MEMORIA ELECTRÓNICA DEL XVIII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Simposios

Memoria electrónica

XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 8, No. 5, 2024-2025, es una Publicación bienal editada y publicada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., General Prim 13, Col. Centro, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06010, Tel. 55 3089 2815, www.comie.org.mx, comie@comie.org.mx.

Editor responsable: Martha Vergara Fergoso. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-120619461000-203, ISSN: 2594-2433, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este Número, Área de Sistemas de Información, COMIE, Sergio Enrique Pozos Retana, General Prim 13, Col. Centro, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06010.

Agradecimiento:
El Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE) expresa su más profundo agradecimiento al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y de manera especial a su directora, la Dra. Gabriela de la Cruz Flores, por el invaluable apoyo brindado para la formación e integración de la Memoria Electrónica del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, para su publicación en formato de acceso abierto.
El respaldo institucional del IISUE y la disposición de su directora para acompañar este esfuerzo editorial reafirman el valor de la cooperación interinstitucional como un elemento fundamental para preservar y difundir la producción científica presentada en el XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, contribuyendo con ello al fortalecimiento del campo de la investigación educativa en nuestro país.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Memoria electrónica del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

Simposios

Comité Directivo

Martha Vergara Fregoso
Presidenta

Alberto Ramírez Martinell
Vicepresidente

Diana Patricia Rodríguez Pineda
Secretaria general

Luis Medina Gual
Tesorero

Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Coordinadora de difusión y divulgación

Lya Esther Sañudo Guerra
Coordinadora de regiones

Claudia Beatriz Pontón Ramos
Coordinadora de relaciones institucionales

Patricia Ducoing Watty
Coordinadora de Áreas Temáticas

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de formación

David Pérez Arenas
Coordinador de la comisión de admisión

Yazmín Margarita Cuevas Cajiga
Directora de la Revista Mexicana de Investigación Educativa

Comité Científico

Gunther Dietz
Coordinador general del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

Maricarmen Cantú Valadez
Coordinadora del VIII Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación

Claudia Beatriz Pontón Ramos
Coordinadora del Área temática 1. Filosofía, teoría y campo de la educación

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Coordinador del Área temática 02. Historia e historiografía de la educación

Lya Esther Sañudo Guerra
Coordinadora del Área temática 03. Investigación de la investigación educativa

Fernanda Inéz García Vázquez
Coordinadora del Área temática 04. Procesos de aprendizaje y educación

Rocío Adela Andrade Cázares
Coordinadora del Área temática 05. Currículo

Arturo Guerrero Soto
Coordinador del Área temática 06. Educación en campos disciplinares

Lilly Patricia Ducoing Watty
Coordinadora del Área temática 08. Procesos de formación

Claudia Lucy Saucedo Ramos
Coordinadores del Área temática 09. Sujetos de la educación

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador del Área temática 10. Política y gestión de la educación

Rosalba Badillo Vega
Coordinadora del Área temática 11. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación

Virginia Aguilar Davis
Coordinadora del Área temática 12. Evaluación educativa

Diego Juárez Bolaños
Coordinador del Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo

Cecilia Salomé Navia Antezana
Coordinadora del Área temática 14. Educación y valores

Ma. Teresa Prieto Quezada
Representante del Área temática 15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas
Elizabeth Martínez Buenabad
Coordinadora del Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación
Miguel Ángel Arias Ortega
Área temática 17. Educación ambiental para la sustentabilidad
Alexandro Escudero- Nahón
Área temática 18. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación

Comité Local

María Eugenia Flores Treviño
Universidad Autónoma de Nuevo León
Lizbeth Habib Mireles
Universidad Autónoma de Nuevo León
Leonardo Glasserman Morales
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Carolina Alcantar Nieblas
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Marcela Georgina Gómez Zermeño
Secretaría de Educación de Nuevo León
Lorena Yadira Alemán de la Garza
Secretaría de Educación de Nuevo León

Secretaría Técnica, COMIE

Alfredo Meneses Matilde
Secretario técnico

Nancy Herrera Echeverría
Apoyo técnico

Sergio Enrique Pozos Retana
Análisis y gestión de la información

Daniela Alvarado Castillo
Comunicación y difusión

PRESENTACIÓN

Realizado cada dos años desde 1993, el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) se ha convertido en el evento principal sobre investigación educativa en México, convocando destacados especialistas en el área, tanto nacionales como de la región latinoamericana y de otras partes del mundo.

A lo largo de sus dieciocho ediciones, el CNIE ha constituido un importante espacio de diálogo, no sólo entre académicos e investigadores, sino entre éstos y funcionarios nacionales y estatales, maestros del sistema educativo nacional, estudiantes de Escuelas Normales, de las licenciaturas y posgrados en educación, y público en general.

El programa académico de la décimo octava edición del CNIE incluyó: 1,662 ponencias del congreso general, 286 ponencias del ENEPE, 187 presentaciones de libros, 51 simposios y 24 materiales videográficos.

Además, se impartieron 10 conferencias magistrales, 9 conversaciones educativas y se llevaron a cabo 19 talleres y actividades culturales. El congreso se organiza en 17 áreas temáticas que abordan temas coyunturales de la investigación educativa, entre ellas, la formación docente, el currículo, la política educativa, historia de la educación, la educación ambiental, y las tecnologías de la información.

ÍNDICE

Área temática 1
Filosofía, teoría y campo de la educación

Los sentidos de la escuela y el proyecto por venir:
en las fronteras de lo educativo
Liz Hamui Sutton (coordinadora) 35

Fronteras y cruces en la construcción del sentido de la escuela
Martha Franco García 38

Mediaciones pedagógicas y configuración del sujeto joven chocholteco
Alma Karina García Torres 49

El hospital como escuela
Liz Hamui Sutton 58

Los sentidos de la escuela en la construcción del proyecto por venir
1. Horizonte de intelección y construcción conceptual
Martha Corenstein Zaslav (coordinadora) 67

Los sentidos de la escuela: una revisión del estado de la cuestión
Martha Corenstein Zaslav y Montserrat Valdés Alonso 71

Un ejercicio de construcción categorial:
sobre la noción de movimiento pedagógico latinoamericano
y sus implicaciones teóricas en la constitución del campo de la educación
Marcela Gómez Sollano en coordinación
con Ashanty Herrerías Ramírez y Norma Angélica Gómez Caballero 83

Emergencia e inscripción del derecho a la educación
en los discursos cosmopolitas y en las políticas educativas contemporáneas
María Mercedes Ruiz Muñoz 95

Perspectivas teórico prácticas sobre escuela y ciudadanía
Blanca Flor Trujillo Reyes (coordinadora) 107

Hacer ciudadanía, hacer escuela. Sus claroscuros en el caso mexicano
Marlene Romo Ramos 110

La escuela pública como espacio de prácticas educativas
Blanca Flor Trujillo Reyes 120

Educación, trabajo y misión social de la escuela
Ana María Salmerón Castro 131

Los sentidos de la escuela en la construcción del proyecto por venir
3. Tensiones y articulaciones en la disputa por lo escolar
Beatriz Cadena Hernández (coordinadora) 141

La nueva escuela mexicana:
análisis entorno a los sentidos de la transformación educativa
Ana Laura Gallardo Gutiérrez y Noemí Cabrera Morales 145

Comunalidad, educación comunitaria y sujeto pedagógico:
articulaciones conceptuales para pensar procesos escolares contrahegemónicos
Christian Aarón Cruz Cruz y Cecilia Rincón Verdugo 156

El campo problemático de la educación rural:
disputas, configuraciones y sentidos de las escuelas multigrado
Beatriz Cadena Hernández y Liliana Atziri Álvarez Ávila 165

Lo estético en filosofía, psicología y educación
Martha Patricia Aguilar Romero (coordinadora) 177

Lo estético y el lado oscuro de la unidad trascendental de la apercepción
Sergei Konstantinovich Fokin X 180

Psicología de los fenómenos estéticos en la Teoría de la Praxis
Marco Eduardo Murueta Reyes 187

La estética y la educación
Alma Eréndira Ochoa Colunga y Areli Adriana Castañeda Díaz 197

Área temática 2
Historia e historiografía de la educación

Lugares de memoria: sitios para el patrimonio de las luchas estudiantiles y sociales, de la represión y el dolor en Ciudad de México y Guerrero
Gerardo Ortiz Moncada (coordinador) 205

Lugares de memoria y la participación de normalistas en la liberación de Genaro Vázquez Rojas: Icatepec el sendero de la libertad
Amílcar Carpio Pérez y María Yolanda Quiroz Arce 208

El pozo Meléndez y los movimientos estudiantiles y sociales en Guerrero
Pedro Ortiz Oropeza, Alba Martínez Carmona 213

Lugares de memoria del dolor estudiantil y social en Ciudad de México: Circular de Morelia
Jorge Mendoza García y Ángel Magos Pérez 218

Área temática 3
Investigación de la investigación educativa

Disrupciones, polémicas y desafíos del investigador educativo en las sociedades de hoy
Marcelina Rodríguez Robles (coordinadora) 229

Prácticas profesionales del investigador eduativo. Entre la obligatoriedad y la libre elección
Ma. Dolores García Perea 232

Herramientas metodológicas. Recursos para la investigación educativa
Rosa María González Isasi 245

Estrategias pedagógicas y tecnológicas para una dirección de tesis efectiva en el DGEPP: mejorando el rigor académico y la eficiencia terminal
Leticia del Carmen Ríos Rodríguez 254

Agenda de la investigación científica en Chiapas desde la perspectiva de la niñez y la juventud
Luisa Aurora Hernández Jiménez (coordinadora) 269

Proceso metodológico de ExpoCiencias Chiapas
Magnolia del Carmen Nájera Hernández 272

Estado de la investigación científica realizada
por la niñez y juventud de Chiapas
Luisa Aurora Hernández Jiménez 284

La generación de conocimiento en estudiantes de educación media superior
y superior en Chiapas a partir de la ExpoCiencias
Mauricio Zacarias Gutiérrez 295

Alcances estatales, nacionales e internacionales. Vocación científica
Nancy Leticia Hernández Reyes 302

**Estrategias para favorecer la construcción
y uso del conocimiento educativo**
Rosa Evelia Carpio Domínguez (coordinadora) 309

Análisis empírico del uso del conocimiento educativo
durante la década del 2012-2021
Rosa Irene Sepúlveda Arriaga 312

Construcción y difusión del conocimiento en la UPN-U 111
Rosa Evelia Carpio Domínguez 324

La construcción del conocimiento curricular
en la universidad desde una mirada crítica
Celia Carrera Hernández 333

**Implicaciones teórico-metodológicas
de los procesos descoloniales en la investigación educativa**
Alba Rosalía Núñez Soto (coordinadora) 349

La investigación educativa ante el muro colonialista.
Posibilidades teórico-metodológicas para construir saberes descoloniales
Sandra Vega Villarreal 352

La decolonización como base de la configuración
de la identidad del investigador educativo
Manuel Cacho Alfaro 363

Uso de inteligencia artificial como metodología decolonial emergente
en la investigación educativa
Gabriela Grajales García 374

Área temática 5
Currículo

Investigar la apropiación del Plan de Estudio para la educación básica 2022: hallazgos y acercamientos desde tres entidades
Fernando Iván Ceballos Escobar (coordinadora) 385

Avances, dificultades y desafíos del Plan de Estudio 2022.
Una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en el estado de Tlaxcala
Mariela Sonia Jiménez Vásquez 388

Apropiación curricular del Plan de Estudio para la educación básica 2022:
hallazgos desde los consejos técnicos escolares en Baja California
Fernando Iván Ceballos Escobar 401

La apropiación curricular docente en escuelas para migrantes indígenas en
Colima: un estudio de casos sobre el Plan de Estudio 2022
Oscar Reyes Ruvalcaba 413

Área temática 6
Educación en campos disciplinares

La enseñanza de la Historia a estudiantes de nivel superior, contenidos y métodos
Alba Martínez Carmona (coordinadora) 427

La adquisición de saberes disciplinares
y pedagógicos de futuros docentes de educación secundaria
Pedro Ortiz Oropeza 430

Mediación e interpretación del patrimonio
en la enseñanza de la Historia en educación superior
Amílcar Carpio Pérez 436

Yo no quiero ser historiador:
diálogos de la enseñanza de la Historia con otras disciplinas
Miguel Ángel García Mani 445

Formación de competencias clínicas en el ciclo básico de medicina
Angélica Licona Villa (coordinadora) 451

El Estudio Médico Integrativo como estrategia didáctica en medicina
Fernando Flores Hernández 454

Desarrollo de la competencia clínica mediante el Estudio Médico Integrativo en la asignatura de Informática Biomédica
Angélica Licona Villa 463

Actores en el espacio formativo adaptativo docente-estudiante-paciente en la Instrumentación del Estudio Médico Integrativo
Gabriela Meza Salinas 470

La comunidad en el centro desde la educación científica intercultural: aportaciones metodológicas
Alma Adrianna Gómez Galindo (coordinadora) 479

Diálogos para el cambio climático
Alejandra García Franco 482

Los y las antropologuitas de la Robles: investigación vinculada para la recuperación de conocimientos locales sobre los manglares en la bahía de La Paz
Tito Fernando Piñeda Verdugo 493

Mediadores para promover el diálogo entre saberes tradicionales y científicos: el caso de la evolución biológica
Alma Adrianna Gómez Galindo 506

Estado del conocimiento de la investigación educativa en educación artística. Reflexiones críticas
Alejandra Ferreiro Pérez (coordinadora) 519

La investigación educativa en educación artística: un campo en construcción
Alejandra Ferreiro Pérez 522

Qué y cómo de la producción del conocimiento en artes
Alma Dea Cerdá Michel 533

Las TIC en la educación artística
Areli Adriana Castañeda Díaz 543

Matemáticas para el futuro.
Desafíos y transformaciones en la formación de ingenieros del siglo XXI
Ruth Rodriguez Gallegos (coordinadora) 553

Matemáticas como eje articulador en la formación interdisciplinaria
de ingenieros: fundamentos, aplicaciones y desafíos pedagógicos
Bertha Ivonne Sánchez Luján 556

Una nueva ecuación en la enseñanza y aprendizaje: matemáticas,
tecnología y pensamiento sistémico en la formación de ingenieros
Ruth Rodriguez Gallegos 566

La formación matemática de los estudiantes de ingeniería
José Ismael Arcos Quezada 578

Área temática 8
Procesos de formación

Formación continua en México: un análisis de las políticas federales
en el sexenio 2018-2024 y su transferencia a las entidades federativas
Graciela Cordero Arroyo (coordinadora) 593

Características de la política pública de formación continua
del profesorado en México en el sexenio 2018-2024
Graciela Cordero Arroyo 596

La gestión de la formación continua de docentes
de educación básica en las entidades federativas
Héctor Miguel Sánchez Anguiano 608

La transferencia de políticas de formación continua a nivel subnacional:
entre la ambigüedad y la disputa política
Martín Rubén Ibarra Olguín 619

La formación de docentes desde una mirada multirreferencial
sobre la Nueva Escuela Mexicana
Clarisa Capriles Lemus (coordinadora) 631

Procesos de formación docente y evaluación para el ingreso
y promoción en el contexto de la desaparición del USICAMM
Luis Manuel Juncos Quiané 634

Células Pedagógicas de Integración entre Pares
Ana Lilia Díaz Íñiguez 645

La Nueva Escuela Mexicana y la conformación de la experiencia escolar a través de proyectos
Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez 658

Formación para la práctica docente: experiencias de la Maestría para la Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (MADEMS.UNAM)
Yazmín Cuevas Cajiga (coordinadora) 669

Contexto y caracterización de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México
Claudia Beatriz Pontón Ramos 672

El reto de la profesionalización de docentes de educación media superior. Una mirada desde los formadores
María Concepción Barrón Tirado 680

Experiencias de Formación Docente. Estudiantes de la MADEMS.UNAM
Ana Elizabeth Copado Rodríguez 693

La vinculación teorìa-práctica en la formación de los profesionales de la educación: visión desde distintas instituciones de educación superior
María Bertha Fortoul Ollivier (coordinadora) 707

La relación teoría-práctica en el normalismo mexicano. Algunas reflexiones sobre sus dificultades
Oscar Fernando López Meraz 710

Integración teoría-práctica en la formación pedagógica: un análisis del currículo de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN
Jerson Chuquilin Cubas 721

Vinculación teoría práctica en la formación profesional de los pedagogos en la Universidad Veracruzana
Aurelio Vázquez Ramos 735

Desafíos en la formación docente universitaria: propuestas, estrategias y oportunidades. Convergencia de miradas
Clarisa Capriles Lemus (coordinadora) 742

Las prácticas reflexivas como eje de la formación docente
Rebeca Anijovich 745

La formación docente como fuente de vitalidad de la Universidad
Teresa Gómez Tress 754

El docente como gestor académico.
Los nuevos retos administrativos del ejercicio profesional
Concepción Vargas Aguirre 761

Narrativas docentes de profesoras y profesores de educación básica en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana
Patricia Ducoing Watty (coordinadora) 773

Preescolar: identidades docentes frente al reto de la Nueva Escuela Mexicana
Claudia Beatriz Pontón Ramos 776

Miradas de los docentes de primaria sobre los campos formativos
de la Nueva Escuela Mexicana
Patricia Ducoing Watty 787

Codiseño de programas de estudio y docencia en educación
secundaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana
Ileana Rojas Moreno 799

Diálogos y reflexiones sobre los procesos formativos de estudiantes normalistas. Algunos hallazgos y tendencias en el periodo 2012-2022
Zoila Rafael Ballesteros (coordinadora) 811

Aportes sobre el perfil de egreso del estudiantado normalista,
un estudio documental
Leticia Montaño Sánchez 814

El trayecto formativo en las escuelas normales:
retos y oportunidades desde la producción investigativa de la última década
Maricruz Aguilera Moreno 824

Experiencias, aprendizajes y retos de los estudiantes normalistas durante la pandemia: una investigación documental
Adrian Aguilera Aguilar 836

El agente educativo como intelectual orgánico ¿Es posible? Narrativas de la formación continua
Lya Sañudo Guerra (coordinadora) 849

Caracterización del docente como intelectual orgánico
Fabricio René Orozco Sánchez 852

Acciones y significados del intelectual orgánico con respecto a la resistencia
Enrique Domínguez Ruiz 862

Casos de intelectual orgánico transformacional
Guillermo Ahumada Camacho 870

Fogata hidalguense "Leyendo mundos, tejiendo realidades. Sembrando fogatas de esperanza"
Carlos Alberto García Mendieta (coordinador) 881

Tejer(se) en palabras: pedagogías narrativas del cuidado en la formación docente
García Aguilar Jhoana Analy 884

Resistencias cotidianas: enseñar en condiciones adversas sin rendirse
Arely Hernández Mendoza 891

Formación situada: el territorio como educadora de esperanza
José Antonio Sáenz Melo 898

Área temática 9
Sujetos de la educación

Docentes y formadores de docentes: hallazgos y debates
Lucila Galván Mora (coordinadora) 911

La relevancia del análisis estadístico en el conocimiento de los docentes de educación básica y normal
Catalina Olga Maya Alfaro 914

Saberes docentes para la atención a la diversidad e inclusión
en contextos de desigualdad educativa
Leticia Montaño Sánchez 925

Educar en territorios rurales: políticas y prácticas docentes
Lucila Galván Mora 934

Cultura, prácticas y características de los agentes educativos resistentes: hacia la transformación educativa
Laura Marcela Gueta Solis (coordinadora) 945

Cultura y resistencia de la población indígena migrante
en un Jardín de Niños en la Zona Metropolitana de Guadalajara
Maria Isabel Sañudo Guerra 948

Prácticas de resistencia en la función directiva
Fabricio René Orozco Sánchez 960

La directora escolar como activista contrahegemónica
Maria Elena Mora Oropeza 971

Sujetos en la escuela pública de educación básica: justicia social, diversidad y ciudadanía
Leonor Eloina Pastrana Flores (coordinadora) 981

Más allá del aula: lo público como crisol de sentidos para la educación
con justicia social en México. Algunas reflexiones para el debate
María Catalina Josefina González Pérez 984

Derechos humanos y violencia digital contra mujeres-profesoras:
los límites entre lo público y lo privado
Rosalinda Cazañas Palacios 997

Aristas y contornos de lo público desde la formación ciudadana
María Eugenia Luna Elizarrarás 1007

Jóvenes-estudiantes en el bachillerato, sus características y percepciones del proceso educativo
Claudia A. Santizo Rodall (coordinadora) 1017

Construcción de un índice socioeconómico para medir desigualdades
educativas en la ZMVM a partir de la encuesta COMIPEMS
Wilfrido A. Gómez-Arias 1020

Expectativas, vínculos y trayectorias:
percepciones juveniles sobre el entorno escolar
y su incidencia en las decisiones educativas
Enrique Pérez Reséndiz 1038

Percepciones de estudiantes del Colbach sobre el proceso educativo
Claudia A. Santizo Rodall 1049

Área temática 10
Política y gestión de la educación

Los libros de texto gratuitos en la disputa política
entre agentes educativos y gobiernos locales
Sandra Vega Villarreal (coordinadora) 1065

Los Libros de Texto Gratuitos: el contexto histórico, político
y pedagógico de su creación y su defensa
Luis Manuel Huerta Charles 1068

La entrega de los Libros de Texto Gratuitos en Coahuila:
una intensa confrontación entre el Gobierno del Estado
y las resistencias locales por el derecho a la educación
Anzures García José Luis 1078

La disputa por los libros de texto de la educación pública
en el estado de Chihuahua, una mirada histórica
Andrés Octavio Varela Enríquez 1088

Reformas educativas en México: actores, procesos y perspectivas
Jorge Mejía Bricaire (coordinadora) 1099

El SNTE y las reformas educativas:
gobernabilidad y cogobierno del Sistema Educativo Nacional
Oscar Rodríguez Mercado 1102

La transición de la reforma educativa de 2013 a la de 2019
Roberto Flores Rojas 1115

El ingreso a la docencia de normalistas y otras personas profesionales
en México: el antes, el después y, ¿qué sigue?
Jorge Mejía Bricaire 1128

Área temática 11
Educación superior y ciencia, tecnología e innovación

Nuevas perspectivas en educación:
inteligencia artificial en la docencia y realidad virtual
como alternativas para el estrés e impacto en el rendimiento de los estudiantes
Luis Arturo Guerrero Azpeitia (coordinadora) 1143

Importancia de la formación docente en inteligencia artificial
para docentes de educación básica en el Estado de Hidalgo
Adriana Fernández Ortiz 1146

Realidad virtual como estrategia para la reducción
del estrés académico en universitarios: una revisión sistemática
Víctor Manuel Zamudio García 1154

Relación entre estrés académico y rendimiento en estudiantes
de la UPMH: propuesta de estrategias para la reducción del estrés
Glendamira Serrano Franco 1165

Internacionalización en disputa:
tensiones y obstáculos desde la gestión, la movilidad y la repatriación
Karla Alejandra Valencia González Romero (coordinadora) 1177

Condiciones objetivas que dificultan la repatriación
de investigadores(as) en México
Luis Enrique García Pascacio 1180

En un presente en crisis y con futuro incierto
¿desde qué racionalidades, los gestores universitarios
deciden internacionalizar las universidades?
Valencia González Romero Karla Alejandra 1191

Dificultades y retos que enfrentan los estudiantes de doctorado
durante una experiencia de movilidad académica internacional
Leslie Adriana Quiroz-Schulz 1202

¿Cómo extender los beneficios de la internacionalización? Reflexiones en torno a la democratización y alcances de sus beneficios
Christian Ivan Cortes Velasco (coordinador) 1213

Movilidad estudiantil inclusiva:
oportunidades y desafíos en el contexto mexicano
Christian Ivan Cortes Velasco 1216

La movilidad estudiantil internacional
¿una estrategia para promover la empleabilidad?
Karla Margarita Juvera Quijada 1228

Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL):
una experiencia de internacionalización en casa
Verónica Rodríguez Luna 1240

Innovación y desafíos enfrentados por maestras de escuelas normales en la enseñanza de STEM/STEAM: hacia una formación docente transformadora
Sarina Ayala Cortez (coordinadora) 1251

Transformar para educar: el enfoque STEAM como estrategia
en la formación de futuros docentes - experiencias en la BENUFF
Rocío Maldonado Barrios 1255

STEAM en la formación docente:
experiencias en la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata
Kathie Fernanda Reyes Aceves 1266

Retos enfrentados y estrategias utilizadas para adecuar la metodología
STEM a los contextos reales de educación,
experiencia Escuela Normal Fronteriza Tijuana
Erika Alejandra Herrera Ramírez 1279

Educación superior, equidad e inclusión: configuraciones institucionales, límites y posibilidades
Ana Beatriz Pérez Díaz (coordinadora) 1291

Aproximaciones a la inclusión y la equidad en la UIA:
diseño, acciones y realidades
Angélica Buendía Espinosa y Marisol Silva Laya 1294

Equidad e inclusión en la Universidad Veracruzana:
avances, tensiones y perspectivas institucionales
Ana Beatriz Pérez Díaz 1305

Universidades interculturales:
entre la promesa de inclusión y la persistencia de la desigualdad
Guillermo Tővar Sánchez 1318

Área temática 12
Evaluación educativa

Análisis de las políticas de evaluación institucional en la educación superior. El rol de la investigación evaluativa en el desarrollo de las políticas en educación superior
Mario Rueda Beltrán (coordinador) 1331

El rol de la investigación evaluativa
en el desarrollo de las políticas en educación superior
Mario Rueda 1334

La evaluación institucional en el nivel superior:
¿continuidad o un nuevo derrotero?
Alejandro Canales 1346

Desafíos de la evaluación institucional: el caso de la UABC
Edna Luna Serrano 1359

5 tesis sobre la evaluación institucional de las universidades
en tiempos de la 4T
Miguel Casillas 1368

Agenda pendiente
Canales, A.; Casillas, M.; Luna, E. y Rueda, M. 1374

Área temática 13
Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo

Tecnología educativa para la inclusión en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: resultados, retos y perspectivas
Anahí Isabel Arellano Vega (coordinadora) 1379

Tecnología e inclusión educativa en la formación normalista frente a la NEM. Retos y tensiones
Óscar Fernando López Meraz 1382

Recursos educativos digitales en el aula de bachillerato para la discapacidad auditiva: principios de diseño
Héctor Dorantes Delgado 1390

Aplicaciones tecnológicas para implementar el enfoque DUA en el aula del nivel básico
María Teresa Quemada Bustamante 1404

Entre (des)regulación legal y formal y regulación social y profesional del mercado del trabajo: exploración de unas condiciones de inserción laboral de egresados de enfermería y medicina veterinaria y zootecnia
Etienne Gérard (coordinador) 1417

El proyecto ESIM (Educación superior e inserción en el mercado de trabajo): una exploración de las condiciones de inserción laboral de los egresados y el impacto de las dinámicas de regulación de los mercados de trabajo
Etienne Gérard 1420

La medicina veterinaria y zootecnia en la ZMPT: un campo profesional fragmentado y débilmente regulado
Dinorah Miller Flores y Etienne Gérard 1433

Ingreso laboral de las egresadas de Enfermería ante el marco regulatorio de la profesión ¿alta regulación y poca vigilancia?
Mónica López Ramírez 1447

Escenarios de reflexión hacia la mejora educativa y el acceso al bachillerato en México: entre desafíos, reformas y propuestas
Rubí Surema Peniche Cetzal (coordinadora) 1459

¿Se requiere un nuevo modelo operativo para la organización académica y escolar de la EMS? Una propuesta
Juan Fidel Zorrilla Alcalá 1462

Relación jóvenes-estudiantes y escuela: hacia una comprensión multidimensional de la experiencia juvenil
Luis Antonio Mata Zúñiga 1473

Igualdad y acceso al bachillerato en México: experiencias y aprendizajes a partir de la desaparición de la Comipems
Rubí Surema Peniche Cetzal 1484

Área temática 14
Educación y valores

Desafíos ético-políticos y pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana
Rodrigo López Zavala (coordinador) 1495

Fortalezas y debilidades de la Nueva Escuela Mexicana. Desafíos ético-pedagógicos
Rodrigo López Zavala 1498

Desafíos ético-políticos de la interculturalidad en la NEM
Cecilia Navia Antezana 1506

La multi-identidad humana y su fragmentación: el paso de la educación centrada en el alumno a la educación centrada en la comunidad en la NEM. El desafío ético de una reforma educativa en marcha
Juan Martín López Calva 1516

Área temática 15
Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas

Una mirada y reflexión del estatuto que guardan las tesis de licenciatura y posgrado, su función, difusión e impacto en la formación de profesionistas e investigadores
Silvia Laura de los Ángeles Vargas López (coordinadora) 1529

El olvido de las tesis de licenciatura en las investigaciones que se producen sobre inclusión y discapacidad
Zardel Jacobo 1533

Las tesis en México. El estado que guarda el tema de inclusión educativa y discapacidad
María Cristina Hernández Tapia 1544

Las universidades mexicanas y la producción de tesis sobre discapacidad: campo de estudio, perspectivas teóricas y metodológicas
Mónica Leticia Campos Bedolla 1555

La escuela pública y sus actores ante las violencias y el conflicto armado en territorios de disputa criminal
Alberto Colin Huizar (coordinador) 1563

Narrativas de experiencias de profesores de Telesecundarias en Guerrero: trazos en el conflicto armado
Agustín Solano López 1566

El estado imaginado: escuelas, docentes y estudiantes en comunidades rurales con afectación del crimen organizado en Zacatecas
Manuel de Jesús Arévalo Robles 1576

El profesorado de Sinaloa en contextos de violencia criminal y narcotráfico: un abordaje necesario
Víctor Horacio Esparza Bernal 1588

Intercambio de cartas entre niñas y niños para pensar los contextos, las violencias y el cuidado
Ana María Méndez Puga (coordinadora) 1601

Trabajo colectivo para pensar las violencias y los cuidados en cuatro estados de México
Ana María Méndez Puga y Ma. del Socorro Ramírez Vallejo 1605

Cartas desde la escuela: co-generando saberes de paz y cuidado colectivo en San Luis Potosí y Michoacán
Nelva Denise Flores Manzano y Ma. de Lourdes García Zárate 1617

Cartas entre infancias de Querétaro e Hidalgo: reflexiones desde la investigación acción participativa y la mirada decolonial
Rosa Elena Durán González y Salvador Tenorio Maya 1628

Área temática 16
Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana
Jesús García Reyes (coordinador) 1641

Educación intercultural y estudiantes indígenas: experiencias y diálogos para la descolonización de la educación superior
Roberto Hernández Vásquez 1644

Diálogos y tensiones en los procesos de construcción de identidad académica de investigadores sociales emergentes
Jésica Franco 1653

Diálogos entre interculturalidad e interseccionalidad: articulaciones necesarias en educación superior para pueblos indígenas
Paola Andrea Vargas Moreno 1666

Entre interculturalidad y antirracismo en las escuelas de educación básica en México. Retos para las políticas educativas
Cecilia Salomé Navia Antezana (coordinadora) 1679

Interculturalidad y antirracismo como enfoques en educación. Reflexiones a partir del trabajo con docentes en educación básica
Gabriela Czarny Krischkautzky 1682

La educación intercultural frente a prácticas de discriminación
y racismo en espacios escolares urbanos.
Experiencias educativas en la ciudad de Puebla
Elizabeth Martínez Buenabad 1693

Aquí no hay racismo.
Dificultades docentes para asumir prácticas antirracistas
Mitzi Silvana Gómez Neri 1705

Procesos de descolonización: una mirada desde la interculturalidad, la territorialidad y los saberes plurales
Isabel Guzmán Ibarra (coordinadora) 1715

Saberes plurales:
una mirada crítica desde el posicionamiento de la academia
Isabel Guzmán Ibarra 1718

Interculturalidades y educación
en contextos de migración en el noroeste de México
Porfiria del Rosario Bustamante 1722

Territorialidades: el patrimonio biocultural en Chihuahua
Federico J. Mancera-Valencia 1726

Área temática 18
Tecnologías de la información y la comunicación en educación

Tendencias e implicaciones del uso de redes socio digitales de estudiantes de educación media superior
Jesús Aguilar Nery (coordinador) 1737

Participación de jóvenes oaxaqueños en las redes sociales
María de Guadalupe Pérez Aguilar 1740

Redes sociales:
espacios de participación de jóvenes de educación media superior en México
Fernando de Jesús Domínguez Pozos 1750

Uso de redes socio digitales y disposiciones para la ciudadanía activa
Amelia Molina García 1757

Integración de tecnologías emergentes en la docencia: desafíos y oportunidades
Santiago Alonso Palmas Pérez (coordinador) 1771

Algunas reflexiones en torno a las narrativas sobre el uso de la IA entre estudiantes y profesorado universitario
Gladys Ortiz Henderson 1773

IA-generativa de imágenes: lecciones aprendidas para proyectos educomunicativos
Daniel Hernández Gutiérrez 1784

Inteligencia artificial: hacia una reflexión crítica sobre la investigación educativa en la era digital
Juan Carlos López García 1793

Inclusión educativa en programas virtuales de aprendizaje: andares en equidad, convivencia y formación docente
Rocío Estrada Hipólito (coordinadora) 1805

Programas virtuales como medios para la inclusión educativa en la formación de docentes, el caso de la Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional
Rocío Estrada Hipólito y Maricruz Guzmán Chiñas 1809

Análisis de las nuevas políticas de inclusión educativa en la Universidad Autónoma de Quintana Roo: miradas desde sus implicaciones conceptuales y desde la operación del programa de la Licenciatura en Educación Modalidad no Escolarizada
Julia González Quiroz e Ivett Liliana Estrada Mota 1821

Inclusión, equidad y convivencia en la UPN 113 León: el caso de la LEIP
Rogelio Gómez Oliva y Brenda Guadalupe Lejarza Monterrubio 1833

ÁREA TEMÁTICA 1
FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA Y EL PROYECTO POR VENIR: EN LAS FRONTERAS DE LO EDUCATIVO*

Coordinadora
*Liz Hamui Sutton***

Fronteras y cruces en la construcción del sentido de la escuela
*Martha Franco García****

Mediaciones pedagógicas y configuración del sujeto joven chocholteco
*Alma Karina García Torres*****

El hospital como escuela
Liz Hamui Sutton

Resumen general del simposio

La complejidad de los contextos educativos, sociales y culturales en la actualidad plantean una pluralidad de modalidades de lo escolar que forman parte de las experiencias formativas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes cuyas trayectorias biográficas y académicas se inscriben en tramas de acontecimientos específicas. Los sentidos de la escuela se reconfiguran según la profesión, la condición migratoria o la cultura étnica que caracteriza a los sujetos pedagógicos. A pesar

* Línea temática: 10. Problemas nuevos de la educación y la educación de cara a las condiciones novedosas del mundo contemporáneo (principalmente, los que tienen implicaciones en las formas de conocimiento de lo educativo y en la conformación del campo de la educación).

** Facultad de Medicina, UNAM.
lizhamui@hotmail.com

*** Universidad Pedagógica Nacional.
martha.franco@upn211.edu.mx

**** Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
almagarcia@filos.unam.mx

de su diversidad, la escuela constituye un referente social, una construcción histórica legitimada y sedimentada en el imaginario colectivo como espacio para la formación de ciudadanos. En este simposio se presentan tres esferas de lo educativo que se refieren a procesos formativos pero que suceden al margen del dispositivo escolar tradicional. En el primer caso, la Dra. Martha Franco presenta una investigación relativa a las y los estudiantes en situación de migración cuyos trayectos formativos son intermitentes en las distintas escuelas a las que se integran, lo que afecta el sentido otorgado a las instituciones educativas. Por su parte la Mtra. Alma Karina García Torres analiza la experiencia de jóvenes chocholtecos inscrita en tramas comunitarias, es decir locales, y también en espacios globales, con la intención de dar cuenta de las mediaciones pedagógicas situadas y contextualizadas a partir de las cuales las juventudes chocholtecas reterritorializan el espacio escolar y comunitario. En su participación, la Dra. Liz Hamui se refiere a la formación médica en contextos clínicos y se pregunta sobre la intersección entre lo asistencial y lo educativo, es decir la manera en que las prácticas de atención a los pacientes afectan los procesos educativos. En los tres casos, se analizan las articulaciones y tensiones que tienen lugar en el dispositivo escolar como organizador de la experiencia educativa. La escuela opera como sistema cultural configurado que interviene en la formación personal y colectiva que afecta las maneras de ser y comprender el mundo.

Palabras clave: escuela, migración, antropología médica, estudiantes indígenas, sujetos pedagógicos

Semblanza de las participantes en el simposio

Liz Hamui Sutton. Doctora en Ciencias Sociales, Profesora Titular C PRIDE D en la División de Estudios Posgrado de la Facultad de Medicina de la UNAM. Consejera Técnica en dicha Facultad. Investigadora Nacional Nivel III en el CONAHCYT, miembro de la Academia Nacional de Medicina de México y de la Academia Mexicana de Ciencias. Coordina el "Seminario de Investigación Educativa en Ciencias de la Salud", colabora en el seminario APPeAL. Sus líneas de investigación se relacionan con la Educación Médica y la Antropología en Salud. Es profesora de dos materias optativas sobre ciencias sociales y salud en pregrado y métodos cualitativos en posgrado. Participa como tutora de tesis en diversos programas del área sociomédica en posgrado.

Martha Franco García. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó una estancia posdoctoral CONACYT en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Es profesora tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, es perfil deseable en Educación Superior por el PRODEP, miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa e integrante del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina. Sus líneas de investigación son Educación en contextos migratorios, Interculturalidad y Derecho a la educación.

Alma Karina García Torres. Doctorante, maestra y licenciada en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de asignatura de esta misma casa de estudios. Integrante del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. Colabora en la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe de la SEB-SEP, en el área de desarrollo del curriculum intercultural. Forma parte del "Colaboratorio sobre la Condición Juvenil Rural". Las principales líneas de investigación son: educación rural, interculturalidad, curriculum de la educación básica, juventudes rurales e indígenas.

Fronteras y cruces en la construcción del sentido de la escuela

Martha Franco García

Desde la mirada derridiana, la frontera constituye un juego de límite-pasaje (Derrida, 2006). Para Laclau & Mouffe "toda frontera es algo esencialmente ambiguo e inestable, sometido a desplazamientos constantes" (1987, p.154). Esto permite reconocer que la frontera no es algo dado, absoluto e infranqueable. Por ello, la migración transnacional México-Estados Unidos en la que, los sujetos vinculan los lugares de origen y destino, "pone en tela de juicio el cercamiento de las comunidades por los límites de las fronteras nacionales... [y] ubica a la gente bajo más de un proyecto de construcción de nación" (Goldring, 1997, p. 65).

De esta manera, la migración transnacional como proceso social sobredeterminado, crea realidades múltiples que entretejen y tensan la reconfiguración formativa y trayectos educativos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), al ponerlos "en contacto con mundos simbólicos rivales que se les presentan por vía de agentes socializadores legítimos: maestros, currículos, materiales y exámenes. Cada uno de estos universos sociales es presentado como mundos contundentes, cerrados, inevitables y legítimos" (Zúñiga & Hamamm, 2011, p. 15).

La dinámica que genera entradas y salidas de uno a otro sistema educativo a estudiantes en condición de migración, nos permite identificar formas contingentes de estar y habitar la escuela, lo que tensa la forma habitual de situarlos en las prácticas escolares, por ello, nuestro propósito es plantear el sentido que tiene la escuela para estudiantes que, ante diversas situaciones sociales y económicas, migran.

Nos situamos en un contexto donde la globalización conforma "un conjunto de condiciones, que hacen posible el control de las pautas de funcionamiento de sistemas de flujos que comprenden fundamentalmente los flujos de capital financiero, flujos de información, flujos de mercancías y flujos de trabajo" (Mier, 2004, p. 3). En este último se sitúan las madres y padres de estas

NNAJ, como fuerza de trabajo precarizada, marginada, desechable y férreamente controlada, condición que impacta la forma de vida y la educación de sus hijas e hijos.

Estos NNAJ conforman un contingente significativo de desplazados. Por ejemplo, a nivel mundial se considera que "los niños representan el 13% de la población migrante, pero en esta región [América Latina], aproximadamente una de cada cuatro personas en movimiento (25%) es un niño" (UNICEF, 07/09/2023). Por ello, resulta importante reconocer el sentido que en condiciones de migración se tiene de escuela, a partir de la valoración social e histórica de la institución y por las experiencias adquiridas en las trayectorias escolares transnacionales de los sujetos.

En la construcción histórica de escuela se sedimentaron significados que sirvieron para la estabilidad de los Estados, como la identidad nacional y el "papel de la mediación cultural" (Pérez-Gómez, 2004, p.255). Esto constituye el metarrelato que organiza las experiencias y conocimientos, a la vez que crea tensiones en cuanto a procesos y propósitos de la enseñanza-aprendizaje que los sujetos en condiciones de migración experimentan.

Nuestro planteamiento recupera las nociones de escuela, sentido, experiencia y vínculo pedagógico, el sustento metodológico y los presuntos significados, acciones y orientaciones encontrados, que devienen en la configuración de escuela para NNAJ migrantes.

Herramientas conceptuales y metodológicas sobre el sentido de la escuela

La escuela como institución, con una historia que se condensa en las ideas de la modernidad, de la libertad e igualdad (Furlán & Trujillo, 2022), se "encarga de educar, es decir, socializar y enculturar de manera deliberada y sistematizada, conforme a finalidades consideradas legítimas" (Yurén, 2022, p. 63). Con ello instaura sentidos relacionados con los acervos locales e institucionales (saberes, técnicas y valores), a partir de procesos inscritos en el curriculum (registro de la síntesis cultural instaurada por la política pública). No obstante, la escuela "no sólo transmite reservas de sentido desde la cima y hacia la base, además, desde la base hacia arriba...[con ello] contribuyen a la negociación y objetivación social del sentido" (Berger & Luckmann, 1996, p.53).

Consideramos que el sentido es la orientación o dirección de una decisión del individuo, e incluso de su propia existencia (Holtzapfel, 2005). Mélich señala que "el sentido tiene que ver con la forma en que el sujeto se sitúa en el mundo, con una orientación en el espacio y en el tiempo" (Mélich, 2005, p. 34). En el aquí y ahora el sentido reviste la función de orientar la actuación del sujeto histórico-contingente.

"El sentido se constituye en la conciencia humana: en la conciencia del individuo, que está individuado en un cuerpo y ha sido socializado como persona" (Berger y Luckmann, 1996, p.27). Pero la conciencia, ser consciente de, sólo es posible a partir de las experiencias vividas en sociedad, que permiten comprender y actuar en el mundo. Y es precisamente la experiencia, condición necesaria para los procesos de aprendizaje que se dan dentro y fuera de la escuela.

