campo aportan experiencias teóricas que ayudan a mirar cómo las personas se convierten en usuarios de las herramientas culturales disponibles.

Los estudios que se muestran en la investigación de corte sociocultural sugieren una especie de imbricación entre la práctica y los contextos en que éstos tienen lugar. Esto es, que las acciones desarrolladas por los jóvenes en la consecución de ciertas metas se configuran en interacción con las circunstancias que los rodean. Así, el acceso a las prácticas sociales, es un proceso contextualizado; un proceso situado, imbricado en el desarrollo mismo de las prácticas, donde la interacción entre los aprendices constituye una mediación social importante en la apropiación de las prácticas sociales.

Un concepto relacionado con la noción de cultura escrita como campo de estudio, es el de “evento de lengua escrita”. Retomando a autores como Street (1993), Barton y Hamilton (1994) y Heath (2004) el evento de lengua escrita se formula para fines de esta investigación, como cualquier oportunidad en la vida diaria que involucra una o más personas, en la que interviene de manera importante la cultura escrita. Se establece así, que las prácticas de lengua escrita son las formas culturales generales de utilizar la lectura y la escritura, cuando los jóvenes participan en tales eventos; es decir, las prácticas de lengua escrita, en tanto prácticas sociales, son significativas y discursivas.

A partir de estas herramientas teórico-metodológicas, se construyó el proyecto del cual surgen las aportaciones que dan contenido al artículo. Este se denomina Intersubjetividades juveniles escolares. Comunidades de poder y comunicación, en el marco de la investigación que desarrollamos como Cuerpo Académico. Su propósito nodal fue aportar conocimiento al campo de la escuela y juventud desde modos de investigación horizontales y dialógicos a partir del trabajo con la comunidad escolar: jóvenes estudiantes, profesores, directivos, padres y madres de familia.

Contextos escolares de vulnerabilidad

Con base en los datos que se señalan en el Plan Nacional para la evaluación de los aprendizajes (Planea) se alude que, en el año de 2019, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en colaboración con las autoridades educativas estatales y locales se llevó a cabo la aplicación de Planea Educación Básica 3er. grado de Secundaria a 1'056,701 alumnos correspondientes a 34,209 escuelas secundarias, públicas y privadas de todo el país. La prueba se aplicó con el propósito de conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la educación secundaria, en dos campos de formación: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas; para el caso del presente escrito únicamente consideramos lo referente a lenguaje y comunicación; ya que es ahí donde encontramos datos que retratan los problemas de lectura y escritura que hay en las escuelas telesecundaria y en preparatoria situadas en contextos urbano marginales.

En este sentido, los datos muestran que en lenguaje y comunicación los resultados obtenidos por Planea (2019) en la escuela telesecundaria situada en el sur del Estado de México considerada de muy alta marginación los resultados fueron considerando las siguientes unidades de análisis: Evaluación crítica del texto 60%; análisis del contenido y de la estructura 34%; desarrollo de una comprensión global 52%; desarrollo de una interpretación 46%; reflexión semántica y morfosintáctica 19%. Estos porcentajes muestran las dificultades respecto a la lectura y escritura en la que se sitúan las telesecundarias, donde la gran mayoría se ubican en el nivel I y II con un 37 y 46% y un mínimo en los niveles III y IV con un 14 y 4%, es decir sólo 4 de 100 estudiantes tienen las competencias lingüísticas comunicativas. Los resultados expuestos no se distancian mucho de los obtenidos en el 2018 por el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) el cual refiere que los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en lectura, matemáticas y ciencias. En México, solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (Promedio OCDE: 16%), y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE:13%).

Asimismo, el análisis que realiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016, p. 1) encontró que existe un mayor contraste entre las telesecundarias y las secundarias privadas, puesto que 33% de los estudiantes de telesecundaria se ubicó en el nivel por debajo del básico, en contraste con 7% de quienes asistieron a escuelas privadas, mientras que en los dos niveles más altos se situó 27% de los estudiantes de telesecundaria, a diferencia con 68% de los de secundarias privadas.

Pero ¿Qué tan preparados están los y las jóvenes que egresan de una telesecundaria para enfrentar los retos actuales en nuestro país y el mundo? Según los últimos resultados de PISA la respuesta sería “muy poco” refiriendo que 9 de cada 10 estudiantes de telesecundaria no pueden realizar tareas básicas en lectura, es decir, tienen competencia insuficiente en ambas áreas; sólo 1 de cada 10 alcanza niveles aceptables de desempeño en lectura, según estándares internacionales.

Como señalamos en párrafos anteriores la telesecundaria es una de las modalidades en las que se imparte la educación secundaria en México y la de mayor presencia en las comunidades rurales. Comparte con la secundaria general y la secundaria técnica un currículo nacional que vivió su más reciente reforma en 2011. La diferencia principal entre las telesecundarias y las otras modalidades de educación secundaria se encuentra en su operación y organización; ya que es un docente quien imparte todas las asignaturas, y aunque dentro de la propuesta pedagógica cada docente debe hacerse cargo de un grupo, en la práctica hay escuelas unitarias donde un solo docente se encarga de la docencia en los tres grados, así como lo administrativo lo que convoca a otro tipo de estudio profundo de la presencia de estas escuela telesecundarias unitarias.

Finalmente, ser estudiante en las telesecundarias, y en general en las escuelas de educación secundaria en México, es una actividad que realizan generalmente jóvenes, quienes de manera continua resignifican, redefinen y reconstruyen sus roles, posiciones, pertenencias, relaciones, estrategias de aprendizaje, utopías, identidades y proyectos.

En el mismo sentido los resultados en la Educación Media Superior en México no han sido los esperados sobre todo en los espacios menos favorecidos como son las escuelas preparatorias de organización social, ya que el contexto de los alumnos influye en el desempeño de los estudiantes, motivo por el cual resulta importante poner el foco de atención en las variables que pueden tener un impacto en el desempeño académico durante la trayectoria de los estudiantes en la Educación Media Superior (EMS)

La situación económica del país tiene un impacto directo en la educación de los alumnos. En 2015, 43.6% de la población del país se encontraba en situación de pobreza y 7.6% en pobreza extrema, lo que significó que más de nueve millones de personas no contaban con un ingreso suficiente para adquirir la canasta alimentaria básica. Al mismo tiempo, 26.8% de la población era vulnerable por carencias sociales y 7% por ingreso, por lo que se encontraban en riesgo de caer en pobreza (CONEVAL, 2017). En este sentido, México en 2016 se encontraba 19 puntos debajo de la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (OCDE, 2016).

En el campo de Lenguaje y Comunicación la EMS se espera que los estudiantes aprendan a valorar tanto el pensamiento lógico como el papel del arte y la literatura para la adquisición de la cultura de la sociedad a la que pertenecen, así como a expresar sus opiniones de manera clara, original y creativa al producir textos (orales o escritos) y considerar el uso correcto de la lengua. Además, a analizar y valorar la diversidad de fuentes de información, así como de los sistemas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (INEE, 2018).

En este sentido, aproximadamente un tercio de los alumnos que están por concluir la EMS se ubica en el nivel I (34%), lo cual implica que son capaces de comprender información explícita en textos sencillos con temas que les son familiares y con un orden típico, por ejemplo, inicio, desarrollo y conclusión. Sin embargo, no pueden formular inferencias de contenidos implícitos en diferentes tipos de texto o comprender textos extensos y complejos, ni identificar el proceso de investigación y su aplicación como medio para la construcción de conocimientos. (INEE, 2019)

Concretamente los porcentajes expuestos son similares al espacio donde se desarrolló el estudio que fue en una institución de educación media superior identificada como “de organización” que es una escuela creada por una instancia de la sociedad civil organizada, la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ) creada en 1987 y que se gestiona complejamente entre los idearios políticos de la organización y los procesos de gestión de la Secretaría de Educación del gobierno del estado de México.

Su existencia está mediada por negociaciones múltiples que van desde un espacio digno donde trabajar en las escuelas de educación media superior, hasta las plazas de los equipos docentes y las formas de convocar a la inscripción en ellas. Estos modos de gestión escolar impactan las relaciones que se gestan en ellas al crear identidades juveniles, con las luchas, las escuelas y sus prácticas político educativas.

En este contexto el espacio de educación media superior se constituye como un campo de negociaciones, de desafíos en los que el estado no acaba por garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de la población en edad de cursarla que es de 14-17 (SEP, 2020). A la par de esta situación escolar se suma, de acuerdo con la UPREZ, un déficit de atención aunado al abandono escolar y la baja tasa de terminación escolar que “arroja a una enorme cantidad de jóvenes a los precarios mercados de trabajo formales, a la informalidad y les convierte en objeto de cooptación y corrupción por el llamado crimen organizado” (UPREZ, 2017, p. 4). Esta argumentación del proyecto político pedagógico (PPP) coincide en la mirada de la precarización.