Siguiendo a Dewey (1967), la experiencia tiene que ver con el trabajo activo-pasivo del sujeto, es decir, con la conjunción de la acción y el pensamiento a partir de lo que se padece o vive. Otro aspecto es la relación con lo anterior "se recoge algo de lo que ha pasado antes y se modifica en algún modo la cualidad de la relación de lo que viene después" (Berger & Luckmann, 1996, p.34). Y es que existe una continuidad entre lo pasado, lo actual y el por-venir. Puiggrós refiere que "la experiencia no existe sin continuidad de historia, sin recepción de legado. La experiencia misma es un tránsito, es una frontera, ya que el lugar de la experiencia no es simplemente un lugar por el cual se pasa, sino que es un lugar en el cual se produce" (Puiggrós, 2005, p. 118). De esta manera, a nivel cognitivo el registro de la experiencia permite la actuación, la reflexión y la producción como acción dialéctica. Y, a nivel social, contribuye al patrimonio común, como reservas sociales de conocimiento (Berger & Luckmann, 1996).

Holtzapfel (2005) plantea cinco generadores de sentido que nos permiten reconocer los aspectos que operan en su producción, y sirven para comprender cómo la escuela adquiere sentido para los sujetos: uno, el vínculo que tenemos con algo o alguien, y se realiza a partir de situarse y establecer relación; otro, el cobijo, amparo que otorga seguridad; el siguiente, la atadura (forma de interpelar desde un dispositivo diseñado para ello); otro generador es la reiteración, prácticas continuas que crean rutinas que habitúan al sujeto; y finalmente el sostén, fuerza activa de los generadores anteriores. Los cinco permiten que el sentido devenga en la forma de entender y asumir el acontecer y como huella, orienta y contribuye a la existencia.

El vínculo cobra importancia en la acción pedagógica desde la relación dialógica. Freire (1982, 2012) plantea que el vínculo pedagógico se conforma por el educador-educando mediante el diálogo, "encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo...lo que solidariza la reflexión y la acción" (Freire, 1982, p. 101). Así, la enunciación conjunta permite comprender, entender y crear como acto común.

Como refiere Puiggrós, "en la situación educativa se produce un vínculo transferencial-contratransferencial" (2019, p. 94) como acto constitutivo de lo educativo. Nodo que confiere cobijo y ata a los sujetos en torno a lo que allí se produce mediante la reiteración, sosteniendo la forma de ver el mundo y situarse en él. En este ejercicio existencial, la escuela cobra sentido para los sujetos. Pero, al tener experiencias en más de un sistema educativo, los lineamientos y prácticas diferenciadas complican construirlo, no obstante, el sentido de la escuela se establece como experiencia amplia que permite la reflexión, comparación y articulación de diversas formas instituidas.

Al horizonte de intelección planteado, articulamos la metodología, entendiéndola como el "modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas" (Taylor & Bogdan, 2015, p. 15). Trabajamos con testimonios de sujetos migrantes desde un enfoque cualitativo, "recordando que el viaje o desplazamiento, puede incluir fuerzas que atraviesan espacios" (Clifford, 2008, p. 42), como las relaciones de poder y la desigualdad. Sostenemos, no obstante, que los sujetos en sus itinerarios realizan "prácticas de ocupación activas" (Clifford, 2008, p. 73). De esta manera, reconocemos el espacio escuela, en la medida en que las y los migrantes se apropian activamente de él.

Nuestro planteamiento se sustenta en investigaciones que realizamos en 2002, 2006, 2009, 2014, 2015 y 2022 con NNAJ migrantes. La característica común que revisamos fue la experiencia escolar de migrantes de retorno e inmigrantes mexicanos en Estados Unidos. Los primeros, estudiantes de primaria, secundaria y jóvenes con bachillerato de Coyula, Nealtican y Tepeojuma, localidades del estado de Puebla; los segundos, jóvenes que radican en Ilinois y Nueva York, quienes migraron en la infancia y estudiaron High shool y otros egresaron de la universidad. De forma colateral, recuperamos narrativas de sus maestras, madres y padres de familia.

"En la escuela entiendes lo que sucede y te ayuda a pensar tu proyecto de vida"

Exponemos el sentido de la escuela para NNAJ a partir de dos aspectos. Uno, las imágenes concretas que construyen de escuela desde sus experiencias. En este aspecto, partimos de lo concreto (la edificación y los procesos sociales que en ella se realizan); Y dos, la valoración existencial que otorgan a la institución desde planteamientos prácticos y simbólicos, producto de sus experiencias *in situ*, y de las reservas sociales de conocimiento.

Las imágenes que tienen de escuela, remite a lo concreto, se piensa en la estructura escolar, los profesores y los procesos de enseñanza con recursos empleados para el aprendizaje. La infraestructura de las escuelas muestra la solidez palpable de la gran institución educativa, desde la arquitectura que representa su fortaleza y estabilidad. En la escuela se genera la pertenencia institucional, mediante la reiteración de prácticas sociales y académicas.

Estas NNAJ encuentran las edificaciones escolares de México abiertas e iluminadas, mientras, las instituciones escolares en Estados Unidos, lugares cerrados, alejados de sus prácticas culturales, pero reconocen, que allí cuentan con múltiples espacios equipados (salones, gimnasios, bibliotecas, comedores), con materiales educativos que apoyan el aprendizaje. López lo confirma: "los niños migrantes valoran los recursos didácticos con los que se cuenta en los Estados Unidos, así como las facilidades deportivas y recreativas" (1994, p. 4).

Respecto al profesorado y al currículum, el interés se centra en las estrategias de enseñanza. Los NNAJ comparan los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las experiencias reiterativas que vivieron en sus escuelas. La tarea educativa propuesta por sus profesores, tiene la finalidad de "moldear el ambiente y el proceso de aprendizaje, condicionando así los resultados que los alumnos pueden extraer de un determinado contenido y situación" (Sacristán, 2013, p. 261). Tania refiere sobre el taller de educación básica sin fronteras: "la maestra Mónica trabaja con nosotros para hacer textos en forma bilingüe, escribimos sobre nuestras experiencias migratoria, y también hacemos proyectos sobre temas que tienen que ver con vivir en dos países, eso está bien, nos obliga a buscar información, recordar y pensar sobre lo importante de vivir en dos países y reflexionar sobre nuestro futuro" (estudiante-telesecundaria/ Nealtican/2015).

La calidad de la mediación que realizan las y los profesores desde sus condiciones de producción, se instala en los referentes educativos de las NNAJ: "En

Estados Unidos hacíamos más cosas, nos enseñaban que debíamos hacer para no enfermarnos, ciencia, leíamos, salíamos a museos, al zoo, nos sacaban, habían más materiales, aquí siempre es lo mismo" (Daniel, estudiante-primaria/ Nealtican/2014).

Las imágenes sobre las prácticas escolares en sus diferentes instituciones escolares, permiten advertir que el tránsito les posibilita, más allá de las dificultades que se les presentan, potenciar sus conocimientos, a partir de las diferentes situaciones y escenarios en que se sitúan: "Allá empleábamos la tecnología, usábamos programas. Aquí presento mis trabajos ocupando esos programas y la maestra de geografía dice sí, está bien" (Tania, estudiante-telesecundaria/ Nealtican/2015); "Mis compañeros me dicen ayúdame en la tarea de inglés y les digo cómo deben hacerla" (Pedro, estudiante-telesecundaria/ Nealtican/2015).

A pesar de las tensiones en el tránsito entre uno y otro sistema educativo, los recursos escolares disponibles, les permiten formarse desde el cruce de fronteras sociales, lingüísticas, culturales y escolares. Como agentes educativos, sus procesos cognitivos implican recuperar saberes para las situaciones que se les presentan, comparar prácticas escolares y reconocer el sentido que los otros le confieren a las diferentes actividades pedagógicas y de socialización instituidas.

La imagen que construyen de escuela tiene que ver con la manera activa en que realizan las prácticas escolares, en dicho proceso, los generadores de sentido referidos (Holtzapfel, 2005), anudan significaciones, orientaciones y finalidades de ser y estar en la escuela. Así, se crea un vínculo a través de la interacción y diálogo con sus pares y profesores, a través de la socialización y la sociabilidad.

La socialización se establece como pertenencia al grupo que se integra a través de la tarea común, donde se despliega el vínculo pedagógico, que las y los docentes realizan. Y de forma selectiva se da la sociabilidad, el sentido gregario que "posibilita un colectivo lúdico" (Weiss, 2013, p. 19), a través de relaciones inscritas en el reconocimiento: "mis amigos eran los que hablaban español, con los otros casi no conviví"(Sandra, estudiante-telesecundaria/Nealtican/2015) "Con los anglos, los blancos, no nos llevábamos, pero sí tenía amigos de aquí, del Salvador, de Colombia, también tenía amigos morenos"(Beatriz, estudiante-primaria/Nealtican/2014).

La interacción se realiza sobre todo entre las y los estudiantes del mismo origen sociocultural. Ellos representan un apoyo, ya que la sociabilidad influye de manera positiva en "el proceso mismo de aprendizaje, para mantener el vínculo escolar y favorecer el bienestar socioemocional" (Saravi, 2023, p.182),

en este sentido Víctor refiere: "en preescolar mi amigo que sabía español me explicaba lo que tenía que hacer" (licenciado- lenguas/Nueva York, 2022).

La escuela a pesar de sus evidentes contradicciones está facultada para acogerlos y formarlos, y brinda "el tiempo y el espacio para abandonar el entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)" (Masschelein & Simons,2014, p.3) y generar relaciones abiertas, más allá de las endógenas (redes familiares y de paisanaje).

> Cuando entro a la escuela a los cinco años, es cuando comienza el inglés [...] también fui aprendiendo la cultura americana y diferentes culturas del mundo [...]. Iba a una de las mejores escuelas. No había otra cosa que hacer, ya tenía conciente el levantarme e irme a la escuela, llegar, hacer la tarea, salir a jugar con los vecinos. Eso era como mi vida (Víctor, licenciado-lenguas/Nueva York/2022).

Desde los planteamientos de Masschelein y Simons, Saraví reconoce que "la escuela abre una especie de paréntesis y coloca al estudiante en un tiempo y espacio libre de las condiciones del hogar" (Saravi, 2022, p. 203). Sue recuerda que la escuela constituyó para ella un espacio que la abstrajo de la problemática de la unidad doméstica: "Mi mamá nos pidió legalmente y llegamos a Nueva York, pero tuvimos muchos problemas familiares, porque nos resistíamos a estar allí, extrañábamos la vida de México, entonces me iba a estudiar para no enfrentar la realidad" (Sue, licenciada-.diseño/Nueva York/2022).

En condición de migrantes, la institución además de transmitir conocimientos les brinda cobijo (amparo) ante una sociedad distinta y distante y les otorga cuidados, ante las largas jornadas laborales de sus progenitores. Por ello, se crea una atadura que los atrapa, al brindarles apoyo y cuidados, elementos para situarse en la sociedad (idioma, cultura, socialización, atención, etc.) desde actividades pedagógicas no exentas de tensiones y contradicciones que repercuten en las subjetividades.

Así, el vínculo, cobijo, repetición y atadura devienen en sostén que le da sentido a la escuela, desde un proceso de transmisión de legado y desde la agencia del sujeto que incide desde los instersticios de la estructura.

Además de la imagen que tienen de escuela, revisamos el valor existencial. Para ello, analizamos dos aspectos: el práctico y el que se relaciona con la existencia del propio sujeto.

En localidades expulsoras, la moratoria social se restringe o es nula para algunos jóvenes, ya que la expectativa es tener la edad que les permita trabajar en Estados Unidos en los nichos laborales a los que están inscritos sus familiares y paisanos. Así, a la par que el sujeto alcanza un desarrollo físico para ser empleado, se desarrolla social y culturalmente en la escuela que tiene la función de dotar de conocimientos básicos).

Cuando la migración es familiar, las madres y padres inscriben a sus infantes a las escuelas de ese país. Para estas familias los conocimientos básicos que aporta la escuela son el idioma y la cultura, cuestión que va a ayudar a que las NNA (e incluso la propia familia), se integren y actúen socialmente: "muchos mexicanos que tienen hijos acá y aprendieron inglés en la escuela, como son bilingües, sus padres los andan llevando como intérpretes" (Víctor, licenciado-lenguas/Nueva York/2022). Con ello, la escuela tiene una función importante a corto plazo, y a largo les permite adquirir un trabajo en mejores condiciones que el de sus progenitores: "La escuela me va a ayudar a tener un trabajo mejor que el de mis padres, lo puedo conseguir con mis estudios y el inglés. No quiero trabajar en la procesadora de cerdo" (Irving, estudiante-high school/Beartown/2007).

La escuela como institución encargada de transmitir la cultura, les brinda un capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2015), vía el diploma escolar o la certificación, pero también los conocimientos que adquieren en la escuela, representan el capital cultural incorporado que les confiere un *hábitus* que se relaciona con reflexionar, buscar información, tomar decisiones sopesadas y actuar tomando en cuenta los determinantes sociales. Y la sociabilidad que permite interactuar y convivir entre pares: "Sí, vengo a aprender cosas que me van a servir, pero también me siento bien con mis amigos" (Ernesto, estudiante-telesecundaria/Nealtican/2015).

Otra acepción es la profesionalización que tiene que ver con el futuro laboral que los padres y madres arman como proyecto de vida familiar: "yo quisiera que mis hijos fueran profesionistas y por eso trato de esforzarme" (Antonio, padre-familia/Coyula/2002), "Como no nací aquí [en Estados Unidos] mis padres fueron ahorrando para mis estudios en la universidad" (Víctor, licenciado-lenguas/Nueva York/2022).

Aunado al sentido práctico que le confieren a la escuela como apoyo a corto y largo plazo, también le dan un sentido existencial que tiene que ver con un valor relacionado a la potencialidad del sujeto desde su capacidad de entender y

situarse en el mundo para transformarlo. Estas consideraciones las realizan los jóvenes migrantes que en retrospectiva advierten ese fuerte sentido existencial "Mis padres pusieron la confianza en la educación. Por eso para mí la escuela representa la posibilidad de mi existencia" (Carlos, estudiante-posgrado/Nueva York/2022).

Y Saúl plantea "en la escuela no solo aprendes conocimientos, [también] entiendes lo que sucede en el mundo y te ayuda a pensar en tu proyecto de vida" (estudiante-bachillerato/Tepeojuma/2009). *Entender lo que sucede en el mundo*, remite a situarse en él de forma reflexiva y *pensar en tu proyecto de vida* es orientar la existencia. Advertimos así, que la escuela tiene sentido desde el presente y el futuro. En el presente orienta las acciones, al recuperar las experiencias de vida, y hacer consciente sus situaciones. Para el futuro se vuelve generadora de proyectos de vida.

Consideraciones finales

El cruce de fronteras internacionales sitúa a estas NNAJ entre sistemas educativos, pautas culturales del grupo social e idiomas distintos. Desde estas circunstancias, ellas/ellos y sus familias, reconocen a la escuela, desde referentes históricos sedimentados en relación con la función social que tiene como institución universal, inscrita en el discurso civilizatorio; pero también, desde las situaciones educativas y sociales que experimentan como agentes educativos situados en condición de desplazamiento.

Nuestro análisis se realizó tomando en cuenta las condiciones de producción subyacentes. Esto permitió reconocer que estas y estos sujetos son parte de una migración segregada, con bajos recursos económicos, capitales escolares mínimos y en algunos casos sin permiso de residencia, lo que complica su permanencia escolar y logros educativos.

Pese a todo, la escuela es un espacio abierto, que les transmite legados culturales y horizontes de sentido. Institución que los interpela de forma compleja, desde el cruce de fronteras geográficas, culturales, sociales y educativas en que están insertos.

Desde las imágenes de escuela que construyen, advertimos el reconocimiento de los diferentes espacio escolares como nichos de formación que los llevan a comparar las diferentes formas de ser y estar en ellas a partir de los recursos y prácticas que sus profesores les plantean. Al situarse, hacen uso de los

aprendizajes adquiridos en las instituciones anteriores, lo que les permite hacer conciencia de sus prácticas escolares y actuar de forma reflexiva.

La escuela es una institución en la que se sitúan activamente, lo que les permite desde sus diferencias, integrarse a la cultura de cada país de llegada. En este sentido es un sostén que les brinda cobijo y apego, orientando sus actividades diarias, pero esto lo hacen con evidentes tensiones.

Respecto a la valoración existencial, desde lo práctico y a corto plazo, la escuela les brinda conocimientos útiles, socialización y sociabilidad. Es bisagra hacia la integración social porque ejercita en la pauta cultural del grupo social. Y a largo plazo la piensan como un espacio de movilidad social.

Desde la inmanencia teleológica, la educación les permite entender, decidir y mejorar sus condiciones de vida, es el medio para lograr una vida mejor e implica la orientación de su existencia.

Referencias

Berger, P. & Luckman T. (1996). Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. En *Estudios Públicos*, núm. 63. pp. 1-54.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée Brouwer.

Clifford, J. (2008). *Itinerarios transnacionales.* Gedisa.

Derrida, J. (2006). *Márgenes de la filosofía.* Cátedra.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación.* Losada.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía.* Siglo XXI.

Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Furlán, A. y Trujillo, B. (2022). El devenir de la escuela. Logros y tropiezos. En Pasillas, Miguel, *et.al.* (coords). *El sentido de la educación y la escuela.* UNIPE, pp 51-61.

Goldring, L. (1997). Difuminando fronteras: construcción de la comunidad transnacional en el proceso migratorio México-Estados Unidos. En Mácías, saúl y Herrera Fernando. *Migración laboral internacional.* BUAP.

Holtzapfel, C. (2005). *A la búsqueda de sentido.* Editorial Sudamericana.

Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategias socialistas.* Siglo XXI.

López, G. (1997). La educación en la experiencia migratoria de niños binacionales". En *XIX Coloquio de Antropología e Historia Regionales: Género, familia e identidades en la migración mexicana al norte* (mimeo). Michoacán.

Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Miño y Dávila.

Mélich, J. (2005). Finales de trayecto, finitud, ética y educación en un mundo incierto. En Arellano Antonio (coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos.* Anthropós.

Mier, R. (2004), "Migración e infancia: de los cuerpos confinados a la invención de la experiencia" (mimeo). *Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México,* pp. 1-21.

Pérez-Gómez, Á. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Morata.

Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana.* Convenio Andrés Bello.

Puiggrós, A. (2019). *La escuela plataforma de la patria.* CLACSO/ UNIPE.

Sacristán, G. (2013). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Morata.

Saravi, G. (2023). Entre la vieja forma escolar y la nueva virtualidad. Lecciones de la pandemia para pensar la educación en México. En *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad,* 30 (87), pp. 173-210.

Saravi, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO/ CIESAS.

Taylor, S & Bogdan, R. (2015). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.

UNICEF(07/09/23). "El número de niñas, niños y adolescentes en movimiento en América Latina y el Caribe, alcanza nuevo récord, en medio de la violencia, inestabilidad y cambio climático". UNICEF. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/numero-ninos-ninas-adolescentes-movimiento-america-latina-alcanza-nuevo-record>

Weiss, E. (2013) *Jóvenes y bachillerato*. ANUIES.

Yurén, T. (2022). El sentido de la formación ética y ciudadana en la escuela. En Miguel, Pasillas, Miguel, *et.al*. (coords). *El sentido de la educación y la escuela.* UNIPE, pp.62-67.

Zúñiga, V. y Hamamm, E. (2011). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. SEP

Mediaciones pedagógicas y configuración del sujeto joven chocholteco

Alma Karina García Torres

Los procesos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización (Haesbaert, 2011) que llevan a cabo las y los jóvenes chocholtecos, son el resultado, entre otras cosas, de mediaciones pedagógicas en las que interactúan distintos actores/actantes/entidades, así como conocimientos que "añaden valor al sujeto que se educa" (Saavedra y Saavedra, 2020), producen prácticas tendientes a la formación que se inscriben en una cultura específica y sobredeterminan la construcción de la identidad de las juventudes. Cuestiones que se transmiten, resignifican y aprenden en tanto repertorio de formas de ser y hacer como miembro de la cultura y que sin duda confrontan las propias formas de ser y hacer de las juventudes inscritas en la tensión "moderno-tradicional".

Las mediaciones pedagógicas implican entonces transmisión, intencionalidad, proyecto y resignificación (Gómez, 2018), refieren a una articulación (temporal, precaria, abierta) entre saberes, prácticas y concepciones de futuro. Dichas mediaciones adquieren un carácter situado y contextual, es decir se configuran en/con/entre un espacio-territorio particular (Medina y Bermudez , 2024). En este sentido nos interesa

> ...situar los alcances de la noción de mediación en su relación con la producción de conocimiento y las condiciones en las que la formación de los sujetos se produce en su relación con los otros y el mundo simbólico y material que dota de sentido a las prácticas, así como a las interacciones sociales, comunitarias e institucionales. En este sentido la mediación permite dar cuenta de "la especificidad histórica del fenómeno. (Gómez, 2018, p.4)

Para nosotros ese mundo simbólico y material está constituido en parte por las instituciones, entre ellas la escuela, pero no son el único referente, lo que interesa situar en esta discusión es sobre todo el espacio que ancestralmente ha territorializado el pueblo chocholteco, en tanto que el territorio no es sólo

"algo" que se encuentra allí, pre-dispuesto, cuyos significados son anteriores a la experiencia del sujeto. Por el contrario, es la acción (en sentido amplio) de los sujetos los que dotan de significado, sentido y valor al espacio.

Entendemos el espacio como el horizonte (semiótico, práctico, material) particular de la praxis del sujeto. Como el ámbito significativo de representaciones y sentidos de sujetos colectivos, desde el que se desprenden determinadas práctica sociales, el entorno de significación en el espacio, el lugar o la unidad geográfica particulares experimentados durante la práctica a partir del cual se establece la significación. Como trama de significaciones -el espacio semiótico- evidencia los intereses y contradicciones de los grupos humanos, y se encuentra relacionada con la escala local de la propia experiencia del sujeto. Al mismo tiempo, dicha trama se inscribe en un ámbito global, dada la heterogeneidad de representaciones y sentidos del mundo que se articula dinámicamente (León, 2016).

Así, nuestra aproximación centra su interés en el carácter situado, contextualizado, colectivo y comunitario de las mediaciones pedagógicas y las posibilidades en términos de los procesos de reterritorialización de las juventudes. Procesos que trastocan la lógica escolarizante y por supuesto los sentidos que adquiere la escuela para los sujetos.

Según Haesbaert (2011), desde una perspectiva relacional, el territorio no sólo es definido por el conjunto de relaciones histórico-sociales sino también a partir de la relación compleja entre procesos sociales y espacio material; por ser relacional el territorio -a diferencia de lo que comúnmente se piensa- es movimiento, fluidez, interconexión, es decir temporalidad. Bajo esta lógica territorialización, desterritorialización y reterritorialización representan procesos concomitantes fundamentales para comprender el devenir de los diferentes grupos y las prácticas humanas.

En el caso de los pueblos indígenas podemos identificar la configuración de etnoterritorios es decir espacios habitados y culturalmente construidos por un grupo etnolingüístico a lo largo de la historia, en nuestro caso nos referimos al pueblo chocholteco de Oaxaca. En él no sólo se satisfacen cuestiones de reproducción de la población sino que también se construyen relaciones de parentesco, culturales, lingüísticas y políticas. Articula categorías de tiempo y espacio (historia del lugar) y es soporte central de la identidad y cultura porque integra concepciones, creencias, conocimientos y prácticas que vinculan a los actores sociales con los antepasados y con el territorio que estos les legaron (Ba-

rabas, 2014). En este sentido la territorialización (material, simbólica, política, económica) supone la configuración de ciertos sentidos y significados inscritos en la cultura, cosmovisión y ritualidad chocholteca en tensión permanente con lógicas externas y globales. Dicho proceso, en el caso de las juventudes además está atravesado por dinámicas de movilidad mucho más intensas que aquellas en las que participaron las generaciones anteriores, cuyo impacto en la transformación de la comunidad es evidente, así como en la re-configuración del territorio.

Con fines analíticos nos interesa focalizar la atención en los saberes y conocimientos que se producen en las mediaciones pedagógicas y que se relacionan con las prácticas de territorializar, desterritorializar y reterritorializar el espacio. Históricamente el pueblo chocholteco ha enfrentado procesos de desterritorialización desde el momento de la invasión europea. Nos referimos al "desplazamiento" de las formas de organización etnoterritoriales (Barabas, 2014), falta de control y definición de fronteras frente a la imposición de criterios de carácter colonial, instalación de nuevas instituciones como la iglesia (los conventos de la ruta dominica en la región chocholteca resaltan en el paisaje), pero sobre todo imposición de un sistema de creencias y conocimientos coloniales, socavando con ello los saberes y conocimientos propios del pueblo chocholteco (en torno a los lugares sagrados, a las formas de organización y participación, al sistema de comunicación y en general a la cosmovisión).

Posteriormente, la reorganización territorial a partir de la imposición de criterios administrativo-políticos de índole liberal trastocó fuertemente la configuración territorial, reorganizando el espacio en relación con la política estatal y gubernamental en turno. Lo que supuso nuevamente una fuerte embestida contra las formas de organización propias y una fuerte fragmentación territorial a partir de la imposición de categorías del derecho agrario convirtiendo los territorios étnicos en ejidos, tierras comunales y privadas (Barabas, 2014). Ya con el neoliberalismo a partir de la política estatal se profundizó la fragmentación y en varios sentidos la desterritorialización se agudizó. A partir de este periodo se incrementaron los procesos de migración "forzada" y junto con ello el trabajo asalariado de mujeres y hombres indígenas y campesinos, incluso podemos hablar de familias jornaleras migrantes.

En los distintos momentos (brevemente mencionados) podemos ubicar la desterritorialización como procesos derivados de la falta de control político, económico pero también cultural sobre el territorio (sus límites, fronteras,

formas de organización, distribución, producción, entre otros), lo que también deriva en cierta medida en la falta de control respecto a los conocimientos que construyen y transmiten intergeneracionalmente.

Sin embargo, al mismo tiempo, junto con Haesbaert (2011) reconocemos que la desterritorialización siempre implica reterritorialización dado que se trata de procesos concomitantes a partir de los cuales los sujetos configuran espacios propios para reproducirse y producir. En este sentido, el pueblo chocholteco ha resistido y prevalecido hasta hoy en día pese a dichos procesos de desterritorialización. El territorio simbólico (Barabas, 2014) sigue teniendo una fuerza para convocar y sostener el horizonte comunitario:

> Frente a la división estatal, la territorialidad simbólica proporciona un enfoque integrador del etnoterritorio que recupera categorías y conocimientos culturales propios y muestra los lugares sagrados o émicos, los cuales marcan centros y fronteras [...] lugares de conocimientos colectivos que marcan el territorio del grupo y permiten superar la fragmentación [desterritorialización] establecida por el Estado. (Barabas, 2014, p.112).

Como hemos mencionado, la disputa por la fijación de sentidos y significados, formas de ser y hacer del y en el territorio chocholteco enfrenta por lo menos dos perspectivas político- culturales distintas, lo que produce tensiones y contradicciones que dinamizan la vida de las comunidades.

En este marco, frente a los procesos de desterritorialización que encaran las juventudes chocholtecas hoy en día (derivadas sobre todo de la tendencia privatizadora fortalecida por acciones jurídicas y políticas agrícolas a favor de los intereses empresariales que desalientan la pequeña y mediana producción agropecuaria expulsando del campo a los campesindios (Bartra, 2016); el fortalecimiento de narrativas aspiracionistas que trastocan la vida de las juventudes; la falta de condiciones en el campo para que las juventudes construyan un proyecto de vida digno; la presión socioeconómica de las familias y la necesidad de incorporarse al trabajo asalariado; la falta de opciones educativas de nivel medio y superior, entre otras, se producen procesos de reterritorialización del espacio. Para nuestros fines es relevante enfatizar, en esta producción, la articulación de saberes, conocimientos y prácticas que el sujeto jóven dispone.

La región chocholteca hoy en día está conformada por diecinueve municipios ubicados en la Mixteca Alta de Oaxaca, México (según los criterios estata-

les). En términos de Barabas (2014) se trata de un etnoterritorio que históricamente ha visto modificada su configuración. La experiencia de las juventudes en este territorio es múltiple y diversa, tal como el propio espacio. Sin embargo, algunos aspectos que prevalecen son: sentido de pertenencia, participación en las celebraciones tradicionales de carácter ancestral y católicas, participación en prácticas culturales como la "yezas" y el tequio, reconocimiento del ngigua/ngiba y el mixteco como lenguas que hablan las y los abuelos, entre otros aspectos. Con el propósito de tener una aproximación situada a la experiencia de las juventudes chocholtecas centramos nuestro interés en las y los jóvenes de *Ningaxingu* (San Miguel Tulancingo), uno de los diecinueve municipios.

En *Ningaxingu* el 10% de la población corresponde a personas de entre 15 y 24 años. La mayoría de las y los jóvenes asisten a la secundaria ya sea a la telesecundaria ubicada en este lugar o a escuelas secundarias técnicas ubicadas en los municipios contiguos. En relación con la continuidad de los estudios de nivel medio y superior las y los jóvenes se ven forzados a salir de las comunidades (lo mismo ocurre en otros municipios de la región) ya que no existen dichas opciones. En este sentido podemos hablar de un proceso de desterritorialización.

Como mencionamos, hablamos de desterritorialización cuando los sujetos dejan de tener control sobre el territorio, ya sea control político, económico o cultural, lo que implica en ocasiones la movilidad y desplazamiento del espacio territorializado. Aunque Haesbaesrt (2011) también habla de la posibilidad de desterritorialización incluso permaneciendo en el territorio, cuando las fronteras han sido impuestas por otros y las formas de organización, participación, entre otras, responden a poderes externos. En el caso que nos ocupa y aludiendo al ámbito educativo consideramos que la escuela moderna -como institución del Estado- y su implementación en el contexto rural del pueblo chocholteco implicó un proceso de desterritorialización- reterritorialización.

La escuela como referente ordenador social y cultural instituyó ciertos discursos y prácticas con el fin de normalizar la vida escolar cotidiana y por supuesto disciplinar a los sujetos que transitan por ella. Desde su conformación, en el siglo XIX, como institución moderna ha intentado operar como una "máquina cultural" cuya gramática define las formas en que se organiza y divide el tiempo y el espacio, clasifica a las y los estudiantes, así como el conocimiento que debe ser enseñado, la lengua franca, las estructuras para la promoción, acreditación y certificación, entre otros asuntos. Tal como afirma Dussel (2003), la gramática escolar representa un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y en el

espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por un buen alumno y un buen docente, y resiste en buena medida a los intentos de cambio.

La institucionalización de este espacio supuso una forma particular de territorialización, no sólo para quienes asisten a ella, sino para el conjunto de la sociedad, ya que con el tiempo se convirtió en un referente importante para la organización social. Territorialización que impuso una lógica de conocimiento escolar (cuyo referente epistémico es la ciencia) y normativa, que excluye el conocimiento, las formas de organización y participación, las prácticas socioculturales, la lengua, es decir la experiencia de las niñeces y juventudes pertenecientes a pueblos indígenas, en este caso de las niñeces y juventudes chocholtecas. Históricamente los distintos discursos promovidos por la escuela han sostenido la idea de que el progreso implica necesariamente dejar de hablar la lengua indígena, cambiar las prácticas socioculturales, "superar" los saberes propios y adquirir conocimientos universales en demérito de los primeros.

En el caso de la región chocholteca de Oaxaca la escuela secundaria se implementó (tardíamente) sobre todo en la década de los noventa del siglo pasado a raíz del decreto de obligatoriedad de este nivel educativo. Con su instalación e institucionalización se generaron nuevas dinámicas culturales, sociales y económicas que incidieron en la transformación de las comunidades. Una de las personas de la comunidad lo plantea en los siguientes términos:

> En mi caso tuve la suerte [...] aquí antes no existía la telesecundaria, llegó en el 92. Corrí con la suerte de que cuando yo salí de la primaria en ese año llegó la escuela telesecundaria. Fui la primera generación de la escuela telesecundaria. Antes las condiciones eran muy diferentes aquí en Tulancingo, desde la comunicación, los medios de transporte eran muy escasos. Las condiciones económicas de las familias también eran muy limitadas. Ahora aún cuando siguen siendo limitadas han cambiando un poco. [...] Yo creo que en la historia de la telesecundaria esa fue la generación más grande, fuimos 33 egresados [...] Hombres y mujeres, mitad y mitad. Todos los que salieron de la primaria estudiaron aquí la secundaria y entraron algunos que ya habían egresado uno o dos años antes y que estaban aquí sin estudiar entraron a la secundaria. (E. Díaz, comunicación personal, 22 de noviembre de 2024).

En este sentido, si bien la educación responde a un derecho que debe ser garantizado por el Estado lo cierto es que al mismo tiempo se tiene que garan-

tizar los derechos de los pueblos indígenas que han luchado y ganado históricamente: la autonomía en primer lugar. El planteamiento anterior representa una de las discusiones más álgidas al respecto. Por una parte el Estado promueve una educación que desterritorializa a los pueblos indígenas, por otra parte los pueblos defienden y sostienen sus propias formas educativas para territorializar constantemente el espacio escolar.

La resignificación, por parte de los sujetos, de aquello que se enseña y se transmite en el acto educativo produce nuevas formas de territorializar el espacio (escolar y comunitario). Esta mediación, como mencionamos al inicio de la ponencia, da cuenta de la especificidad histórica del sujeto, en este caso del sujeto joven chocholteco. Por un lado, la escuela telesecundaria impone una nueva lógica de organización y conocimiento que difiere de la que prevalece en el ámbito comunitario, en el trabajo en el campo, en las formas de organización de las familias y comunidades (yeza, tequio). Promueve un ideal de futuro que en la mayoría de los casos supone salir de la comunidad y dejar de lado los referentes culturales, lingüísticos y sociales que se heredaron. Por otro lado, el propio sujeto joven chocholteco articula de forma compleja los conocimientos, saberes, prácticas que a lo largo de su vida ha adquirido en comunidad y en otros espacios. Lo que se produce resulta sumamente significativo en términos de la reconfiguración del espacio comunitario:

> ...los de Chapingo [se refiere a los que egresan de la Universidad Autónoma de Chapingo] hemos contribuido mucho en la forma de vivir de la gente, hemos cambiado la forma de producir. Al menos yo en parte por eso estoy aquí [...] se construyeron 9 invernaderos. Los productores ya sabían cómo se producía, los estuve capacitando cuatro o cinco meses más o menos. Todo eso ha llevado a cambiar la vida de todas esas personas, llevó a cambiar la situación de las familias de todos esos invernaderos y después de la gente que trabaja en los invernaderos. Antes no había empleo aquí, no había a qué dedicarse. Se sembraba ahí frijol, maíz, trigo que son poco rentables. La forma de trabajo aquí era de "yeza" si tú tienes algo que hacer te ayudo y al rato vienes tú y me ayudas y eran pocos los que realmente pagaban un salario. Ya con la llegada de los invernaderos se empezó a crear empleo, al inicio los productores pensaban no pues es que yo tengo que trabajar en mi invernadero y para eso las familias trabajaban en su propio invernadero y luego ya se dieron cuenta que, decían es que ya no aguantamos, ya necesitamos más gente. Entonces empezaron a llegar más trabajadores o la misma gente de su familia llegaban a in-

tegrarse a las actividades y ya les pagaban un sueldo, ya recibían un salario. Eso fue lo primero que fue cambiando. Ya la gente comenzó a tener más posibilidades. (E. Díaz, comunicación personal, 22 de noviembre de 2024)

Lo anterior representa un proceso de reterritorialización, es decir, los sujetos crean las condiciones para retomar el control sobre su territorio, en este caso en relación con las formas de producción, trabajo y en el ámbito del conocimiento. Son los sujetos quienes al articular los conocimientos, resignificarlos y transmitirlos en el contexto de la producción de alimentos recuperan su control. Inicialmente la escuela "expulsa" a las y los jóvenes fuera de sus territorios, los desterritorializa, sin embargo, la capacidad de transmitir la experiencia inscrita en el ámbito comunitario y colectivo produce procesos de reterritorialización.

La escuela podría allanar el camino para que los procesos mencionados no impliquen la posibilidad del desarraigo, la "pérdida de la identidad" en las y los jóvenes, como lo reconocen distintos actores comunitarios. Sino todo lo contrario. Dada su inscripción en el territorio del pueblo chocholteco la escuela debería fortalecer procesos de articulación en el plano curricular, didáctico, por supuesto aportar por la construcción colectiva de proyectos educativos que claramente se observa que son posibles y viables. Continuar con una formación en el nivel medio y superior no tendría que suponer abandonar lo suyo, no sólo me refiero a las y los jóvenes de *Ningaxingu* sino a las juventudes de la región chocholteca.

En este sentido, la escuela tiene el compromiso social de abrirse a las demandas de los pueblos, en el marco de los derechos de los pueblos indígenas y afromexicanos, dicho compromiso adquiere premura. Como es posible identificar, la escuela también puede ser el espacio, el territorio de las juventudes y potenciarlas.

Referencias

Barabas, A. (2014) La territorialidad indígena en el México contemporáneo [en línea]. *Chungara, Revista de Antropología Chilena,* (46) 3, <https://www.redalyc.org/pdf/326/32631883008.pdf>

Bartra, A. (2016) *Se hace terruño al andar. Las luchas en defensa del territorio*. México, UAM

Dussel, I.(2003) La gramática escolar de la escuela Argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos [en línea] *Anuario de la Sociedad Argentina,* 4, <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/163>

Gómez, M. (2018) Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos [en línea] *Archivos de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Dossier. reflexiones en torno a la historia y al presente de la Didáctica general*, (12), 13, <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/76313/Versión_en_PDF.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Haesbaert, R. (2011) *El mito de la desterritorializcaión. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*, México, Siglo XXI.

León, E. (2016) *Geografía crítica. espacio, teoría social y geopolítica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México

Medina, P. y Bermudez, F. (2024) *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. territorios otros desde la Madre Tierra. Volumen 2,* México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Saavedra, L. y Saavedra, S. (2020) Antropología pedagógica de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido [en línea]. *Pedagogía y Saberes*, 53, < https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614070228005 >

El hospital como escuela

Liz Hamui Sutton

Descifrar el orden de la clínica es una tarea compleja, en la que confluyen planos temporales, espaciales, científicos, académicos, sociales, culturales, económicos, políticos, y también personales y emocionales, que se condensan en situaciones concretas. La formación de recursos humanos en el campo de la salud está inserta en la dinámica institucional e implica el trabajo coordinado en la atención a los pacientes. Las y los estudiantes se desempeñan en el marco de dispositivos científicos, educativos, administrativos, jurídicos en entramados institucionales jerárquicos que ordenan, posibilitan y limitan sus interacciones y aprendizajes en relaciones de poder. (Castro, 2004)

Las preguntas que emergen son ¿qué huellas de la escuela están presentes en el hospital? y en este sentido reflexionar: ¿el hospital puede entenderse como escuela?, de ser así ¿qué particularidades tiene? y ¿cuál es su sentido? Es evidente que las configuraciones clínicas son distintas a las de la escuela como dispositivo de transmisión sociocultural desde las infancias hasta las juventudes. La función primordial del hospital está focalizada en la atención a la salud, no obstante, paralelamente se despliegan los procesos educativos y de investigación de las distintas áreas en que participa el personal de salud con el impacto que esto tiene para la educación y para la atención a los diferentes sectores de la población. Las unidades médicas son espacios "otros" donde tiene lugar la formación profesional. Foucault se refiere a los "espacios de afuera" (Foucault, 1967) que forman parte del conjunto de relaciones que permiten definirlos como emplazamientos vinculados con propuestas de lectura diferente. Foucault clasifica estos estos espacios en utopías y heterotopías, las primeras son irreales y las segundas reales, son lugares efectivamente localizables, pero al mismo tiempo otros con formas diversas. La educación en la clínica es un espacio otro, una heterotopía de la escuela ligada a los estudios superiores en el campo de la salud. En estos espacios otros, como explican Inés Dussel y colaboradores (2020), las estructuras comunicativas se transforman y las coordenadas de espacio tiempo se ajustan a otros dispositivos materiales e inmateriales que

posibilitan o constriñen el acto educativo y organizan los encuentros, más allá, en relación y tensión con las instituciones educativas.

En las organizaciones nosocomiales existen reductos de la escuela que se resguardan para que los estudiantes realicen actividades académicas, por ejemplo, existen aulas donde en algún momento de su jornada cotidiana asisten a clase con sus profesores médicos, siguen programas de estudio y mapas curriculares propuestos desde la universidad, y presentan exámenes para acreditar sus conocimientos y destrezas que son registrados en sus historias académicas hasta la titulación. Cabe señalar que la articulación de la agenda asistencial con la educativa ordenada por un lado desde las facultades de Medicina y por otro por las instituciones de salud, no siempre es tersa, está atravesada por tensiones que casi siempre responden a las prioridades en la atención a los pacientes. Uno de los aspectos más conflictivos se refiere a la distribución del tiempo y el empalme de actividades, una más se relaciona con las oportunidades de práctica para los estudiantes de diferentes niveles, a esto se agregan las tensiones derivadas de las marcadas jerarquías y la disciplina en la coordinación de los procesos de atención. No obstante, la lógica asistencial marca el ritmo y rumbo de las actividades, lo que provoca que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar en escenarios diversos. El vínculo con la universidad permanece y las experiencias en la clínica tienen efectos en el currículo disciplinar, en los programas, la didáctica y las evaluaciones que permiten certificar las competencias médicas. Los encuentros frecuentes entre coordinadores de enseñanza y profesores en la clínica con autoridades académicas en la universidad es una práctica que actualiza la relación entre ambas.

El hospital constituye un espacio educativo, pero no es una sede escolar como se entiende tradicionalmente este léxico. En la clínica, las problemáticas didácticas se transforman y se reconfiguran los sentidos, lo importante no son las calificaciones para pasar al siguiente año, sino la posibilidad de participar en los equipos de salud y atender necesidades. Es un espacio otro que requiere la presencialidad, la interacción cara a cara, pues el aprendizaje no sólo demanda de conocimientos especializados, sino de estrategias comunicativas dialógicas y vocación de servicio, de acuerdo con las particularidades de cada centro hospitalario. La "clinización" de lo educativo en la dinámica institucional del hospital se desarrolla con otras reglas y encuadres, con figuras de autoridad que van más allá del profesor. La identidad profesional se configura en el vínculo entre la universidad y la institución de salud donde existen roles y espacios bien

diferenciados. La educación en la clínica hace escuela con otras mediaciones y plasma conocimientos, habilidades, valores, creencias a partir de un ethos particular en la formación de los futuros médicos y especialistas.

Los procesos formativos en la clínica están regulados tanto por las instituciones de salud como por las universidades que avalan y certifican los estudios académicos y las competencias profesionales. En este sentido, el vínculo entre las instancias hospitalarias y educativas es estrecho y opera de manera simultánea en los distintos momentos de la instrucción. La medicina se constituye como un "refugio educativo" que conserva y actualiza los saberes y las prácticas en aras de mantener la salud y tratar la enfermedad con la lógica que caracteriza a cada entidad hospitalaria. En la incorporación de la Medicina a la universidad como profesión liberal, se reconoce como científico el acervo de conocimiento de la agrupación y se incorporan los dispositivos pedagógicos en la formación de los estudiantes, entre ellos el curriculum, la didáctica y la evaluación. El vínculo de la Medicina con la universidad como institución normativa, le otorga un carácter diferente, la segmenta y la profesionaliza. El título universitario de Médico Cirujano conlleva la legitimidad para ejercer la profesión en la práctica bajo el supuesto de la episteme científica y los valores de la profesión, así como con las implicaciones que tienen en su capacidad para elaborar diagnósticos, indicar intervenciones quirúrgicas y prescribir fármacos.

Los sentidos profesionales, plasmados en el pacto gremial con la sociedad, están entrecruzados en los dispositivos de transmisión en la formación médica. El ethos médico se hace presente en las enseñanzas del profesor al alumno, los símbolos como el uso de la bata blanca o el estetoscopio confieren identidad, sentido de pertenencia y una cualidad moral a quien los porta. Los principios éticos de la beneficencia, el respeto a la autonomía del paciente, la confidencialidad y la justicia están en la base de sus prácticas. El apego a los cánones de la asociación profesional, desde el Juramento Hipocrático hasta las actuales pautas de comportamiento médico, enviste a la figura del médico y le confieren autoridad moral reconocida para ejercer. El "sentido" de la profesión médica está en ese ethos, en ese contrato social que orienta su práctica.

Las articulaciones y tensiones (Laclau & Mouffe, 2004) entre el hospital y la universidad, ha llevado a la discusión sobre si el hospital es una escuela, un espacio de formación profesional, o sólo un dispositivo de atención a la salud. Se puede afirmar que lo que vincula a ambos es la educación entendida como la formación de sujetos profesionales en un espacio/tiempo en el cual se constru-

yen y se resignifican saberes, habilidades, actitudes, valores, tradiciones, creencias y un *habitus* en un campo social donde se juegan capitales en situaciones concretas. (Bourdieu, 1990) Los procesos educativos no sólo suceden en el aula o en la escuela tradicional, también se configuran en la práctica clínica, donde no sólo importa la relación profesor-estudiante, sino el bienestar del paciente. El hospital se convierte así en un campo epistémico donde existen algoritmos, métodos, prácticas y técnicas que configuran un sistema multidimensional donde se condensan saberes, paradigmas teóricos, concepciones ideológicas, conocimientos factuales y aproximaciones tecnológicas de diferentes tipos como serían la clínica, educativa, investigativa, administrativa y psicosocial entre otras. (Morales, 2019)

La genealogía del hospital como institución de salud se remonta a la antigüedad donde se concebían como refugios para enfermos y mujeres embarazadas que eran cuidados en su higiene y provistos de lo necesario para su bienestar físico y mental. En la edad media los hospitales estuvieron a cargo de autoridades religiosas, médicos y monjas tenían la labor piadosa de ver por quienes sufrían y el recurso ideológico-espiritual era una vía para abordar el padecer. Al paso de los siglos y especialmente en la modernidad, la racionalización del conocimiento médico en tratados nosográficos y la comprensión de las estructuras anatómicas, el funcionamiento fisiológico del cuerpo y los avances en la farmacología, llevaron desde el siglo XVIII a un vertiginoso desarrollo de la medicina científica. El marco biomédico basado en el razonamiento clínico se instaló en el hospital y la estrategia diagnóstico-terapéutica orientó la gestión de las enfermedades y la eficiencia para prevenirlas, curarlas o controlarlas.

En cuanto a la formación de profesionistas, se pasó de un esquema tradicional basado en la transmisión de conocimientos de médicos a aprendices bajo un modelo de mentoría, a la formación científica universitaria. El modelo flexneriano (Flexner, 1910) dio forma al curriculum médico que se segmentó en ciencias básicas y clínicas, la primera fase para adquirir los conocimientos científicos sobre la estructura y funcionamiento del cuerpo humano dividido en aparatos y sistemas, y la segunda fase clínica en el hospital para comprender el diagnóstico y tratamiento de las patologías según las especialidades médicas cada vez más profusas. Este dispositivo educativo sigue vigente hasta ahora, aunque en coyunturas sociohistóricas específicas adquiere modalidades diversas y se transforma para responder a los desafíos de las crisis de salud pública que eventualmente emergen. Un ejemplo es la reciente pandemia por Covid 19

que trastocó al sistema de salud y a las sociedades en su conjunto a nivel local, regional, nacional y global, y que tuvo un efecto de dislocación de las actividades clínicas y educativas en el hospital. (Hamui, 2024)

La pregunta que sigue vigente a pesar de la larga genealogía de las instituciones hospitalarias y educativas es si el hospital puede considerarse una escuela. La escuela ha sobrevivido como un espacio de transmisión cultural, como un aparato de inculcación ideológica y prácticas sociales. (Tiramonti, 2005) También constituye un nodo relacional donde se promueve cierta identidad colectiva y un ethos. (Lalive dÉpinay, 1990) Como explica Pineau (2001), la escuela vincula a profesores con estudiantes de manera asimétrica, ofrece estructuras institucionales como el mapa curricular o programas académicos que dosifican el saber en partes y establecen el rumbo y el método. En ella se promueve la investigación, se evalúan las competencias, se sanciona, se certifica y se titula a los participantes. Tanto la escuela como el hospital pueden ser entendidos como nociones ordenadoras, como campos problemáticos donde operan jerarquías y suceden interacciones que permiten articular, pero también tensar las relaciones entre los sujetos que participan en ellas. (Spinelli, 2022) De ahí que el planteamiento del problema se refiere a las configuraciones genealógicas y epistemológicas en que se inscriben los procesos educativos en la clínica. La mediación pedagógica opera en la formación de los sujetos educativos y pasa por la "experiencia del sí mismo" (Casal y Néspolo, 2019) en este sentido, la identidad de los agentes en formación situados en contextos clínicos y su transformación en profesionistas involucra dinámicas complejas del orden personal y social. Emergen entonces algunos cuestionamientos con respecto al vínculo entre lo asistencial, lo educativo y lo social, entre ellos: ¿es la clínica el espacio ideal para formar personal de salud?, ¿cuál es el porvenir del hospital como escuela considerando las expectativas sociales?

La educación médica en el hospital transita en una dinámica gradual y permanente de orden/desorden, construcción/deconstrucción, locación/dislocación, acoplamiento/transgresión, inclusión/exclusión, sometimiento/resistencia, amabilidad/violencia, seguridad/miedo, reconocimiento/sanción y de orientación/desviación. La dialéctica entre lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 1983) encuentra su expresión por un lado en los planes, programas, reglamentos, lineamientos y formas de acreditación establecidos, pero por otro lado en lo informal, en el curriculum oculto (García-Cruz, 2018) que opera en las interacciones sociales, pero no está plasmado en ningún documento.

Haciendo uso de las herramientas categoriales de APPEAL (Gómez Sollano y Corenstein, 2019) es posible distinguir en los procesos educativos que experimentan los estudiantes en el hospital movimientos articulatorios y disrupciones en las múltiples transiciones del mapa curricular, entendido como dispositivo institucional que norma y da forma a las trayectorias del estudiantado en los distintos momentos de su proceso formativo. El interjuego entre lo hegemónico y lo alternativo, entre el curriculum formal y el oculto situado en las interacciones en la clínica, abonan a la configuración identitaria (Ricoeur, 1996) que se expresa en las narrativas individuales y colectivas de los sujetos pedagógicos. Pero también es posible apreciar las articulaciones y tensiones que se manifiestan en el campo problemático de la educación en la clínica, junto con las vicisitudes sociohistóricas y las transformaciones en las configuraciones económicas, ideológicas, políticas y culturales que se delinean como sobredeterminaciones en las lógicas que rigen en la actualidad.

En la clínica se intersecan dos modalidades del orden social, el educativo normado desde la universidad como institución académica y el del hospital regulado por las lógicas asistenciales de atención a la salud. El desafío para los estudiantes de Medicina es doble, pues cumplen con sus estudios señalados en el mapa curricular, pero también, sobre todo los Médicos Internos de Pregrado, con las labores de los servicios hospitalarios en los que rotan. En esta dinámica, los alumnos incorporan y replican el orden estratificado, desigual y jerárquico en el que se van posicionando de manera distinta a medida que avanzan en el tiempo y los conocimientos. Este esquema ha resultado altamente efectivo para la transmisión de saberes socialmente productivos, pero no está exento de abusos y violencia física y simbólica. Se trata de entornos relacionales e interdisciplinarios complejos en los que la configuración de la identidad profesional se teje en las interacciones cotidianas que delinean historias de vida.

La enseñanza y el aprendizaje en el hospital están mediados por la atención a los pacientes, el diagnóstico y tratamiento de patologías reales, propician tramas de actividad en las que participa buena parte del equipo de salud. La experiencia de formar parte de esta dinámica difícilmente se logra por medio de la tecnología. Las disciplinas del área de la salud requieren de la coordinación y concatenación de las secuencias de atención en ambientes sobre reglamentados, lo que implica la vivencia del proceso *in situ*. A las preguntas ¿qué aporta el estudio de la educación en la clínica? y ¿qué abre con respecto al sentidos de la escuela? se puede decir que el hospital constituye un espacio otro donde

transcurre la formación de los médicos y del personal de salud. Sin ser una escuela entendida como el dispositivo tradicional donde asisten los estudiantes a aprender y convivir, en la clínica existen huellas o elementos propios de los ámbitos escolarizados que se expresan en las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos. En este sentido, las formaciones discursivas de la educación adquieren modalidades particulares en esos espacios otros que articulan y tensan los vínculos entre las instituciones de salud y las universitarias con un ethos particular que se incorpora en la identidad profesional. Los sentidos y significados de la educación en el hospital están imbricados en la práctica médica, se aprende haciendo en el proceso de atención a los pacientes, y eso involucra pensamientos, saberes, afectos, actitudes, toma de decisiones y acciones que configuran al sujeto en sus interacciones cotidianas y su labor institucional.

Referencias

Bourdieu, P. (1990) El sentido práctico. Madrid: Taurus editores.

Casal, V. y Néspolo, M. (eds). (2019) Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Castoriadis, C. (1983) La institución imaginaria de la sociedad (Vol. I). Barcelona: Tusquets.

Castro, E. (2004) El vocabulario de Michel Foucault. "Dispositivo". Bernal: Universidad Nacional de Quilmes (Política. Serie Contemporánea).

Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ed., introd. y notas de Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 400 pp. (Colección Política Educacional). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Foucault, M. (1967) "Conferencia pronunciada en el Círculo de Estudios Arquitectónicos, el 14 de marzo de 1967 (Architecture, Mouvement, Continuité, n. 5, octubre de 1984, pp. 46-49). Texto escrito en Túnez, en 1967, cuya publicación no fue autorizada por M. Foucault sino hasta la primavera de 1984 (traducción de Marie Lourdes)". En Foucault, M. Espacio Otro. [en línea]. Túnez: Architecture, Mouvement, Continuité, 1967. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/128/128>

García Cruz, A. (2018) Entre el currículo oculto y el manifiesto: El fracaso académico en estudiantes de la Facultad de Medicina. México, Tesis UNAM. Facultad de Medicina, 111 pp.

Gómez Sollano, M. y Corenstein, M. (coords) (2019). La disputa por la educación: Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina. Ed., intro. y notas de M. Gómez. Ciudad de México, UNAM-FFYL/DGAPA-PAPIIT. 554 pp. (Colección seminarios).

Laclau, E y Mouffe, C. (2004) Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Lalive d´Épinay, C. (1990) "Récit de vie, ethos et comportement: pour une exégèse sociologique", en Remy, J y Ruquoy, D (eds). Méthodes d'analyses de contenu et sociologie. Saint-Louis, Bruxelles: Col. Sociologie, Publications des Facultés Universitaires.

Morales, S. (2019) ¿Qué es la epistemología y para qué le sirve al científico?. [en línea]. Ciencias del Sur, 2019. <https://cienciasdelsur.com/2019/07/04/que-es-la-epistemologia-y-para-que-le-sirve-al-cientifico/>

Pineau, P. (2001) "¿Por qué triunfó la escuela?", en Pineau, P., Dussel, I. y Carusso M. (eds). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

Ricoeur, P. (1996) "Sexto estudio: El sí y la identidad narrativa", en Ricoeur, P. Sí mismo como otro Madrid: Siglo XXI. 138-172 pp.

Spinelli, H. (2022) Sentirjugarhacerpensar: la acción en el campo de la salud. Lanús: Universidad Nacional de Lanús. (Colección: Cuadernos del ISCo).

Tiramonti, G. (2005) La escuela en la encrucijada del cambio epocal. [en línea]. 26 (92). Brasil: SciELO Brasil. <https://www.scielo.br/j/es/a/HbXqRqKk7M6ZcgPbBJs5YRB/?lang=es>

LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO POR VENIR 1. HORIZONTE DE INTELECCIÓN Y CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL*

Coordinadora
*Martha Corenstein Zaslav***

Los sentidos de la escuela: una revisión del estado de la cuestión
Martha Corenstein Zaslav

Un ejercicio de construcción categorial:
sobre la noción de movimiento pedagógico latinoamericano
y sus implicaciones teóricas en la constitución
del campo de la educación
*Marcela Gómez Sollano****

La era de los derechos, emergencia e inscripción
del derecho a la educación en los discursos cosmopolitas
y en las políticas educativas contemporáneas
*María Mercedes Ruiz Muñoz*****

* Línea temática: problemas nuevos de la educación y la educación de cara a las condiciones novedosas del mundo contemporáneo (principalmente, los que tienen implicaciones en las formas de conocimiento de lo educativo y en la conformación del campo de la educación).

** Posgrado en Pedagogía, UNAM.
mcorenstein@gmail.com

*** Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
margom@unam.mx

**** Universidad Iberoamericana.
mercedes.ruiz@ibero.mx

Resumen general del simposio

Desde distintos acercamientos, este simposio aborda y reflexiona sobre los sentidos que tiene la escuela y el derecho a la educación en la construcción del proyecto por venir, particularmente en México y en diversas regiones de Latinoamérica.

En un primer momento, se presenta un estado de la cuestión sobre los sentidos de la escuela, que permite conocer y contextualizar las investigaciones y la producción de materiales generados en el siglo XXI, que posibilita identificar posiciones, debates, aproximaciones metodológicas y empíricas, temáticas clásicas y emergentes, así como elaboraciones teórico-analíticas generadas por especialistas y otros agentes sobre la escuela.

Posteriormente, se sitúa una dimensión de análisis relacionada con los sentidos que el magisterio organizado de diversas regiones de Latinoamérica le asignan a la pedagogía, en su relación con la producción de conocimientos y saberes, la construcción de espacios propios de formación teórico-política, así como de experiencias en las que se condensan historias, idearios, horizontes y formas de hacer de lo escolar en la disputa de la lucha por la hegemonía, en los que lo común, colectivo y comunitario adquieren dimensiones que se condensan en la constitución del sujeto pedagógico. La categoría "movimiento pedagógico latinoamericano", brinda una base para pensar sus implicaciones en la conformación del campo.

Se presenta también la inscripción del derecho a la educación en las políticas educativas cosmopolitas con el objeto de analizar el retorno y la emergencia del discurso del derecho a la educación como un horizonte de plenitud en el marco del cosmopolitismo. Es un trabajo de reconstrucción histórica a partir de la mirada de Foucault, Derrida y Popkewitz. En el marco del proyecto, se artícula con el imaginario del sentido de la escolarización y su derecho, sin reconocer los procesos de abyección que se generan en la relación inclusión y exclusión.

Palabras clave: sentidos de la escuela, experiencias, formación de sujetos, saberes, derecho a la educación.

Martha Corenstein Zaslav. Licenciada en Pedagogía, UNAM. Maestra en Educación por la Universidad de Cornell, institución en la que realizó estudios de doctorado y obtuvo la candidatura al grado. Es profesora titular de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con docencia en la licenciatura y posgrado en Pedagogía. Investigadora y corresponsable (México) del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. Cuenta con diversas publicaciones y ha participado en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son: Metodologías cualitativas en la investigación educativa; Estudios etnográficos en educación; Alternativas pedagógicas. Miembro fundador del COMIE.

Martha Corenstein Zaslav. Licenciada en Pedagogía, UNAM. Maestra en Educación por la Universidad de Cornell, institución en la que realizó estudios de doctorado y obtuvo la candidatura al grado. Es profesora titular de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con docencia en la licenciatura y posgrado en Pedagogía. Investigadora y corresponsable (México) del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. Cuenta con diversas publicaciones y ha participado en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son: Metodologías cualitativas en la investigación educativa; Estudios etnográficos en educación; Alternativas pedagógicas. Miembro fundador del COMIE.

Marcela Gómez Sollano. Pedagoga con estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía por la UNAM. Profesora de Carrera de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Responsable en México del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Integrante del grupo de investigación sobre Filosofía, teoría y campo de la educación del COMIE. Líneas de investigación: Teoría y epistemología de la educación; Formación de sujetos de la educación en América Latina; Historia y prospectiva de la educación. Participa como autora, coordinadora y coautora de diversas publicaciones relacionadas con estas líneas, así como en diferentes comités evaluadores y editoriales.

María Mercedes Ruiz Muñoz. Pedagoga con especialidad en sociología de la educación. Doctora en Ciencias en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV. Investigadora honoraria de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) e investigadora del programa APPEAL. Profesora en la IBERO y la UNAM. Coordina el Consejo editorial del Observatorio del Derecho y la Justicia Escolar-Lab (ODEJ-Lab) del Campo Estratégico y Acción en Modelos y Políticas Educativas (CEAMOPE) del Sistema Universitario Jesuita (SUJ). Líneas de investigación: El derecho a la educación, la política y la justicia escolar.

Los sentidos de la escuela: una revisión del estado de la cuestión

Martha Corenstein Zaslav y Montserrat Valdés Alonso

Resumen

A partir del rastreo y análisis de reportes de investigación, fuentes documentales y electrónicas relacionadas con el campo de los sentidos de la escuela, se presenta un estado de la cuestión que brinda un acercamiento a una reconstrucción histórico-genealógica de los sentidos y significados que la escuela ha tenido en el siglo XXI, particularmente en México y en algunos países de la región latinoamericana. Este estado permite identificar las posiciones, debates, temáticas clásicas y emergentes recuperadas desde distintas metodologías, así como elaboraciones teórico-analíticas generadas por especialistas y otros agentes, sobre la situación de la escuela. Se abordan las tendencias encontradas y los hallazgos más importantes.

Palabras clave: sentidos de la escuela, sentidos de la educación, experiencias, sujetos, estado de conocimiento

Introducción

El proyecto de investigación *Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana* (PAPIIT: IN400222), se generó hace 4 años en la FFyL de la UNAM, como una de las líneas de investigación del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, con el objetivo de "analizar la conformación histórica, situación actual y el *porvenir* de los sentidos que diversos sujetos configuran sobre la escuela y sus implicaciones político-pedagógicas en la construcción de alternativas, saberes y experiencias en los umbrales del siglo XXI de la educación latinoamericana".

Se derivaron preguntas como: ¿cuáles son los sentidos que históricamente se han configurado sobre la escuela?, ¿en qué se han expresado, sostenido y traducido estos sentidos?, ¿qué transformaciones han experimentado y qué alcances pueden tener en sociedades como las nuestras?, ¿qué significados y sentidos tienen estos procesos para los diversos sujetos de la educación involucrados?, ¿cómo se han estudiado y abordado estos temas en la investigación educativa?

Esta serie de interrogantes llevó a la necesidad de realizar una revisión de la literatura para conocer y contextualizar las investigaciones y la producción de materiales generados en el siglo XXI, identificar los principales debates surgidos en torno a la temática, reconocer los principales referentes conceptuales y teóricos que han abordado el tema, las distintas aproximaciones metodológicas al objeto de estudio, y analizar los discursos y planteamientos generados en relación con la escuela y sus sentidos, para comprender las transformaciones y continuidades en la forma en que se concibe y experimenta la educación en la región.

A continuación presentaremos las preguntas que orientaron la recopilación de la información, los criterios de búsqueda y de selección de fuentes, la forma como se sistematizó y organizó la base de datos y la revisión de la misma, para abordar las tendencias encontradas y los hallazgos más importantes. Posteriormente, se plantean algunos ejes de reflexión.

Preguntas

Los resultados que se presentan son producto de una revisión exhaustiva de la literatura realizada entre agosto de 2022 y diciembre de 2024. Esta búsqueda se orientó a responder las siguientes preguntas: ¿Qué se ha investigado sobre los sentidos de la escuela en México y América Latina en el siglo XXI? ¿Cuáles son las tendencias metodológicas y teóricas predominantes sobre la escuela y los sentidos que diversos sujetos le atribuyen? ¿Cuáles son los discursos y planteamientos generados en torno a esta institución y en qué contextos o condiciones específicas han surgido?

Estrategia de búsqueda

La estrategia de búsqueda se diseñó tomando como base las categorías ordenadoras del proyecto, así como los referentes teórico-epistemológicos y empí-

ricos. Una vez definida la base, la revisión de la literatura se estructuró en los siguientes pasos: definición de palabras clave de búsqueda, selección de bases de datos y medios de consulta, establecimiento de criterios de inclusión y exclusión de textos, revisión de la literatura, clasificación de fuentes, y elaboración del informe de resultados.

Las palabras claves incluyeron: *sentidos de la escuela*, *sentidos de la educación*, *porvenir de la educación*, *experiencias y sentidos de educación en pandemia*. Esta búsqueda se realizó a través de gestores de información académica, como Google Académico, Redalyc, CLASE, IRESIE, Dialnet, SciELO, y bases de datos de tesis de la UNAM, además de sitios de revistas especializadas en educación.

Dado que en la investigación interesaba explorar los significados y sentidos que diversos sujetos de la educación configuran, le atribuyen o reproducen sobre la escuela, se consultaron fuentes de sitios web de colectivos docentes, grupos de la sociedad civil, académicos y autoridades educativas, lo que permitió identificar debates, discursos y posicionamientos en torno al objeto de estudio.

Sistematización de la información

La información recopilada se organizó en una base de datos que clasifica los materiales en cinco grupos: 1) tesis y artículos derivados de investigaciones; 2) libros que abordan a la escuela como tema central; 3) revistas dedicadas a temas relacionados con la escuela; 4) otras publicaciones: ensayos, artículos de opinión, mesas de trabajo, conferencias y ponencias; 5) textos del seminario del proyecto enfocados en los referentes conceptuales y al horizonte teórico e histórico de la investigación.

Una vez concluida la etapa de registro, se realizó un ejercicio de selección y discriminación de los mismos para dejar la base de datos final que proporcionó información acerca de los enfoques desde los cuales se aborda al objeto, las preguntas que se le han planteado, los discursos que se han encontrado en torno a éste, los debates que se generan y los referentes teóricos desde los que se aborda.

Revisión de investigaciones y hallazgos

La revisión permitió identificar una clasificación de los materiales encontrados, lo que facilitó la comprensión de cómo se ha conceptualizado, estudiado y sig-

nificado la escuela desde tres dimensiones: teórico filosófica, que incluye trabajos que abordan las nociones de sentido, educación y pedagogía; histórico-genealógica, que agrupa estudios que examinan el papel social de la escuela, sus funciones y los discursos que han emergido en torno a ella, a través del análisis de prácticas y contextos específicos; y empírica, que se centra en las investigaciones sobre las experiencias de la vida cotidiana escolar. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes derivados de estas dimensiones.

Dimensión teórico filosófica

Los textos ofrecen una comprensión de las bases conceptuales y teóricas que sustentan la existencia de la escuela, y nos permiten vislumbrar el papel que se le ha otorgado en la sociedad, además de los discursos que la atraviesan en contextos específicos. Se abordan preguntas como: ¿qué hace que una escuela sea una escuela?, ¿qué significados se asocian al término escuela?, ¿en qué consiste lo escolar?, y ¿cómo se construye y practica la escuela? A continuación, se presentan textos que permiten reflexionar sobre la escuela desde nociones como: educabilidad, formación y pedagogía; derecho humano, democracia y ciudadanía; escolarización y normatividad; y experiencia.

En relación con educabilidad y formación, Masschelein y Simons (2014, 2020) destacan que la escuela debe concebirse como un espacio y tiempo que permite a los sujetos elevarse por encima de sí mismos y vincularse con el mundo. La escuela no es solo una institución, sino una forma pedagógica que genera un entorno común en el que se produce una experiencia formativa única. A pesar de las numerosas críticas que la escuela recibe —por su artificialidad, su supuesta obsolescencia o su falta de utilidad—, estos autores defienden su valor como un espacio que resguarda lo común, protege el tiempo libre y democratiza el acceso al conocimiento.

Recuperan su raíz etimológica, *skholé*, para pensarla como un espacio que "ofrece tiempo libre, que transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes, y que tiene el potencial de proporcionar a cada individuo, independientemente de sus antecedentes, aptitudes o talentos naturales, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido" (Masschelein & Simons, 2014, 13). Siguiendo a Hanna Arendt, se sostiene que la escuela ofrece un tiempo en el que "estamos libres para el mundo" (Masschelein, 2020).

De manera similar, Larrosa (2018) defiende la escuela como un lugar de interrupción, donde se suspende el tiempo ordinario para dar paso al pensamiento, la atención y el encuentro con el saber. La escuela es reivindicada como una experiencia subjetiva transformadora.

Si bien estos planteamientos apelan a las dimensiones de la escuela que destacan las posibilidades que esta lleva consigo, otros textos abordan la urgencia de reconocerla como el vehículo para cumplir con el derecho humano a la educación y su papel en la construcción de la ciudadanía en sociedades democráticas. Autores como Meirieu (2020) afirman que la democracia no puede concebirse sin escuelas, pues son estas las que pueden formar sujetos capaces de comprender los problemas colectivos y deliberar sobre el bien común. La escuela se presenta como una institución imprescindible para el sostenimiento y la construcción de lo democrático, por su capacidad de formar ciudadanos críticos y participativos.

Otros autores abordan y problematizan las cuestiones que la han llevado a una situación de crisis, especialmente en su operatividad, lo que se traduce principalmente en el proceso de escolarización. Gimeno Sacristán (2000, 2013) advierte que la escolarización se ha convertido en un mito social que ha naturalizado sus prácticas, desdibujando el sentido originario de la educación como un derecho. Se reconoce que la obligatoriedad de la escolarización se ha naturalizado no solo como una práctica institucionalizada, sino también como una construcción mental, configurándose como una de las representaciones colectivas.

En relación con la importancia de reflexionar sobre los significados que se atribuyen a la escuela y las prácticas que se derivan de ellos, encontramos investigaciones que abordan la escuela desde la perspectiva de las experiencias escolares, como las de Dubet y Martuccelli. Estos autores plantean que, para comprender lo que "fabrica" la escuela, es necesario examinar la experiencia de los individuos y entender cómo perciben, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema con las que construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos.

Contribuyendo a estas reflexiones, se han recuperado trabajos que abordan la necesidad de cuestionar el sentido de la escuela en la actualidad. Cabe destacar que, en el contexto de la pandemia por COVID-19, surgió una producción extensa de textos, eventos y materiales que centraron su atención en el sentido de la escuela durante la crisis o que buscaban ponerla en perspectiva cuando el

futuro era incierto. Ejemplos de estos trabajos incluyen los de Carlos Magro (2020), Inés Dussel (2020), Nicolás Arata (2020), Alina Tarabini (2020), Jesús Rogero-García (2020), Boaventura de Sousa (2020), entre otros, que reflexionaron sobre la urgencia de repensar, y en algunos casos, reinventar la escuela.

De manera similar, otros estudios reflexionan sobre el sentido de la escuela dentro de los contextos y entramados actuales. Inés Dussel (2014) sugiere repensar la escuela en el contexto de la cultura digital y las redes, analizando las tensiones entre su herencia moderna. Propone una reflexión sobre el fin de la escuela en la sociedad de red, como metáfora para pensarla y cómo los sentidos de esta institución pueden formularse hoy en día y cuáles otros podrían imaginarse.

Finalmente, Puiggrós (2019) ofrece una mirada político-pedagógica desde América Latina, destacando que la escuela ha sido un instrumento crucial para la construcción de ciudadanía e identidad nacional. Frente a las reformas educativas neoliberales, aboga por una escuela pública inclusiva, emancipadora y orientada al bien común.

Dimensión histórico genealógica

Los textos clasificados aquí permiten ubicar continuidades y entramados particulares en los que se hacen posibles las condiciones de existencia de la escuela en la actualidad. A través de esta mirada se revelan mecanismos de poder, intereses sociales y formas de conocimiento que han permitido que la escuela se constituya como una institución hegemónica en la sociedad moderna. Para abonar en este apartado recuperamos los trabajos de Pineau, Dussel y Carusso (2001), Varela (1991), Dubet y Martuccelli (1997) y Álvarez (1995) en tanto sintetizan parte de los debates encontrados en diversas investigaciones y otros materiales producidos en esta línea.

Una constante en estos textos es que se enfatiza la necesidad de desnaturalizar la existencia de la escuela. Tal es el caso de Varela (1991) quien señala la importancia de entender que la escuela no ha existido siempre ni ha sido una constante en todas las sociedades. Este cuestionamiento sobre su "naturalidad" es central en el análisis genealógico, ya que permite develar cómo la escuela se instauró como un dispositivo de la modernidad.

Por su parte, Pineau, Dussel & Carusso (2001) centran su estudio en la evolución que la escuela tuvo en cuanto a sus alcances y señalan que en sus

primeras configuraciones, no era una opción para todas las clases sociales, pues a pesar de que era reconocida en algunos sectores, su presencia era limitada, y las formas de enseñanza eran privadas y no institucionalizadas como las conocemos hoy. Hasta el siglo XIX, la escuela comenzó a ser vista como un instrumento esencial para el proyecto de modernidad, aunque su existencia nunca fue algo predeterminado ni necesario, sino que fue el resultado de un proyecto político-cultural.

En esa línea, señalan Dubet y Martucceli (1997) que a medida que la escuela se transformó y se masificó, su función social se diversificó. Así, la escuela de masas, que surgió a partir del siglo XIX, no solo tenía la misión de transmitir conocimientos, sino que también se vio como un medio para estructurar la sociedad y preparar a los individuos para los roles específicos dentro de la economía. A lo largo de este proceso, la noción de "experiencia escolar" cobró relevancia, pues la formación de los individuos dejó de ser solo un asunto de transmisión de contenidos, para convertirse también en una cuestión de subjetividad, en la que los estudiantes se construyen como sujetos sociales.

Álvarez (1995) coincide en que es necesario entender la escuela dentro de la lógica del progreso y la evolución que definió el pensamiento moderno, especialmente en el siglo XIX. Durante este período, la escuela fue uno de los principales dispositivos a través de los cuales se impulsó la modernidad. Se convirtió en un espacio donde se intentaba controlar, ordenar y definir lo que debía ser considerado conocimiento legítimo, mientras que se excluían otras formas de saberes. La escuela, así, fue pensada como un instrumento de poder, en el que la producción de conocimiento se alineaba con las exigencias de la modernidad, y no como una institución autónoma con sus propias dinámicas internas.

De este modo, la historia de la escuela moderna está marcada por la tensión entre las promesas de democratización del conocimiento y las continuidades de estructuras de poder que la han moldeado. La reflexión genealógica sobre la escuela nos invita a cuestionar sus orígenes, sus transformaciones y sus sentidos.

Dimensión empírica

Aquí se analizan estudios que recuperan las experiencias de diversos sujetos dentro de la escuela, al margen o en relación con ella, revelando cómo esta institución opera como un espacio de interacción, construcción subjetiva y negociación de identidades, intereses, anhelos y proyectos. A partir de investigaciones

cualitativas —en su mayoría de corte etnográfico y basadas en el enfoque de las representaciones sociales—, se ofrece una visión amplia de los sentidos que los sujetos asignan, circulan, se apropian o reconfiguran respecto a la escuela.

Con el fin de organizar los hallazgos, se agruparon los discursos y sentidos recuperados en tendencias temáticas, atendiendo tanto al escenario en que se desarrolló cada estudio, como a sus objetivos y hallazgos centrales. Cabe destacar que los principales sujetos cuyas experiencias se recuperan son, en primer lugar, los estudiantes, seguidos por docentes, y en menor medida, madres, padres, autoridades escolares, así como niñas, niños y adolescentes que fueron excluidos del sistema educativo.

A continuación, se presentan las principales tendencias identificadas:

1. La escuela como espacio social de convivencia y construcción de identidades
   Aquí se agrupan trabajos que destacan el papel de la escuela como un espacio vital para la socialización, el encuentro entre pares y la formación identitaria, especialmente en la adolescencia. Estudios como los de Guerra (2000), Hernández (2007), Reyes (2009) y Núñez & Litichever (2016) abordan cómo el bachillerato es significado para los jóvenes como un espacio distinto de la calle o el trabajo, donde se viven experiencias propias de la juventud. Se señala, sin embargo, que las instituciones educativas enfrentan desafíos para comprender y atender la complejidad de estos procesos juveniles, lo cual se traduce en una falta de respuestas pedagógicas efectivas frente a la diversidad de trayectorias, intereses y problemáticas de los estudiantes.
2. La escuela como vehículo de movilidad social y proyecto de vida
   Se visibiliza cómo la escuela es percibida como una herramienta para la superación personal, la movilidad económica y la proyección de futuros posibles. Los trabajos de Batlle *et al*. (2010) muestran cómo los jóvenes reconocen al bachillerato, especialmente en modalidades como el CBTIS (en México), como una vía para "ascender" socialmente y escapar de contextos laborales precarios. La escuela, en estos casos, se inscribe en un horizonte de expectativas y se vincula estrechamente con la construcción de un proyecto de vida.
3. La escuela como derecho, democratización del conocimiento y construcción de lo común
   Los estudios de Southwell (2008), Linás (2009) y Pogré & Poliak (2024) presentan experiencias que reconfiguran el sentido de la escuela como espa-

cio de democratización del saber y del ocio. A partir del análisis de formatos escolares alternativos —como las Escuelas de Reingreso y las Escuelas de Familia Agrícola—, se plantea la necesidad de repensar la noción misma de "lo escolar" en un escenario de diversificación creciente. La escuela es entendida como un bien colectivo, capaz de habilitar imaginarios comunes y garantizar derechos fundamentales. Asimismo, se destaca el papel de las políticas públicas, como la obligatoriedad de la secundaria y la expansión de las universidades públicas, en la ampliación del acceso educativo.

4. La escuela ante las desigualdades: experiencias diferenciadas y exclusión
   Esta tendencia se centra en cómo las condiciones socioeconómicas configuran sentidos diferenciados sobre la escuela. Trabajos como los de Gessaghi (2013) y De la Cruz (2018) evidencian cómo sectores de clase alta y sectores populares experimentan, significan y acceden de manera desigual al sistema educativo. En el caso de las clases altas, se observan prácticas de selección de escuelas que refuerzan protecciones sociales y disputas simbólicas en el campo educativo. Estas investigaciones permiten comprender cómo la escuela también puede funcionar como un dispositivo de segmentación y reproducción social.
5. La escuela como posibilidad de futuro en contextos adversos
   Se agrupan estudios que abordan a la escuela como espacio de esperanza, proyección y construcción de futuros posibles, especialmente en contextos marcados por la desigualdad, la exclusión o la crisis como la generada por la pandemia en 2020. Investigaciones como las de Periné e Hidalgo (2017), Núñez (2020) y Guzmán (2021) destacan cómo los estudiantes, incluso en condiciones estructurales difíciles, atribuyen sentido a la experiencia escolar como una oportunidad de transformación.

Estos abordajes permiten comprender la riqueza, complejidad y diversidad de sentidos que los sujetos configuran en torno a la escuela en el contexto latinoamericano contemporáneo. Lejos de ser una institución homogénea, la escuela emerge como un espacio plural donde se entrecruzan aspiraciones, tensiones, disputas simbólicas y proyectos de vida.

Las tendencias identificadas muestran cómo la escuela puede ser experimentada simultáneamente como espacio de encuentro, promesa de movilidad social, escenario de desigualdades, derecho en disputa y posibilidad de futuro. En este marco, la experiencia escolar se construye en diálogo con las condicio-

nes materiales, culturales y políticas de cada contexto, y los sentidos que los sujetos le otorgan se encuentran profundamente atravesados por su posición social, sus trayectorias vitales y sus horizontes de posibilidades.

Reflexiones finales

Este acercamiento al estado de la cuestión sobre los sentidos de la escuela en México y en algunos países de la región latinoamericana nos posibilita apreciar que es un tema abordado en la investigación educativa desde distintas dimensiones teóricas, filosóficas, político pedagógicas y empíricas, y realizadas con diferentes metodologías. Nos permite comprender las transformaciones y continuidades en la forma en que se concibe y experimenta la educación en la región.

Vemos en este estudio que la escuela es una institución compleja y multifacética que puede ser entendida de diferentes maneras dependiendo de la perspectiva y el contexto. Estos sentidos no son fijos ni universales, sino que varían según la historia, los proyectos político-pedagógicos, y las experiencias individuales y colectivas.

La investigación sobre los sentidos de la escuela es un campo en constante evolución y es afectada por los tiempos que se viven. Es necesario seguir explorando y profundizando este tema para abordar los desafíos emergentes y para construir una comprensión más integral y precisa de las experiencias escolares. La investigación sobre este campo puede tener implicaciones directas para la política y la práctica educativa, que podrían generar alternativas y promover una educación más inclusiva, equitativa y relevante.

Referencias

Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria: En busca del sentido actual de la escuela*. Editorial Presencia Ltda.

Arata, N. (2020). *Razones para reivindicar a esa vieja vaca sagrada llamada escuela*. Recuperado de https://www.clacso.org/razones-para-reivindicar-a-esa-vieja-vaca-sagrada-llamada-escuela/

Batlle, S., Vidondo, M., Kaliman, F., Sansone, C., Núñez, MC, Bory, G., Dueñas, M., Solano, L., & Maldonado, S. (2010). El significado del estudio y de la escuela a lo largo de la escuela media. *Anuario de Investigaciones*.

Berger, P. y Luckmann, T. (1996). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. ¿Qué necesidades humanas de orientación deben ser satisfechas?* Estudios Públicos.

De la Cruz Flores, G. (2018). Significados asociados al concepto "escuela" de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social. *RLEE.*

De Sousa Santos, B. (2020) *La cruel pedagogía del virus,* CLACSO.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). "Las mutaciones de la escuela". En *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

Dussel, I. (2014). "La escuela en red y el fin de la escuela. En busca de nuevos sentidos para la educación". En Miguel Ángel Pasillas Valdez (Coord.), *El sentido de la educación y la escuela*. UNIPE.

Dussel, I. (2020). *La formación docente y los desafíos de la pandemia*. Recuperado de https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf

García, O. (2017). *Laberintos del sentido: nociones a partir de una construcción conceptual* [Ponencia]. XVI CNIE, San Luis Potosí, México.

Gessaghi, V. (2013). Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en "la clase argentina". *RUNA*, Universidad de Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.

Guerra, MI. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *RMIE*.

Guzmán, C. (2021). Los estudiantes de Telebachillerato Comunitario: Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *RMIE*.

Hernández, O. (2007) *El sentido de la escuela. Análisis de las Representaciones Sociales de la Escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá*. Tesis. Universidad Nacional de Colombia.

Holzapfel, C. (2005). *A la búsqueda del sentido*. Editorial Sudamericana.

Larrosa, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.

Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*.

Magro, C. (2020). *El sentido de la escuela*. Recuperado de https://laescuelaqueviene.org/el-sentido-de-la-escuela/

Masschelein, J. (2020). "Hacer escuela. La voz y la vía del profesor". En Larrosa, J., Rechia, C. & Jaques Cubas (Eds.), *Elogio del profesor*. Miño y Dávila.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. UNAE.

Núñez, Pedro, & Litichever, Lucía. (2016). Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina. *Psicoperspectivas*.

Perines, H., & Hidalgo, N. (2018). La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo: Un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. *Revista Colombiana de Educación*, Universidad de la Serena.

Pineau, P., Dussel, I. & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

Pogré, Paula y Poliak, Nadina (2024). Transformación en las percepciones de estudiantes universitarios del AMBA (Argentina) acerca del derecho a la educación superior: tensiones y sentidos en disputa. *Tramas y Redes*.

Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. CLACSO.

Reyes Juárez, A.. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *RMIE*.

Rogero-García, J. (2020). "La ficción de educar a distancia". Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13 (2)Especial, COVID-19, 174-182.http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126.

Southwell, M. (2008) ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, (30), 23-35. FLACSO.

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *RASE.*

Varela, J., y Álvarez Uría, F. (1991). "La máquina escolar". En *Arqueología de la escuela* (pp. 13–54). La Piqueta.

Un ejercicio de construcción categorial: sobre la noción de movimiento pedagógico latinoamericano y sus implicaciones teóricas en la constitución del campo de la educación

Marcela Gómez Sollano
En coordinación con Ashanty Herrerías Ramírez
y Norma Angélica Gómez Caballero

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo presentar parte del ejercicio de construcción categorial que se fue configurando en el proceso de investigación que el equipo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa (APPeAL) llevamos a cabo, en el marco del proyecto "Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana" (DGAPA-PAPIIT: IN400222).

Como parte de este ejercicio, un núcleo del equipo participante configuramos una línea de indagación que, en tanto recorte, nos permitiera situar una dimensión de análisis relacionada con las implicaciones que tiene y ha tenido para la educación, el sentido que el magisterio organizado de diversas regiones de Latinoamérica le asignan a la pedagogía, en su relación con la producción de conocimientos y saberes, la construcción de espacios propios de formación teórico-política, así como de experiencias en las que se condensan historias, idearios, horizontes y formas de hacer de lo escolar en la disputa de la lucha por la hegemonía, ámbitos en los que lo común, colectivo y comunitario adquiere dimensiones particulares que se condensan en la constitución de un sujeto complejo: el sujeto pedagógico.

La categoría movimiento pedagógico latinoamericano (MPL) que hemos elaborado provisoriamente, brinda una base para pensar sus implicaciones en la conformación del campo teórico, epistemológico y político de la educación,

particularmente en este momento de crisis y dislocación del sistema mundo y que afecta de manera particular a los países de la región.

Palabras clave: Movimiento Pedagógico Latinoamericano, pedagogía, campo teórico de la educación, alternativas pedagógicas, sujeto pedagógico

Delimitación

Una dimensión de análisis y construcción teórico-conceptual que fuimos delimitando como grupo de trabajo para el desarrollo del proyecto de referencia, se articula a partir de la pregunta sobre y desde lo *pedagógico* con las implicaciones que esto tiene para la constitución del campo de la educación, atendiendo su particularidad histórico-contextual y teórico-epistemológica, así como las transformaciones que en las dinámicas cotidianas del hacer de lo educativo y lo escolar los sujetos le imprimen y reconfiguran, con las tensiones y articulaciones que todo proceso de formación implica.