Esta condición da sentido y contenido a sus identidades y prácticas de lecturas y escrituras. En las entrevistas señalan que no podrían estudiar en la Escuela Preparatoria que les queda cerca y es anexa a la Escuela Normal, porque simplemente no podrían con las demandas escolares ya que “allí van chavos fresas y de lana, que sí estudian y tienen con qué, familias que les apoyan y una escuela padre” (Cerón, 18 años). Esta parece ser otra conciencia de la diferencia y la desigualdad de estudiantes de la misma edad, del mismo municipio y localidad

pero que se impone un territorio escolar signado por la precariedad que es asumida para ellos y ellas, generando una apropiación de esta como algo propio, no algo a superar.

En suma, la condición de sentido se inscribe en estos contextos y refiere a las situaciones objetivas que construyen subjetividad juvenil en la interacción, es decir, en las afectaciones recíprocas que las escuelas, sus modalidades, los conceptos de sí y las prácticas de lecturas y escrituras constituyen los para qué, los por qué, pero singularmente cómo se asumen y son asumidos en la escuela, subjetividades que aluden a través de cartas donde dibujan los problemas cotidianos que enfrentan en sus relaciones con sus familiares, y con sus pares, situación que aludimos a continuación.

Reconstrucción de sí y su condición juvenil de estudiantes

Hace años que trabajamos el sentido social de la letra escrita con jóvenes y hemos argumentado y encontrado la íntima relación con los contextos y las expectativas. El objetivo era mirar las posibilidades de este recurso social y escolar en los proyectos de estudiantes y cómo se instaba en ellos la escuela y la letra escrita. Creemos, ahora que hay que ir un poco más allá no sólo ver lo que quizá sea algo instrumental, sino mirar con ellos las posibilidades de la letra escrita situada en una gran cantidad de recursos representacionales como la imagen, los emoticonos, es decir otras formas de representación multimodal que incluye el contenido, la práctica y los modos de hacerlo (Krees, Bezemer, 2008), asumimos con estos autores que las y los estudiantes como escritores son creadores de signos, que unen significado y forma, a través de los cuales se expresan. En la lectura de la letra se incorporan el habla, la sonoridad, el tono, el volumen, los énfasis que cada persona quiere realizar, es decir la afectividad unida a la racionalidad y la producción semiótica. Ambos trabajados en los talleres aportaron una amplia gama de usos y apropiación ligados fuertemente a este sentido de la multimodalidad.

En el taller desarrollado en la telesecundaria con las y los jóvenes estudiantes, pudimos percibir como los jóvenes viven procesos de exclusión y desigualdad

derivados no sólo de la calidad de la oferta, sino del propio proceso socioeducativo que se vive al interior de las escuelas, de manera particular la discriminación, la violencia y el silenciamiento que los jóvenes ponen de manifiesto en sus diálogos y cartas; por ello Mario expresa: “Mamá, Papá; quiero platicarles sobre lo que me pasa y quiero y requiero de su apoyo y atención; [...] espero y me escuchen porque los necesito” (Mario, 16 años). Las cartas son una vía, un puente que encuentran los y las jóvenes, en donde señalan la necesidad de ser escuchados, de comunicarse, son múltiples voces que se hacen presentes retratando la vida social de las juventudes, en el decir de Mario existen gritos, de varias cosas que le quisiera decir a su Papá y Mamá, y a la sociedad en general, quiere gritar los problemas que tiene en su vida cotidiana y que necesita su ayuda para salir adelante, ya que como señala él solo no podría enfrentar los problemas que se le presentan como es el caso particular de las adicciones,

Además, en los talleres desarrollados, encontramos que las interacciones con la letra escrita permiten mirar la construcción de espacios de formación de sujetos individuales y colectivos en los que la toma de la palabra es una acción de primer orden, asimismo se convierte en prácticas de poder de las y los jóvenes y posibilita la constitución de sujetos sociales, como lo han demostrado con sus participaciones en los movimientos estudiantiles construyendo acciones con la fuerte mediación de la palabra escrita que se materializó a través de las redes sociales. Por tanto, la vida cotidiana de estas juventudes en condición de vulnerabilidad tiene otras narrativas de la que hay pocas noticias y es necesario conocer para inscribir en este logos emergente.