La centralidad de esta dimensión constituye un punto nodal que, como parte del proceso de investigación, emergía con fuerza conforme avanzábamos en la indagación sobre los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI, lo que nos permitió resignificar la importancia de una interrogante que, además de ser propia de este equipo, ha cruzado las elaboraciones que en el marco del Programa APPeAL se han ido generando en diversos momentos de su constitución a nivel regional.

En el proceso de delimitación del campo problemático de nuestro estudio, nos preguntamos cómo en el caso de América Latina, el *significante pedagógico* se ha construido como parte del horizonte de lucha del magisterio organizado que trastoca fronteras, articula historias e idearios políticos que, sin desconocer lo gremial, se nutre de los saberes que se anudan en espacios propios de investigación y generación de conocimientos y que, en tanto *movimiento* sintetizan posiciones, reconoce legados, articula proyectos y aporta, desde el movimiento, lógicas de inscripción en las que se condensa reflexión, acción y praxis.

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano (MPL) da cuenta de este entramado que, en su densidad, historicidad e inconmensurabilidad, deja trazados algunos ejes que le devuelven al ámbito teórico de la educación cuestiones que resultan necesarias y urgentes de inscribir en las agendas de formación e investigación en las que, desde posiciones críticas y emancipatorias, los conocimientos, las experiencias y los proyectos acumulados que los colectivos docen-

tes han desplegado se configuren como condición de posibilidad para "alargar la mirada" que permita no quedar atrapados de las lógicas privatizadoras y de mercantilización de la educación. "Se requiere mucho trabajo de producción pedagógica, teórica y política para ofrecer una alternativa democrático-popular comprensible, consistente y atractiva, que amplios sectores sociales reconozcan en las imágenes de su propia historia y con la cual se puedan identificar." (Puiggrós, 2023, p. 9) Recuperar, resignificar y potenciar lo pedagógico desde las lógicas del movimiento, constituye el eje de la presente ponencia. Porque educar es una tarea político-pedagógica.

Horizonte y figuras de intelección

Como parte del proyecto amplio en el que se inscribe este trabajo, nos dimos a la tarea de construir una interrogante que, al calor de la indagación adquiría sentido y pertinencia: ¿Qué propuestas ha generado el magisterio organizado en la historia reciente de algunos países de América Latina, para pensar el - los sentidos de la escuela, la dimensión político discursiva y epistemológica de lo pedagógico y el proyecto *porvenir* de la educación, y cuáles son las aportaciones que al respecto se han configurado históricamente en el marco del MPL? Cabe señalar que la pregunta nos obligó a ampliar el horizonte de nuestro estudio a la Internacional de la Educación (https://www.ei-ie.org/).

Como parte del ejercicio de elaboración dejamos inscrita una inquietud que nos coloca frente a la *liminalidad* (Rivera, 2025) del tiempo presente ¿Dónde quedó la pedagogía y la posibilidad del vínculo? ¿Qué programa político pedagógico se ha ido configurando históricamente para sostener la trama en la que se configuran saberes, se constituyen sujetos y se producen, recuperan, resignifican y potencian experiencias pedagógicas alternativas?

El análisis de la información recopilada, a partir de la investigación documental y la metodología de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (Gómez & Corenstein, 2013) que llevamos a cabo, nos permitió construir una analítica que, a partir de planos y dimensiones concretas configuradas como parte del recorte de observación, brindó las bases para pensar lo *pedagógico como un significante* que se construye relacionalmente y puede ser ocupado, disputado y significado de diversas formas, de acuerdo a las posiciones que los sujetos ocupan, las relaciones que construyen y las condiciones histórico sociales en las cuales dicho proceso se produce en su articulación y diferencia con

otros procesos —cruzados por situaciones emergentes, diferentes o coyunturales— que dislocan las tramas en las cuales se "sostuvieron", material, simbólica e imaginariamente, ciertas configuraciones de sentido de lo educativo y lo escolar. La pandemia producida por la COVID-19, es un claro y complejo ejemplo de lo antes dicho. Sus implicaciones son aún profundas en este momento de *transpandemia* (Molina & Zelmanovich, 2023).

El horizonte de intelección (García, 2007, pp. 17-35) construido se fue configurando en el proceso de investigación teniendo como base la recopilación de información relacionada, inicialmente, con los documentos fundantes del MPL, así como de la recuperación de aquellos en los que se inscriben posicionamientos que marcan o demarcan la relación-tensión entre la pedagogía, lo pedagógico y los sentidos de la escuela, de sus particularidades regionales, de las nociones ordenadoras que inicialmente orientaron el trabajo de investigación y de la metodología que en tanto analítica, se configuró para llevar a cabo la sistematización y análisis de la información a partir del ejercicio de construcción-delimitación teórico conceptual y las categorías construidas, como base para la elaboración preliminar que, como avance de investigación se presenta en esta ponencia.

Desde la perspectiva metodológica en que se basa nuestro estudio, la tarea de recolección de datos e información y su análisis son parte indisociable del proceso investigativo, posibilitando la revisión permanente de conceptualizaciones previas.

En el despliegue de nuestro quehacer de indagación se articularon lógicas que dan cuenta de dimensiones analíticas particulares que, en su articulación, permiten situar planos concretos de construcción metodológica y que, en tanto exigencias, resultaron indispensables para la investigación que requieren ser estudiados, en su especificidad y despliegue espacio temporal.

- Lo histórico-genealógico (Foucault, 2002): reconstrucción de las condiciones de posibilidad-imposibilidad que se condensaron para que, en un momento particular, en algunos países de América Latina, el significante movimiento pedagógico se constituyera como el eje articulador de lo gremial, lo institucional, lo académico, lo teórico-epistemológico y lo político-pedagógico, así como la particularidad que el MPL tuvo y ha tenido en este proceso. Cada momento histórico permite visualizar determinados ejes discursivos y estrategias en la ejecución de políticas, proyec-

tos y propuestas que son producto de sedimentaciones y fragmentos de múltiples procesos de recontextualización, recreación, resignificación y reconfiguración.

- Lo discursivo (Laclau & Mouffe, 2004): recuperamos la analítica discursiva para pensar el *movimiento pedagógico* como un *significante* que es ocupado y disputado de diversas maneras y que adquiere sentido en función de los contextos, procesos y propuestas que, en su interior se construyen en tensión, relación y diferencia con otras formulaciones que, en ocasiones, se configuran como antagónicas y, en otras, articulan desde lo pedagógico-político cuestiones significativas que definen, en parte, la lógica del movimiento. Desde esta perspectiva recuperamos como parte de este ejercicio analítico la categoría de hegemonía para pensar ¿qué se reconfigura desde la lógica del movimiento con respecto a las articulaciones y antagonismos que el neoliberalismo pedagógico ha construido? ¿Qué sujeto se forma histórica y contingentemente en este proceso?
- Lo procesual-contextual (Zemelman, 1992, Svensson, 2020): esta dimensión analítica nos permite pensar las tramas densas de sentido que, en su historicidad, fijan algo particular del acontecimiento que juega como huella de inscripción en la generación de propuestas pedagógicas y prácticas educativas en distintos contextos. Como construcción teórica y epistemológica, el análisis contextual posibilita comprender la educación y las políticas como expresión de la totalidad social y son redefinidas a través de complejos procesos de influencias, producción del texto y recreación/contextualización en los distintos niveles donde se expresan y se ponen en práctica, al explorar los intersticios entre la formulación de las políticas que se despliegan desde la lógica del movimiento pedagógico y la apropiación de los sujetos, entendiendo que el contexto de las prácticas es social, cultural e históricamente construido.

  Esto implica la participación de los distintos sujetos sociales en eventos de interacción y comunicacionales situados y siempre permeados por relaciones sociales y asimétricas de poder y opresión en función de las características contextuales de esas prácticas.
- Asimismo, recuperamos la metodología desarrollada por el programa AP-PeAL (Gómez & Corenstein, 2013) sobre sistematización de experiencias pedagógicas alternativas, que se plantea ir más allá de la narración de lo que sucedió; necesita de herramientas categoriales para poder nombrar aque-

llo que aconteció para que una determinada experiencia se produjera. Es así como se da la construcción de las categorías intermedias (Saur, 2008, pp. 63-71) que permiten ubicar planos analíticos que implican procesos de investigación que potencian construcciones de lo teórico con un nivel importante de abstracción. Asimismo, la sistematización permite nutrir las elaboraciones teóricas, es decir, producir conocimiento situado e históricamente construido, desde las experiencias de los sujetos lo que posibilita elucidar aquellos saberes que articulan la trama social y posibilitan la construcción de proyectos colectivos como los que se condensan y dan vida al MPL.

Señalamos que, en cada caso estudiado, estas líneas o figuras de intelección se relacionan y conforman un trabajo complejo que demanda un abordaje específico y a su vez articulado, como totalidad, al objeto de estudio. El enfoque sobre la especificidad de las situaciones particulares analizadas en los diferentes escenarios en los que se configura el MPL implica considerar que no son micromundos que se explican en sí mismos, sino espacios concretos donde pueden dimensionarse las maneras singulares en que los procesos globales estructurales, coyunturales, simbólicos y cotidianos se desarrollan.

En tanto que, esta ponencia tiene como objetivo presentar el ejercicio de construcción conceptual relacionado con el MPL como categoría de análisis con las implicaciones que esto tiene en la constitución teórica del campo de la educación, se presentan a continuación las nociones ordenadoras que delimitan campos de observaciones a partir de la configuración problemática que el objeto de estudio exige y en términos de su articulación. "Cuando la teoría se la utiliza en esta función delimitadora (o epistemológica), a los conceptos los denominamos ordenadores". (Zemelman, 1987, p. 106)

Escena(s) fundante(s): en nuestro trabajo interesa analizar el momento fundante del MPL, de acuerdo con la particularidad que éste ha tenido en algunas regiones de América Latina. Como lo precisa Arata (2023), la categoría de "escena fundante", elaborada por Adriana Puiggrós, permite enhebrar tres tópicos —a partir de imágenes—, en torno a los cuales configurar una posición político-pedagógica enraizada en las tradiciones críticas del continente. Los fundamentos a los que remiten aquellos tópicos pedagógicos son: el principio de la originalidad —contra la idea de réplica o imitación—, el principio de igualdad —como fundamento irrecusable de una pedagogía orientada al bien

común—, y el principio político del que debe ser portador de una pedagogía que aspira a desnaturalizar las desigualdades y formar sujetos comprometidos con la defensa de la democracia y de la educación como derecho. "En este sentido, no importa tanto que estas escenas remitan a acontecimientos "verdaderos"; importa que sean eficaces en la producción de un sujeto pedagógico y que interpelen a sus audiencias logrando que se autoperciban en los roles y actitudes socialmente asignados o, por el contrario, que los pongan en tela de juicio y en discusión." (Arata, 2023, pp.33-37)

Horizonte de sentido: esta noción permite pensar dimensiones vitales (objetivas y subjetivas, materiales y simbólicas, históricas, contextuales y prospectivas) que hacen posible procesos de intelección y sus potencialidades en los que los sujetos sociales y de la educación, además de constituirse como tales, se reconocen en entramados discursivos que aportan a la *construcción de lo común*, a su comprensión, significado, configuración y reconfiguración en un momento dado, así como la trama en la que lo pedagógico y lo escolar adquieren una connotación concreta en la que "la educación como bien común parece indisociable de la idea de igualdad y de público." (Larrosa, 2018, p. 104).

Consideramos que los sentidos de la escuela que hacen parte del entramado complejo en el que profesoras y profesoras se constituyen, particularmente en la defensa de la escuela pública y de la educación como derecho, se han configurado históricamente y se nutren de la matriz que el proyecto moderno ilustrado (Pineau, Dussel & Caruso, 2001) configuró como base del ideario político pedagógico que hizo de la escuela, junto con el trabajo, un ordenador social central y que en este momento muestra sus límites en el marco de la crisis que disloca el entramado que definió, en lo general, su lógica y centralidad.

Para analizar los sentidos de la escuela, desde la lógica del MPL, focalizamos la atención en la fijación de sentido (de Alba, 2002) y los significados en los que se condensa la dimensión de lo pedagógico.

Sujeto pedagógico: la urgencia teórica de abordar la especificidad de lo pedagógico constituye un punto nodal en el ejercicio de construcción categorial aquí propuesto. Es decir, entender cuál es el lugar que ocupa la educación, qué es lo que construye el discurso educativo y qué es lo que organiza internamente; formularle preguntas pertinentes a esa configuración específica, ya no reductible a un simple reflejo de otro tipo de procesos.

Lo anterior requiere problematizar el concepto de sujeto desde una perspectiva pedagógica. En este sentido, hemos avanzado en la construcción de la

categoría *sujeto pedagógico*, formulada por Puiggrós (1990) y constantemente rediscutida por el equipo de investigación, como categoría problematizadora, no cerrada y con cierto grado de provisoriedad. La noción de sujeto pedagógico entendida como mediación específica, como un vínculo particular entre sujetos (educando y educador) en cuya dinámica e interioridad se expresan posiciones sociales, políticas culturales, ideológicas. Pero a la vez como una categoría con capacidad para explicarnos procesos interculturales e intergeneracionales, de cambio o política.

La formulación de esta pregunta sobre la *especificidad* de lo pedagógico genera nuevas necesidades teóricas, a la luz de los avances de investigación que pone sobre nuestro escenario alternativas educativas en las cuales se despliegan concretamente procesos en los que los sujetos se constituyen en su relación con el territorio, el saber, la institución, la enseñanza, el currículum, el vínculo educador-educando. Esta reapropiación y nuevas formulaciones de conceptos educativos tradicionales, nos enfrenta a la tarea de superar la dispersión de referentes teórico-conceptuales y la consecuente fragmentación del campo pedagógico (Puiggrós, 1990).

Alternativas pedagógicas. La categoría "alternativas" forma parte de una caja de herramientas teórico-conceptuales preparada para combinar sus contenidos de manera distinta, así como para transformarlos, de acuerdo con las exigencias que el campo problemático de este ejercicio de construcción categorial plantea.

De acuerdo con Puiggrós, "contiene una gran potencialidad para su análisis: nos dio la oportunidad de extendernos diciendo que el "sujeto pedagógico" no se encuentra, sino que se construye y es susceptible de ser objeto de un proceso de deconstrucción [...] utilizarla sirve para cuestionar definiciones y adjetivaciones, antes que de archivador [...] Las alternativas cambian con el tiempo." (Puiggrós, 2024) La categoría alternativas pedagógicas permite recopilar una variedad importante de eventos que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante y hegemónico (Gómez & Corenstein, 2013). Por ello es importante no perder de vista el carácter complejo interior de las alternativas, tanto desde el punto de vista de los sujetos que las constituyen, como de los fundamentos ideológicos-políticos y sus componentes pedagógicos. En este sentido, la categoría alternativas debe ser entendida en el marco de las luchas por la hegemonía y en sus condiciones de producción, circulación y uso en la plenitud de su historicidad.

MPL: Transitando a un ejercicio de construcción categorial

Pensada como categoría, la noción de MPL abre el campo teórico de la educación a una exigencia de construcción que, como parte de un proceso de investigación y generación de conocimientos situados, de cuenta, desde la lógica del movimiento y a partir de la delimitación propuesta, de historias y situaciones concretas que en su despliegue espacio-temporal configuran la base de un programa político-pedagógico, que en el caso de las organizaciones magisteriales inscriben lógicas de significación nodales.

Al respecto se precisan las siguientes *dimensiones* que, articuladas en términos de un ideario político-pedagógico aportan a la construcción de lo común y a la conformación de un sujeto complejo que, en tanto sujeto pedagógico, vincula y define, en sus haceres, deberes y saberes, múltiples posibilidades para sostener y generar propuestas en las que reflexión, acción y praxis se potencian.

El MPL es un movimiento social y educativo que surgió en América Latina en la segunda mitad del siglo XX, con el objetivo de transformar la educación y la sociedad en la región. Es una *estrategia política organizativa* para analizar y *proponer política pública educativa* (gratuita, laica, con calidad y garantizada por el Estado como derecho social), desde la visión de los sindicatos y la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres y madres de familia) para *imaginar la educación pública* alternativa a la neoliberal que venga desde las bases y pensar como construirla.

En los documentos de los Encuentros Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que desde el 2011 se han realizado (https://www.ei-ie-al.org/), se sintetizan los principios fundantes en los que se condensan planos de significación que le dan sentido al propio movimiento pero que, además, constituyen referentes ordenadores que, en términos del ejercicio de construcción categorial que aquí proponemos, configuran y dotan de sentido a la propia categoría, así como al campo de la educación y de la pedagogía en clave crítica y emancipatoria.

El MPL puede ser construido como concepto debido a varias razones:

- Ideología y principios: se basa en una ideología y principios que enfatizan la importancia de la educación como un derecho fundamental, la necesi-

dad de una educación crítica y liberadora, y la participación de las comunidades en la educación.

- Redes y organizaciones: se ha organizado en redes y organizaciones que han permitido la coordinación y el intercambio de experiencias y conocimientos entre los diferentes países y regiones de América Latina y para promover la unidad de todas las luchas del campo social y popular.

Elementos que permiten la construcción del concepto

- Unidad en la diversidad: A pesar de la diversidad de contextos y experiencias en América Latina, el MPL ha logrado construir una identidad y una unidad en torno a sus principios y objetivos.
- Diálogo y cooperación: ha fomentado el diálogo y la cooperación entre los diferentes países y regiones de América Latina, lo que ha permitido la construcción de una comunidad de práctica y reflexión pedagógica.
- Defensa irrestricta de la democracia, los derechos humanos y la autodeterminación de los pueblos latinoamericanos, así como su compromiso con la justicia social y la igualdad, lo que ha permitido la construcción de una educación que busca transformar la sociedad y la democratización de los sistemas educativos en perspectiva democrática y de derecho.
- Producción teórica y académica: El MPL ha generado una producción teórica y académica significativa, que ha contribuido a la construcción de una pedagogía crítica y liberadora en América Latina, que, dota de sentido al quehacer pedagógico, teniendo como ejes:

  Pedagogías emancipadoras donde los sujetos docentes se posicionen y sean reconocidos como productores de conocimiento, como sujetos protagónicos en la construcción curricular.

  Pedagogía de la denuncia de los procesos privatizadores en todas sus formas para así avanzar en la construcción de proyectos políticos pedagógicos con énfasis en lo colectivo, en lo público, con un Estado presente en un lugar central.

  Pedagogía crítica del proyecto hegemónico y que desarme el discurso de la derecha en su manifestación lingüística y paralingüística.

  Pedagogía de la disputa por el conocimiento que sea pertinente de enseñar y de aprender en las escuelas. Así como la disputa por un currículum que se dirime en la lucha política, cultural y pedagógica.

Pedagogía de la memoria en perspectiva de derechos humanos que también implique la revisión de nuestros marcos teóricos y epistémicos. Así como, la recuperación de las experiencias escolares en clave de defensa de los derechos sociales como base para la construcción de una pedagogía de la esperanza, la historicidad pedagógica, la resignificación de la historia de las luchas por la educación pública y emancipadora. El legado freireano, como el de los pensadores latinoamericanos, la educación ambiental y de los pueblos originarios constituyen perspectivas que habilitan a la acción, reflexión, producción de saberes propios y propuestas de formación.

Pedagogía de la pregunta y de los problemas, con respuestas que sean pensadas y construidas con el objetivo de la liberación de los sistemas de dominación que conviven como son: la dominación patriarcal, clasista y racial.

Pedagogía de la democracia, emancipación y de la inclusión de las niñeces, las adolescencias y las juventudes.

En síntesis

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano configura un horizonte teórico-político que brinda las bases para potenciar la capacidad del maestro de someter a análisis crítico su entorno educativo social, económico y político, pues es a través de este ejercicio diario y permanente como se fortalece su papel intelectual y de trabajador de la cultura, sin las ataduras de la lógica imperial del mercado. Enseñarles a los alumnos que la crítica es el hilo con que el que se teje la democracia y la sociedad, y para animar procesos sicoeducativos generadores de sujetos sociales situados y comprometidos, para la construcción de nuevas utopías, para la renovación de la esperanza, la construcción de la democracia plena y para potenciar el ideal de la libertad, la igualdad y la justicia que coadyuven a la defensa de la educación pública como derecho.

Queda así la invitación para seguir esta ruta de construcción categorial, en clave del Movimiento Pedagógico en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana. Porque "Toda época sueña no sólo con la que le sigue, sino que, soñando, se aproxima a un despertar." (Benjamin, 2007, p.141)

Referencias

Arata, N. (2023). Democracia, imaginación y soberanía educativa. Una lectura de las escenas fundantes de la pedagogía latinoamericana. *Revista Tlatelolco*, 2(2), 33-49.

Benjamin, W. (2007). *Obras.* Abada.

De Alba, A. (2002). *Curriculum universitario.* IISUE-UNAM.

Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Siglo XXI.

García, S. (2007). Prólogo. Horizontes de intelección: las nuevas miradas de una mirada diferente. En S. Fuentes (Coord.), *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, sujetos, identidades* (pp.17-35). SADE, Juan Pablos.

Gómez, M. y Corenstein, M. (Coords.) (2013). *Reconfiguración de los educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas.* FFL, DGAPA, UNAM.

Internacional de la Educación América Latina (25 de marzo de 2025). ¿Qué es el MPL? https://www.ei-ie-al.org/

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia*. FCE.

Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.

Molina, Y y Zelmanovich, P. (Coords.) (2023). *Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efectos y abordajes*. Lugar Editorial.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *Escuela como máquina de educar.* Paidós.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino.* Galerna.

Puiggrós, A. (2023). *Por una defensa de la educación pública*. Siglo XXI.

Puiggrós, A. (2024). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana.* Siglo XXI.

Rivera, J. (30 marzo de 2025). El arte liminal. *La Jornada Semanal.*

Saur, D. (2008). Categorías intermedias y producción de conocimiento. En E. Da Porta y D. Saur (Coords.), *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 63-72). Comunicarte.

Svensson, L. (2020). *Análisis contextual: una metodología de investigación y un enfoque de investigación*. Acta Universitaria.

Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. UNU, ColMex.

Emergencia e inscripción del derecho a la educación en los discursos cosmopolitas y en las políticas educativas contemporáneas

María Mercedes Ruiz Muñoz

Resumen

En este trabajo se pretende dar cuenta de la inscripción del derecho a la educación en las políticas educativas cosmopolitas con el objeto de analizar el retorno y la emergencia del discurso del derecho a la educación como un horizonte de plenitud en el marco del cosmopolitismo (Popkewitz: 2009) como dispositivo analítico acerca de los sistemas de razón que rigen las políticas educativas contemporáneas. Se recuperan los documentos base de los organismos internacionales, en particular de la UNESCO, una de las principales agencias promotoras del derecho a la educación. Es un trabajo de reconstrucción histórica a partir de la mirada de Foucault, Derrida y Popkewitz. En el marco del proyecto APPeAL, se artícula con el imaginario del sentido de la escolarización y su derecho.

Palabras clave: derecho a la educación, políticas educativas, sentido de la educación, discursos, justicia educativa.

A manera de introducción

> Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
>
> *(Declaración Universal de los Derechos Humanos: 1948. Art. 26)*

En este trabajo se pretende dar cuenta de la inscripción del derecho a la educación en las políticas educativas cosmopolitas con el objeto de analizar el retorno y la emergencia del discurso del derecho a la educación como un horizonte

de plenitud en el marco del cosmopolitismo (Popkewitz: 2009), considerado como dispositivo analítico acerca de los sistemas de razón que rigen las políticas educativas contemporáneas. Se recuperan los documentos base de los organismos internacionales en particular de la UNESCO, una de las principales agencias promotoras del derecho a la educación asentado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, en un contexto de fuertes tensiones ideológicas y posicionamientos políticos resultado de la irrupción de la segunda guerra mundial y del resurgimiento de un organismo internacional mediador: la ONU (1945), instancia salvadora de la humanidad, creada para enfrentar los problemas de seguridad internacional y otros aspectos relacionados con los ámbitos sociopolíticos y culturales.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) tiene como antecedente la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) pronunciada por la Asamblea Nacional Constituyente en Francia, que reconoció los derechos individuales y colectivos de las personas y la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley y la justicia inspirada a su vez, en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776), que promulgó los derechos de los individuos y de la revolución apelando a la ley natural y a los derechos de todos los hombres a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad.

De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) "toda persona tiene derecho a la educación", pero qué significa "toda persona" en un momento histórico de fuertes tensiones y reconfiguración de las economías globales, el retorno al nacionalismo y al proteccionismo y la presencia de la desafiliación escolar de adolescentes y jóvenes en un contexto pospandémico, el uso de las inteligencias artificiales (IAs) en la vida social y escolar y la reconfiguración del vínculo pedagógico y del giro pedagógico que se está produciendo.

Las preguntas que orientan la problematización están relacionadas con el retorno del derecho a la educación en el marco de la era de los derechos, del papel de las agencias internacionales en las políticas cosmopolitas y el agenciamiento de las mismas y son las siguientes:

- ¿Cuáles son las condiciones en la emergencia del retorno del derecho a la educación? ¿En qué espacio y en qué tiempo?
- ¿Cuáles son los procesos de agenciamiento y resignificación del derecho a la educación?

- ¿Cómo se instala el derecho a la educación en las mentalidades y/o en las subjetividad de los sujetos?

Aspectos teóricos-metodológicos

Entre los aspectos teóricos- metodológicos se problematiza la utopía y la ilusión del derecho a la educación instalado en las mentalidades y en la subjetividad de los sujetos. Al respecto vale la pena recordar a Derrida (1989 y 1991) que ante el escenario de la UNESCO y otras organizaciones globales se cuestionó acerca de los derechos, la hospitalidad y la imposibilidad. Derecho a qué, en qué espacio y en qué tiempo aludiendo a la necesidad de desbordar el discurso kantiano, quien sí planteó un estado cosmopolita. De igual manera se cuestionó acerca de la justicia, del derecho a la justicia, de lo justo e injusto, al preguntarse qué es la justicia, qué es lo justo. Para la mirada derridiana de lo cosmopolítico, estas nociones requieren de un "fuerte" ejercicio de-constructivo, en principio el derecho a la justicia, concepto que se inscribe en el orden del derecho jurídico, lo prescriptivo, lo legal -en palabras de Derrida- "la regla, la norma o el imperial universal" pero también requieren de una mirada de su inscripción en lo ético y lo político.

Tal como señala Derrida (1989) el derecho a la educación y la justicia son dos conceptos que requieren de un ejercicio deconstructivo y yo agregaría genealógico (Foucault,1971) conceptos que se imbrican pero que son diferentes entre sí,-también Derrrida y Foucault son dos autores diferentes e imbricados, como son la deconstrucción y la genealogía- que exigen un tratamiento particular, sobre todo centrado en el análisis de las política educativas en la era de los derechos, del derecho a la educación, que promueven los organismos internacionales como la UNESCO, inspirados en el pensamiento de kantiano, en la ilusión de los derechos, de todos lo niños y jóvenes, pero ¿quiénes son todos? ¿los que están en la edad de cursar la educación escolarizada y los qué no? ¿los de la ciudad y el campo? ¿los niños en situación de calle, los indígenas, los inmigrantes? por mencionar la otredad.

En el registro de lo pedagógico se recupera el trabajo de Popkewitz (2009) referido al cosmopolitismo como dispositivo para el análisis de las reformas educativas contemporáneas, en particular los procesos de abyección y los gestos dobles presentes en las políticas instaladas en las prácticas educativas, en la formación docente y en la investigación en aras de la razón y la modernidad. Por

ejemplo "Todos los mexicanos tienen derecho a la educación" representa una ilusión de la ilustración, de la modernidad y del cosmopolitismo, dado que se observa un proceso de abyección, de la relación inclusión y exclusión de niños y jóvenes en América Latina y el Caribe, en particular en México que a pesar de la llamada universalización de la educación básica y el logro de la misma, más de 6 millones de niñas, niños y adolescentes entre 3 y 18 años no asisten a la escuela. Estos números o promedios estadísticos a menudo camuflan las falencias en cuestiones de género, raza, etnia o lengua pero que son cruciales, pues estos números suelen corresponder a discriminaciones internacionalmente prohibidas.

Se trata de una operación analítica particular. En principio la deconstrucción, como bien lo señala Derrida (1993), "que sigue camino y códigos", ejecuta giros para descentrar y des-estructurar un texto, un concepto o una obra literaria con el objeto de observar sus elementos, des-estructuralos y deconstruirlos. Por su parte, Foucault (1992) nos invita –en sus propias palabras- a una tarea "meticulosa y documentalista" sobre la procedencia y la emergencia de los discursos –no de su origen- sobre la singularidad de los sucesos y del retorno de los mismo para dar cuenta de las escenas, de la presencia y de la ausencia, del lugar y del no lugar, del tejido de la micropolítica.

Este trabajo es fundamentalmente de corte documentalista de textos y declaraciones internacionales acerca del derecho a la educación; particularmente nos interesa el análisis de las políticas contemporáneas sobre el "retorno del derecho a la educación" en el marco de la era de los derechos, aunque se observan huellas o presencias discursivas a lo largo del siglo pasado a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948.

Huellas discursivas del derecho a la educación

La construcción discursiva del derecho a la educación, del derecho a la intrucción pública no es una inscripción reciente, se pueden rastrear algunas huellas discursivas desde el siglo XVIII, en la propuesta del Marqués de Condorcet a la Asamblea Nacional Francesa (1789), sobre la organización de la instrucción pública y la enseñanza universal para todos (Rapport et projet de decret sur lórganisation générale de línstruction publique); en la Constitución de Cádiz (1812) primera constitución promulgada en España e inspirada en la propuesta de instrucción pública de Condorcet, (art. 336) al señalar: "se establecerán escuelas de las primeras letras y se les enseñará a los niños a leer, escribir, contar y

el catecismo"(Condorcet: 2001, art. 336). Esta propuesta de las "escuelas de las primeras letras" para toda la población se construyó como un principio rector que permea a la instrucción pública y a la política educativa cosmopolita hasta nuestros días acerca de lo que el niño debe de aprender y lo que el profesor debe enseñar: lo básico, lo fundamental, las primeras letras.

"Todos tenemos derecho a la educación" se presenta como un horizonte de plenitud en el imaginario de las agencias internacionales, en particular de la ONU, inspirada en el ideal kantiano y en la educación cosmopolita de todos los ciudadanos como un principio de igualdad y de los derechos de la ciudadanía mundial, tal como se expresa en el tercer artículo definitorio de la Paz perpetua de Kant (1795).

Desde la Declaración Universal de 1948 hasta nuestros días, la ONU y la UNESCO, entre otras agencias internacionales, han producido un conjunto de instrumentos internacionales –declaraciones, acuerdos, convenciones, conferencias y pactos- en los que se insta a los Estados miembros a promover y garantizar el derecho a la educación como un derecho para la salvación del mundo y en pro de la formación humana.

"Todas y todos tienen derecho a la educación" opera simbolicamente desde 1948 a la fecha como un horizonte de plenitud, como un significante vacío de lo político y como un elemento articulador de la configuración discursiva de las políticas educativas cosmopolitas. En cada uno de los instrumentos el discurso del derecho a la educación se ha resignificado (Ruiz, 2012) a la luz de los procesos de inclusión y exclusión, de los procesos de abyección vinculados al racismo, la etnicidad, el género, la inmigración, la niñez, entre otros. Al respecto, Popkewitz (2009) señala que las abyecciones son una forma de mirar la diferencia y la exclusión.

El derecho a la educación opera como un principio universal para salvar al mundo de la "*barbarie*" al otorgar a la educación, a la razón y al conocimiento el sueño de la escolarización de todas las personas para la formación humana y el respeto de los derechos humanos y ciudadanos. En el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se señala: *"derechos iguales e inalieables de todos los miembros de la familia humana"* (ONU,1948,p.1) en pro de la paz, la libertad y la justicia. La iterabilidad de este discurso en los intrumentos internacionales se construye como un horizonte resignificado a la luz de los procesos de inclusión y exclusión, de las abyecciones y la otredad, del sueño de incluir a toda la humanidad, a "la familia humana". En este proceso de

iterabilidad el derecho a la educación de "todos" se va naturalizado y sedimentando en las politicas educativas de la instrucción pública, en las prácticas y en las narrativas escolares y en la enseñanza de lo básico.

El discurso del derecho a la educación se resignifica a la luz de la diferencia y opera como un significante vacío de lo político que pretende construirse como un discurso pleno, total y emancipador al reconcer a la diferencia y la otredad, a la falta, a la carencia y en cierta medida a la imposibilidad del "ejercicio pleno" del derecho a la educación y la educación cosmopolita. Tal como se observa en diversos intrumentos, acuerdos y declaraciones internacionales al respecto, vale la pena detenernos en algunos de ellos:

- En la *Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (UNESCO, 1960), el significante "discriminación en la enseñanza" se configura como un elemento articulador de la propuesta de la UNESCO, lo que da cuenta de los procesos de exclusión y discriminación por cuestiones de raza, sexo, idioma y religión tanto de los alumnos como de los docentes. En este documento se observa la ausencia y/o el borramiento de las nociones de "instrucción elemental y fundamental", por lo que se empieza a construir la marca de la "educación básica", tal como se le conoce hoy en día; lo novedoso es la presencia de la noción de igualdad vinculada con el acceso a la educación secundaria y superior. Otra noción que empieza a emerger en esta discursividad se refiere a la "calidad" para todos los niveles educativos.
- En la *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer* (ONU,1979, art.14), adoptada en 1979 y entrada en vigor en 1981, esta propuesta, como su nombre lo indica, es en contra de la discriminación de las mujeres y es acompañada de la "igualdad de oportunidades" y la generación de condiciones de igualdad entre hombres y mujeres para el acceso a todos los niveles educativos, en particular de la educación superior y la capacitación técnica y con las mismas oportunidades que los hombres para la obtención de los estímulos y las becas. La noción de oportunidades educativas representa un horizonte de plenitud para el logro de la igualdad educativa en cuestiones de género y se introduce la noción de "alfabetización funcional", en lugar de la educación fundamental dirigida a la educación de las personas adultas.

La revisión de los instrumentos internacionales permite observar algunas huellas del derecho a la educación y argumentar acerca de los procesos de naturalización y sedimentación del discurso escolar, la instrucción, la enseñanza, la formación de los sujetos y la construcción de las subjetividades.

Sedimentación y normalización discursiva del derecho a la educación en las políticas educativas contemporáneas

La era de los derechos y del derecho a la educación se fue configurando desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días con el proyecto de la instrucción pública (ver la propuesta de Condorcet: Rapport et projet de decret sur lórganisation générale de línstruction publique) que otorga a la escuela pública el lugar del saber, del conocimiento y la enseñanza para la libertad, la fomación republicana y el ejercicio de los derechos ciudadanos. "La enseñanza para todos" opera como otro de los principios rectores de los derechos ciudadanos, debe de ser universal y no excluyente: (Condocert, 2001).

El retorno del derecho a la educación en las políticas educativas contemporáneas y de la enseñanza universal para todos emerge y se resignifica a la luz de la presencia de otros agentes sociales, los organismos internacionales que irrumpen el campo de las políticas educativas con propuestas acerca de la enseñanza, la medición de estándares y la formación de los docentes. Sin embargo, la huella e iterabilidad de "la educación para todos", "de todos tenemos derecho a la educación" emerge con fuerza a finales del siglo pasado hasta nuestros días en el marco de los procesos de la globalización y de las políticas educativas, trastocando los ámbitos sociales y culturales, más allá del plano económico.

Ejemplo de ello son las Conferencias Internacionales de Jomtien (1990) y Dakar (2000), dos momentos históricos que condensan la ilusion de la ilustración y del cosmopolitismo acerca de la educación para todos en el marco de las políticas globales y dan cuenta de la operación política y de los sistemas de razón (Popkewitz, 2009) acerca de lo que todo ciudadano del mundo debe aprender: lo fundamental, lo básico, la enseñanza primaria como resultado de una construcción histórica.

La Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, se presenta como un horizonte de plenitud por parte de la UNESCO y otros organismos internacionales como el Fondo de

las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial (BM) que apoyan, acompañan, financian e intervienen en las políticas educativas locales a partir de las "necesidades básicas de aprendizaje".

El discurso del derecho a la educación para todos se construye en la relación inclusión y exclusión por cuestiones de edad, raza, género, lengua, etnicidad e idelogía política. Además de otras marcas que empiezan a operar como elementos articuladores de las políticas educativas como los conceptos de "abandono escolar", "la calidad" y "los resultados de aprendizaje".

En la construcción discursiva de "educación para todos" se apela a la cantidad de niños que están fuera de la escuela (100 millones), a las personas analfabetas (960 millones); a la discriminación por cuestiones de género: de los 100 millones el 60% son niñas y de los 960 millones de analfabetos, dos tercios son mujeres; al abandono escolar: más de 100 millones de niños y niñas no concluyen la educación básica y millones de personas no logran los resultados esperados (los conocimientos y las capacidades esenciales).

El uso de la estadística opera como un dispositivo de la verdad, como una tecnología de poder para la definición de las políticas educativas sobre los niños, los jóvenes y los adultos. Al respecto Foucault (2006) señala que la estadística resulta necesaria para la gubernamentalidad y el poder del soberano: "...que quien gobierna conozca los elementos que van a permitir el mantenimiento del Estado...Por ejemplo: conocimiento de la población, medida de su cantidad, medida de su mortalidad... "(Foucault, 2006, p.320)

En esta conferencia, la ilusión de la "educación para todos" se presenta como un sueño posible de alcanzar: la educación básica, la enseñanza primaria, la enseñanza fundamental, la enseñazansa de las primeras letras, la enseñanza de las capacidades esenciales. Igualmente se apela a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU,1948) a partir del cosmopolitismo jurídico "la educación es un derecho fundamenal de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y del mundo entero".

La iterabilidad acerca de los sujetos del derecho a la educación escolarizada básica (niños, jóvenes y adultos) intenta interpelar a los sujetos excluidos a través de un discurso redentor y al mismo tiempo adjudicando a éstos la responsabilidad de aprovechar las oportunidades educativas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje bajo el principio rector de lo básico y lo esencial: la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la resolución del problemas.

La universalización de la educación básica se plantea como un horizonte de plenitud de la política educativa a nivel global y local y se invita a los gobiernos, a la sociedad civil y a la comunidad educativa (docentes, padres de familia, investigadores y tomadores de decisiones) al logro de este sueño.

Finalmente, llama la atención la relación que se establece entre la noción de equidad y la noción de igualdad: el acceso para todos (igualdad) y el fomento de aprendizajes mínimos para todos (equidad); la noción de equidad se plantea como la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje: los conocimientos y las capacidades básicas. Estos planteamientos empiezan a operar como principios rectores de la política educativa: la calidad y la evaluación de los resultados.

El Foro Mundial y el Marco de Acción de Dakar dan cuenta de la ilusión de "la educación para todos", del sueño imposible a pesar de la apelación a la educación como un derecho presente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y a la estadística como un horizonte de verdad y de poder (Foucault, 2006) que cuenta con "la más alta estimación sobre la educación básica". La evaluación opera como un dispositivo del saber-poder y de la política, tal como se observa en el Marco de Acción, al fundamentarse en los resultados de la evaluación de "la educación para todos": "datos fiables, acopiados y analizados". Sumando a esta argumentación la ilusión y el sueño de "la educación para todos" en "... un mundo en que todas las personas, niños y adultos por igual, dominarán las aptitudes básicas de la lectura, escritura y cálculo para funcionar como ciudadano, trabajador, miembro de una familia e individuo..."(UNESCO,2000, p.7).

La estadística opera para la interpelación de los gobiernos y de la ciudadanía al señalar: el número de niños matriculados aumentó de 599 millones estimados en 1990 a 681 millones en 1998; el número de alfabetizados aumentó de unos 2.700 millones en 1990 a 3.300 millones en 1998; la tasa mundial de alfabetización de adultos se modificó de 85% para los hombres y de 74% para las mujeres, etc. En este juego de dobles gestos se presentan los logros de la década sobre la educación para todos y al mismo tiempo los resultados desfavorables: 113 millones de niños sin acceso a la escuela y 880 millones de personas analfabetas.

Esta discursividad se construye en una relación de inclusión y exclusión, de las abyecciones y de los dobles gestos acerca de la primera infancia, de los niños más vulnerables, de las niñas y las mujeres excluidas de la educación escolar

por su condición de género, de los discapacitados, de los analfabetas, de otros niveles educativos (la secundaria). La presencia de estas marcas del "derecho a la educación" y "la educación para todos" se inscriben desde la prescripción y la norma jurídica del cosmopolitismo kantiano, las cuales resultan inalcanzables pues siempre aparecen otros rostros de la exclusión, tal como se muestra en el informe de "Llegar a los marginados" (UNESCO, 2010). En este documento se da cuenta de las disparidades y las exclusiones que emergen desde otro lugar, ahora los adolescentes al señalar que 71 millones de adolescentes no están escolarizados, 72 millones de niños no asisten a la escuela y hay 759 millones de analfabetas en el mundo.

A manera de cierre

En síntesis, en el imaginario de la escolástica, de la modernidad y de la ilustración se configuran como un sistema de razón del proyecto de instrucción pública desde el siglo XVIII hasta nuestros días, incorporando nuevos sentidos a la noción de la escolarización: "educación para todos", "universalización de la educación", "derecho a la educación con calidad", entre otros. Es de llamar la atención, la articulación de estas nociones con la inclusión y la equidad como principios rectores de las políticas educativas y las prácticas sociales y pedagógicas.

Referencias

Condorcet, A. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Morata.

Congreso de los Diputados (1912). Constitución de Cádiz. Disponible en: http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/ce1812_cd.pdf

Derrida, J. (1993). Deconstruir la actualidad. Entrevista con Jacques Derrida. Palabras recogidas por Stéphane Douailler & et al. Passages, Nº 57, septiembre de 1993, pp. 60-75. http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/artefactualidades.htm. Revisado el 1 de junio de 2013.

Derrida, J. (1991) . El derecho de la filosofía desde el punto de vista cosmopolítico. Conferencia dictada en la UNESCO, 23 de mayo de 1991. http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/textos.htm Revisado el 30 de mayo de 2013

Derrida, J . (1989). Del derecho a la justicia. Conferencia dictada con el titulo en inglés Deconstruction and the Possibility of Justice; Cardozo Law School en octubre de 1989. http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/textos.htm . Revisado el 30 de mayo de 2013.

Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789). Disponible en: http://www.humanrights.com/es/what-are-human-rights/brief-history/declaration-of-human-rights.html

Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776). Disponible en: http://www.humanrights.com/es/what-are-human-rights/brief-history/declaration-of-independence.html

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets

Foucault, M. (1971). *Microfísica del poder*. La Piqueta

Kant, E. (1795). La paz perpetua. Disponible en: http://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf

ONU (1945). Las Naciones Unidas. Disponible en: http://www.un.org/es/aboutun/

ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: http://www.un.org/es/documents/udhr/

ONU (1979). Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer. Disponible en: http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm

Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la infancia*. Morata

Ruiz, M (2012). Derecho a la educación: política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen XVII, número 52, pp. 39-64.