En suma, ante los señalamientos, los jóvenes que asisten a la telesecundaria, encontraron en la escritura la posibilidad de decir la palabra, la escritura vista como una representación gráfica de la palabra o como una serie de elementos aislados que al interactuar forman de manera conjunta un sentido particular que permite expresar conceptos, ideas, sentimientos, actitudes, descontentos, dolores, sueños, formas diversificadas de ver y leer el mundo. En este sentido, Gómez (2006) menciona que “la escritura no es otra cosa que la plasmación material de la lengua y, por tanto, del pensamiento” (p. 109).

En el caso del taller de la escuela de organización social del nivel de medio superior destacamos tres elementos relevantes. El primero es el lugar que ocupa la letra escrita en tanto recurso transversal para todo el plan de estudio que define en buena medida los aprovechamientos escolares. El propio plan de estudios define a la comunicación como una competencia, enfoque que ha sido cuestionado al ser algo mucho más que una destreza o habilidad, tiene que ver con la forma en que se aprende y enseña, con quién, para qué (Kalman, 2020), los modos en que se usa y, como ya vimos, los sentidos que se producen.

El segundo elemento es cómo en la experiencia del taller se amplía el horizonte a través de textos que motivan la comprensión de la situación y reflexión que tienen de su propia condición como estudiantes que no se encuentran en la opción educativa que deseaban. Un artículo periodístico que refería a las causas de la deserción en el nivel medio superior el cual fue leído en voz alta y de manera alternada por participantes en el taller fue dialogado a la vez que se le daba lectura. Este acercamiento abrió en una gran diversidad de direcciones. Nos centramos solo en las identidades que se generan a partir de su condición de estudiantes y que fueron expuestas al señalar que la deserción va más allá de lo económico, que hay causas dentro de la misma escuela, por su precaria condición infraestructural y por una relación con autoridades también compleja. La lectura motivó el análisis acerca de las interacciones que producen en la escuela y que los mantiene allí, las expectativas de sus entornos familiares y los conceptos de sí, como jóvenes que pertenecen a un contexto diferente a otros jóvenes de escuelas prestigiadas en su localidad o de los espacios que ellos deseaban. Así, después de la lectura y la escritura permitieron una reflexión acerca de sus propias identidades de las cuales se apropian y construyen día a día, de tal manera que llegan a escribir “tal vez otros jóvenes con mejores condiciones se merecen esas escuelas y nosotros no”, es decir, una apropiación de las identidades deterioradas (Goffman, 2006) que la fuerza de la realidad les impone en sus jóvenes vidas, pero que se abren, se dialogan en un espacio como el taller que permite identificar otros aspectos de sus propias vidas, así se reconocen responsabilidades, compromisos, limitaciones y expectativas que colocaron en sus textos, que dibujaron, ilustraron, tacharon, desataron a partir de sus modos de representación escrita.

En tercer lugar, aportamos esas miradas escritas y dialogadas sobre sí y sus modos de habitar el espacio escolar. El escribir e inscribir sus acciones e interacciones en el contexto escolar, se usó también una cantidad grande de dibujos, palabras altisonantes, símbolos que enfatizaban el sentir de sus experiencias escolares que calificaban de injustas, violentas y hasta graciosas. Se encontró que describir y escribir sus experiencias, fue relevante en la medida que seleccionaron, calificaron, valoraron dentro de su experiencia escolar aquellas que les significa más, que consideran acontecimientos relevantes que marca su trayectoria escolar. Desplazarlo al texto escrito es una práctica en que los estudiantes, además de usar las convenciones, que es tema de otro análisis, reflexionan, comparten rememoran.

Finalmente consideramos que la multimodalidad, la elección, el diálogo y la memoria, se juegan en los modos de usar y apropiarse de la letra escrita por estudiantes de contextos desfavorecidos que habitan la escuela telesecundaria y la educación media superior.

Las escuelas como un espacio dialógico con la cultura escrita: Poder y agencialidad

Las y los jóvenes que participan en los talleres y que por ende formaron parte de la investigación, señalan el dominio adultocéntrico tanto en el espacio escolar como social con relación a la toma de decisiones lo cual ha sido una constante, lo que revela una clara visión del poder que ejerce uno sobre el otro, pues el “poder es algo que opera (Foucault, 1999, p. 59), empero ellos como hemos venido señalando encuentran en la cultura escrita una forma de poder decir la palabra y de ser agentes, actores y autores de sus propias construcciones. Por ende, los talleres como espacios dialógicos potenciaron la cultura escrita en donde la intención era que expresaran sus emociones, sentimientos, en general la lectura que hacen del mundo. En este sentido, Emmanuel expresa a través de la escritura de una carta dirigida a la sociedad en general.

Los problemas de la sociedad o del mundo no solo lo causa una persona sino toda la sociedad ... ya que uno cae en las drogas no tan solo por gusto sino por un momento de debilidad de la persona y por la ignorancia de la gente en este caso de mi familia (Emmanuel, 15 años).

Externa sus sentimientos ante una situación que se viven hoy, que es el problema de las drogas en las que los jóvenes buscan para escapar de sus problemas. Sin embargo, lo que reclaman es la escucha de la familia, de los profesores y de la sociedad en general para que les ayuden no con regañones imponiéndoles sus saberes, sino con la comunicación en la que el Otro no sea juzgado o estigmatizado, sino construir diálogos horizontales que los lleve a superar el problema que viven.

Con base en lo referido, encontramos que en lo social y desde el decir de los profesores, profesoras y padres de familia que asisten a las escuelas donde se desarrollaron los talleres, se hizo visible la categoría de mirarlos como jóvenes como una categoría homogénea y no verlos desde las juventudes heterogéneas. Al conceptualizarlos desde la homogeneidad lo que se cristaliza es la linealidad, etapas, tareas. Por supuesto que todo ello ha posibilitado la construcción de tensiones críticas que aparecen cuando la noción de moratoria se universaliza en los análisis que mira a los jóvenes en condiciones de subordinación juvenil y de dominio adulto lo que ha fortalecido la condición adultocéntrica.

Podemos leer desde lo expuesto que colocar a los jóvenes en una acción moratoria, se dicen que “no saben lo que quieren”, ideas que históricamente han estado ancladas en un pensamiento que emerge de la colonialidad “que es una categoría analítica de la matriz colonial del poder” (Mignolo, 2007, p. 23), que se configura en el hacer cotidiano de los sujetos adultos, haciendo una separación. Por tanto, “se está dando una disputa real simbólica entre una narrativa adultocéntrica que trata de imponer el poder de sus mundos contra las formas culturales no convencionales de ser identitariamente joven.” (Nateras, 2016, p. 77)

La demanda social de los jóvenes es entonces colocar puentes de comunicación que corten las distancias generacionales a través de un canal comunicativo donde

no estén estos vínculos comunicativos enmarcados en relaciones de poder del pensamiento adultocéntrico, sino en la escucha y el diálogo.

El taller de educación media superior también permitió analizar y leer el contexto escolar como un lugar de generación de capacidad de expresión, de análisis, de reflexión, de emociones y racionalidades juveniles. Un proceso desde el cual las y los estudiantes, no sólo manifestaron las problemáticas, sino las posibilidades de la escuela, un territorio de interacciones diversas. La comunicación entre el grupo, las propias comunicaciones que se escribieron, que compartieron de manera privada, permite también comprender que los “textos no dicen nunca explícitamente, todo lo que los lectores entendemos” (Cassany, 2006, p. 28). Que existe un espacio no absoluto que permite diversas interpretaciones en la lectura y cuya comprensión tampoco absoluta, se fortalece con las entrevistas dialógicas y el trabajo en el contexto, pero no es total, queda un espacio, decíamos de incompreensión, de límite.

No obstante, la experiencia del taller con la letra escrita pudo abrir prácticas relacionadas con sus vidas, pero significadas con sus propias experiencias, con las interacciones que se produjeron con personas físicas o con relaciones imaginadas. Los textos expresaron tanto fundamentos como deseos (Giddens, 1998) vividos o imaginados. De esta manera, la escuela deseada y sus argumentos ya no dista mucho de la actual, excepto en su infraestructura y las relaciones con autoridades, es decir, es ya una apropiación y pertenencia dual, de ellos a la escuela “que merecen” y de la escuela a ellos. Esto es una identidad abierta, en momentos cerrada y en más de ellos, conflictuada y con intersticios en los que imaginan, de acuerdo a sus textos, otra interacción posible con la escuela.