UNESCO (2010) Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación: Marco de Acción de Dakar. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf

UNESCO (1960). Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Conferencia General, 11ª Reunión, París: pp. 119-122. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf

PERSPECTIVAS TEÓRICO PRÁCTICAS SOBRE ESCUELA Y CIUDADANÍA*

Coordinadora
*Blanca Flor Trujillo Reyes***

Hacer ciudadanía, hacer escuela.
Sus claroscuros en el caso mexicano
*Marlene Romo Ramos****

La escuela pública como espacio de prácticas educativas
Blanca Flor Trujillo Reyes

Educación, trabajo y misión social de la escuela
*Ana María Salmerón Castro*****

Resumen general del simposio

Este simposio propone un diálogo sobre la escuela pública como espacio en el que las transformaciones de los últimos treinta años, nos colocan en una encrucijada en torno a su sostenimiento como espacio educativo, de puesta en común de cultura valiosa y legítima. Los tres trabajos abordan dimensiones pedagógicas, políticas e históricas que permiten problematizar el lugar que hoy ocupa la escuela en el marco de las exigencias que se le imponen, muchas veces distantes de finalidades propiamente educativas.

* Línea temática: 11. Perspectivas teórico-prácticas y vínculos con discursos y debates filosóficos y políticos sobre educación para la ciudadanía o para la democracia.

** Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
bflortrujilloreyes@gmail.com

*** Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
marleneromo@filos.unam.mx

**** Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
anasalmeron@filos.unam.mx

El primer trabajo, a partir de la inicitaiva *Proyecto ciudadano*, examina la reconfiguración curricular impulsada en México en la década de los noventa, y analiza cómo la escuela dejó de formar "mexicanos" para formar "ciudadanos" en un contexto que no resolvió las desigualdades estructurales. El trabajo muestra los límites del propósito de la formación de una ciudadanía estandarizada, promovida por un modelo descontextualizado.

El segundo trabajo analiza el desdibujamiento de las prácticas educativas escolares; ofrece una posible explicación principalmente desde los procesos de educacionalización y aprendificación. Frente a este panorama, se proponen tres dimensiones pedagógicas para repensar las prácticas educativas: las reglas impersonales como mediadoras de vínculos y de una educación justa; los vínculos asimétricos entre generaciones como condición necesaria para educar; la escuela como lugar de lo común desde el trabajo escolar como una manera de hacerlo posible.

El tercer trabajo cuestiona la doctrina escolar que contrapone competencias laborales y formación intelectual, y analiza esta oposición como una forma de domesticación pedagógica. Desde el diálogo con aportes de Marx y Engels; Dewey y Salmerón, discute esta oposición para reconocer su utilización a favor de esquemas de domesticación escolar. Defiende la incorporación del trabajo manual como parte de la transmisión cultural escolar, y propone la articulación se saberes teóricos y prácticos para una comprensión de la misión social de la escuela.

Palabras clave: escuela pública, educación, ciudadanía, prácticas educativas.

Semblanza de los participantes en el simposio

Blanca Flor Trujillo Reyes. Pedagoga por la UNAM, Doctora en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas por el DIE-CINVESTAV. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, y de la asignatura Teoría Pedagógica en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Responsable del Seminario interinstitucional de investigación "Escuela y escolarización. Perspectivas pedagógicas y políticas". Sus líneas de estudio se relacionan con las teorías pedagógicas y las perspectivas filosóficas y sociopolíticas sobre la escuela; la relación con el saber, el trabajo escolar y la enseñanza.

Marlene Romo Ramos. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Es profesora de tiempo completo en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Sus proyectos de investigación incluyen asuntos contemporáneos sobre la educación en México y América Latina, cultura, ciudadanía y educaciones no formales. Entre sus trabajos más recientes se encuentra el libro *Ciudadanía y Educación en Latinoamérica* y el artículo *Diálogos Entre el Cine y Otros Saberes*.

Ana María Salmerón Castro. La Dra. Ana María Salmerón estudió Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y realizó una estancia posdoctoral en la Universidad de Barcelona y la Universidad de Newcastle. Es Profesora Titular de Tiempo Completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde participa de proyectos de formación e investigación en la licenciatura y el posgrado en pedagogía. Sus líneas de estudio se inscriben en el área de filosofía de la educación y ha trabajado en las líneas de la formación moral y política, educación para la ciudadanía y teoría de la escuela y de los procesos de escolarización.

Hacer ciudadanía, hacer escuela. Sus claroscuros en el caso mexicano

Marlene Romo Ramos

Introducción: la escuela como razón de Estado

La educación para la ciudadanía es el propósito de la modernidad capitalista, un ejercicio permanente que se mantiene hasta nuestros días. Si bien en cada época todas las sociedades se han esforzado en formar a través de la educación a un sujeto que se acerque al ideal moral dominante en su momento, es hasta el siglo XVIII en el que aparece la noción de ciudadanía moderna, la cual integra un *deber ser* ético enfocado a que la persona pueda vivir y aportar a la vida pública a fin de sostener a una sociedad que, desde entonces, ha aspirado sin éxito, a construirse desde la igualdad. Ser ciudadano es un aprendizaje, la ciudadanía es un proceso educativo que sucede en el espacio social, pero, cuya enseñanza ha sido por dos siglos delegada principalmente a la escuela, ese complejo espacio que igual que la ciudadanía se consolidan en la modernidad. Podemos decir que la modernidad crea a la escuela y se es moderno gracias a la escuela. Así lo explica Pablo Pineau:

> Mediante complejos y eficaces dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades... A ser moderno se aprendía, principal pero no exclusivamente, en la escuela. En ella se aprendía a actuar sobre el mundo de acuerdo con ciertas premisas y matrices que se articulaban con los efectos de otras instituciones como la familia, el Estado, el hospital y la fábrica (Pineau, 2012, p. 1).

A partir del siglo XIX La escuela se va a constituir como la forma educativa hegemónica mundial que según Pineau creará, practicas universales y uniformes: la constitución de un conjunto de saberes considerados indisolubles, neutros y previos a cualquier aprendizaje: los llamados "saberes elementales", compuestos por las tres R (lectura, escritura y cálculo: *wRiting, Reading and aRitmethics-)* además de la religión y/o la ciudadanía (Pineau, 2026, p. 21). De-

bemos señalar que, con el nacimiento de la escuela moderna, se va despojando a la pedagogía de la estructura idealista del ser moral individual y más bien se reconstruye la enseñanza centrada y gobernada desde el Estado, pues conforme avanza la consolidación de este orden social y civilizatorio, todo saber será siempre, un asunto de Estado. Otra vez, dice Pineau:

Se "descabezó" la pedagogía tradicional al cambiarle los fines "trascendentales" o metafísicos comenianos, kantianos herbartianos y se ubicó allí el liberalismo, el nacionalismo y/o el cientificismo. (Pineau, 2026, p. 47)

Por dos siglos y contando, los saberes que le importan al estado, en particular los nacionalizadores, se han centrado predominantemente en la escuela. En su libro *Educación y sociología*, Emile Durkheim va a colocar a la infancia como un sujeto social ciudadanizable, que deberá volverse útil para el Estado nación. De tal manera que la fórmula que encontró la modernidad para extender la educación es que es esta es igual a la escuela y la escuela es igual a sociedad la cual es igual al Estado.

Esta fórmula funcionó hasta el giro económico y cultural conocido como globalización neoliberal que hizo que a mediados del siglo XX los organismos internacionales se convirtieran en los nuevos agentes educativos, tomando a las escuelas bajo sus preceptos.

La idea de ciudadanía y la escuela mexicana

La idea de ciudadanía que va a ser impulsada después de las guerras de independencia en México y América Latina tiene dos raíces. La republicana, que precisa de una comunidad política interesada en la vida pública, que internalice virtudes cívicas para la participación orientada hacia el bien común; y la liberal, que se fundamenta en el apego a la ley —estado de derecho— a la titularidad de derechos y en la libertad individual del sujeto homogéneo afianzado a aspiraciones universales. Para comprender la difícil y a veces desconcertante tarea de construir ciudadanía en México debemos entender que, no ha sido una tarea lineal ni homogénea, y que precisa que ubiquemos los diversos contextos y los tiempos históricos, para lo cual hay que "incluir procesos múltiples, discontinuos e imprevisibles" (López y Acevedo, 2012, p. 15) en los que se irá tejiendo. Sin embargo, podemos hacer una rápida e inacabada síntesis y afirmar que en México han estado en disputa esas dos ideas políticas, la liberal y un modelo que abraza ideas republicanas, pero que podemos llamar nacional popular,

que implica la integración de los sujetos no contemplados en el canon liberal: los pueblos indígenas, los pobres, las mujeres y otras diversidades como grupos que se expresan en colectivo y no solo como individuos, y todos requieren derechos sociales, políticos y civiles. Esa disputa la observaremos en las políticas educativas pues es la escuela el gran laboratorio social y pedagógico en donde se sostiene el futuro deseable de una nación y de los sujetos que la constituyen. También es importante señalar que ninguno de los dos modelos ha constituido una ciudadanía autónoma y efectiva.

Sin duda después de la Revolución Mexicana, es el modelo nacional popular el que dominará la forma cívica en las escuelas; un modelo nacionalista, que rescata tradiciones, culturas populares y la historia como una narrativa de héroes y gestas. Hay una idea de pertenencia a la comunidad política y un civismo limitado a las prácticas de urbanidad, apego a la legalidad y el orden. Por décadas, no ejercitó una enseñanza para la capacidad de participación, para el disentimiento ni para vida pública. Fue el tránsito neoliberal de finales del siglo pasado el que instauró de manera forzada un modelo liberal de la ciudadanía.

El modelo capitalista neoliberal integró a sus propuestas de reformas económicas y sociales el discurso democrático orientado a la democracia representativa, acotando a la ciudadanía a una participación limitada y mediada por instituciones construidas *exprofeso*, que promovieron y legitimaron procesos participativos, fundamentalmente electorales.

Tras el derrumbe de las sociedades socialistas, al empezar los años noventa, se expandió por América Latina un conjunto de reformas neoliberales impuestas desde los órganos globales de gobernanza. Toda una estrategia para lo económico y lo cultural político fue diseñada por expertos a solicitud del gobierno de los Estados Unidos, y fue conocida como "El Consenso de Washington". Este plan integró un decálogo para "orientar" las políticas públicas que deberían impulsarse en México y otros los países latinoamericanos y pueden resumirse en la vinculación intrínseca entre la liberalización económica y la democratización política.

Estos cambios impactaron el vínculo escuela/ciudadanía desmontando el viejo modelo. Los cambios económicos y políticos produjeron reformas a los planes de estudio en el sistema educativo nacional del país; se diseñaron modelos didácticos orientados a fomentar la educación ciudadana y la participación democrática. Estas reformas exigidas por los organismos internacionales en los diversos acuerdos que México firmó, fue limitando la rectoría educativa del

estado, se realizaron cambios curriculares globales para orientar la formación cívica en el marco de una democracia liberal, la valoración del estado de derecho y con sentido de filiación a las instituciones. Así pues, en la última década del siglo XX y los primeros años de este siglo, se invirtió en recursos humanos y económicos para la formación de expertos en un *curriculum* orientado al desarrollo de la democracia y la ciudadanía, a la par del desarrollo de programas y su evaluación. La Organización de Estados Americanos (OEA), el Banco Mundial, diversos programas de las Naciones Unidas entre otros, hicieron diversas recomendaciones para el diseño de programas que fueron acatadas.

Para las naciones como la nuestra, fortalecer gobiernos democráticos robustos, que sostengan la estabilidad política y económica, ha sido un asunto prioritario desde su origen; por esta razón, hubo particular interés en impulsar proyectos educativos enfocados en la construcción de ciudadanía, pero se llevó a cabo sin planificación nacional y de manera sumisa ante las demandas neocoloniales. Esta tarea no solo involucró a los países mismos, sino también a organismos internacionales y a los Estados Unidos, quienes tuvieron un papel importante como promotores y financiadores de la educación ciudadana en la región, a través de la Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional (USAID), por sus siglas en inglés), el *National Endowment for Democracy* (NED) _Fundación Nacional para la Democracia- principalmente. Todas ellas, desde los años 80 a nuestros días, han financiado a organizaciones de la sociedad civil de en México y toda Latinoamérica dedicadas a proyectos para la democracia. También se ha recibido apoyo de organismos privados como la Fundación MacArthur o la Fundación Hewtett o la Ford, las cuales han impulsado proyectos de educación ciudadana.

Por lo anterior, podemos afirmar que el inicio del siglo XXI fue un tiempo de cambio de lenguaje cívico en América Latina. Se dejó de hablar de la lucha de clases, del proletariado, de las masas, del pueblo; también los nacionalismos dieron paso a la ciudadanía global que vive y participa en democracia. Se pretendió cultivar una ciudadanía "neutra", que comparte los mismos valores democráticos, asumiendo que las reglas democráticas en Latinoamérica, Europa o África parten de los mismos principios técnicos. El nuevo orden mundial requería un sistema político democrático liberal interconectado y global como la economía.

Las reformas educativas de 1990 que buscan cambios curriculares para transitar del mexicano al ciudadano

Si bien la escuela siempre forma ciudadanía, no siempre la construye de la misma manera ni para los mismos fines. México transitó del civismo post revolucionario a la ciudadanía liberal a partir de la Reforma Educativa de principios de los noventa a partir del Acuerdo Nacional para la Educación Básica de 1992.

Al llegar a la presidencia, Carlos Salinas de Gortari, inició una serie de reformas económicas, privatizaciones de empresas paraestatales, reformas fiscales y otros ordenamientos que permitieran abrir paso a una economía de libre mercado. De la misma manera, se impulsó una Reforma Educativa de Largo aliento conocida como "Programa de Modernización Educativa 1989 – 1994". De los elementos centrales de esta reforma se destacan dos para el asunto que estamos tratando, que son:

- Expansión y diferenciación del SE
- Descentralización (Básica: primaria y secundaria, se administrarían por Estados)
- Reorganización, Reformulación, Revalorización
- Replanteamiento de contenidos y métodos educativos
- Inclusión de la Sociedad
- Nueva relación entre el aparato productivo y el sistema educativo.

Se diseñó con estudios a nivel federal, no hubo estudios locales, aunque el centro de esta reforma fue descentralizar. Las entidades federativas no tenían recursos para hacer frente a las nuevas responsabilidades. Como parte de este proceso orientado a la expansión capitalista, se desplaza la asignatura de civismo que se impartía a nivel secundaria por la de Formación cívica y ética. Es en medio de estas reformas educativas y acontecimientos políticos sin precedentes en el país aparece otro actor institucional que se involucrará la formación ciudadana. Me refiero al Instituto Federal Electoral, IFE (Hoy Instituto Nacional Electoral, INE) organismo público autónomo creado en 1990 como respuesta a la crisis política posterior a los cuestionados resultados en las elecciones presidenciales de 1988. Su diseño fue parte de un entramado de negociaciones entre las diversas fuerzas políticas que permitieron la transición política mexicana y

además de organizar elecciones tendría la obligación constitucional de impulsar modelos educativos para la ciudadanía en espacios escolares y no formales. Su intervención en esta materia tuvo su momento más interesante al vincularse con el Center for Civic Education, (CCE) una importante ONG norteamericana que nos muestra a la perfección los esfuerzos nacionales e internacionales para que la escuela diluyera al mexicano y formara al ciudadano.

Proyecto Ciudadano un modelo de formación ciudadana diseñado en Estados Unidos como ejercicio de impulsar una política educativa homogeneizadora para la democracia liberal

El CCE se originó en el Comité Interdisciplinario en Educación Cívica, creado por la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), en 1965. Este comité se creó para desarrollar y mejorar los programas de educación cívica en la etapa preuniversitaria, y los programas desarrollados por él fueron posteriormente probados en toda la nación. Para 1981, el comité se independizó de la UCLA y se convirtió en el Center For Civic Education (CCE), una organización independiente, sin fines de lucro, que mantuvo la relación con la barra estatal de abogados. Su financiamiento provenía tanto de dicha barra, como de las de San Diego, San Francisco y otras instancias ligadas al ámbito jurídico, tanto estatal como privado. Posteriormente recibió fondos del Departamento de Justicia de Estados Unidos, del Departamento de Educación y el apoyo del Departamento de Estado.

Proyecto Ciudadano (PC) es un programa diseñado para adaptarse a los currículos de educación secundaria. El programa busca enseñar a las juventudes participantes a monitorear las políticas públicas y a influir en ellas, en los ámbitos local o estatal, a partir del análisis de un determinado problema, elegido por las y los estudiantes, en ocho sesiones de trabajo de dos a tres horas de duración y actividades extraescolares.

El libro de texto y la guía para docentes proveen un marco de referencia y contenidos para que las y los jóvenes aprendan a analizar y formular políticas públicas. Las y los jóvenes trabajan en equipos en pequeños equipos o el grupo completo, pero siempre en equipo para completar los siguientes pasos:

- Identificar problemas de política pública en su escuela o comunidad a través de discusiones en clase e investigación extramuros
- Seleccionar un problema a partir de su viabilidad
- Incentivar la investigación del problema a partir del uso de recursos digitales, bibliográficos y de campo.
- Desarrollar una carpeta de investigación con una muestra gráfica de contenidos que incluye posibles soluciones.

Parte de su atractivo, consiste no sólo en despertar el interés de la juventud en la vida pública, sino que también está diseñado para incrementar las habilidades en la redacción de textos, la investigación y la capacidad de análisis. Esto lo convierte en un programa que permite la transversalidad en el aprendizaje.

Este es el proyecto que se presentó a las autoridades de alto nivel del entonces IFE en 1997 y que, se pretendió incluir en la materia de Formación Cívica y Ética para tercer año de secundaria. El magisterio de esa asignatura que sería capacitado y acompañado por la estructura burocrática del Instituto encargado de la elaboración e implementación de programas de educación cívica.

Las personas responsables de ejecutar este programa en el país fueron los vocales de capacitación electoral y educación cívica, el vocal local se encontraba en la capital de cada estado y el vocal distrital en cada uno de los 300 distritos electorales del país. Ello daba un total de 332 personas dedicadas a la educación ciudadana a nivel nacional cuando no había procesos electorales federales que tenían lugar cada tres años. En sus primeros años -entre 1990 y 1993- el personal del IFE no sabía cómo llevar a cabo esta tarea ni tenía personal capacitado para ello. Hubo un proceso de aprendizaje, y también de acercamiento a especialistas de la academia y a miembros de organizaciones civiles con experiencia en la formación de cuadros ciudadanos.

A finales de la década del noventa cuando Cívitas inició su relación con México y buscó un acercamiento con el IFE. Lo hizo a través del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en la figura de la delegación del estado de Baja California Sur y el gobierno de este. A partir de la conformación de redes nacionales y locales, esta gran red internacional buscaba aumentar la efectividad de su trabajo. Una de las acciones que realizó fue brindar apoyo para generar dichas redes que permitieran sustentarse de forma local. En 1995, la Embajada de Estados Unidos en México invitó al IFE a conocer el Programa de educación cívica para "las Américas" a través de visitas a diversas

ciudades de ese país. México no fue el único país invitado; también se convocó a académicos y representantes de ong's de varios países de América Latina, como Colombia, Argentina, República Dominicana, Venezuela, entre otros. En 1997, el CCE invitó a una delegación del IFE a visitar su sede en California. Acudieron consejeros electorales, directores, subdirectores y vocales, a quienes les presentaron Proyecto Ciudadano. Los funcionarios pudieron presenciar la ejecución de este último proyecto en escuelas locales cercanas al CCE, el cual llamó su atención por la sencillez y eficacia para construir un problema de política pública. Gracias a ello, las autoridades del instituto autorizaron la traducción y adaptación de los manuales para iniciar un programa piloto. En los dos años siguientes se realizó una capacitación a nivel nacional para las 300 juntas distritales del IFEy se acordó, junto con la SEP, que *Nosotros los jóvenes: proyecto ciudadano* -que es la manera en que se denominó en México- se convirtiera en un programa auxiliar en la materia de Formación Cívica y Ética, impartida en el tercer año del nivel secundaria. Para ello se tiraron 60 000 ejemplares del manual del maestro y el manual del alumno en cinco ediciones. Gran parte de las y los docentes que recibieron la capacitación no estaban de acuerdo en participar en este programa por dos razones: 1) porque no les parecía que fuera el IFE el que los actualizara en materia de formación cívica Y 2) por el origen estadounidense del programa.

De 1998 a 2004 se capacitó a más de 10 000 docentes de nivel secundaria, y el proyecto se llevó a más de 400 000 estudiantes. Para el año 2000, se empezó a capacitar a docentes y estudiantes de educación media superior -sobre todo en los colegios de bachilleres- y se firmó un acuerdo con la UNAM para aplicarlo en los CCH, lo cual nunca sucedió. Muy pronto todo ese esfuerzo no fructificó ¿Por qué Proyecto Ciudadano no trascendió como programa de apoyo, a pesar de que en México había recursos humanos y materiales más que suficientes para llevarlo a cabo de manera exitosa? Tras la entrevista expertos y con vocales del IFE, responsables de este proyecto, y la experiencia de quien presenta como funcionaria y capacitadora de este programa, se aventuran estas posibles causas:

El principal argumento por el que Proyecto Ciudadano no pudo aplicarse en algunas juntas locales fue que tanto las autoridades, como las y los docentes, ven al proyecto como un programa político. Aquí se utiliza el término en dos sentidos: 1) político como ejercicio de ciudadanía en el espacio público y 2) político entendido como agenda del IFE. Esto último, porque los vocales son

autoridades relacionadas con la vida política de su comunidad y, tanto las autoridades como las y los docentes, no los ven como educadores cívicos, sino como representantes del Estado o del gobierno y, por lo tanto, de intereses partidistas específicos. En ambos casos, se notó el temor o el desinterés que, tanto docentes como autoridades locales, tienen por el desarrollo de ciudadanía en la juventud y en la comunidad en general, como sucedió en Oaxaca en donde se prohibió la capacitación por parte de algunos presidentes municipales. Por otra parte, el proyecto requiere horas de atención y supervisión en el aula. Las cargas de trabajo de las y los vocales no les permitían evaluar la formación del personal docente y la conclusión del proyecto. Hubo confusión en la aplicación del proyecto. No se enfocó en el diagnóstico de un problema comunitario de política pública, sino en la detección de carencias en la escuela, por lo que la solución es, por ejemplo, organizar brigadas entre las y los estudiantes para recoger la basura de los salones o en las inmediaciones de la escuela.

Y, por último, el magisterio mexicano que asistió a las capacitaciones y se le impuso trabajar con los vocales, no le interesó un proyecto "de los gringos".

A partir del cambio de Consejo General en 2003, el impulso a la educación ciudadana en el espacio escolar dejó de ser una prioridad ante sus realidades contradictorias de las que nadie quiso hacerse cargo.

Consideraciones finales

La construcción de una ciudadanía que sea capaz de sostener e intervenir en la vida pública desde una perspectiva del bien común no requiere de inversiones extraordinarias de dinero y recursos, tampoco requiere de intervenciones neocoloniales por parte de organismos internacionales. Lo que hemos aprendido en 200 años, es que el desarrollo de la vida colectiva requiere hacer escuela.

Como propone Isabelino Siede (2007): Todo gesto educativo es una intervención en el mundo, entendido como el artificio humano que van construyendo las sucesivas generaciones. La educación política atañe, más específicamente a las prácticas pedagógicas mediante las cuales una sociedad provee a las nuevas generaciones de herramientas para actuar en el mundo, para transformarlo y transformarse en él.

La ciudadanía en el espacio escolar se construye pensando, experimentando la vida misma y reflexionando sobre ella. Lo importante que es otorgarle a niños y jóvenes un lugar "común" (Simons y Masschelein, 2014) en donde hay

un nivel, aunque sea mínimo, de igualdad para aprender y estar, ese lugar es la escuela que tiene la potencia de formar y sostener lo común y la vida pública. Es necesario entender, si queremos insistir en la educación para la ciudadanía, que la sociedad mexicana no solo es diversa y compleja, sino que integra culturas y tiempos diversos en sí misma, es desigual y hay grupos poblacionales que viven carencias económicas, culturales y simbólicas. Por lo tanto, antes que esperar que un modelo escolar importado se encargue se sanar estas carencias históricas, podemos empezar atendiendo a la escuela misma; formación docente, curriculum, alimentación, cuidados y, sobre todo, trabajando la inteligencia, el asombro, la atención, la duda, la acción política del respeto a la otredad, a la vida comunitaria que es la cotidianeidad del salón de clases.

Quizá quienes nos dedicamos a la educación ciudadana debemos hacer un ejercicio de reflexión e intentar responder a lo fundamental ¿Qué idea de escuela queremos sostener? ¿Qué idea de nación mexicana hay que impulsar, para qué futuro? Sólo así emergerá una idea de ciudadanía posible y deseable.

Referencias

Acevedo Rodrigo, Ariadna. López Caballero Paula. *Ciudadanos Inesperados. Espacios de Formación de ciudadanía ayer y hoy.* El Colegio de México. 2012.

Pineau, Pablo "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo "esto es educación" y la escuela respondió "Yo me ocupo" "En Pineau et all: *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. 2012.

Romo Marlene. *Ciudadanía y Educación en Latinoamérica. Proyecto ciudadano, una apuesta para el nuevo siglo*. Universidad Pedagógica Nacional. 2022

Siede, Isabelino. *La Educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Paidós. 2007

Simons, Maarten. Jan Masschelin. *En defensa de la Escuela. Una cuestión pública.* Miño & Dávila. 2014.

La escuela pública como espacio de prácticas educativas

Blanca Flor Trujillo Reyes

Escuela pública. Entre conquista social y espacio de "impotencia ciudadana"

Aun en medio de crisis permanentes y los constantes embates desde discursos teóricos como desde críticas de diversos sectores de la ciudadanía, la escuela pública se ha mantenido en pie. Esto se debe a que es una conquista social, es decir, portadora y garante del derecho a la educación; espacio donde la enseñanza de conocimientos, saberes y experiencias humanas, potencia la posibilidad de lo común; lugar de todos y para todos, donde lo que enseña es para todos y posibilita efectos -a veces radicales- sobre las desigualdades (Pineau, 2001; Simons y Masschelein, 2014; Mestre y Fernández Liria, 2024). Sin embargo, esta forma de concebir la escuela -histórica, pedagógica, política y éticamente configurada a lo largo tiempo- es cada vez más marginada por discursos, prácticas e intervenciones de distinta procedencia, no predominantemente educativa, incluso por quienes deberían proteger y garantizar el derecho a la educación.

Lo que hace y produce la escuela parece estar cada vez menos informado por el conocimiento proveniente de la pedagogía, la didáctica, la filosofía. Pero, sobre todo, se encuentra cada vez más alejado de un consenso público interesado en construir lo común a partir de un proyecto educativo. Las finalidades que hoy se le asignan a la escuela están cada vez más alineadas a demandas que provienen del mercado, de la política educativa y sus programas, los cuales imponen múltiples exigencias: cuidar, alimentar, participar de la judicialización de actos contra los alumnos dentro y fuera de la escuela, colaborar en la administración de programas sociales del gobierno en turno, actuar como guardería, lugar de contención, asumir responsabilidades relacionadas con la salud física y emocional de los alumnos. Mestre y Fernández Liria (2014) ilustran esta situación con las siguientes palabras: "La escuela se convierte, así, en la institución que acumula, una tras otras, las impotencias ciudadanas ante los problemas es-

tructurales de la sociedad. Lo que no se puede resolver *políticamente* es cosa de la educación" (Mestre y Fernández Liria, 2024, p. 14, cursivas en el original).

¿Cuál es hoy la forma de la educación en la escuela pública? ¿Cómo seguir concibiendo sus prácticas como educativas y no como prácticas de contención, paliación o compensación de las desigualdades? ¿Cómo evitar que sea capturada por el mercado, la política partidaria y sus formas de corrupción?

Los embates a la escuela no son nuevos. Ha sido acusada de no cumplir sus promesas, o de funcionar como mecanismo reproductor de la vida social. Estas críticas, confunden a la escuela con principios o logros colectivos e individuales (como el ascenso social) que dependen de otras instancias o requieren de su acompañamiento. O bien, se le atribuyen consecuencias tales como la reproducción de las desigualdades socioeconómicas, que, en realidad, resultan de la interacción entre múltiples espacios, instituciones y políticas económicas y culturales.

Si bien la revisión de estos señalamientos, en general provenientes de posturas filosóficas y sociológicas, y su respuesta pedagógica serían relevantes para comprender con mayor claridad qué es y hace una escuela, no es esta línea la que me interesa seguir. No retomaré aquí estas críticas clásicas, sino que apuntaré algunas condiciones desde las cuales se ha convertido a la escuela en un espacio de "impotencia ciudadana". Estas condiciones han producido cambios profundos en la forma de comprender la escuela pública y de estar en ella que desde hace décadas presenciamos y de las que somos parte.

Los fines de la escuela pública han sido, desde la década de los noventa, crecientemente interpretados e impulsados por discursos provenientes del mercado, y acompañados de un lenguaje psicologizado, en detrimento del lenguaje pedagógico, didáctico y filosófico, fundamentales para comprender la educación y la escuela pública. Hoy, la escuela pervive en un contexto atravesado por múltiples violencias cotidianas y el incumplimiento del derecho a una educación justa; en las escuelas atestiguamos la marginación del conocimiento, la renuncia a la búsqueda de la verdad (efervescencia e imposición del solucionismo de los medios digitales mediante). Los docentes por su parte, renuncian pogresivamente a la transmisión de una cultura válida y legítima, atrapados entre las exigencias de una nueva reforma curricular cada sexenio y el peso creciente de las cargas administrativas.

Como nunca antes en la historia de las crisis de la escuela pública, se ha desdibujado el significado de lo que desde la pedagogía llamamos educación. La

reflexión profunda sobre sus fines, significado y condiciones como conquista social ha sido desplazada.

Una posible explicación se encuentra en dos procesos interrelacionados: la *educacionalización* (Depaepe y Smeyers, 2017) y la *aprendificación* (entre otros, Biesta, 2006). El primero se refiere a la creencia extendida de que la educación puede y debe, resolver los más variados problemas sociales. Su desarrollo está ligado al papel que la escuela pública desempeñó en la construcción de los estados-nación modernos, cuando se le atribuyó la capacidad de corregir las desigualdades sociales y mejorar la vida de las personas. Este proceso se entrelazó con los discursos del "aprendizaje a lo largo de toda la vida" (Ball, 2013) que, en políticas educativas nacionales e internacionales plantean, de forma implícita o explícita, que la educación debe conducir al desarrollo económico e individual, a través de la educación de sujetos libres y emprendedores.

La frase "aprender a lo largo de la vida" (y sus variaciones) disfrazada de lema pedagógico, sintetiza las profundas transformaciones en la relación entre el Estado, la escuela y las prácticas educativas. A lo largo de las últimas tres décadas, este enunciado ha pasado de estar vinculado a ideales humanistas y de mejora social, a formar parte de un discurso centrado en la competitividad, la autorresponsabilidad sobre el propio aprendizaje y la empleabilidad. Este giro está asociado al declive del Estado de bienestar, y al impulso creciente de políticas nacionales e internacionales, que promueven el aprendizaje permanente como sustituto del papel del Estado como garante de derechos. En esta nueva lógica, la educación -reducida a aprendizaje- se convierte en una responsabilidad individual, y cada sujeto queda obligado a responder por su inclusión o exclusión. Una revisión de estos procesos y sus implicaciones puede encontrarse en Wheelahan, Moodie y Doughney (2022).

La educacionalización y la aprendificación, junto con los discursos e intervenciones que los sostienen, alimentan agendas económicas y político partidistas disfrazadas de pedagogía. Tienen presencia en las políticas educativas, curriculares, de formación docente, de atención a las desigualdades y a la diversidad, así como en el lenguaje que los docentes han incorporado a partir de las reformas y las exigencias del trabajo cotidiano. Cada uno de estos aspectos merece revisarse de forma sistemática para mostrar rigurosamente cómo se ha incrustado, muchas veces de manera inadvertida, el lenguaje y las prácticas propias de estos procesos en la escuela pública, que no son del todo claros ni

siquiera para quienes habitamos o estamos en contacto con las escuelas desde educación básica hasta el posgrado.

Presento algunos ejemplos como referentes concretos, como una posibilidad, desde una perspectiva pragmática, de asumir una actitud "neciamente realista": estudiar los hechos más concretos y sus detalles, aunque parezcan triviales, porque son expresión de las situaciones prácticas que enfrentan las personas. En términos de Stengers (2017) se trata de una "resistencia obstinada" frente a los discursos explicativos, ya sean tecnocráticos, que dictan las prácticas, o apocalípticos, que proclaman la desaparición de la escuela y buscan convencernos de que no hay alternativa.

El primero tiene que ver con la progresiva sustitución del lenguaje de la educación por el del aprendizaje en las políticas educativas a partir de la década de los noventa. En México, como en la mayoría de los países del mundo occidental, la enseñanza, tarea fundamental de los docentes en la escuela pública, se definió en las reformas curriculares de los noventa y hasta el 2019 como "apoyar" o "facilitar" el aprendizaje. En la escuela pública la tarea ya no es enseñar, sino producir "experiencias de aprendizaje", y los alumnos o estudiantes ya no son tal, sino que *deben* aprender a aprender a lo largo de la vida. Esto podemos encontrarlo en cada propuesta curricular de las últimas tres décadas. Algunas frases del Programa nacional de educación 2001-2006, muestran cómo operó la sustitución del lenguaje de la educación por el del aprendizaje desde la política educativa:

> el aprendizaje no se limita a la formación inicial: es una necesidad que se extiende a lo largo de la vida; la capacidad de aprender a aprender es fundamental... indispensable para tener acceso a los beneficios del desarrollo y mantenerse actualizado. La importancia de la transmisión de información como propósito central del quehacer educativo, en cambio, está decreciendo. ...El profesor se convierte cada vez más en facilitador del aprendizaje de sus estudiantes. (DOF, 2001, negritas mías)

Nótese, además, la confusión sobre lo que transmite la escuela pública: no conocimiento, no saberes, no formas de relación con el mundo, sino "información". Por otro lado, términos como aula, educación, enseñanza, profesor, son constitutivos de la escuela, pero han caído en desuso dentro de estos discursos, lo cual tiene consecuencias en la progresiva desautorización del quehacer do-

cente y en la transformación de relaciones asimétricas en la escuela, siempre necesarias para educar.

Si bien la política educativa y curricular ha cambiado, enfrenta los efectos de casi treinta años de pregnancia en las prácticas escolares, combinados con múltiples confusiones en torno a la propuesta curricular actual en el terreno de las prácticas cotidianas en las escuelas de educación básica. Lamentablemente, el curriculum de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y las formas de trabajo que propone, no han sido suficientemente claras para muchos docentes. Quienes hemos incursionado en escuelas de educación básica para indagar algunas de sus prácticas, observamos que una de sus peores consecuencias es la marginación del conocimiento disciplinar, su complejidad y profundidad. El aprendizaje basado en proyectos se ha entendido como la producción de algo individualmente o en grupo: por ejemplo, una revista mediada por contenidos de español en la que los alumnos no recapitulan qué temas suponía poner en relación la actividad; o la simulación de una compra en un local cercano a la escuela con "billetes didácticos", en la que por salir al entorno se convierte automáticamente en un "proyecto comunitario". Como consecuencia, se confunden el conocimiento de los objetos con los objetos del conocimiento (Feldman y Diuk, 2021) que, aunque causalmente relacionados, no son lo mismo.

Otro ejemplo tiene que ver con lo que muchos docentes afirman se ha convertido en uno de los principales obstáculos para su trabajo de enseñar: la sobrecarga de labores administrativas. Estas incluyen planeaciones didácticas bajo criterios que no guían lo que ocurre en el aula, el llenado de múltiples informes, la organización de tareas solicitadas por instancias burocráticas del sistema educativo, entre otras. Docentes de escuelas secundarias de Iztacalco, por ejemplo (Trujillo, 2024) deben repartir su tiempo entre dar seguimiento a demandas por casos de abuso familiar hacia estudiantes, conseguir atención en centros de salud para alumnos con problemas físicos y emocionales, y gestionar trámites para la dotación de programas sociales del gobierno federal, entre muchas otras tareas.

Si bien las escuelas progresivamente se han abierto a la pluralidad, la diversidad, lo inesperado, el trabajo de enseñar, escolarizar, educar, se ve obstaculizado, cuando no sustituido, por hacerle espacio a la paliación de nuestra "impotencia ciudadana". Esta impotencia es consecuencia de que el mercado y la política partidaria han tomado a la escuela como rehén, y de la incapacidad del Estado para proteger y garantizar el derecho a la educación. Hoy, los dere-

chos están sujetos al funcionamiento del mercado y a las condiciones que lo hacen posible.

Ante este panorama, pongo en la mesa algunas preguntas: ¿en qué se han convertido las prácticas educativas escolares? ¿Es posible la educación en la escuela pública después de poco más de tres décadas de padecer los efectos de la aprendificación y la educacionalización en sus prácticas? ¿Debe seguir ocupando nuestra impotencia ciudadana el lugar de la educación en las escuelas? A continuación, apuntaré tres dimensiones de las prácticas educativas de la escuela pública que considero fundamentales para repensar su sostenimiento como conquista social y proyecto educativo.

Dimensiones de la escuela pública como espacio de prácticas educativas

Comprendo la educación como una práctica en el sentido propuesto por Schatzki (2012): un conjunto organizado de actividades que relaciona saberes, normas, acciones, afectos, espacios, tiempo y objetos materiales; una práctica es una forma compartida de hacer y habitar el mundo, sostenida por una red de significados y estructuras que la hacen posible. La educación es una práctica que forja modos de atención, formas de autoridad, de relación con el conocimiento y los saberes, con los otros y el mundo. Las prácticas educativas no se reducen a procedimientos eficaces ("aplicar" un curriculum) o a la consecución de resultados (de aprendizaje), sino que se producen de forma relacional y da lugar a formas de estar en el mundo y vínculos con lo común. Si bien distintas dimensiones han de discutirse, repensarse, ser parte de un proyecto de escuela pública, para este trabajo propongo tres solamente.

Reglas impersonales

Una dimensión fundamental de lo que hemos convenido en llamar escuela pública es que se atiene a reglas impersonales impuestas a todos los que en ella participan. Las reglas, como señala Daston (2022) surgieron históricamente como respuesta a la necesidad de ordenar y garantizar la imparcialidad en las instituciones; no son neutras ni naturales, sino que contribuyen a formar subjetividades y formas de relacionarnos. En la escuela, garante de un derecho, esas reglas deben ceñirse al principio de justicia. No obstante, históricamente las

reglas han dado lugar en múltiples ocasiones, al disciplinamiento de las diferencias (distinto al trabajo con las disciplinas de estudio en condiciones que potencien el trabajo escolar y la formación de humanidad), y, en tiempos más recientes, como se deprende del apartado anterior, a las reglas del mercado y la política partidaria convertidas en reglas que dan a lugar a su interpretación administrativa.

Las reglas de la escuela son impersonales, pero interpretables, por lo que su constante revisión es necesaria y deseable de acuerdo con, al menos, tres condiciones: evitar su absolutización, dar lugar a la revisión y diálogo sobre el conflicto que producen las diferencias, permitir el trabajo en común, sin negar las diferencias, y que es posible la pluralidad y la deliberación.

En este sentido, vale la pena recordar e intervenir desde múltiples argumentos pedagógicos que defienden a la escuela como un laboratorio en el que se aprende a vivir con otros, y en donde la regla no aplana las diferencias o las somete, sino que es una forma de hacerla más justa. Por ejemplo, habrá que pensar cuáles son las reglas deseables en relación con el conocimiento que transmite la escuela pública: las que llevan a la organización de una amplia constelación de actividades interrelacionadas de múltiples personas y que hacen parte de lo que llamamos educación, o las que determinan el mercado, los algoritmos y la psicologización del aprendizaje.

Como señala Vincent: "Si en el corazón de la forma escolar estaba la regla impersonal impuesta a todos, incluido el maestro, parece que en el corazón de la educación pública está el uso de la razón, la búsqueda de razones. Hoy día, el término educación pública puede parecer una categoría administrativa, pero en realidad engloba una filosofía política" (2008, p. 52). A esta posibilidad de pasar de la regla impersonal definida por la forma escolar, a la posibilidad de la búsqueda de razones, Vincent le denomina "socialización democrática", posible en la escuela porque ha constituido a lo largo de su historia una forma de transmisión cuyo propósito es la educación.

La escuela pública pone a disposición conocimientos, saberes, formas de reflexión para justificar lo que pensamos, lo que admitimos, da lugar a "diferentes maneras de estar en el mundo y de estar con otros" (Vincent, Courtebras y Reuter, 2012, p. 129). Son las reglas impersonales, posibilitadoras de un laboratorio en el que se experimentan esas distintas maneras de estar en el mundo y con los otros porque, además de interpretarse, son prácticas sociales y humanas, formas de vida, y la escuela pública como conquista social y garante de derechos

ha de repensarlas. Si seguir una regla es seguir una práctica, ¿a qué reglas obedecen las prácticas que hoy se despliegan en muchas de nuestras escuelas?

Vínculos asimétricos entre generaciones

La escuela pública supone además la formación de vínculos, éstos dependerán de las relaciones entre generaciones y de las formas de transmisión (Vincent, 2008). Las dificultades en los vínculos y sus diferencias se corresponden con los conflictos generacionales más amplios, lo que se transmite y las condiciones en que vivimos.

El encuentro intergeneracional es condición necesaria para la puesta a disposición de lo común a las nuevas generaciones y experimentar formas de encuentro en torno al trabajo escolar, un modo de atención y una inteligencia "colectiva, concreta y situada" (Stengers, 2017, p. 78). En esta tarea, la relación generacional asimétrica entre docentes y estudiantes es indispensable, no hay posibilidad de transmisión y vínculos educativos cuando no hay asimetría en el saber, el conocimiento y las formas de relación con la cultura. Uno de los problemas más graves hoy en día es que los docentes deben poner a prueba todos los días esa asimetría; algo nos dice de lo que se pone en juego y cómo en las relaciones educativas. Derecho al saber, al conocimiento, son rasgos de esos vínculos asimétricos -no de desigualdad o de superioridad- y se fincan sobre el reconocimiento mutuo de autoridad, para enseñar, para orientar, para otorgar confianza a la palabra del otro (Diker, 2016).

Lo común y las formas del trabajo escolar

Pensar y producir lo común en la escuela tiene implicaciones para aspectos específicos de la escuela, fundamentalmente en lo que concierne a las formas de trabajo escolar. Desde referentes de la sociología de la educación (Barrère, 2003) y la pedagogía (Simons y Masschelein, 2014), lo entiendo como una construcción híbrida en la que convergen tiempos, espacios e infraestructuras; responde a demandas históricamente situadas y produce formas de ser de los estudiantes, los docentes y las escuelas, de estar en ella y con los otros.

A pesar de que a la escuela se le ha caracterizado por sus críticos como estable e inamovible, su existencia es frágil; su estabilidad es provisoria (Dussel, 2018), y requiere un gran esfuerzo para mantenerse, sobre todo ante las tensio-

nes del sistema político, las intenciones del curriculum y las problemáticas específicas de cada comunidad escolar. En este escenario, el trabajo que involucra afectiva e intelectualmente a los sujetos para vivir juntos es en sí mismo una forma de aprendizaje.

Históricamente lo común de la escuela se ha comprendido desde su designación como garante del derecho a la educación. En este sentido, la ley le obliga a transmitir lo mismo, bajo objetivos universales; así, la idea de lo básico como contenidos compartidos, está en la base de la comprensión de la escuela pública como derecho y como conquista social. Esta es una forma de comprender lo común de la que no hay que deshacernos, sin embargo, podemos ampliarla si pensamos que, además de contenidos con mismos objetivos para todos, no basta que la ley lo indique, sino que requiere que en la escuela se organice igual inversión temporal (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992) y formas de trabajo democráticas, sin demeritar la interpretación y experiencias de los sujetos y sus comunidades de origen.

Lo común se produce en el trabajo escolar cotidiano, y la escuela pública en sí misma, es lo común para quienes asisten a ella como un espacio en el que acceden a otras referencias del mundo (no atadas a su pertenencia familiar o de clase) para trabajar en una historia compartida, y darse un futuro juntos. Como afirman Vincent, Courtebras y Reuter (2012, p. 130), "las diferentes maneras de estar en el mundo y con los otros están vinculadas a formas de transmisión", lo que requiere formas de organización del trabajo escolar. Los sujetos estamos en la escuela a partir de lo que ya existe, involucrados en situaciones de las que hacemos parte junto con el conocimiento, el orden de los espacios, los objetos materiales; la transmisión, las relaciones que estamos en disposición de construir se dan en ese marco de relaciones a construir cada día.

Conclusión

Pensar hoy la escuela pública exige resistir a las lógicas de la educacionalización, la aprendificación, y las cargas a las que es sometida producto de nuestras impotencias. Estos discursos y sus demandas han desplazado el foco de lo que hace a la escuela, una escuela: enseñar y educar, para reducirla a la eficacia y adaptación, con lo que perdemos un espacio, quizá el último que nos queda, para producir lo común y evitar que los sujetos queden marginados a su destino de origen.

Pensar a la escuela desde sus prácticas concretas con atención, permite reimaginarla y hacer escuela: las reglas impersonales como formas compartidas de sostener la igualdad, no como mandatos inamovibles; las relaciones intergeneracionales como forma de acoger a los nuevos, de darles un lugar en el mundo; lo común como lo que se produce en el espacio escolar desde una herencia compartida y resignificada en el trabajo escolar cotidiano.

No se trata de reformar o salvar la escuela. Como institución formada históricamente puede desaparecer o ser sustituida, sin embargo, por lo ya dicho, vale la pena acompañarla -obstinadamente- en su posibilidad de seguir siendo ese espacio provisorio en donde todavía podemos imaginar y practicar lo común.

Referencias

Ball, S. (2013). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Revista Educación y Cultura*, No. 100, Bogotá, pp. 107-119.

Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Presses Universitaires de Rennes.

Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180. https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.3.169

Daston, L. (2022). *Reglas. Una breve historia de lo que gobierna nuestras vidas*. Alianza Editorial.

Depaepe, M., & Smeyers, P. (2017). Educacionalização como um processo de modernização em curso. *Perspectiva*, *34*(3), 753–768. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p753

Diker, G. (2016). Educación. En Salmerón, A.M., Trujillo Reyes, B.F., Rodríguez Ousset, A. y De la Torre, M.A. (Coords.) Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. FCE-UNAM, México. Disponible en:
http://fondodeculturaeconomica.com/dife/index.aspx

Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En: Larrosa, J. (editor). *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Miño y Dávila.

DOF (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=706001

Feldman, D., y Diuk, B. (2021). Políticas de enseñanza y desigualdad: entre los formatos pedagógicos y las finalidades educativas. *Revista Educativa - Revista De Educação*, *24*(1), 29 páginas. https://doi.org/10.18224/educ.v24i1.8662

Frigerio, G., M. Poggi, y G. Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.

Mestre, J. y Fernández Liria, C. (2024). *Escuela y libertad. Argumentos para defender la enseñanza frente a políticas educativas y discursos pedagógicos demenciales*. Akal.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. (pp. 27-52) Paidós.

Schatzki, T. R. (2012). A primer on practices: theory and research. In: Highs, J; Barnett, R.; Billet, S.; Huttchings, M. & Trede, F. Rotterdam. (Eds.). *Practice-based education. Perspectives and strategies* (pp. 13–26). Sense publishers.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Stengers, I. (2017). *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene*. Futuro Anterior Ediciones.

Trujillo Reyes, B.F. (2024). "En la escuela hay otras maneras de vivir". Maestras, género y cuidados ante los efectos de una guerra fallida. Ponencia presentada en el Congreso de la Latin American Studies Association (LASA), Bogotá.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. Éducation et francophonie, 36(2), 47–62. https://doi.org/10.7202/029479ar

Vincent, G.; Courtebras B.; Reuter Y. (2012). La forme scolaire: débats et mises au point. *Recherches en didactiques. Les cahiers Théodile, No. 13, 109-135. DOI:* 10.3917/rdid.014.0127

Wheelahan, L., Moodie, G., & Doughney, J. (2022). Challenging the skills fetish. *British Journal of Sociology of Education*, *43*(3), 475–494. DOI: https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2045186

Educación, trabajo y misión social de la escuela

Ana María Salmerón Castro

I

Cruzamos por una ruta de pérdida de sentido respecto de la misión social de la escuela.

Se ha extendido la creencia de que -convertidos en asuntos escolares-, los problemas generales de la vida asociada- son, por sí mismos, la misión social de cualquier institución educativa. La salud mental de los estudiantes, las circunstancias de sus familias, la devastación ecológica, los embarazos no desados, el uso excesivo de los dispositivos digitales, las drogas, los desórdenes socioemocionales, las malas costumbres alimenticias, el consumismo, la desigualdad, la violencia, la pobreza, la exclusión, los algoritmos que controlan intereses y deseos, el futuro laboral incierto, etc, son los temas en que se entiende el registro de la función social escolar. Las preocupaciones colectivas de la vida asociada se trasladan a la institución educativa con intenciones de solución y todo problema social es tarea del magisterio; a todo asunto de carácter urgente en la vida colectiva le corresponde un lugar en el aula.

Ahí están, para facilitar el ejercicio, la flexibilidad y la transversalidad curriculares, con cuyos imprecisos significados cuenta el desenfadado lenguaje pedagógico para hacer nuevos y recargados encargos al ya abrumado profesorado que sabe, de sobra, que ha de atender cuanto problema social aqueje dentro o fuera de las aulas. Así, empatizamos con ideas como la de "educación integral"; la ambigüedad que hacía falta a los propósitos de hacer perdedizo el sentido social de lo escolar.

¿Qué mejor asunto puede quedar en manos de la escuela que el de capacitar a las nuevas generaciones para el trabajo productivo y contribuir, con ello, a la ambicionada "educación integral"?

La vulgata pedagógica, con su inconveniente manera de entender su propia función social, considera deseable que el magisterio se concentre en el desarrollo de destrezas y desempeños a la caza de una posición en el mercado de

trabajo. Nociones como "competencias", "habilidades blandas" o "desarrollo de capacidades de adaptabilidad", acaparan protagonismos en el discurso pedagógico; dominan el curso de los diseños curriculares y engalanan las tentaciones de desvirtuar las responsabilidades formativas de los proyectos de escolarización. No hay reparos en asumir que, aun con financiamiento público, los contenidos de la enseñanza se privaticen y se apropien del destino de los estudiantes para proveer de mano de obra a los dueños del capital.

Dos teóricos de la escuela, Marteen Simons y Jan Masschelein (2014), llaman procesos de "domesticación escolar" a fenómenos de privatización de esta naturaleza. Se trata de formatos de alejamiento del carácter público que constituye y da sentido a la escuela y que se derivan de estrategias que, burda o sutilmente, pervierten los modos de entender la responsabilidad de nuestras instituciones educativas. En el caso de la educación para el empleo, la domesticación ocurre por la vía de un deslizamiento de la práctica escolar del trabajo hacia la "utilizabilidad". Los autores advierten sobre la tendencia específica que reformula los objetivos de la instrucción en el registro de competencias utilizables: "[...] las iniciativas y propuestas concretas empiezan a funcionar como movimientos tácticos en una estrategia que domestica o incluso neutraliza a la escuela" (2014, p.100).

No es que los autores desestimen el lugar de los asuntos sociales en el tiempo y el espacio escolar; tampoco plantean ninguna suerte de renuncia a las prácticas de trabajo en las aulas y talleres escolares. Ubican, más bien, a unos y otras como lo que debería de constituir la materia misma de la enseñanza. Las cuestiones de la vida asociada tienen un lugar vertebral en la escuela, insisten, pero han de ser materia de estudio y no competencias que capaciten para solucionar problemas sociales.

> En contraste con el empleo, la educación aún conservaba una relativa autonomía en relación a la sociedad, y en particular en relación al mercado laboral. Optimizar el empleo era una gran medida en cuestión política y era, como mínimo, el objetivo de las políticas económicas y sociales. Pero cuando el énfasis se desplaza hacia la utilizabilidad en el contexto del Estado de bienestar activo, el empleo pasa a ser progresivamente del individuo. El individuo es bautizado como aprendiz (vitalicio), el aprendizaje es una inversión en el propio capital humano, y el ciudadano-aprendiz así activado adquiere de por vida la responsabilidad de su propio empleo

> [...] El lema es: ¡sé utilizable! El evangelio: ¡La utilizabilidad es el camino para comprar tu propia libertad y para contribuir al progreso social! (2014, p.103).

Así convertidas las habilidades utilizables en tarea de la enseñanza, el proyecto social de la institución educativa se conforma con los peores modos de su ejercicio y colabora a la reproducción del *status quo*, a la integración de los sujetos en los modos sociales establecidos y a la legitimacion que es indispensable a ese mantenimiento. Volvemos con ello a la empobrecida comprensión de la escuela como aparato de socialización y expulsamos sus posibilidades de educar; de proyectar caminos de progreso y de emancipación.

II

A los propósitos de esta ponencia, importa seguir el argumento de Simons y Masschelein, en primer lugar, por el poder revelador de la táctica de domesticación en su formato de "utilizabilidad" y por su capacidad de señalar los peligros a que éste somete a los procesos de escolarización. Importa, en segundo lugar, para resaltar la validez de la incursión de la educación a través del trabajo como un elemento cooperativo de la formación que la escuela ha de ofrecer, particularmente, de cara a una comprensión más amplia de la misión social que debe cumplir.

Sobre la diada educación y trabajo, en distintos momentos de la historia, han convivido diferentes y, frecuentemente, encontradas concepciones. Concepciones que se han sostenido en los telones de fondo de los debates y los fracasos de la incorporación de la enseñanza técnica y el trabajo manual en el *curriculum* escolar. Al lado de la visión pragmática y domesticadora de que hemos dado cuenta (Simons y Masschelein, 2014) ha pervivido una mirada que se permite entender una distinción extrema y desproporcionada entre el trabajo manual y el intelectual y que percibe como incompatible la formación en ambas actividades humanas. Esta tendencia de pensamiento observa como mutuamente excluyentes las pretensiones de formación a través del trabajo con las posibilidades de alcanzar el más elevado desarrollo intelectual o espiritual.

Es presumible que en sus primeros orígenes antiguos, griegos o latinos, la distinción entre las formas de vida destinadas al cumplimiento de los oficios en oposición a las vidas contemplativas no reconocían al trabajo como una categoría unificada o específica. Lo que había era una designación de cada oficio

particular y, en el mejor de los casos, unos términos generales para calificar las actividades en cuya distinción primaria, cuando mucho, podía reconocerse si había un gasto de energía física o no (Larrère, 2001, p.1612). Aun así, desde el origen de esta distinción, emergía la perspectiva de quienes -por condiciones de privilegio- podían tener vidas estrictamente "contemplativas" y enaltecerse con ello; a costa, por supuesto, de quienes tuvieran que realizar actividades de desgaste físico para hacérselas posibles. Así, histórica y socialmente, evolucionó en adelante la doctrina de la división del trabajo que, en plata limpia, se ha constituido *de facto* en un poderoso sostén de la división social entre las personas. La sentencia fundamental de esta doctrina divisionista dicta que las actividades teóricas se distinguen radicalmente de las prácticas y la agencia intelectual es antitética de la actividad manual. En términos educativos estas distinciones se decantan, automáticamente, en la consecuente distinción entre la formación en prácticas de trabajo en los espacios escolares y la orientación de la enseñanza hacia la transmisión estricta de saberes teóricos, de carácter científico, humanístico y, en el mejor de los casos, estético. Es un sistema de creencias en que habitan, por supuesto, posturas clasistas y prácticas de apariencias meritocráticas que adjudican la realización de las actividades manuales a quienes ocupan posiciones y pertenecen a estratos sociales menos aventajados.

Entre unos planteamientos y los otros se ha dificultado el camino para consolidar los progresos que se antojarían indispensables a la discusión pedagógica sobre este problema.

No obstante, en distintos momentos de la historia, numerosos pensadores han emitido herramientas de comprensión con efectos de vigoroso poder prescriptivo en relación con las prácticas y ejercicios de trabajo manual en las escuelas. Hacer un recorrido minucioso sobre esas ideas y planteamientos sería, sin duda, un ejercicio interesante; pero este texto no tiene pretensiones de esa talla; se conforma con señalar, a grandes rasgos, alguna idea sobre la temática en 3 pensadores, de momentos y latitudes diferentes, cuyas coincidencias parecen colaborar a los intereses de este simposio.

Las tres aproximaciones al problema de que, de manera breve y esquemática, daré cuenta adelante, se expresaron en distintos países, en momentos históricos diferentes y desde campos de estudio y perspectivas disímbolas. Me refiero a Karl Marx, en los años cuarenta del del siglo XIX; a John Dewey, en la segunda década y a Fernando Salmerón en la sexta del siglo XX; en Alemania, EEUU y México, respectivamente. Sin embargo, resulta interesante

no sólo el encuentro de importantes coincidencias entre los tres sino que esas coincidencias se mantienen en los elementos de argumentación de que Simons y Masschelein se sirven en su esfuerzo de defender la forma escolar y su visión sobre la misión social de la escuela en la Bélgica del primer cuarto del siglo XXI.

III

La perspectiva crítica de Marx y Engels en torno a los efectos de alienación y fragmentación de la división del trabajo en el sistema capitalista, dio lugar a sus afirmaciones sobre la pluralidad de actividades a que podría abocarse una persona de acuerdo a la multiplicidad de sus intereses. Es bien conocida la sentencia expresada por los autores en *La ideología alemana* respecto de que alguien podría "ser pescador por la mañana, cazador por la tarde, ganadero por la tarde y crítico después de la cena" (1974).

De ahí que, desde el punto de vista educativo, la instrucción politécnica o tecnológica constituía para Marx una unión adecuada entre las formas mentales y físicas en el proceso de constitución de un sujeto. De acuerdo con Manuel Suárez (2017), sólo por la vía de la instrucción tecnológica podía habilitarse a niños y jóvenes para entender los principios generales de los procesos de producción tanto como iniciarse en el manejo de los instrumentos utilizados en los procesos industriales.

Marx centró, así, la atención en que el desarrollo de habilidades físicas y técnicas es la herramienta más adecuada para articular prácticas con enseñanzas lógicas. Esto es, la condición de operación del vínculo entre teoría y práctica sin cuya manipulación cognitiva resulta incomprensible entender los fenómenos científicos y los sociales (Suárez, 2017).

Más tarde, otros pensadores marxistas, destacadamente Gramsci y Makarenko, retomarían esas propuestas de integración entre la educación cultural -científica, humanística, estética, moral, social y política- sin admitir la separación que suele atribuirse a ésta de la educación para el trabajo propiamente dicha.

Aunque por recorridos teóricos muy diferentes, el análisis que hiciera John Dewey al considerar la eficacia social como fin de la educación democrática arribó a conclusiones coincidentes con la perspectiva marxista en torno al reconocimiento de la condición indisolubre del vínculo entre las actividades in-

telectuales y las de orden práctico e insistió en el lugar preponderante de la instrucción técnica en aras de la formación cívica e intelectual.

La eficacia social, para el filósofo pragmatista, no se deposita estrictamente en los procesos de consolidación de habilidades para participar en las prácticas de la industria o para ganarse la vida. Si bien, éstos son fundamentales:

> [...] las personas no pueden vivir sin medios de subsistencia; los modos en que se emplean y consumen estos medios ejercen una profunda influencia sobre todas las relaciones de unas personas con otras. Si un individuo no es capaz de ganarse la vida para sí y para los niños que dependen de él es una rémora o un parásito de las actividades de los demás. Pierde para sí una de las experiencias más educativas de la vida; si no está adiestrado en el recto uso de los productos de la industria hay un grave peligro de que pueda depravarse y de herir a los demás en la posesión de su riqueza. Ningún esquema de educación puede permitirse el olvido de tales consideraciones básicas (Dewey, 1998, p.107).

Estas frases dan luz respecto del poder formativo del trabajo manual en esferas de la personalidad y la cultura de grupo que superan la propia actividad técnica adiestrada. La capacidad de "ganarse la vida", de contar con las habilidades que impone la participación en el sistema productivo y con los poderes técnicos que precisaría granjearse el derecho a ocupar una posición laboral en el aparato de producción de bienes y servicios, pareciera ser un objeto loable del destino de algunas de las labores de enseñanza deliberada de las instituciones educativas, pero su aplicabilidad no se reduce a su consideración como materia de estudio, Dewey le reconoce un enorme poder formativo en numerosas direcciones.

En la unidad de las operaciones de carácter lógico y empírico Dewey reconoció la posibilidad misma del ir y venir de la experiencia que define su concepción general de la educación. Para el filósofo pragmatista, las condiciones de cumplimiento del fin como eficacia social no descansan estrictamente en la consecución de la pericia industrial, sino que atienden, además, a la dirección de los educandos en torno a la formación del interés por la corrección de las desigualdades injustas en el proceso de producción. El estudio y la práctica de la actividad humana identificada con el trabajo dispone hacia la participación en las actividades comunes de aquellos con quienes se comparte la vida colectiva. La dirección es hacia el progreso, no hacia la perpetuación de las con-

diciones sociales establecidas. Y una vez enderezado así el entendimiento del proceso, la eficacia social como fin no es ajena a la eficacia cívica. Noción que atañe a la participación en el espacio público y a lo que el autor define como una suerte de "simpatía inteligente hacia los demás", y sigue:

> Es una imaginación cultivada hacia lo que los hombres tienen en común y una rebelión contra lo que innecesariamente los divide [...] La eficacia social y aun el servicio social son cosas duras y metálicas cuando están separadas de un reconocimiento activo de la diversidad de bienes que la vida puede ofrecer a diferentes personas y de la fe en la utilidad social de estimular a todo individuo a realizar su propia elección inteligentemente. (1998, p. 109)

En estricta coherencia con los postulados señalados, Dewey añade a estos factores que integran el sentido de la eficacia social como fin educativo, el de la educación cultural. Entendida ésta en su significado más profundo, como la oportunidad que ha de ofrecerse a todos para el desarrollo de sus capacidades distintivas.

Dewey no se conforma con afirmar que eficacia social y cultura, considerados aisladamente, no consiguen la expresión del sentido propio de la educación. Insiste, sobre todo, en que la función social de la educación es ambas cosas o no es ninguna. Y señala:

> El dualismo está demasiado profundamente arraigado para que pueda ser vencido fácilmente; por esta razón es función particular de la educación, en la actualidad, luchar en defensa de un fin en que la eficacia social y la cultura sean sinónimos en vez de antónimos" (1998, p.110).

Más de cuatro décadas después de que Dewey escribiera estas ideas, Fernando Salmerón partía ya de la integración que el filósofo pragmatista sugería en el párrafo anterior.

En su trabajo sobre *Los problemas de la enseñanza media*, el autor se cuidaba de incluir en la noción de cultura tanto a los saberes estéticos, morales, intelectuales, científicos, etc, como a los técnicos y ocupacionales. Cuando se habla de las finalidades educativas y se separa a la preparación práctica de la formación cultural se yerra.

> Como si la formación cultural de la persona, que implica su incorporación a las funciones y a los patrones de una sociedad determinada, pudiera llevarse a cabo sin la preparación práctica para la vida, o sin la iniciación en las actividades cívicas. Preparar para la vida es preparar para la vida social, para resolver los problemas que plantean las relaciones del trabajo y del amor, no simplemente preparar para ganarse el sustento (Salmerón, 1980, nota 6, p. 35).

No existe, dice el autor, el hombre culto que no posee conocimiento directo de las cosas. El *saber hacer* es el único posible condensador del conocimiento y la brújula que conduce a la inteligibilidad de valor y la unidad del mundo. La participación activa que permite el desarrollo de las habilidades prácticas no es meramente una capacidad para desempeñar una función particular en la trama de la integración al mundo laboral, es un factor indispensable de la integración de los saberes. La preparación para el trabajo de los jóvenes no es un añadido cosmético de la instrucción del intelecto; ésta es, sin aquella, una mera pretensión academicista. Sólo unidos los saberes académicos y la preparación ocupacional logran la formación en su sentido completo.

Salmerón encuentra en la educación para el trabajo un poder formativo de mucho mayor alcance que el del desarrollo puntual de una habilidad específica. Como John Dewey, el autor consigue develar la capacidad integradora de saberes de la práctica ocupacional y destaca su función organizativa, disciplinaria y de jerarquización. De ahí que señale:

> El trabajo [...] es simplemente la produccion de una obra, la entrega a la creación de una obra nueva con estricto apego a las leyes de la materia, en esa entrega hay una lección de olvido de sí mismo, una lección de objetividad y de sometimiento a las leyes de la materia sin lo cual el hombre es incapaz de perfección. Este momento despersonalizante y generoso -piedra de escándalo de un falso espiritualismo- es un elemento fundamental para la educación del adolescente, para su acceso a la conciencia de la solidaridad de todas las formas de la actividad humana, que es condición de una sana colaboración en la vida social. (Salmerón, 1980, p. 37)

La vida asociada, por su parte, es de tal carácter que exige de la formación de los jóvenes una serie de recursos para su inscripción que no sólo le habiliten para trabajar, sino que le doten de formas inteligentes de comprensión de la

mutua dependencia entre quienes participan de la colectividad y de la indispensable solidaridad para con todas las formas del trabajo humano.

Esta caracterización del sentido y la dirección que ha de tomar la inclusión de prácticas de trabajo en la formación de las generaciones jóvenes, permite al autor esbozar el significado de la misión social de la escuela como: una entrega de "ideales de solidaridad, de tolerancia, de comunidad y de progreso [... acompañados de] "una conciencia clara del carácter necesario de la división del trabajo y, al mismo tiempo, de la vinculación de todas sus formas especializadas en la unidad orgánica de la vida social y la cultura" (1980, p.41).

Sirvan estas ideas para sostener la impostergable necesidad de incorporar la formación para el trabajo en las escuelas como condición de cumplimiento de un sentido responsable de la misión social de la escuela. Sólo así habrá espacio para desterrar de nuestos esquemas instructivos las posiciones clasistas de utilizabilidad que oscurecen la función de nuestro profesorado, domestican nuestras escuelas y cosifican a nuestros jóvenes.

Referencias

Dewey, J. (1998) *Democracia y educación.* Madrid, España: Ediciones Morata S.L.

Hoarau, J. (2001) "Marx". En: *Diccionario de ética y filosofía moral. Tomo II*, (pp.1020-1028), México, D.F., Fondo de Cultura Económica.

Larrère, C. (2001) "Trabajo". En: *Diccionario de ética y filosofía moral. Tomo II*, (pp.1612-1618), México, D.F., Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. y Engels, F. (1846). "La ideología alemana". En: *Marxists Internet Archive*. Recuperado de https://www.marxists.org/espanol/m-e/1846/ideoalemana/index.htm el 11 de abril de 2025.

Salmerón, F. (1980) "Problemas de la enseñanza media". En: *Cuestiones educativas y páginas sobre México* (pp. 25-48), Xalapa, México: Ed. Universidad Veracruzana.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Suárez, M. (2017) "Apuntes sobre el marxismo y la educación del futuro". En: *Red Internacional de Izquierda.* (No. de noviembre) Recuperado de https://www.laizquierdadiario.com/Apuntes-sobre-el-marxismo-y-la-educacion-del-futuro el 13 de abril de 2025.

LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO POR VENIR 3. TENSIONES Y ARTICULACIONES EN LA DISPUTA POR LO ESCOLAR*

Coordinadora
*Beatriz Cadena Hernández***

La Nueva Escuela Mexicana.
Análisis en torno a los sentidos de la transformación educativa
*Ana Laura Gallardo Gutiérrez**** y *Noemí Cabrera Morales*****

Comunalidad, educación comunitaria y sujeto pedagógico:
articulaciones conceptuales para pensar procesos escolares contrahegemónicos
*Christian Aarón Cruz Cruz****** y *Cecilia Rincón Verdugo*******

El campo problemático de la educación rural:
dimensiones, disputas y sentidos de las escuelas multigrado
*Beatriz Cadena Hernández y Liliana Atziri Álvarez Ávila********

* Línea temática: problemas nuevos de la educación y la educación de cara a las condiciones novedosas del mundo contemporáneo (principalmente, los que tienen implicaciones en las formas de conocimiento de lo educativo y en la conformación del campo de la educación).

** Facultad de Filosofía y Letras, UNAM | Programa APPEAL.
beatrizcadena@filos.unam.mx

*** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE-UNAM | Programa APPEAL México.
anag800@gmail.com

**** Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe | Programa APPEAL México.
noemicabrera277@gmail.com

***** Facultad de Estudios Superiores Iztacala | Programa APPEAL México.
christian.cruzt@gmail.com

****** Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Maestría en Infancia y Cultura. Grupo de Investigación Infancias | Programa APPeAL Colombia.
rinconceci@yahoo.com

******* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM | Programa APPEAL
lilianaatziri48@gmail.com

Resumen general del simposio

Este tercer simposio que se presenta forma parte de las investigaciones del equipo del Programa APPeAL, en el marco del proyecto "Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto *por venir* de la educación latinoamericana" (DGAPA-PAPIIT: IN40222). Este proyecto, parte de considerar las siguientes líneas de problematización: cuáles son los sentidos que históricamente se han configurado sobre la escuela, qué transformaciones han tenido y qué alcances pueden tener para los sujetos de la educación. Qué cambios se generan y qué experiencias se producen para sostener el vínculo pedagógico y la continuidad educativa en el contexto de la situación actual que se vive en América Latina. Qué aporta este proceso para definir los horizontes de transformación de la institución escolar en la construcción del proyecto *por venir* de la educación.

Las ponencias de este simposio abordan tres aproximaciones al debate en el que se ha visto atravesada la escuela, a partir de propuestas que buscan reconfigurar los sentidos de la educación pública, desde perspectivas críticas, comunitarias y contextualizadas. La Nueva Escuela Mexicana propone una resignificación del currículo con base en referentes identitarios y las tensiones entre el currículo pensado y vivido, reconociendo los desafíos que implica construir sentido en torno a la educación básica. También, emergen experiencias pedagógicas que apuestan por comunalizar la escuela, bajo principios como la reciprocidad, el respeto por la naturaleza y el reconocimiento de saberes ancestrales. Y el referente a la educación en territorios rurales, particularmente, la escuela multigrado, la cual integra prácticas locales, saberes comunitarios y una configuración curricular adaptada a su realidad. En conjunto, estas propuestas apuntan hacia una resignificación profunda de la educación pública, colocando en el centro la diversidad, la comunalidad y el sentido pedagógico del acto educativo.

Palabras clave: sentidos de la escuela, currículum, educación comunal, educación multigrado, alternativas pedagógicas.

Semblanza de los participantes en el simposio

Beatriz Cadena Hernández. Es Licenciada, Maestra y Doctorante en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente, es Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía donde

también se desempeña como profesora. Es investigadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Pertenece a la Red de Investigación en Educación Rural en México (RIER), es asesora externa de la Casa de las Ciencias de Oaxaca y de la Maestría en Pedagogía del Sujeto de la Universidad Campesina en Red (UCIRED).

Ana Laura Gallardo Gutiérrez. Es doctora, maestra y licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y actualmente se desempeña como su Secretaria Académica. Antes fue Directora de Desarrollo del Curriculum Intercultural en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Es profesora del posgrado y la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Noemí Cabrera Morales. Maestra y Doctorante en Pedagogía por la UNAM, Licenciada en Sociología por parte de la UAM-Azapotzalco. A lo largo de 17 años ha colaborado en la Secretaría de Educación Pública, desempeñando diversas funciones en distintas áreas. Actualmente desempeña el cargo de Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. Es investigadora del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. Se desempeña como docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el Colegio de Desarrollo y Gestión Intercultural.

Ana Laura Gallardo Gutiérrez. Es doctora, maestra y licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y actualmente se desempeña como su Secretaria Académica. Antes fue Directora de Desarrollo del Curriculum Intercultural en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Es profesora del posgrado y la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Christian Aarón Cruz Cruz. Licenciado en Psicología y maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente se

desempeña como profesor de Psicología Social Comunitaria en la misma universidad. Es integrante del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México) y coordinador del Seminario de Educación Intercultural en América Latina de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Su trabajo se ha centrado en educación popular, prácticas solidarias, juventudes, educación indígena, así como en el desarrollo de programas de intervención comunitaria.

Cecilia Rincón Verdugo. Doctora en Pedagogía UNAM. Magister en Estructuras y procesos del aprendizaje Universidad Externado de Colombia. Docente investigadora Maestría en Infancia y Cultura Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Directora Grupo de Investigación INFANCIAS. Directora Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. APPeAL Colombia (Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Facultad de Filosofía y Letras-UNAM; 2011).

Liliana Atziri Álvarez Ávila. Egresada de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente se encuentra realizando el proyecto de tesis "Las escuelas multigrado de educación básica en el marco de la política de transformación educativa en México: procesos, tensiones y articulaciones". Miembro del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL, México), así como de la Comunidad Multigrado Nacional.

La nueva escuela mexicana: análisis entorno a los sentidos de la transformación educativa

Ana Laura Gallardo Gutiérrez y Noemí Cabrera Morales

Resumen

El texto propone una tesis teórica para comprender los procesos de desarrollo curricular desde bases que escapen a la lógica positivista, para ello plantea la categoría construcción de sentido, como herramienta de comprensión pedagógica para entender fenómenos curriculares complejos como lo es la Nueva Escuela Mexicana, en tanto política curricular reciente.

Palabras clave: epistemología y educación, teoría y currículum, reformas educativas.

Introducción

El texto desarrolla un análisis inicial respecto a los sentidos de transformación que plantea la Nueva Escuela Mexicana (NEM), modelo curricular implementado en México desde 2022, para la educación preescolar, primaria y secundaria. En el primer apartado, se aborda la categoría de construcción de sentido como herramienta heurística para comprender los procesos de desarrollo curricular. Consideramos que la implementación de la NEM, a través del plan y programas de estudio 2022, puede organizarse en torno a dicha categoría.

Los sentidos históricos, segundo apartado del texto, está dedicado a escudriñar la noción de lo nuevo de la NEM sobre lo que Gallardo (2022) entiende como referente identitario del curriculum de la educación básica. Asentar tanto lo conceptual como lo histórico, permite en una tercera sección, describir los sentidos del cambio mediante los componentes más relevantes que plantea la reforma curricular 2022. Lo anterior sirve para mostrar el análisis exploratorio de algunos procesos de implementación del plan y programas 2022, esta revisión aborda los contrasentidos en el curriculum pensado y las tensiones en el curriculum vivido, lo anterior permite señalar los retos que conlleva sostener

la tesis de que un proceso de cambio curricular como la NEM se basa en la construcción de sentido sobre las finalidades de la educación básica mexicana.

El problema teórico conceptual sobre la comprensión de la NEM como curriculum y construcción de sentido

La pedagogía como campo de conocimiento tiene a la educación como su objeto de estudio. La anterior afirmación conlleva un cierto modelo onto epistémico en tanto horizonte de intelección de la realidad educativa y, por tanto, también sobre cómo se produce conocimiento en torno a dicho objeto. Se asume con Puiggrós (1981), De Alba (1991) y Pontón (2002), que la pedagogía organiza su estatuto epistémico como un sistema multirreferenciado, en el que diversas disciplinas acuden a ese objeto educación para entenderlo pero también existe una dimensión pedagógica en otros ámbitos o campos del conocimiento y hechos de lo social-humano, es decir, que hay una dimensión pedagógica en los fenómenos culturales, sociales, políticos, económicos, y al mismo tiempo la economía, la sociología, la antropología; acuden a observar, explicar, comprender, en suma, a producir conocimiento sobre el objeto educación. Esta doble relación es fundante desde este punto de vista, de lo que implica tal modelo onto epistémico de la pedagogía, pero también siguiendo a de Alba (1991) y Pontón (2002) nos preguntamos cuál es entonces la especificidad de lo pedagógico en términos de una visión disciplinaria nuclear. Se ha discutido mucho al respecto en trabajos como los de Díaz Barriga (1997), Follari (1991) y Weiss (1991), en lo que se coincide en que el ámbito del currículum y de la didáctica son eminentemente pedagógicos lo cual no quiere decir que se encuentren fuera de este marco de multirreferencialidad onto epistémica al que nos hemos referido.

Bajo esta premisa, la especificidad de lo curricular conllevaría epistemológicamente hablando, una base pedagógica sustancial que, sin embargo, entra en confrontación con la visión del currículum como política, es decir cuando el currículum como campo y el currículum como política entran en tensión. Al ser eminentemente pedagógico, el curriculum tiene un desarrollo teórico, conceptual y teorético específico, por otro lado, cuando está en el campo de la política educativa en tanto política curricular entonces se adscribe al modelo onto epistémico que característica a la ciencia política tradicional. Este debate

se concreta en la *categoría desarrollo curricular* en el marco de lo que implica revisar los sentidos de la transformación educativa de la nueva escuela mexicana.

La nueva escuela mexicana como política curricular se ha centrado onto epistémicamente en una tensión constitutiva, por un lado, en su estructuración formal o diseño curricular o bien curriculum pensado, entre otras categorías equivalentes para señalar esta misma dimensión; desde una visión pedagógica del currículum signada (de sentido) a partir del acuerdo de agosto de 2022. La visión pedagógica de transformación de la educación básica en México, sin embargo, se enmarca en un *hábitus* (Bourdieu, 2000) de las políticas educativas cultivado desde 1921 en la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde una lógica administrativa tradicional de la ciencia política ¿A qué nos referimos cuando decimos ciencia política tradicional? A esta visión que señala las políticas educativas como un proceso positivo, como una lógica causa efecto y técnico instrumental de lo que implica operar las políticas, en tanto programas de gobierno que atienden las necesidades de la población. En este caso, una política curricular es entendida entonces, como ciertos pasos que inercialmente se han dado de la misma forma por muchos años. Tenemos claridad que desde la reforma curricular del 93 hasta la de 2017 (Gallardo, 2017) las reformas educativas han estado bajo esa lógica causa efecto o instrumental, este sentido del desarrollo curricular es muy importante captarlo como una lógica, porque explica la tensión constitutiva entre la visión onto epistémico pedagógica del diseño y luego -por donde se inserta éste- la producción de sentidos contradictorios.

La categoría de desarrollo curricular de acuerdo a García Garduño (2013) ejemplifica un momento histórico importante del curriculum, especialmente en América Latina, porque, desde nuestro punto de vista, llega como visión impuesta por parte del Norte global para operar los cambios educativos en la región y adquirieron mucho mayor fuerza a finales del siglo XX en lo que ahora se ha englobado en la noción de políticas neoliberales, esta tendencia intersectó y fortaleció a la inercia tradicional de la política educativa mexicana, ya mencionada líneas arriba y puede abordarse desde varios pliegues. Uno refiere a que, en tanto lógica tradicional, responde a un estatuto epistemológico de base positivista, que establece una relación causa efecto entre el diseño y la operación de una propuesta curricular, como una aspiración isomórfica entre ambas dimensiones, suponiendo que son dos ámbitos que necesitan relacionarse de manera algorítmica sobre lo que está en el plan y programas de estudio, con lo que pasa en la realidad escolar. Expresiones dicotómicas como éxito o fracaso

de la Nueva Escuela Mexicana, se adscriben a esta lógica como posicionamiento político ideológico.

De acuerdo con García Garduño (2013), el estudio de las políticas públicas está asociado con las fases que sigue el proceso de su diseño y puesta en marcha. Las fases más importantes del proceso de las políticas públicas son: 1) formación de la agenda, 2) diseño, 3) implementación, 4) evaluación y 5) terminación (Aguilar, 2000; Tamayo, 1997). Existen dos estrategias de diseño e implementación de las políticas; una de "arriba hacia abajo" (top down), y otra de "abajo hacia arriba" (bottom up).(p. 56*)*. Por lo que es posible darse cuenta de esta base onto epistémica instrumental.

Lo anterior ya ha sido ampliamente discutido vía categorías como *curriculum pensado/currículum vivido* de Alfredo Furlán (2012 [1996]), en donde advierte que todos los procesos de mediación entre el diseño y la operación corresponden a un ámbito mucho más complejo:

> La preocupación mayor de los modelos de diseño curricular, es garantizar la coherencia del proyecto a partir de un conjunto de operaciones teóricas...Sin embargo, las personas que han vivido un proceso de formulación de un currículo, saben que el camino recorrido para lograr esa coherencia es bastante sinuoso: implica avances y retrocesos, inicios y abandonos, conflictos y discusiones...Sucede que la práctica de formular el currículo depende de muchos factores que son difícilmente controlables por un método lógico" (p. 20).

Por su parte, de Alba (1995a [1991]) llamará a este tránsito entre diseño y operación como niveles de significación y proceso de determinación curricular, el cual:

> se produce a través de los procesos de lucha, negociación e imposición que se desarrollan entre diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se ha de propiciar a través de un curriculum específico. (p. 91).

Como puede observarse, la visión pedagógica del curriculum aporta elementos desde hace 30 años, que complejizan y avanzan sobre la comprensión de los fenómenos curriculares como el que analizamos en este texto.

Por ejemplo, el plan de estudios 2022 (DOF, 2022) de educación preescolar primaria y secundaria señala la necesidad de que la implementación u ope-

ración de la propuesta curricular, se lleve a cabo mediante la transformación administrativa y de gestión. "La viabilidad operativa de la propuesta curricular, la formación docente, el codiseño curricular y la operación de las estrategias nacionales, tiene un peso significativo en las transformaciones que se hagan durante los procesos de gestión y administración a nivel federal y local...Esta propuesta curricular *en permanente construcción* ratifica el papel del Estados como garante..." (p. 7-8).

Llamamos especialmente la atención a lo referido como formación docente en la cita anterior. Como es sabido, la nueva escuela mexicana parte del principio de la autonomía profesional de las maestras y maestros, lo anterior abarca el reconocimiento a las decisiones didácticas respecto de los contenidos que vienen en los programas sintéticos de estudio, este reconocimiento plantearía entonces que, en los procesos de formación el centro de dicha actividad fueran la reflexión y herramientas para trabajar con su propia experiencia, con las decisiones que toman respecto a sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, la política de formación docente que derivó en el ámbito de la operación fue la lógica escolarizante inercial de la tradición del desarrollo curricular, es decir, se partió de entender a las maestras y maestros como estudiantes y no como tomadores de decisión de sus prácticas de enseñanza, esta distinción no debe confundirse con que las maestras y maestros estudien posgrados, sino de justo mantener esa lógica en el marco de las reformas curriculares.

Desde los videos con ejercicios de meditación hasta formatos preestablecidos en torno al programa analítico, la tendencia que trivializa la agencia docente se ha ido imponiendo como un contrasentido del plan de estudios.

Esta contradicción es necesario advertirla no como una falla en el sistema, falta de congruencia curricular, un fracaso o la falta de comprensión de la propuesta sino desde las pugnas y luchas que tienen lugar en los procesos de determinación curricular o más adelante nombrado por de Alba (1995b) como de sobredeterminación curricular, a eso le llamamos la construcción de sentidos de la transformación curricular.

Apuntes sobre los sentidos históricos de la NEM

Con la discusión epistémica y teórica desarrollada hasta ahora, queremos dejar claro el énfasis de esta ponencia, en otros trabajos se desarrolla con mayor amplitud la discusión sobre los sentidos históricos de la NEM, pero baste

esta aproximación para mostrar la ilación de todos los elementos hasta ahora descritos.

La conformación del sistema educativo nacional desde su nacimiento en el siglo XIX estableció un solo referente cultural como sujeto pedagógico: el de la mexicanidad-mestiza surgida de la ideología del Estado nación. Este referente alude a una cultura homogénea como identidad nacional, al español como lengua dominante y la ciencia positivista como canon epistemológico de las ciencias escolares. Esta tríada ha sostenido y por tanto excluido a otras culturas, lenguas y conocimientos, como los de los pueblos originarios o los pueblos afromexicanos.

La escuela mexicana nace bajo esta máxima y se desarrolla como sentido ideológico dominante durante más de 100 años. Lo anterior es posible advertirlo en el proyecto vasconcelista que mediante distintas estrategias como las misiones culturales o el impulso al muralismo nacionalista ritualizaron la identidad de la escuela básica hasta nuestros días.

Esta impronta intenta ser desesdimentada por el plan de estudios 2022, consideramos que en ese intento radica la noción de novedad, es decir, plantear una escuela básica que parta del principio de diversidad de contextos: étnicos, lingüísticos, socioeconómicos; que reorganice ese referente dominante, para dar paso a una forma distinta de entender la construcción de aprendizajes en las aulas mexicanas. Esta tarea no es sencilla porque, en primer lugar, la noción tradicional de desarrollo curricular supone que este nuevo sentido de la educación también debe correr el mismo camino que las reformas anteriores. Expresiones como "no se está aplicando bien la NEM" nos llevan a este escenario de discusión. Cuando advertimos que la construcción de sentido como forma de desarrollo curricular, las preguntas son o deberían ser otras.

La producción de sentidos en la tensión constitutiva: curriculum pensado/curriculum vivido

En este apartado profundizamos algunos aspectos de la NEM que ayudan a visualizar los cambios de esta propuesta, la cual propone una transformación educativa, que busca una formación humanista, que reconozca valores sociales que permitan la justicia social, la participación democrática, la comunidad al centro; y que contribuya a la conformación de un pensamiento crítico en las niñas, niños y jóvenes que cursan la educación básica en México.