Los textos muestran que no hay nada absoluto, efectivamente son estudiantes con condiciones de vida precarias, en vulnerabilidad, pero son también sujetos de derecho, personas con agencialidad, capaces de producir, construir y construirse y en ello, en este caso particular, la letra es un recurso, un medio de poder (Giddens, 1998). Pero el poder no lo tienen la letra vacía, sino llena de sentido, construida en interacción, con límites y posibilidades, pero como lo señala Freire (1976) una posibilidad para leer el mundo y agregamos, leernos en ese mundo posible.

CONCLUSIONES

En la cultura escrita ubicamos a la interacción como categoría que articula aspectos como la comunicación, la relación intersubjetiva y los símbolos de carácter social. Por ello, es que cobra relevancia el Interaccionismo Simbólico de Blumer (1982), ya que a partir de las interacciones que se gestan con la palabra escrita, los y las jóvenes amplían el decir, pues la escritura no es una acción aislada, sino que convergen varios símbolos, imágenes, recuerdos, sueños, peticiones, silenciamientos, sujetos ausentes que se hacen presentes y que evocan a través de la escritura como un recurso de poder decir la palabra.

La cultura escrita como campo de estudio implicó revisar cómo ésta se crea y re-crea en relación a las construcciones particulares de los jóvenes rurales y de contextos urbano marginales; cómo ellos construyen sus prácticas de lectura y qué sentido le otorgan a lo que leen y escriben. También se develan las prácticas de la lengua escrita generadas en el aula, que como ya se señaló, muchas de ellas están situadas en prácticas instrumentalistas que soslayan el contexto sociocultural, es decir, el mundo de vida de los y las jóvenes que están demandando las posibilidades de ser escuchados.

La palabra escrita como categoría fuerte de comunicación nos permitió suscribir la tesis de que nos lleva a reconocer “nuevas expresiones políticas que inventan otros signos y desbordan las retículas de las grandes instituciones” (Reguillo, 2005, p. 11). No se trató de una perspectiva lingüística, en la que hay un emisor y un receptor en el acto de comunicarse e interactuar con el Otro; más bien, recuperamos una perspectiva sociocultural, con la presencia marcada del diálogo.

En la investigación encontramos que las prácticas sociales de la lengua escrita se construyen a partir de su participación en diferentes contextos como son: la familia, lo religioso, el trabajo, lo político, la amistad, las utopías, los deseos, las emociones, sentimientos, lo comunitario y desde luego lo escolar, en donde la interacción con los otros permite generar escrituras y lecturas que amplían el mundo de la cultura escrita.

El análisis de las cartas en donde plasman sus experiencias los y las jóvenes contribuye al diálogo sobre las prácticas sociales de la lengua escrita en México y en América Latina, pues revelan que la escritura en sus diferentes formas de representación juvenil son un medio para decir la palabra como práctica de poder.

En suma, consideramos que la experiencia obtenida con los talleres donde estuvo presenta la cultura escrita percibimos el tejido como diría Larrosa (2001), de “una ruta de diferencias y diversidades, de silencios y palabras, de reflexiones y construcciones que nos conducen al pensamiento” (p. 8), pero también a la comprensión de los otros, esos otros con rostro humano.

REFERENCIAS

- Barton, D., y Hamilton, M. (1994). “La literacidad entendida como práctica social”. En: Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia. Ed. (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red Lima para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Benítez, F. (2013). *Las prácticas de lectura en los alumnos de la escuela telesecundaria*. Tesis de doctorado. Toluca, México: ISCEEM.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.
- Bourdieu, P. (1990). La ‘juventud’ no es más que una palabra. En Bourdieu, P. *Sociología y Cultura* (163-173). México: Grijalbo/CONACULTA.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CONEVAL (2017). *Medición de la pobreza. Pobreza en México del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)* <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Corona, S. & Kaltmeier, O (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa, Biblioteca de Educación.1|
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Gabilondo, A. traduc. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad* (17ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Madrid: Amorrortu editores.
- Gee, J. (2002). *Los nuevos estudios sobre alfabetización: Enfoques socioculturales del lenguaje y alfabetización*. En: *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetización*. España: PAIDEIA.
- Giménez, G. (1989). *Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. UNAM.
- Goffman, I. (2006). *El estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gómez. J. (2006). *Poder y escritura documental en la Edad Media*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Heath, S. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En: Zavala, V. et al. (2004). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hernández, G. (18-22 de noviembre 2019). Juventud y participación escolar. Un estudio desde la investigación tallerista. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2497.pdf>
- Hernández, G. (2008). En torno a la construcción de significados de jóvenes en alternativas educativas gubernamentales. En Cuadernos de Educación. Año VI-numero 6. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Recuperado de [file:///C:/Users/user/Downloads/765-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2706-1-10-20120321%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/765-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2706-1-10-20120321%20(1).pdf)
- Hernández, G. (2020). La investigación educativa como encuentro epistémico. Una experiencia desde el campo escolar y la juventud. Revista Copala. Recuperado de <http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/7>
- INEE (2016). El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe de resultados. EXCALE 09 aplicación 2012. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/315/P1D315.pdf>
- INEE (2018). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/305/P1E305.pdf>
- INEE (2019). Informe de resultados PLANEA EMS 2017. El aprendizaje de los alumnos de educación media superior en México: lenguaje y comunicación y matemáticas. México: autor. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1D320.pdf>
- Kalman, J. (1998). La alfabetización desde una perspectiva social: Los evangelistas en la plaza de Santo Domingo. México: Encuentros DIE
- Kalman, J. (2004). Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México: Siglo XXI.
- Kalman, J. (2020). Aprender en casa: Lo mismo pero en pantalla. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/aprender-en-casa-lo-mismo-pero-en-pantalla/>