Estos aspectos tienen relevancia puesto que ayudan tener una primera aproximación a la manera en cómo se va implementando/ construyendo sentido desde la mirada de los docentes la NEM. El primer aspecto es la conformación de los Consejos Técnicos Escolares como espacios de formación educativa y la forma en que se han abordado por parte de los directivos y colegiados docentes. Para centrarnos en ello es relevante describir este espacio, el cual de acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (2024b) se definen como el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada Escuela de Educación Básica, encargado de adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro de aprendizajes de los educandos, el desarrollo de sus capacidades, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la Escuela y la comunidad bajo una perspectiva de enfoque territorial. (DOF, 2024:2)

Dicho espacio está dirigido a directoras y supervisoras, directores y supervisores, CTE sesionará 13 días del ciclo escolar distribuidos en dos fases:

- Fase intensiva: cinco días hábiles previos al inicio de cada ciclo escolar.
- Fase ordinaria: ocho días distribuidos a lo largo de cada ciclo escolar.

En cada sesión se abordan temas relevantes que permitan a los docentes reflexionar acerca de su quehacer educativo, tocando los ejes principales para el desempeño de su labor educativa, de igual forma se espera que los temas que aborden en cada sesión les permitan avanzar en la resignificación de su función y a dar un sentido diferente a lo que hacen cotidianamente, reflexionando sobre sus propias prácticas y contrastándolas con los fundamentos del Plan de Estudio 2022, con el objetivo de hacer realidad la educación humanista, científica y respetuosa de la dignidad y derechos de todas las personas. (SEP, 2025)

En este sentido desde la idea del curriculum pensado, es importante señalar el peso que se da a dichos CTE, puesto que son el único espacio que se dispone oficialmente para la reflexión y la acción de lo que implica la NEM, esto da indicio a lo que se espera por parte de los docentes en este momento de cambio educativo. Por otro lado, si hacemos un recorrido por los temas abordado desde el ciclo escolar 2022-2023, a la fecha vemos que aspectos son a los que se ha dado énfasis: elementos conceptuales para la apropiación de la NEM, Construcción del Programa analítico, Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos, La nueva familia de LTG y su vinculación con la planeación, evaluación formativa, identificación de las Barreras

para el Aprendizaje y la Participación (BAP), La transformación educativa: escuela y comunidad, entre otros. Como se puede apreciar los temas abordados en los CTE enfatizan los elementos que a los docentes les pueden proporcionar herramientas para el desarrollo de su tarea cotidiana, asumiendo y valorando su autonomía, su experiencia y su capacidad de agencia.

Sin embargo, hasta marzo de 2025, al momento de la puesta en marcha, donde juega la categoría del currículum vivido, nos encontramos con la existencia de grupos de docentes que no llevan a cabo las sesiones conforme a lo establecido en las orientaciones de los CTE, o colectivos que no han concretado sus programas analíticos o los programas de mejora escolar, así como el desarrollo de acciones para promover los ejes articuladores que derivan de la NEM. Esto genera tensiones a nivel operativo debido a que siguen existiendo vacíos conceptuales que dificultan llegar a lo establecido en cada CTE. De igual forma, se observó en tres visitas que se hicieron a CTE, que las y los docentes siguen pidiendo acompañamiento por parte de figuras que reconozcan como autoridad para dar un visto bueno respecto a la pertinencia o no de lo propuesto en sus programas analíticos. Esta situación es muy significativa en este proceso de transformación educativa, puesto que los esquemas de poder siguen estando muy interiorizados dentro de la estructura educativa, y nos muestran las lógicas de sentido bajo las cuales siguen operando las y los docentes, dudando o negándose a ejercer su autonomía para la toma de decisiones.

Otro elemento que consideramos importante recuperar para los fines de esta ponencia es la Nueva Familia de Libros de Textos Gratuito (LTG) que consideran a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su desarrollo se concibe como una tarea colectiva en permanente construcción de la mano de maestras y maestros. En ese sentido, los LTG suman en la generación de experiencias formativas para la transformación de la realidad a partir de prácticas educativas territorializadas. (SEP, 2023) Estos libros de texto se conforman por:

- Tres libros de proyectos integradores (que contemplan los escenarios aula, escolar y comunitario) y que contienen lo inherente a cada Campo formativo, abordados desde metodologías sociocríticas que servirán de referencia para el tratamiento de los contenidos.

- Libro Nuestros saberes: Libro para estudiantes, maestros y familia, cuyo propósito es ofrecer contenidos disciplinares explicados para toda la comunidad.
- Libro Múltiples Lenguajes. Su propósito es incentivar las habilidades creativas de los estudiantes por medio de la imaginación y la reflexión crítica en torno a sus contextos socioculturales.
- Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro, que ofrece un pretexto para el codiseño y el establecimiento de vínculos pedagógicos en los tres escenarios. Brinda recomendaciones sobre materiales de consulta, bibliografía e hipervínculos, entre otros recursos. (SEP, 2023)

Estos libros de texto de acuerdo a sus autores, y desde la mirada del curriculum pensado, pueden ser utilizados por las y los docentes para crear experiencias pedagógicas que se sitúen en sus contextos. Además, rompen con la idea de secuencias organizadas dirigidas a un objetivo específico, pues apunta a la lógica de abonar al perfil de egreso del estudiante, en pro de la construcción de nuevas ciudadanías, con manejo en las artes y las ciencias, la historia y la cultura, desde la corresponsabilidad, el respeto, la justicia social y la participación activa para derrotar los modelos coloniales que, históricamente, sólo formaron mano de obra calificada. La finalidad de estos nuevos LTG es formar sujetos críticos, libres, autónomos y sensibles al dolor de la humanidad. Sujetos que egresarán de las aulas para sembrar la tierra, innovar en la ciencia, promover la cultura, defender la democracia, y sobre todo, sonreír; pensar en los otros y en el bienestar común. (SEP, 2023)

Más allá de las críticas de las que han sido objeto estos libros, nos encontramos con propuestas didácticas que ayudan a detonar prácticas reflexivas y acercamientos a realidades propias que muy pocas veces se retomaban como parte de un contenido escolar. Para retomar la idea de curriculum vivido, respecto a la manera en que los docentes hacen uso de estos materiales y visualizan su utilidad, retomamos algunas opiniones de docentes a partir de la encuesta "Aventuras de aprendizaje" que se aplicó en el periodo del 31 de abril al 30 de mayo de 2024, por parte de la Dirección General de Materiales Educativos de la SEP:

> Les hace falta a los libros de texto mapas, actividades, figuras para colorear, recortar y sopas de letras y además una serie de cuestionarios para responder cada una de las actividades.

> Deberían de tener ejercicios para que los alumnos puedan resolver en ellos y no tener que realizarlo en sus libretas.
>
> Se establecieran actividades fáciles y concretas como sugerencias para que el alumno mantenga una mejor relación con su libro de texto y el aprendizaje por adquirir.
>
> Deberían tener ejercicios suficientes para consolidar el tema en cuestión y en lugar de eso presentan conceptos y definiciones que si bien son útiles y básicos no obstante no aportan elementos suficientes para la práctica y consolidación del tema tratado en el proyecto. (SEP, 2024)

Como podemos observar estas opiniones nos remiten a la necesidad de libros de texto que tengan la funcionalidad y usos de las anteriores ediciones de los Libros de Texto Gratuitos, que sean reguladores de avances y que problematicen de apoco las realidades que se buscan movilizar en esta propuesta educativa. Al respecto surgen muchas preguntas respecto al motivo de dichas opiniones y sugerencias, por lo que es nuestro total interés dar seguimiento a la manera en que se pueden ir transformando los sentidos de la escuela, las condiciones de posibilidad que emergen ante este reto y dar cuenta de las formas en las que dicha transformación interpela no solo de los docentes y alumnos directamente involucrados en el proceso educativo, si no qué otros actores se involucran para lograr una verdadera transformación social.

Referencias

Alba, De. A. (1991). *Teoría y educación. torno al carácter científico de la educación.* CESU-UNAM.

Alba, De. A. (1995a [1991]) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. *Miño y Dávila*.

Alba, De A. (1995b). *Currículum universitario: académicos y futuro*. Plaza y Valdés.

Furlán, A. (2012). El curriculum pensado y el curriculum vivido en M. Landesmann (coord.), *El currículum en la globalización. A tres décadas del curriculum pensado y el curriculum vivido*. FES IZTACALA-UNAM.

Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder* (Trad. A. Gutiérrez). Eudeba.

Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós.

Diario Oficial de la Federación (2022). *ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Secretaría de Gobernación.

Diario Oficial de la Federación (2024) *ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. Secretaría de Gobernación.

Follari, R. (1991) Filosofía y educación. Nuevas modalidades de una vieja relación en A. de Alba *Teoría y educación. torno al carácter científico de la educación.* CESU-UNAM. Pp. 66-77.

Gallardo, A. (2017). Alodoxia y acción política gubernamental: claves desde las políticas curriculares para la niñez indígena mexicana de educación básica en R. Frangella y M.Barbosa (coords.) *Currículo e formação de professores: articulações discursivas*. Editora CVR, 43-60 pp.

Gallardo, A. (2022). Conformación identitaria cultural del currículum de la educación básica mexicana: relaciones entre raza, clase y epistemología en A. Gallardo y C. Rosa (coord.), *Epistemologías e interculturalidad en educación*. IISUE-UNAM. 259-291 pp.

García, J.M y N. Hernández (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior en Á., Díaz Barriga (coord.) *La investigación curricular en México. 2002-2011*, ANUIES/COMIE, pp. 55-108.

Pontón Ramos, C. (2002). Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación. *Perfiles educativos, 24(97-98)*, 117-127.

Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. Editorial Nueva Imagen.

SEP (2025) *Orientaciones para la Preparación de la Sexta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar. Directivos y Supervisores*. Educación Básica. Secretaria de Educación Pública. México.

SEP (2023) *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3.* DGME -SEP. México

SEP (2024) *Informe Técnico General de la segunda estrategia del proyecto Evaluativo con respecto a la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos: Aventuras de aprendizaje, Encuesta sobre la calidad de los materiales y Cosecha de experiencias*. Documento Interno. DGME -SEP. México.

SEP (2025) *Orientaciones para la Preparación de la Sexta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar. Directivos y Supervisores. Educación Básica*. Secretaria de Educación Pública. México.

Weiss, E. (1991) Pedagogía y filosofía hoy en A. de Alba *Teoría y educación. torno al carácter científico de la educación.* CESU-UNAM.19-52 pp.

Comunalidad, educación comunitaria y sujeto pedagógico: articulaciones conceptuales para pensar procesos escolares contrahegemónicos

Christian Aarón Cruz Cruz y Cecilia Rincón Verdugo

Resumen

En la presente ponencia se presenta como eje de análisis una articulación referente a las categorías de comunalidad, educación comunitaria y sujeto pedagógico, con la intención de construir aportes al cuestionamiento sobre la posibilidad de comunalizar los espacios de formación escolarizados. Con esta base, se construye una mirada analítica y relacional sobre algunas dimensiones constitutivas de las experiencias pedagógicas que apuestan por la educación comunal, las cuales son: la dimensión político-pedagógica, la dimensión teórico-metodológica, la dimensión subjetiva, la dimensión onto-epistémica y la dimensión ético-política. El trabajo concluye reconociendo la posibilidad de comunalizar la escuela a partir de la construcción de alternativas pedagógicas, en otras palabras, tomando como base la producción de nuevos sentidos pedagógicos que potencien el apoyo mutuo, la reciprocidad, el respeto por la naturaleza y la espiritualidad que envuelve a ésta.

Palabras clave: educación comunitaria, hegemonía, alternativas pedagógicas, educación indígena, neoliberalismo.

Introducción

> La educación es el quehacer de todos, todos los días, conocimientos que extraemos y nos aporta la naturaleza, que nos comparte y compartimos.
>
> *Martínez, 2015, p. 112*

La comunalidad es considerada por Jaime Martínez Luna (2015) como una categoría epistémica que hace referencia a una forma colectiva e interdependiente de existir en el mundo. A través de esta forma de vida, los sujetos sociales

pueden coexistir en armonía con otras especies y con la naturaleza, generando un equilibrio que hace posible la producción y reproducción de la vida en la Tierra.

Este planteamiento es antagónico a la explotación de los llamados "recursos naturales", considerados así al amparo de las lógicas extractivistas propias del capitalismo en su etapa neoliberal, incluyendo al capitalismo verde y otras formas encubiertas de explotación de la naturaleza, como es el caso de la sustentabilidad. En el mismo sentido, se opone a las múltiples lógicas de explotación laboral que se han creado dentro del modo de producción capitalista. Y se mantiene en constante tensión con las lógicas de clasificación e inferiorización de los sujetos sociales diferentes al hombre blanco, las cuales han dado lugar al racismo por cuestiones étnico-culturales y al colonialismo intelectual.

Desde este posicionamiento étnico-político, en el presente trabajo planteamos una serie de preguntas sobre posibles relaciones entre la comunalidad y lo escolar, en otras palabras, ¿es posible comunalizar la escuela?, es decir, ¿es posible comunalizar una institución que históricamente tuvo como objetivo la consolidación del Estado-nación, definido por su carácter monocultural y monolingüe?

En ese tenor, planteamos como eje la articulación entre la categoría de comunalidad, los fundamentos de la educación comunitaria y la noción de sujeto pedagógico, con la finalidad de presentar herramientas conceptuales que sirvan para pensar procesos escolares desde perspectivas político-pedagógicas contrahegemónicas. En el plano de lo metodológico procuramos construir una mirada analítica y relacional para dar cuenta de cinco dimensiones constitutivas de los procesos de formación de sujetos bajo las coordenadas de la educación comunal, a saber: una dimensión político-pedagógica, una dimensión teórico-metodológica, una dimensión subjetiva, una dimensión onto-epistémica y una dimensión ético-política. Sin el afán de pretender que son todas y las únicas dimensiones de análisis posibles, a continuación, presentamos un desglose somero de estas.

Dimensión político-pedagógica

Esta dimensión considera las disputas por la producción de sentido común en la vida cotidiana de las escuelas y de los territorios donde estas se encuentran. Luego entonces, lo que se disputa es la hegemonía pedagógica. En el escenario de

tensiones podemos encontrar el proyecto hegemónico y los modos particulares de producir hegemonías transgresoras, hegemonías otras, construidas desde el pensamiento propio de los pueblos originarios del territorio nuestroamericano.

Se disputa el tipo de proyecto político-pedagógico que se desea para las comunidades, para los barrios, para las colonias populares, para los pueblos indígenas, entre otros territorios históricamente subalternizados, en oposición a los proyectos educativos que tienen como propósito la reproducción del colonialismo interno y, por ende, el borramiento de las diferencias culturales, lingüísticas, sexogenéricas, epistémicas y espirituales.

La materialidad orgánica de estas luchas se encuentra en las experiencias pedagógicas concretas, desde ahí, desde la finitud de la vida cotidiana de las aulas se producen formas simples de contrahegemonía que, paulatinamente, van desmontando las grandes estructuras pedagógicas impuestas por el pensamiento pedagógico moderno e ilustrado. Se presentan como alternativas al colonialismo pedagógico y a las lógicas de mercantilización de la educación.

Lo alternativo se entiende siempre en relación-tensión con lo hegemónico (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013). En ese sentido, desde las experiencias pedagógicas alternativas que se producen en territorios comunales los sujetos diseñan cuestionamientos para desandar los pasos de la educación moderna, que en las distintas geografías de América Latina y el Caribe acompañó al proyecto político-cultural del Estado-nación.

El carácter dialéctico de las preguntas obliga a la construcción de respuestas creativas desde el pensamiento propio de los sujetos sociales. No se trata de esencialismos para volver al pasado (a veces un pasado mitificado), sino de pensar la complejidad de los sujetos sociales desde la coordenada del presente para dar sentido a un conjunto de acciones político-pedagógicas que hagan posible el sostenimiento, la producción y la potenciación de "el común", en el entendido de que no es sólo por la educación, es por la vida.

Dimensión teórico-metodológica

En esta dimensión lo teórico-metodológico se plantea como una manera particular de sentipensar e incidir en la realidad educativa concreta de las escuelas donde se apuesta por hacer comunalidad. Este abordaje comprende la importancia de destacar el sentido epistémico de los procesos colectivos que se viven cotidianamente en los territorios comunales. De esta manera, siguiendo a Juan

José Rendón (2003), se pueden identificar los cuatro elementos distintivos de la comunalidad, a saber:

a) *El poder comunal*. Se construye de forma colectiva a través de dos instituciones comunitarias, la asamblea general y el sistema de cargos. La asamblea representa la máxima autoridad de la comunidad, en ese sentido las autoridades comunitarias ejercen el poder bajo la lógica del mandar obedeciendo, la asamblea manda y las autoridades electas por usos y costumbres se encargan de la ejecución de la voluntad de esta. Por su parte, el sistema de cargos compromete a los sujetos con la prestación de servicios no remunerados a la comunidad, estos pueden ser cargos político-administrativos (presidente auxiliar, regidor, topil, comandante, comisariado de bienes comunales, etc.) o religiosos (fiscal, mayordomo, campanero, etc.).
b) *El trabajo comunal*. Se materializa a partir de un proceso colectivo en el que los participantes ejercen su fuerza de trabajo en beneficio de "el común" sin esperar una remuneración a cambio. En los pueblos originarios de Oaxaca, así como en otros territorios de Mesoamérica, se adoptó la palabra *tequio* para hacer referencia a esta forma de trabajo, esta palabra encuentra su raíz etimológica en el término de origen náhuatl *tequitl*, cuya traducción al castellano hace referencia a un oficio, un cargo o un tipo de trabajo. Bajo otras circunstancias de ayuda mutua entre las familias de una comunidad se han empleado términos como mano vuelta, guelaguetza, titomakowa, entre otros, todos estos relacionadas con la ayuda recíproca que convoca a los habitantes de una comunidad para cultivar la tierra, construir una casa, realizar una fiesta o velar a un difunto, por mencionar algunas situaciones concretas.
c) *La fiesta comunal*. Se trata de festividades, mayoritariamente religiosas, cuya temporalidad es cíclica, a partir de las cuales los responsables de realizarlas asumen el compromiso de abrir las puertas de sus casas para colectivizar determinados rituales con la comunidad, en función de las ceremonias que se lleven a cabo, así como la comida, la bebida y las expresiones culturales y artísticas del territorio donde se realice la fiesta. Cabe mencionar que también las fiestas particulares se colectivizan con el resto de la comunidad.
d) *El territorio comunal*. Es una extensión territorial indivisible que se caracteriza por dos aspectos, a saber: la ruptura con la lógica de la propiedad

privada impuesta por la alianza Estado-capital y la configuración de un proceso permanente de producción de sentidos y significados. La distribución de la tierra pasa por el crisol de la asamblea de comuneros, espacio sociopolítico que permite el reconocimiento de los poseedores legítimos de las parcelas útiles para la producción agrícola, los espacios públicos (como plazas, calles y caminos), así como las obras de infraestructura comunitaria (como escuelas públicas, casas de salud, mercados populares, etc.). Cada pieza de esta composición territorial y geopolítica está atravesada por la cosmovisión de los sujetos sociales que la habitan, en ese tenor, la apuesta desde la comunalidad es por el sostenimiento de la relación tripartita de equilibrio entre humanos-naturaleza-sobrenaturales (Maldonado, 2015).

Dimensión subjetiva

La base de esta dimensión la encontramos en el cuestionamiento de las estructuras pedagógicas universalistas que fueron implantadas en América Latina y el Caribe desde el momento de la invasión europea. En las obras de pedagogos y pedagogas latinoamericanistas como Simón Rodríguez, Jesualdo Sosa, Elizardo Pérez, Dolores Cacuango, Paulo Freire, Adriana Puiggrós y Marcela Gómez, entre otras y otros, podemos encontrar coincidencias relacionadas con la necesidad de producir teorías pedagógicas y metodologías desde y para el territorio nuestroamericano.

De ahí la posibilidad epistémica de repensar la dimensión subjetiva de la educación comunal, es decir, pensar la condición del sujeto pedagógico desde lo propio. En este marco, en un planteamiento preliminar, podemos referirnos a la conformación de un sujeto pedagógico complejo y relacional, integrado por el educador, el educando, la naturaleza y la comunidad, mediados por saberes comunitariamente situados y socialmente productivos, los cuales hacen posible la potenciación y transformación de las realidades concretas de los territorios comunales.

Este planteamiento contribuye al desmonte paulatino del carácter atomista y verticalista de los procesos de formación de sujetos, por ello contempla al educador y al educando siempre en un plano relacional y con la posibilidad de intercambiar roles durante el proceso, "porque en este mundo todos somos alumnos y todos somos maestros" (Martínez, 2015, p. 108). Esta perspectiva es transgresora en la medida que se opone a las posturas hegemónicas de la

educación que siguen promoviendo la enseñanza unidireccional, con la que fomentan la implantación de relaciones de dominación y subalternidad. Aunque también se opone a las lógicas neoliberales que buscan la desaparición del educador y su posible sustitución por computadoras y robots programados.

En este mismo plano de relaciones incluimos a la comunidad y la naturaleza por su potencial epistémico-pedagógico. La comunidad dispone de saberes útiles para reproducir la vida socio-comunitaria, considerando las cuestiones que aluden a la economía popular, la medicina tradicional, la producción agrícola, las festividades cívicas y religiosas, entre otras. Mientras que la naturaleza aporta enseñanzas útiles para construir relaciones de equilibrio entre los seres que la habitan y los sujetos sociales que le pertenecen.

La cuestión del saber (*sapere*) destaca por su implicación en la vida comunitaria de los sujetos sociales. Es en el plano de la experiencia concreta de las comunidades donde se ponen en movimiento las determinaciones epistémicas referentes al poder, el trabajo, la fiesta y el territorio comunal. Saberes y experiencias se encuentran imbricados en la vida cotidiana de los territorios comunalizados, con la finalidad de implementar estrategias de resistencia ante el modelo civilizatorio, colonial, capitalista y patriarcal.

El carácter socialmente productivo de estos saberes radica en la posibilidad de producir tramas sociales para la potenciación de las comunidades. Para ello es indispensable la realización del trabajo no remunerado en beneficio de "el común". Siguiendo a Benjamín Maldonado (2015):

> la característica más frecuente de la comunalidad es la donación de trabajo: se trabaja gratuitamente siendo autoridad en algún cargo, también dando tequios y apoyos recíprocos en obras y en fiestas. Esta donación constante de trabajo es sumamente pesada, pero siempre se hace con gusto (p. 161)

Dimensión onto-epistémica

Esta dimensión comprende las formas de ser y conocer el mundo. Desde la postura de Jaime Martínez Luna (2015), se trata de formas particulares de relacionamiento de los sujetos colectivos con la naturaleza y con los seres que moran en ella. Por ende, el razonamiento comunal entiende a la naturaleza como unidad indivisible, como totalidad, de la que los seres humanos formamos parte.

> El considerar a la naturaleza como unidad, permite cualificar la multiplicidad de interdependencias entre seres vivos, incluyendo al homo. Permite también, definir las prácticas necesarias y sanas entre los seres vivos de determinado contexto. Lo que nos acerca a planos mucho más cercanos a la armonía, entre los elementos que constituyen cada medio, se reduce la conflictividad expuesta cuando el poder céntrico del homo hace mella en las relaciones que garantizan la existencia. (Martínez, 2017, p. 12).

El ser comunal, entonces, es un ser integral e interdependiente, está en el mundo y con el mundo, que es un mundo natural y espiritual. La potenciación de las relaciones entre humanos, naturaleza y sobrenaturales está mediada por movimientos epistémicos recíprocos. El saber es un tipo de experiencia sensible que atraviesa el cuerpo de los sujetos sociales y potencia las subjetividades para la construcción de "el común". Se conoce desde lo concreto, desde la vivencia finita que deja huella en la memoria para producir significados y sentidos particulares de las acciones que acontecen en el mundo natural-espiritual.

Dimensión ético-política

La base de esta dimensión se encuentra en el apoyo mutuo, que es un tipo de ayuda recíproca que se vivencia entre la totalidad de la comunidad. Se teje a través de las acciones y prácticas de la vida cotidiana de las comunidades, barrios, pueblos y demás territorios comunalizados donde se ponen en juego y se construyen tramas de saberes propios para el sostenimiento de la vida en común.

De esta manera lo ético-político conecta con lo pedagógico, ya que son los sujetos concretos los responsables de producir los sentidos de las acciones y prácticas comunitarias. Dicho desde otro ángulo de enunciación, el sentido de comunalidad no preexiste a las acciones de reciprocidad, antes bien, es en la práctica de éstas donde se gesta el sentido ético-político de la comunalidad, el apoyo mutuo, la praxis solidaria (Cruz y Luna, 2021).

Reflexiones sobre la disputa por lo escolar

Volviendo a nuestra pregunta sobre la posibilidad de comunalizar la escuela, primero debemos reconocer que se trata de una institución educativa que históricamente se ha encargado de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Puig-

grós, 2019). Esta institución, tal y como la conocemos ahora, creció al amparo del proyecto de Estado-Nación en América Latina, con el que se generaron mecanismos integracionistas -de las diferencias culturales, lingüísticas y epistémicas- a la unificación de las naciones sin importar cuántos indios murieran en el camino, como en la denominada "campaña del desierto" en Argentina (Svampa, 2016).

En ese contexto, la escuela se encargó de la producción de subjetividades bajo lógicas monoculturales y monolingües, las cuales estuvieron permeadas por los grandes discursos impuestos por la religión judeo-cristiana y por los principios universalistas de la racionalidad científica europea. No obstante, la complejidad de las realidades sociales obligó a los sujetos sociales de Nuestra América, históricamente subalternizados (indígenas, campesinos, afrodescendientes, entre otros), a construir estrategias para entrar, disputar y transformar la escuela.

Es así como se fueron construyendo proyectos escolares alternativos al modelo hegemónico de escuela, que dieron lugar a la formación de sujetos pertenecientes a los pueblos originarios y a los pueblos afrodescendientes de América Latina. En estas circunstancias lo escolar se convirtió en un escenario en disputa, entre los proyectos escolares que reconocen las diferencias y aquellos que pugnan por su borramiento.

En el plano de este entramado complejo de posturas con respecto a la escuela, asumimos la posibilidad de construir procesos contrahegemónicos para comunalizarla desde adentro, desde la experiencia concreta y desde la producción de sentidos alternativos al proyecto dominante. De acuerdo con Masschelein y Simons (2014), reconocemos que defender la escuela es un acto que se opone a las imposiciones económicas e ideológicas del sistema neoliberal, puesto que se considera como un espacio-tiempo libre para la potenciación de los diferentes sujetos sociales que la habitan.

Por lo anterior, la comunidad escolar puede ser entendida como una comunidad por-venir, no determinada por factores identitarios sino abierta a las posibilidades de la construcción de lo pedagógico en común, es decir, del encuentro de los seres humanos con el mundo natural-espiritual. "La escuela ofrece esa posibilidad porque es el lugar en el que el mundo es abierto y ofrecido de un modo particular: poniéndolo sobre la mesa, es decir, entre las manos o al alcance de las manos." (Masschelein, 2020, p. 35).

Referencias

Cruz, C. y Luna, V. (2023). Praxis solidaria: una propuesta conceptual a partir de la obra de Paulo Freire. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante.* Número 6, año 3. Pp. 99-113.

Gómez, M., Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). "Huellas, recortes y nociones ordenadoras". En: Gómez, M. y Corenstein, M. (Coordinadoras) *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas.* Ciudad de México: FFyL-UNAM. Pp. 33-65.

Maldonado, B. (2015). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el Volcán*, año 15, número 23, pp. 151-169.

Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, año 15, número 23, pp. 99-112.

_____, J. (2017). Comunalidad...camino que se hace...al andar. *Conceptos y Fenómenos Fundamentales de Nuestro Tiempo*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Masschelein, J. (2020). "Hacer escuela. La voz y la vía del profesor". En: Larrosa, Jorge; Christine, Kare; y Jaques, Caroline (editores). *Elogio del Profesor*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Pp. 29-47.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: edhasa.

Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Rendón, J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Svampa, M. (2016). "El debate sobre lo indígena y la indianidad". En: *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Buenos Aires: edhasa. Pp. 29-136.

El campo problemático de la educación rural: disputas, configuraciones y sentidos de las escuelas multigrado

Beatriz Cadena Hernández y Liliana Atziri Álvarez Ávila

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la investigación titulada "Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana" (UNAM, PAPIIT: IN400222), que desarrollamos el equipo de investigación del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL, México). Esta línea de trabajo se centra en la sistematización de la experiencia pedagógica de la escuela multigrado, propone cuatro dimensiones analíticas: epistémica, procedimental, pedagógica y alternativa, para comprender cómo estas experiencias generan nuevas configuraciones de sentido. Se analiza cómo los educadores, en contextos históricos y sociales específicos, se constituyen como sujetos pedagógicos que defienden y sostienen la escuela pública como proyecto político y social. Las escuelas multigrado se muestran, así como espacios de resistencia, donde se crean alternativas educativas donde un solo docente atiende varios grados escolares simultáneamente. Estas escuelas, a menudo marginadas por el sistema educativo, representan cerca del 40% de las instituciones de educación básica en México. Desde esta posición, los docentes desarrollan prácticas curriculares propias, integran saberes comunitarios y mantienen una estrecha relación con la vida local. En ese sentido se invita a repensar el sistema educativo nacional desde la diversidad, la territorialidad y la defensa de una educación pública crítica, situada y transformadora.

Palabras clave: configuraciones epistémico-pedagógicas, sentido de la escuela, educación rural, escuelas multigrado, alternativas pedagógicas.

Presentación

El presente trabajo se enmarca en la investigación titulada "Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana" (UNAM, PAPIIT: IN400222), desarrollada por el equipo de investigación del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL, México).

En particular, esta ponencia da cuenta del desarrollo de una investigación que toma como referente empírico las experiencias sostenidas por docentes en escuelas multigrado de educación básica, una modalidad educativa de la educación rural en México. En ese marco, nos interesa dar cuenta del ejercicio de delimitación y análisis conceptual que desplegamos para situar cómo, a partir de dichas experiencias, las y los educadores se configuran como un sujeto pedagógico que disputa, recrea, construye y defiende la escuela como demanda y como proyecto. Esto ocurre en condiciones históricas y contextuales específicas, y se inscribe en una serie de tensiones y articulaciones con el Sistema Educativo Nacional (SEN) mexicano.

A partir de este eje, proponemos un recorrido teórico-analítico que articula el campo problemático de la educación rural, en articulación con las nociones de experiencia y sujeto pedagógico como categorías que permiten abrir planos de análisis sobre la configuración de sentidos en la experiencia de educar. Entendemos que cuando hablamos de educación como verbo, estamos poniendo en juego una acción sostenida por un sujeto y un proyecto que se condensa en ella. En este sentido, resulta indispensable revisar cómo dicha acción se entreteje con las condiciones históricas, normativas, sociales y culturales del contexto en que se despliega, particularmente en territorios rurales.

Educación rural como dimensión analítica

Hoy la ruralidad en articulación con lo educativo se configura como un campo en disputa en el momento en el que las formas del capitalismo continúan sosteniendo formas hegemónicas de lo educativo asociado a la modernidad. En América Latina, la configuración de los sistemas educativos nacionales está asociado a la institucionalización de la educación para la producción de los sentidos pedagógicos bajo un discurso dominante, de tal manera que los procesos

educativos en ocasiones se confunden con el concepto de educación pública, esta última inspirada en el modelo de educación derivado de la Revolución Francesa, y que llega a América Latina vinculado al positivismo para garantizar el orden y progreso, dirigida especialmente a los sectores liberales de las oligarquías, y para los sujetos rurales, bajo una lógica civilizatoria.

El Estado instrumentalizó la educación y la articuló con el desarrollo económico, donde las instituciones educativas deben responder a esa materialidad, en ese sentido "un proceso educativo sería educativo si se realizara en una institución creada con la finalidad de educar, hecho determinado siempre por la burguesía y vinculado en forma directa, inmediatamente y en cada momento, con los intereses económicos de esa clase social" (Puiggrós, 2017:19) Es por lo que, una lectura desde otro ángulo nos lleva a no reducir la educación con producción, sino a comprender la relación dialéctica que existe entre los aparatos del Estado y las prácticas con sentido pedagógico.

Partimos de la pregunta, ¿Qué implica situar a la educación rural como objeto y como campo problemático? para ello resulta necesario revisar la noción de *educación rural,* dando cuenta que este ejercicio tiene implicaciones epistemológicas, en tanto que se nombra cuando lo rural se asocia a un territorio, un ideario político, una modalidad, o a un tipo de educación. En ese marco se abren también debates entre cómo nombrar a aquello que acontece, específicamente entre educación rural y la multiplicidad de articulaciones donde se da un debate teórico que enmarca las formas de aproximación a los referentes específicos. (Pinheiro 2014; De Souza 2017; Berlanga 2017) de ahí que, en la literatura encontramos que se nombra como educación rural, educaciones rurales, educación del campo, pedagogías del campo, educación en el medio rural, educación para el medio rural, escuelas en los campos, refiriendo a que la forma de nombrar conlleva un ejercicio de delimitación frente a una idea educación rural plural que nos permite pensarla territorializada en tanto que, históricamente ha significado la defensa de una educación particular para los sujetos que la habitan y sostienen.

El camino recorrido por la educación rural en México abre una pluralidad de ideas para enriquecer el significado de "lo rural", incorporando nociones que dan cuenta de los cambios económicos, sociales, culturales, políticos y medioambientales. Para este estudio resultó productiva la noción de *epistemes de la ruralidad* (Rooset, 2015; Pérez, 2001), que ubica los lenguajes, significados, usos, críticas que se le atribuyen a este tipo de educación en un territorio,

contexto e historia específica. Por otra parte, se toma la categoría *configuraciones epistémico-pedagógicas* la cual permite situar la especificidad de lo pedagógico, y orientar una lectura particular entre los corpus teórico y las significaciones discursivamente construidas como formas de relación con la realidad y el conocimiento construido. (Gómez Sollano, 2001:55-73)

De esta manera, se trata de dar cuenta de los procesos que se desarrollan en estos espacios, que disputan actores con diversos intereses. Es decir posicionar a la educación en los territorios rurales implica: a) relacionarla con una tradición histórica y un legado, b) ubicarla a partir de los posicionamientos onto-epistemológicas fundados en los contextos en los cuales tiene lugar, c) situarla como un campo consolidado que produce conocimiento a partir investigaciones con propuestas pedagógicas concretas donde el currículum y las didácticas tienen un lugar de determinación y potencialidad en los procesos de subjetivación, d) así como, posicionar los fundamentos teóricos y prácticos que se construyen desde las experiencias y que al resignificarlas configuran nuevas propuestas y proyectos pedagógicos.

Situamos a la educación rural no únicamente como una categoría geográfica o demográfica, sino como una dimensión analítica que permite tensionar las imágenes estandarizadas e históricamente hegemonizadas de la escuela. Desde esta perspectiva, la educación rural nos posibilita abrir el panorama a otras configuraciones de sentido que den cuenta de los sujetos, las experiencias y las condiciones en que lo escolar se inscribe, marcado por las dinámicas del territorio y de las comunidades.

La educación rural:

> tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada (Boix, 2004:13).

Es por ello que en esta investigación tomamos como uno de los referentes empíricos que se inscriben en la educación en territorios rurales a la escuela multigrado —entendida, en términos generales, como una forma de organización de lo escolar que tiene como principal característica que al menos un docente atiende a más de un grado escolar a la vez, y que se presenta como una

de las múltiples formas en que el hacer educativo se expresa dentro del Sistema Educativo Nacional— y que tomada como experiencia nos obliga a preguntarnos qué sostiene a estas escuelas, cuando han sido históricamente marginalizadas y que, hasta la fecha, siguen sin tener políticas educativas especializadas para sus necesidades y particularidades.

Siguiendo a Puiggrós (1994), comprendemos que la supuesta unicidad y universalidad del discurso escolar es un mito que encubre la existencia de múltiples discursos pedagógicos, frecuentemente silenciados por la historia oficial. Las experiencias disidentes, las prácticas alternativas, las escuelas marginalizadas, como las multigrado, son espacios donde se gestan otros modos de entender la educación, de construir saberes, de establecer vínculos pedagógicos y de sostener proyectos escolares más allá del canon.

La sistematización de experiencias de educación en territorios rurales

Particularmente, la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas, la retomamos como una metodología alternativa de investigación en educación, a partir de la propuesta que el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) construyó en 1980 (Puggrós y Gómez, 2003) y que posteriormente se reconfiguró en proyectos de investigación posteriores (Gómez y Corenstein, 2013 y 2019), aporta el marco general de intelección desde el cual esta investigación sitúa los recortes de observación, sin tratar de reducirlo a un objeto (Zemelman 1987:82) sino deconstruir las experiencias para diferenciar planos y así analizarlas desde las categorías que nos permitan nombrar aquello que resulta del proceso de investigación.

Al sistematizar se recuperan los saberes producidos por diferentes sujetos y grupos, así como la propia experiencia social y educativa que de otro modo sería invisible y no tendría reconocimiento, al mismo tiempo que indican los posibles desafíos y límites y transformación pedagógica en su vinculación con proyectos particulares. Asumiendo que no se trata de ajustar un modelo metodológico al proceso de investigación, desde esta perspectiva, implica un ejercicio de articulación teórico-conceptual con los procesos particulares que las experiencias despliegan en un espacio-tiempo determinado. (Gómez, 2013)

Las experiencias pedagógicas alternativas —como señalan Gómez, Hamui y Corenstein (2013)— emergen como respuestas al sistema educativo hegemó-

nico, cuestionan lo instituido, y abren posibilidades de crear otras formas de enseñar y aprender. Se expresan en prácticas, discursos, estrategias curriculares y vínculos con el saber que no necesariamente están enunciados en el currículum oficial, pero que tienen potencia transformadora.

Retomamos, también la noción de sujeto pedagógico como una mediación específica y singular, un vínculo entre educador y educando donde se expresan posiciones sociales, políticas, culturales e ideológicas (Gómez y Corenstein, 2017). Esta categoría permite analizar procesos interculturales e intergeneracionales, así como prácticas de transmisión, apropiación y resignificación de saberes.

Con base en las claves analíticas del proyecto de investigación de referencia proponemos cuatro dimensiones constitutivas de las experiencias:

- Dimensión epistémica: El posicionamiento implica también partir de la base de las matrices culturales, de ahí que resulte significativo comenzar ubicando la genealogía de los discursos como espacios para la producción de conocimiento, una forma propia de pensamiento por re-significar categorías e interpretaciones de su realidad socio-cultural y política. En ese sentido, las epistemes rurales y la configuración epistémico-pedagógica de la educación rural permite vislumbrar la práctica educativa, pedagógica y política de las y los educadores articulada con la producción de saberes, sujetos y alternativas como espacio de reflexión epistémica para la elaboración de nuevos conceptos y sentidos, fundamentales en el conjunto de demandas propias impulsadas por los mismos (Pinheiro, 2013, p. 124).
- Dimensión procedimental: Refiere a la articulación de las condiciones económicas, geográficas, culturales, institucionales y políticas, entre otras, que intervienen como estrategias, saberes y formas de institucionalización. En este sentido la escuela en los territorios como espacio de inscripción es donde lo rural se configura como mediación pedagógica. (ej. La escuela en los procesos de configuración identitaria de los campesinos, indígenas, sujetos rurales) La categoría "sentidos de la escuela" nos permite discutir y reflexionar en torno a los significados y la razón de ser de la escuela para las y los docentes que han dedicado su labor educativa a la construcción de experiencias pedagógicas alternativas desde las que se defiende a la escuela y educación pública como un espacio de disputa por un proyecto educativo-político en tensión y articulación dentro del Sistema Educativo Nacional

mexicano. En esa recuperación las y los docentes encuentran sus referentes en la educación rural y multigrado. Elaboran propuestas que reconocen el derecho a la educación y el derecho a enseñar como principios donde la escuela pública es el territorio de acción, resistencia y utopía.

- Dimensión pedagógica: incluye los rasgos en los procesos de formación de sujetos, lo relativo al currículo, a la didáctica, a la evaluación, y a la relación educando-educador; por ejemplo las escuelas multigrado, tanto en las escuelas, como en los procesos territoriales. El proyecto escolar adquiere un papel de transformación al hacer un uso cultural del currículo (De Alba, 1994), es decir, el programa escolar es una referencia para seleccionar y organizar contenidos; las estrategias didácticas son experiencias de aprendizaje, y éstas, orientaciones para aprender los conocimientos y saberes, las cuales en su conjunto configuran construcciones colectivas legitimadas por la comunidad para la impartición de una propuesta pedagógica.
- Dimensión alternativa: como una operación social, política y pedagógica, en la que se condensa el saber histórico de las luchas por la vida y la naturaleza, los saberes y la experiencia que deviene proyecto cuando se inscribe en un horizonte que dota de sentido a las prácticas de los agentes. Es así que nos preguntamos cómo la práctica pedagógico-política de las y los educadores en tanto sujeto particular, configuran nuevos horizontes de sentido de la escuela, específicamente de la escuela pública y de proyectos de escuela alternativa. Es así que este eje de trabajo recupera experiencias sostenidas por las y los educadores, quienes se configuran como un sujeto pedagógico y político que disputa, recrea, construye y defiende la escuela como demanda y como proyecto, en condiciones históricas y contextuales específicas. Tomamos como referente la historia de la educación latinoamericana donde los procesos educativos se juegan en la elaboración de un concepto de educación y de escuela coherentes con un proyecto de transformación social. Desde esta perspectiva se considera que la escuela no solo incluye o incorpora sujetos, significantes y temáticas a una totalidad de sentido ya definida, sino que plantea el desafío de que la incorporación de nuevos elementos implica la transformación de esa totalidad.

La escuela multigrado en México como referente empírico

Las escuelas multigrado se pueden consideran como una de las modalidades de educación rural. Aunque el multigrado como forma de organización de lo escolar precede a la formalización del sistema educativo mexicano, a partir de finales del siglo XIX estas escuelas fueron ubicadas principalmente en zonas rurales, indígenas, de alta marginación y de difícil acceso. Desde el discurso oficial, han sido vistas como una solución transitoria y un "mal necesario" ante la dispersión poblacional y la obligación de cumplir con la cobertura del acceso a la educación formal (Rockwell y Garay, 2014).

A mediados del siglo XX, se consolidó el ideal de la escuela unigraduada —con un docente por grado— como el modelo deseable. Esta visión, influenciada por modelos europeos, consideraba a las escuelas multigrado como rudimentarias y anacrónicas, destinadas a desaparecer con el avance del "progreso" y la consecuente desaparición de lo rural. Sin embargo, la realidad ha desmentido este supuesto. A pesar de décadas de políticas remediales, las escuelas multigrado no sólo no han desaparecido, sino que se han mantenido constantes (INEE, 2018), actualmente representando poco más del 40% de las escuelas de nivel básico en México (MEJOREDU, 2023).

Estudiar a la escuela multigrado desde su historia y desde su propia práctica permite descentrar la mirada hegemónica sobre la escuela. Desde esta perspectiva, la escuela multigrado es un referente que nos permite interrogar los ideales normativos de lo escolar y reconocer la emergencia, y permanencia en los márgenes, de otras lógicas y sentidos que configuran lo educativo.