- Kress, G., Bezemer, J. (2008). Escribir en un mundo de representación multimodal. En: Kalman, J., Street, B. (Coord.) Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales (64-83). México: Siglo XXI/CREFAL.
- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión, en la liberación de la libertad (y otros textos). Revista latinoamericana de Estudios Avanzados. Venezuela: RELEA, v. 5. 76-82.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). Aprendizaje situado: Participación periférica legítima. México: UNAM.
- Medina, G. (2000). La Vida se vive en todos lados. En: Medina, G. (coord.). Aproximaciones a la diversidad juvenil. (79-115). México: COLMEX.
- Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa
- Nateras, A. (2016). Juventudes sitiadas y Resistencias afectivas. Tomo I. Violencias y aniquilamientos. México: Gedisa-UAM-I.
- OCDE (2016). “Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos” (PISA). PISA 2015-Resultados. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Pérez, J. (2012). Políticas de juventud. Una propuesta para el México del siglo XXI. México: Miguel Ángel Porrúa/UNAM.
- Pérez, J., Valdez, M. y Suárez, H. (2008). Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos. México: Miguel Ángel Porrúa/UNAM.
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2019). Informe de resultados por escuela. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/ba/>
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles, un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. En: Medina, G. (coord.). Aproximaciones a la diversidad juvenil. (19-43). México: COLMEX.
- Reguillo, R. (2005). Horizontes fragmentados. Comunicacaión, cultura, pospolítica. El (des) orden global y sus figuras. México: ITESO.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: biografías, incertidumbres y lugares. En: Reguillo, R. (Coord.) Los jóvenes en México. (395-429). México: FCE/CONACULTA.
- SEP. (22 de junio de 2020). Boletín No. 167 Trabaja SEP para mitigar la deserción

y el abandono escolar ante la pandemia por el COVID-19. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-167-trabaja-sep-para-mitigar-la-desercion-y-el-abandono-escolar-ante-la-pandemia-por-el-covid-19?idiom=es>

Street, B. (1993). Alfabetización y cultura. Boletín 32, diciembre / Proyecto Principal de Educación. Recuperado de <https://studylib.es/doc/7316130/alfabetizacion-y-cultura>

Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. México: Perfiles Latinoamericanos, 117-141.

UPREZ. (2017). Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ) 30 años 1987-2017. México: UPREZ.

Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Perú: Red, Lima para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Envío a dictamen: 16 de agosto de 2021

Reenvío: 6 de octubre de 2021

Aprobación: 25 octubre de 2021

Gloria Elvira Hernández Flores, Doctora en Pedagogía del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Ecatepec, México. Ha participado en diferentes proyectos de investigación con temática en educación en jóvenes, ha sido reconocida con la Presea Honor Estado de México (2019), Perfil Prodep (2010-2023).

Correo: gloria.hernandez@isceem.edu.mx

José Federico Benítez Jaramillo, Dr. En Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México División Académica Tejupilco, México.

Ha participado con diferentes proyectos de investigación con temas sobre vulnerabilidad y juventud, ha recibido reconocimientos como Perfil Prodep 2016-2019

Participación a perfil deseable Prodep convocatoria 2021. Correo: jose.benitez@isceem.edu.mx