Relación-tensión con el currículum formal

Como parte del SEN, las escuelas multigrado están sujetas al mismo currículo, libros de texto y calendario escolar que el resto de las escuelas del país. Sin embargo, las condiciones de trabajo, el número de estudiantes y la diversidad de grados hacen inviable una aplicación homogénea del currículo. Esta tensión obliga a las y los docentes a desplegar estrategias propias, a jugar con metodologías alternativas y a resignificar los saberes propios que se presentan en lo escolar a partir de los sujetos que se inscriben y constituyen en esta.

Desde su práctica, las y los docentes de escuelas multigrado configuran saberes profesionales, en tanto saberes docentes (Arteaga, 2009), pero también construyen saberes comunitarios y pedagógicos. Elaboran proyectos comunes para diversos grados, incorporan saberes locales, adaptan materiales y construyen vínculos horizontales entre el conocimiento y la vida cotidiana, en el contexto particular en el que inscriben su labor. Estas prácticas pueden ser un campo fértil para la gestación de experiencias pedagógicas alternativas que disputan el lugar de lo educativo, en el sentido de que la normatividad no es suficiente y hay una re-invención de la praxis educativa y la gestión escolar.

Vínculo escuela-comunidad

La escuela multigrado no es sólo un espacio de transmisión de saberes, sino una institución profundamente imbricada en la vida comunitaria. En muchos casos, la escuela participa en las dinámicas productivas, en los rituales comunitarios y en las formas de organización local.

El trabajo docente implica, desde su inicio, un proceso de reconocimiento y vinculación con la comunidad. Esto se traduce en relaciones cercanas con las familias, en un conocimiento profundo del contexto y en una práctica pedagógica situada. El docente que llega a una comunidad rural no puede ejercer su oficio sin inscribirse en la cultura local. Esta inmersión permite que el currículo se vuelva permeable a los saberes de la comunidad, que la enseñanza se articule con la vida cotidiana, y que la escuela sea un espacio donde se reconocen las identidades y los saberes propios (Rossainz, 2020).

Aportes teóricos y analíticos desde el multigrado rural

Desde esta experiencia, las y los docentes se configuran como sujetos pedagógicos que sostienen proyectos de escuela en condiciones adversas. Esta configuración no es espontánea ni natural, sino que se construye en la interacción con la comunidad, en la tensión con el currículo, en el ejercicio cotidiano de enseñar y aprender en contextos de escasez, pero también de riqueza cultural y simbólica.

Las configuraciones de sentido que emergen en estas escuelas nos obligan a repensar el proyecto educativo nacional. Nos muestran que lo escolar no es unívoco, que existen formas otras de educar, y que estas prácticas pueden cons-

tituirse en alternativas pedagógicas con sentido político, en tanto que es un sujeto el que permite su sostén.

En este sentido, la escuela multigrado permite visibilizar que el sistema escolar es portador de un proyecto político-cultural inacabado. En sus márgenes —como en las escuelas multigrado rurales— se gestan formas de resistir, de crear, de educar desde la diferencia. La experiencia del multigrado no sólo interpela al sistema, sino que también lo enriquece, lo tensiona y lo transforma.

Conclusiones

Los proyectos de educación rural como propuesta político-educativa: la educación rural o del campo, se asocia a un paisaje (Davies, et al. 2017), espacio o territorio donde lo rural se configura como mediación pedagógica desde sus propias epistemes. Refiere también a un ideario político en la defensa de derechos vitales, el cual deriva a una propuesta desde lo pedagógico. Existe un debate teórico en torno a la noción de educación rural, y se sitúan en el apartado teórico las líneas desde las cuales se asume un posicionamiento frente a un tipo de educación. En ese sentido, lo rural es un significante que no logra un consenso y por lo tanto es central significarlo desde los sujetos que la configuran.

Estas experiencias pedagógicas nos permiten construir otras narrativas sobre la escuela, el conocimiento y los saberes.

Por sus particularidades, las escuelas multigrado-rurales condensan tanto el sentido de la educación pública como proyecto de Estado, como las apropiaciones y reconfiguraciones que los sujetos hacen de la escuela como proyecto. A través de su experiencia, las y los docentes disputan el sentido de lo escolar, construyen vínculos pedagógicos singulares y sostienen propuestas educativas que se articulan, tensan y a veces contradicen el discurso normativo.

Estas prácticas permiten abrir planos de alternatividad, generar configuraciones de sentido que resignifican lo político, lo social y lo cultural desde la experiencia educativa. Reconocer la potencia de estas experiencias implica también disputar los sentidos dominantes de la escuela, del saber, del currículo y del docente.

Estas experiencias pedagógicas nos permiten construir otras narrativas sobre la escuela, el conocimiento y los saberes. Retomando a Puiggrós, los saberes son socialmente productivos, en tanto que resultado de la experiencia habilita

al sujeto como poseedor de un saber valioso y como productor de su realidad. (2004:13-16)

Mucho de lo que se produce en las experiencias de las escuelas multigrado se va perdiendo por lo que es importante reconocer la importancia que tiene la atención educativa a los habitantes de los territorios rurales, esta debe estar pensada a partir de sus necesidades educativas en un ambiente formativo amplio que permita esa convivencia entre las niñeces de diferentes edades, grafos y trayectorias escolares y de vida, con un currículo pertinente, apoyos didácticos y acompañamiento apropiados y atendidos por docentes especializados en este tipo de educación. Las experiencias de los docentes que sostienen las escuelas son a su vez una alternativa en la concepción pedagógica en tanto que contribuyen a la consolidación de proyectos donde la apuesta también es por el sostenimiento de la vida.

Finalmente, entendemos que pensar al sujeto pedagógico desde la experiencia de las escuelas multigrado en territorios rurales nos invitan a revisar críticamente las políticas educativas, a abrir el campo a otras voces y a reconocer la diversidad de formas que puede asumir lo escolar como proyecto en contextos complejos, muchas veces precarios, históricos y con dimensiones territoriales.

Referencias

Arteaga, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado.* [Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/bitstream/handle/cinvestav/5606/SSIT0018589.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Berlanga, B. (2017). *Reforma educativa y educación rural en el nivel medio superior en México*. CESDER- UCIRED. https://www.academia.edu/33743439/REFORMA_EDUCATIVA_Y_EDUCACION_RURAL_EN_EL_NIVEL_MEDIO_SUPERIOR_EN_MEXICO)

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación. Cifras del ciclo escolar 2021-2022.* https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf

De Alba, A. (1994). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

Gómez, M. y Corenstein M. (coords.) (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. FFyL/DGAPA-UNAM.

Gómez, M. y Corenstein M. (coords) (2019). *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina.* APPEAL/DGAPA-PAPIIT-FFYL-UNAM.

Gómez, M. (2001). Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas. en M. Gómez y B. Orozco (coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales. (*pp. 55-73) SADE-Plaza y Valdés.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.* https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf

Pinheiro, L. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas.* UNAM/Posgrado Estudios Latinoamericanos.

Puiggrós, A. (1994). "Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPeAL" en A. Puiggrós y M. Gómez (coomp.) *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana.* (pp. 95-121). Miño y Dávila.

Rossainzz, C. G. (2020). *La escuela Multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la sierra de Chiconquiaco, Veracruz. 2018-2019* [Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. Repositorio CIESAS.

Rosset, P. (2015). Epistemes rurales y la formación en la Vía Campesina. *Revista Ciencia y Tecnología Social* (Vol. 2, No. 1), pp. 4-13. http://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/view/7744

Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. El Colegio de México.

LO ESTÉTICO EN FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*

Coordinadora
*Martha Patricia Aguilar Romero***

Lo estético y el lado oscuro de la unidad trascendental de la apercepción
*Sergei Konstantinovich Fokin X****

Psicología de los fenómenos estéticos en la Teoría de la Praxis
*Marco Eduardo Murueta Reyes*****

La estética y la educación
*Alma Eréndira Ochoa Colunga y Areli Adriana Castañeda Díaz******

Resumen general del simposio

La clarificación del papel de lo estético debe comenzar por el método trascendental. Las primeras reflexiones lo estético datan de hace 2,5 mil años, pero la estética se destaca como ciencia filosófica recién en el siglo XVIII, el cual está conocido como la época de la Ilustración en la historia de la cultura. Se estableció la tarea de formar un hombre racional que posea conocimientos y los aplique para una comprensión integral y la transformación del mundo. La

* Línea temática: problemas nuevos de la educación y la educación de cara a las condiciones novedosas del mundo contemporáneo.

** Escuela Normal 3 de Toluca.
mapaagro12@gmail.com

*** Escuela Normal 3 de Toluca.
ser.normal3@gmail.com

**** UNAM Iztacala, AMAPSI.
murueta@amapsi.org

***** Universidad Pedagógica Nacional 092 Ajusco.
almaerendiramusic@gmail.com

filosofía comenzó a ocuparse del problema de lo estético en el siglo XVIII, pero la sección correspondiente del conocimiento filosófico aún no había sido seleccionada. Entre 1750 y 1758, Baumgarten publicó su famosa obra titulada "Estética" ("Aesthetica"), que marcó el nacimiento de una nueva ciencia. Hablar de la Estética en la Educación nos lleva en un primer momento a considerar las diversas conexiones que ambos espacios constituyen en la vida del ser humano, ya sea con él mismo o bien con los demás y su entorno, por lo que es importante considerar todo aquello que experimenta, reconoce, nombra y representa del mundo que le rodea, lo cual, de acuerdo al desarrollo que cada sujeto atraviesa; tiende a transformarse, pues su apreciación de las cosas cambia, y al madurar como ser social e individual resignifica las cosas, las acciones, así como las relaciones e interacciones a lo largo de la vida. Desde la teoría de la praxis se analiza el proceso que produce sensaciones y cómo estás se estructuran como percepción y conciencia individual y colectiva, al compartir significados que se concretan en hábitos semióticos que surgen, mantienen y desarrollan procesos culturales dando contexto a las sensaciones de lo agradable, de lo desagradable y de la belleza.

Palabras clave: lo estético, filosofía, psicología, educación, formación docentes.

Semblanza de los participantes en el simposio

Martha Patricia Aguilar Romero. Investigador educativo. Doctora en Ciencias de la Educación Trabaja en Escuela Normal No. 3 de Toluca, en el Departamento de Investigación e Innovación Educativa, Perfil Deseable PRODEP. ORCID. Publicaciones: Capítulos de libros-4, artículos-22. Congresos-24. Ponencias. Coordinadora de titulación.

Sergei Konstantinovich Fokin X. Auxiliar del Departamento de Investigación e Innovación Educativa, Escuela Normal No. 3 de Toluca Doctor en la Filosofía de la Ciencia. Perfil Deseable. PRODEP.ORCID. SNI. Publicaciones: Capítulos de libros-7, artículos-42. Congresos-47. Ponencias. Patentes y Derechos de autor-9

Marco Eduardo Murueta Reyes. Marco Eduardo Murueta Reyes es doctor en filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, donde también

estudio la maestría en filosofía y la licenciatura en psicología. Autor de la Teoría de la Praxis. Tutor del Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Presidente de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología. Es director del Manual Latinoamericano de Salud y Enfermedades Psicológicas. Presidente del Consejo Mexicano de Psicología. Director de la revista electrónica internacional Simbiosis, de Educación y Psicología. Es Coordinador General del Colegio de Certificación, Reconocimiento, Acreditación y Validez de Estudios y Saberes del Consejo de Transformación Educativa. También es Coordinador General de la Asamblea Nacional de Autogobierno. Ha publicado 16 libros y múltiples artículos científicos en revistas de diversos países. Ha recibido varios premios y distinciones por su labor científica, profesional y social.

Alma Eréndira Ochoa Colunga. Profesora de Tiempo completo adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación Musical por la Facultad de Música de la UNAM. Académica del Núcleo Básico en la Maestría en Desarrollo Educativo con línea en Educación Artística por la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Nacional de las Artes. Catedrática del área de Psicología Educativa en UPN y profesora en la Carrera de Educación Musical y del Centro de Iniciación Musical de la Facultad de Música de la UNAM.

Areli Adriana Castañeda Díaz. Profesora Investigadora adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Ciencias de la Comunicación (UNAM). Líneas de Generación y Aplicación de conocimiento: Artes visuales y audiovisuales, Semiótica de la Cultura, Estética y Educación sensorial en procesos culturales. Forma parte del Colegio de Profesores del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos y del Colegio de la Maestría en Estudios de Sexualidad. Desde allí ha generado investigaciones en torno a la importancia de la educación sensorial en la cultura en general. Miembro del SNII y Perfil PRODEP.

Lo estético y el lado oscuro de la unidad trascendental de la apercepción

Sergei Konstantinovich Fokin X

... si tuviéramos que contemplar las cosas
y a nosotros mismos tal como son, veríamos,
que estamos en el mundo de los seres espirituales,
la única comunicación con quien no comenzó
desde el nacimiento y no cesará con
la muerte de nuestra carne.
Kant

Introducción

La clarificación del papel de lo estético debe comenzar por el método trascendental. Las primeras reflexiones lo estético datan de hace 2,5 mil años, pero la estética se destaca como ciencia filosófica recién en el siglo XVIII, el cual está conocido como la época de la Ilustración en la historia de la cultura. Se estableció la tarea de formar un hombre racional que posea conocimientos y los aplique para una comprensión integral y la transformación del mundo.

La solución de este problema, a su vez, implica la pregunta: ¿qué cambiar en una persona, ¿cómo formar un hombre de razón? Esta pregunta fue reflexionada por A. Baumgarten (1714-1762), filósofo alemán proveniente de la antropología.

En el siglo XVIII, se consideraba a la persona como una combinación de tres capacidades espirituales: razón, voluntad, sentimiento. Kant después manifestó sobre esas facultades de juzgar en sus tres Criticas, levantando las preguntas: "La crítica de la razón pura comienza con la pregunta: ¿hay una facultad superior de conocer? La crítica de la razón práctica, con la pregunta: ¿hay una facultad superior de desear? La crítica del juicio, a su vez, con ésta: ¿hay una forma superior del placer o del dolor?" (Deleuze, 2008). Habiendo designado este "triángulo", Baumgarten descubrió que las dos primeras habilidades eran consideradas por la filosofía antigua. La filosofía, que se ocupa de la esfera con-

ceptual, se ha formalizado desde hace mucho tiempo: es la lógica. En el siglo XVIII, se creía que la actitud hacia el mundo solo podía ser cognitiva, de ahí la ciencia que considera las leyes de la cognición racional: la lógica.

También está la esfera de la comprensión directa y sensual del mundo. La filosofía comenzó a ocuparse de esto en el siglo XVIII, pero la sección correspondiente del conocimiento filosófico aún no había sido seleccionada. Entre 1750 y 1758, Baumgarten publicó su famosa obra titulada "Estética" ("Aesthetica"), que marcó el nacimiento de una nueva ciencia.

Y aquí Baumgarten recurre al antiguo griego aisthetikos: sensual, emocional. Sensual, entre otras cosas, tiene un significado común con el eslavo antiguo "sentir", es decir, para la conciencia rusa sentir significa comprender, penetrar en alguna parte. Y Baumgarten habló, en primer lugar, del sentimiento como capacidad de comprender el mundo, aquellos aspectos del mismo que son inaccesibles al conocimiento racional: por ejemplo, la belleza y la armonía del mundo.

Desarrollo

La formación final de lo estético como ciencia tuvo lugar en la filosofía de la Ilustración alemana en las obras de I. Kant (1724-1804). Además de la Crítica de la razón pura (1781) y la Crítica de la razón práctica (1788), Kant creó la Crítica de la facultad de juzgar (1790), o más bien la Crítica de la facultad evaluativa del juicio, donde Kant formuló las especificidades de esta esfera (Kant E. , 1992).

En esta dirección, una parte constitutiva importante, podría decirse, de toda la teoría es la obra principal de Kant "Crítica de la razón pura", caracterizada por la relevancia de la aplicación práctica de una actitud racional ante el mundo, el mundo de las personas dotadas de espiritualidad. En este sentido, la unidad trascendental de la apercepción es el objeto de este informe para revelar su lado oscuro, que reside en la unidad subjetiva de la conciencia y en la estructura interna del concepto expresado en palabras. Se observa que el razonamiento de Kant sobre la cognición humana comienza con una indicación de la existencia de dos troncos principales: la sensualidad y la razón, y termina con la expansión y aumento del espacio de uno de los troncos.

Kant, modificando el aspecto funcional de la razón, introduce nuevos términos en el tronco, como las facultades de la razón, el juicio y la razón. A

través del análisis del concepto de "eins" se revela el lado oscurecido de la unidad trascendental de la apercepción. Se argumenta que el concepto de eins, así como el concepto de uno, pueden ser percibidos conscientemente sólo a causa del sentido del oído (auditio) y de la identidad de todos sus elementos, si las sensaciones auditivas coinciden. Se observa que la unidad trascendental de la apercepción de la unidad objetiva y subjetiva de la conciencia es necesaria y tiene un significado universal.

Hagámonos una pregunta y tratemos de responderla: ¿qué pensó Kant cuando creó su obra inmortal "Crítica de la Razón Pura"? Tal vez lo siguiente: poner de acuerdo a las personas que se dedican al mismo negocio para "... cómo se ha de alcanzar su objetivo común" (Kant I. , 2001-2006). Se evoca el estudio de la obra principal de Kant, que implica análisis, reflexión y conciencia. No sólo el interés por comprender lo que pensaba el gran pensador, sino también la relevancia de la aplicación práctica de una actitud razonable ante el mundo, el mundo de las personas dotadas de espiritualidad. En este sentido, la unidad trascendental de la apercepción es el objeto de este informe para revelar su lado oscuro, que reside en la unidad subjetiva de la conciencia y en la estructura interna del concepto expresado en palabras.

En la base de nuestro conocimiento de las cosas y de nosotros mismos yace la unidad sintética de la conciencia. Es difícil imaginar que la conciencia no pueda estar unida, y que el pensamiento se quede atascado en el pantano de las abstracciones, que las ideas se desmoronen como el cristal, y que sólo la contemplación, a la que, y es difícil añadir algo, tiembla con el resplandor vacilante de los sentimientos. La condición de la unidad sintética de la conciencia es objetiva, ya que "no sólo yo mismo la necesito para conocer el objeto, sino que toda intuición, para llegar a ser objeto, debe estar sujeta a esta condición" (Kant I. , 2001-2006).

Siguiendo a Kant, observamos que "en la base de toda necesidad hay siempre una condición trascendental" (Kant I. , 2001-2006). Sin este fundamento trascendental de la unidad de la conciencia, así como el fundamento trascendental de los conceptos de los objetos, sería imposible pensar en ningún objeto de nuestras intuiciones. Sólo la unidad de la conciencia, que precede a todos los datos de las intuiciones y que es pura, primordial e inmutable, hace posible el conocimiento a priori. Kant llama a esta conciencia apercepción trascendental.

Al aclarar la distinción entre el conocimiento objetivo y el conocimiento subjetivo de la unidad de la conciencia, Kant muestra que sólo la unidad

trascendental de la apercepción es la unidad por la cual todo lo múltiple, dado en la intuición, se une en el objeto y, por lo tanto, se llama objetivo (Kant I. , 2001-2006), y está subordinado a la unidad primordial de la conciencia sólo porque lo múltiple en la intuición se refiere necesariamente a un mismo y mismo yo pienso. Tal vez se pueda estar de acuerdo con esta explicación y dar un ejemplo de la unidad trascendental objetiva de la apercepción: el tono absoluto del músico.

Demostremos que hay un lado oscuro de toda la construcción de Kant sobre nuestra capacidad de razonar, que entendió claramente y mostró por qué es necesaria su crítica. La causa oculta de la crítica, que se encuentra entre las líneas de la obra, reside en nuestra necesidad de contemplar las cosas y a nosotros mismos tal como son. En otras palabras, nuestro pensamiento debe ser idéntico a los objetos. Si esta condición no se cumple, entonces no hay unidad sintética de conciencia.

Aquí habría que reconocer a Kant el hecho de que, para evitar un conflicto con la razón y en la razón, introduce una distinción y una jerarquía entre la unidad objetiva y la subjetiva (empírica) de la conciencia. Esto último también es un fenómeno, pero es completamente accidental. Es como en una situación en la que una [persona] conecta la idea de una palabra con una cosa y otra con la cosa de otra, y la unidad de conciencia no es "ni necesaria ni universalmente válida" (Kant I. , 2001-2006).

Esta situación de combinar la idea de una palabra con una cosa se puede representar de la siguiente manera. Uno representa la palabra (A) como una cosa (B), el otro representa la palabra (A) como una cosa (C). Por lo tanto, A = B, pero A ≠ C y, por lo tanto, B ≠ C. Preguntémonos: ¿qué pasará con la unidad empírica de la conciencia no en dos personas, sino en una sola persona? Esto se puede atribuir a la razón y a la aparición de conceptos racionales, donde el juicio "suaviza" la razón, llevándola a la razón sensual y evitando el sentimiento racional, y ajusta nuestra cognición a la falta de sentido. Esto se debe al hecho de que el intelecto es "una facultad insensible de conocimiento y no es una facultad de intuición", y para evitar que tenga lugar el proceso de falta de sentido de la cognición, Kant declara lo siguiente: "Además de la intuición, solo hay una forma de conocimiento, a saber, el conocimiento a través de conceptos" (Kant I. , 2001-2006). Demostrémoslo con el ejemplo que cita Kant, con el ejemplo de la formación de un número: la suma de uno a uno, etc. De este

modo, junto con Kant, revelemos el lado oscurecido de la unidad trascendental de la apercepción.

Nuestro argumento es que la conciencia puede ser una a una condición, si el concepto de pensamiento corresponde a, es idéntico, tanto al pensamiento como al objeto real antes de la percepción. Nuestra suposición es que la unidad empírica de la conciencia debe ser necesaria y relevante para la autoconciencia y la confirmación de lo que *yo pienso*.

Así, supongamos que el lado oscurecido de la unidad trascendental de la apercepción se revela a través del análisis del concepto de eins. La palabra expresada por el concepto "eins" tiene un significado semántico en el idioma ruso y está representada por la palabra "unidad". La palabra "eins" también es similar al español "uno", al igual que la palabra "unidad". y tiene características idénticas y expresa el único significado de que una palabra dada es un concepto sin correspondencia con ningún objeto. Por ejemplo, es imposible decir: eins Tisch o eins Finger, uno manzana o uno sol. En el idioma ruso, se usa la frase "una mesa", pero es imposible decir "una manzana" sobre un sol, y menos que eso, la unidad de la mesa es una del sol, ya que la unidad no se correlaciona con ningún objeto y fenómeno. Seguimos a Kant, quien, "levantando" el velo sobre la comprensión del lado oscuro de la unidad trascendental de la apercepción, introduce algo completamente nuevo en uno de los troncos del conocimiento.

El razonamiento de Kant sobre el conocimiento humano comienza con una indicación de la existencia de dos troncos principales: la sensualidad y la razón, y termina con la expansión y aumento del espacio de uno de los troncos. Kant, modificando el aspecto funcional de la razón, introduce nuevos términos en el tronco, como las facultades de la razón, el juicio y la razón. ¿Por qué lo necesita? El hecho es que el concepto mismo, por ejemplo, "eins" o "uno" o "unidad", tiene la capacidad racional de ser contemplado, juzgado y comprendido (comprendido por la razón).

El concepto de "eins", así como los conceptos de "uno" y "unidad", pueden ser percibidos conscientemente (apperzipiern) sólo a través del sentido del oído (auditio). El hecho es que las características estructurales se encuentran en la fonética de la palabra numeral y son significativas en los procesos del habla y la audición. Ciertos elementos de la estructura del número, que constituyen el concepto expresado por la palabra, y que se encuentran a menudo en la enseñanza de la aritmética en la educación preescolar en su fase pre-simbólica, dificultan que el niño la perciba conscientemente. Esto conduce a un malen-

tendido del concepto de número e inhibe el aprendizaje del conteo. Sólo la identidad de todos sus elementos de conceptos expresados por la palabra crea la condición bajo la cual se realiza la unidad trascendental de la apercepción, lo que da como resultado A = C. En otras palabras, a través del sentido del oído (escuchar-escuchar) de la contemplación, la representación, el juicio, la síntesis de lo múltiple y la capacidad de comprender como distinción, es posible la correspondencia, identidad de los elementos estructurales tanto del concepto "eins" como de los conceptos "uno" y "unidad", la unidad sintética es posible conciencia, tanto objetiva como subjetiva (empírica).

Hablando de la unidad subjetiva de la conciencia, hay que tener en cuenta ciertas convenciones que limitan la comprensión de la libertad de las facultades de la razón, del juicio y de la razón. Evitando, según nos parece, los juicios infundados sobre el error de Kant como un cierto inconveniente para comprender una cierta contradicción, citaremos sus palabras: "Así, por experiencia, conocemos la libertad práctica como una de las causas naturales, es decir, como la causalidad de la razón en la determinación de la voluntad (des Willens), mientras que la libertad trascendental exige la independencia de esta misma razón de todas las causas determinantes del mundo sensiblemente percibido; parece (lo he subrayado) contrario a la ley de la naturaleza y, por lo tanto, a toda experiencia posible" (Kant I. , 2001-2006). Y esto se ve como una aproximación a la comprensión de lo estético, que se discute en la Crítica de la facultad de juzgar. Según Deleuze (Deleuze, 2008), "durante mucho tiempo, Kant no creyó en esta última posibilidad". Y que esta observación, no un juicio, permanezca sólo como una apariencia. Esta comprensión de la libertad de todas las facultades está estrechamente relacionada con el desarrollo, donde el objetivo previsto de la cognición, y esto se deduce en el epígrafe, es esforzarse por "contemplar las cosas y a sí mismas tal como son" (Kant I. , 2001-2006). Sólo entonces es posible la unidad trascendental de la apercepción, gracias a la cual se debe alcanzar el objetivo común de las personas.

Éste era, quizás, el pensamiento de Kant.

Referencias

Deleuze, G. (2008). *Filosofía crítica de Kant.* Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.

Kant, E. (1992). *Crítica de la facultad de juzgar.* Caracas: Monte Avila Editores.

Kant, I. (2001-2006). *Werke. Zweisprachige deutsch-russische Ausgabe. Band IV.* Moscú: Nauka. ISBN: 5-02-034318-8.

Psicología de los fenómenos estéticos en la Teoría de la Praxis

Marco Eduardo Murueta Reyes

La sensación es una reacción de un ser vivo ante la ocurrencia de eventos en el entorno ambiental. Hay plantas que reaccionan cuando alguien o algo las toca; hay narrativas que refieren que las plantas reaccionan a la voz humana, a la música, al viento, al frío, al calor. Claramente, el girasol reacciona a la luz solar. Muchas especies de plantas reaccionan a la luz del sol produciendo clorofila.

A través de la evolución filogenética, los organismos se han configurado para reaccionar ante determinados eventos. El cuerpo humano está programado genéticamente para reaccionar a rangos de ondas luminosas o sonoras, así como a intensidades de sabores u olores, y también a una magnitud de acciones mecánicas sobre la piel. Algunos animales tienen capacidades sensoriales de más amplio rango. A través de aparatos, es posible reaccionar a señales imposibles para el cuerpo humano.

Dentro de un rango, la pupila, la retina, el nervio óptico y sus conexiones eléctrico-neurológicas en los humanos reaccionan ante intensidades diversas de la luz. Algo similar ocurre con las ondas sonoras que hacen vibrar el tímpano que a su vez mueve el aparato auditivo generando impulsos eléctricos que llegan al cerebro. Algo análogo puede decirse de todos los sentidos.

Entre el cuarto y el quinto mes de embarazo, un feto humano tiene movimientos motrices de sus extremidades que evidencian que la evolución de su sistema nervioso le permite *sentir* algo. El feto reacciona a las posiciones corporales y a las actividades de la madre y se nutre de la sangre materna que también le lleva hormonas diversas que pueden generarle diversas sensaciones-reacciones.

Las sensaciones-reacciones que se reiteran y se vuelven habituales, contrastando con otras con las que se alternan, forman la estructura de la percepción y, por tanto, de la conciencia. Una sensación puede ser nueva o ya conocida como hábito. La sensación nueva es la que logra una reacción que *contrasta* con las que se tienen en ese momento y/o que se han tenido antes. El contraste crea la dicotomía perceptual entre figura y fondo. Desde el quinto mes de embarazo,

el feto recibe el sonido y se familiariza con la voz de su madre que le llega por medio del líquido amniótico, sobre todo si ella intencionalmente le habla o le canta, con palabras y entonaciones sencillas reiteradas, así como con otros sonidos ambientales de dentro y de fuera del cuerpo materno. También se familiariza con el tipo de posiciones y movimientos del cuerpo materno y con el grado de luz que cada vez se trasmina más por las membranas de la piel y del útero que lo envuelven. De la misma manera, el feto puede familiarizarse con algunos contactos de las manos de la propia madre o del padre que lo acarician o "juegan al telégrafo" con él; o bien, de una pieza musical sencilla que la madre o el padre le programan diariamente en un determinado horario.

Durante los últimos 4 meses del embarazo, los bebés desarrollan de manera directa sensaciones-percepciones táctiles, auditivas y visuales. El gusto y el olfato no tienen todavía la oportunidad de tener directamente variaciones significativas para lograr el contraste y la habituación. Sin embargo, un feto puede sentir efectos hormonales-corporales que le transmite involuntariamente la madre a través de las sensaciones que ella tenga, ya con la complejidad que tienen en el proceso cultural en que se desenvuelve. Por ejemplo, si la madre prueba un postre delicioso, sus reacciones hormonales compartidas con el feto pueden generar una sutil sensación placentera en el feto que contrasta con la configuración sensorial previa. Algo parecido ocurre con olores agradables o desagradables percibidos por la madre. Por tanto, todas las vivencias maternas que obviamente se traducen en cambios hormonales llegan al cuerpo del feto. Las vivencias maternas habituales o reiteradas durante el embarazo producirán también hábitos estéticos en el feto que pueden tener diversos grados de relevancia en su vida posterior. Un embarazo tranquilo, apacible y amoroso promueve un temperamento similar en el feto y en su vida después del nacimiento. Si, por el contrario, la madre padece altos grados de miedo, enojo o tristeza durante el embarazo, eso producirá configuraciones hormonales que se manifestarán como reacciones del tono muscular y de postura corporal del feto, cuya frecuencia, intensidad y duración producirán determinadas *fuerzas de hábito* (Hull, 1943) estéticos o rasgos de temperamento.

En la Teoría de la Praxis (Murueta, 2014) se conciben al menos 9 sentidos y no solamente los 5 tradicionales. Además de la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato, el sexto sentido corresponde a la cenestesia o posición corporal y equilibrio; el séptimo sentido a la cinestesia o sensación del movimiento; el octavo sentido es el orgánico, que, en realidad, es un sentido múltiple.

El noveno sentido lo constituye la imaginación, que tiene como característica el poder emular o, incluso, sustituir a uno, a varios o a todos los otros sentidos, como ocurre en los sueños.

En efecto, como decíamos de los hábitos gustativos y olfativos de la madre que generan determinadas sensaciones en el feto, también es comprensible que las sensaciones-percepciones de la madre de tipo cenestésico, cinestésico, orgánico e imaginativo generen sutiles pero habituales sensaciones en el feto. Por ejemplo, uno de mis pacientes padecía de un marcado alcoholismo que había iniciado antes de nacer.

Según Piaget (Piaget e Inhelder, 1997), los recién nacidos solamente tienen estructuras y reacciones biológicas, pero no psicológicas, a las que él concibió como reflejos. Es interesante hacer notar que en las listas de reflejos de un recién nacido no suelen incluirse a la respiración o al llanto, y todavía menos se consideran reflejos los movimientos espontáneos de estirar y contraer brazos y piernas, de abrir y cerrar las manos o mover los dedos espontáneamente, de abrir los ojos y de mover los globos oculares; el incipiente seguimiento visual de luces o la incipiente orientación hacia sonidos emitidos desde uno u otro costado del bebé. Tampoco ha sido considerada como refleja la atracción que sienten los bebés hacia pequeños círculos oscuros, similares en tamaño y distancia a los ojos humanos.

El condicionamiento psicofisiológico que descubrió Pavlov (1980) al asociar repetidas veces un nuevo evento (el sonido de una campana) con un evento que produce una reacción refleja (la comida en la boca que genera salivación), logrando que, después, el nuevo evento (la campana) produzca por sí mismo lo que era una reacción refleja (salivación), no tendría por qué iniciar cuando un niño nace o después de 4 semanas como pensaba Piaget. Ese proceso de aprendizaje asociativo que está en la base de todo aprendizaje inicia aproximadamente desde el cuarto mes de embarazo. De tal manera, que cuando un niño nace ya trae consigo s hábitos o tipos de reacciones generadas durante su aprendizaje intrauterino. Los procesos psicofisiológicos del feto van así produciendo sus propios efectos hormonales que se combinan con los de la madre. Al producir sus propios cambios hormonales, el feto realiza movimientos cada vez más independientes, iniciando el aprendizaje que los conductistas conocen como "operante" o "instrumental", al asociar sus acciones con los efectos que ellas producen en su propio cuerpo y en el entorno.

Según Piaget (Piaget e Inhelder, 1997), antes de los ocho meses de edad, los bebés no tienen actividad "mental" y su desarrollo psicológico solamente consiste en la coordinación de sensaciones y acciones corporales. Piaget no concibió que las acciones de un bebé o de una persona son también sensaciones; la motricidad genera una sensación propioceptiva, como le llamaron los conductistas. De manera recíproca, Piaget, y en general la psicología tradicional, no comprendió que los sentidos y, por tanto, las sensaciones no son simples ventanas abiertas por donde entra la "realidad", sino que toda sensación, al ser una reacción, es también una acción, como lo descubrió Marx en su Tesis I sobre Feuerbach. Los ojos y el cerebro hacen algo cuando *descubren* el contraste entre la luz y la no-luz; los oídos y el cerebro procesan activamente el contraste entre el sonido y el silencio; el cerebro participa en el movimiento de los labios al succionar y en su no movimiento cuando no está succionando, y así en todo.

Las sensaciones son siempre percepciones al contrastar con otras. No puede concebirse una sensación que no surja y se mantenga como contraste. Las primeras sensaciones son las que irrumpen y modifican la estabilidad que no había sido sentida ni percibida antes de que una irrupción, un contraste, ocurra. No puede existir algo sin contrastarse con otro(s) algo(s) que comienza(n) también entonces su existencia.

El dolor de una pequeña herida en el pie no viaja hacia al cerebro para que luego éste envíe una respuesta motriz. El cerebro y el pie son un conjunto que permite levantar el pie a una persona que pisa una piedra puntiaguda. El pie no siente de manera separada al cerebro, aunque la anestesia pueda inhibir ese funcionamiento integral que la evolución filogenética diseñó.

Los lóbulos parietales, temporales y occipital del cerebro están vinculados a los órganos sensoriales-motrices (ojos, oídos, piel, lengua, mucosas nasales, músculos, vísceras, equilibrio). Los procesos básicos y automáticos que permiten la vida son operados por el sistema nervioso autónomo que integra al tronco cerebral, el tálamo, el hipotálamo, el bulbo raquídeo y la médula espinal, incluyendo reacciones musculares ante emociones intensas y abruptas. El lóbulo frontal procesa lo que las demás partes del sistema nervioso están produciendo, así como también diferentes productos del mismo lóbulo frontal. Como efecto de la amígdala, las dendritas van generando sinapsis que automatizan paquetes cada vez más complejos de acciones-sensaciones.

Cuando un bebé recién nacido ve una luz durante unos segundos o durante más tiempo y luego ésta se apaga, la acción de ver esa luz no se interrumpe

al mismo tiempo que se apaga la fuente luminosa, sino que dicha luz continúa siendo vista con menor intensidad durante algunos segundos después de que se ha apagado. A esto, Pavlov (1980) lo denominó como "estímulo huella".

La *sensación de poder* buscar y encontrar es obviamente compleja. Pero desde los 4 meses los bebés *saben* que pueden tomar un objeto que está cercano a sus manos o que se les ofrece. No intentan tomar un objeto si no *prevén* que lo alcanzarán y que tiene características de tamaño, forma y peso que les permite asirlos con una o ambas manos, pues ya han experimentado antes con ello o con una posibilidad similar. Esa previsión es una acción cerebral que recuerda vivencias anteriores.

En efecto, sentir es hacer. Ese sentir-hacer de los bebés evolucionará fisiológica y psicosocialmente a través de la práctica o ejercicio que consolida capacidades para poder combinarse con otras y desarrollar nuevas. Adicionalmente, hacia los tres meses de edad surge un acontecimiento que revolucionará el proceso estético de un niño y le permitirá involucrarse progresivamente en la vida cultural en que le toca participar: la sonrisa, primero, y poco después, la risa. La sonrisa surge al comprender-descubrir que es posible compartir sensaciones-acciones con otra persona, usualmente la madre y/o el padre. A esa edad, los niños son capaces de entender por primera vez el doble sentido del juego simbólico: "haces que te vas o que te escondes para luego volver a aparecer en repetidas ocasiones", cosa que madre e hijo entienden como un jugar compartido y ese entendimiento se expresa como un placer en la sonrisa; y, poco después, en sonoras carcajadas. Ese compartir se extiende progresivamente hacia otras vivencias diversas con los familiares más cercanos y poco a poco también con otras personas, lo que suele generalizarse hacia la tendencia de compartir sensaciones también con animales o cosas inanimadas.

La cultura occidental concibe ontológicamente a la especie humana a través del individuo como referente fundamental. Solamente en el pensamiento dialéctico se ha pensado al individuo al mismo tiempo como síntesis y como participante de procesos colectivos.

En consecuencia, las sensaciones-acciones de un bebé de los tres meses en adelante y cada vez más se nutrirán de las sensaciones-acciones de otros que le es posible compartir, avanzando progresivamente en cada paso con lo que se genera una pirámide de posibilidades abierta e infinita. Cada nueva sensación-acción tiene elementos de las anteriores, que también son su contexto, y abre un campo más amplio de posibilidades.

En la Teoría de la Praxis se plantea al compartir como una condición ontológica de todo ser humano individual o colectivo. Las tres leyes básicas de esta teoría son las siguientes:

Primera Ley: *Nada surge de la nada. Todo es una combinación de lo anterior*. Equivale en el ámbito psicológico a la ley física de la conservación de la energía: nada se crea, nada se destruye, todo se transforma. En efecto, toda nueva sensación-acción es posible como combinación de las anteriores que se han vivido directamente y/o a través del compartir la experiencia de otros. La conjugación continua y acumulativa entre vivencias propias y de otros constituye el proceso cultural y, por tanto, histórico: el traslape de la identidad individual con múltiples niveles y posibilidades de identidades colectivas.

Segunda Ley: *Un significado surge y se mantiene en la medida en que se comparte*. Lo que no se comparte tiende a ser efímero o de corta duración. Sin embargo, las personas que por más tiempo han estado compartiendo significados con otros de manera intensa, al entrar en aislamiento prolongado podrán mantener por más tiempo y desarrollar más algunos nuevos significados como si los compartieran con aquellos que ahora ya no están antes de entrar en psicosis o desesperación, en comparación con quienes han tenido una vida previa de menor involucramiento social.

Tercera Ley: *Un sentimiento o interés que se expresen mediante acciones verbales o prácticas crecerá; y si deja de expresarse decrecerá de manera gradual conforme pase más tiempo sin hacerlo*. Esta ley tiene como trasfondo los conceptos de reforzamiento y de extinción del condicionamiento pavloviano. Al expresarse un sentimiento, gracias a la amígdala cerebral, se refuerza que vuelvan a tenerse esas sensaciones emocionales en asociación a aquello que las evoca. Al dejar de expresarse, se debilita en la amígdala cerebral el vínculo entre el evento que antes había generado determinadas emociones. Es importante tener en cuenta que un sentimiento constituye un hábito emocional y que las emociones son sensaciones-acciones o reacciones ante un determinado tipo de eventos.

La praxis es la actividad humana, que se distingue de la actividad de otros animales por tres características:

a) Se dirige a fines mediatos. Ninguna otra especie conocida puede prever o decidir lo que hará horas, días, semanas, meses o años después, como lo hacen los humanos gracias a su lóbulo frontal que les permite la *metacognición simultánea* para combinar, integrar y coordinar de manera cada

vez más compleja y piramidal múltiples paquetes de sensaciones-acciones más o menos automatizados por su reiteración previa, como un nicho del que surgen y en el que se insertan cada vez novedades: nuevas experiencias, nuevas sensaciones-acciones, nuevos sentimientos.

b) Incorpora la experiencia de otros. La capacidad de compartir sensaciones-acciones permite retomar ideas, conceptos, criterios, costumbres, técnicas, sentimientos, actitudes de otros seres humanos con los que se ha convivido o de quienes se conoce su obra o la narrativa de su vida (sensaciones-acciones), considerando aspectos verbales y no verbales. Por eso, a diferencia de otras especies, los humanos son capaces de sentir como propio lo que les sucede a otros (amar) y de sentir que los otros también sienten lo que le pasa a un determinado individuo (ser amado).

c) Tiene carácter semiótico. Las dos características anteriores no serían posibles si no fuera por el carácter semiótico de la praxis, de la actividad humana, de la vida humana. Una vez que un bebé inicia a compartir sensaciones-acciones hacia los tres meses de edad entra al mundo de la significatividad en la que -como decía Heidegger (1927/1983)- los seres humanos están "arrojados".

Heidegger pensaba en la significatividad semántica del lenguaje como "representación" o "interpretación" de las cosas. En mucho por el momento histórico que le tocó, este autor no advirtió lo que implicaba la significatividad semiótica que se refiere a lo que una palabra, un objeto, una situación, una narrativa generan como reacción, al mismo tiempo estética y psicológica, a lo que podemos llamar "evocación", no "representación". La *evocación* es lo que surge en un momento dado como reacción-sensación-acción en una persona o en un colectivo ante una palabra, una frase, una narración, una obra artística y/o al interactuar con otras personas, animales, cosas, imágenes, situaciones o imaginaciones.

La *evocación* está lejos de ser un proceso lineal. Cada evento verbal o no verbal y cada aspecto que se capta de ese evento tienen una determinada *fuerza evocativa* (Hull, 1943) que surge de las experiencias previas con ese tipo de eventos o con otros un poco o mucho parecidos a aquel. Cada vez, surge un ramillete de evocaciones con variada intensidad de cada *rayo evocativo.* Cada uno de los *rayos evocativos* simultáneamente genera otro ramillete de menor precisión e intensidad que el inicial, y de éste también de manera simultánea surgen

otros de menor precisión e intensidad formando un *haz semiótico.* Aquellos *rayos evocativos* que en cada momento tengan mayor fuerza por la combinación de las experiencias previas y el contexto del momento presente formarán un *hilo conductor semiótico* que se manifiesta como *torrente psicológico* a través de la experiencia continua y duradera de una persona o un colectivo: recordar, intuir, imaginar, pensar y hacer personalmente y/o en interacción con otros. Esto puede ejemplificarse con una charla de café, donde a cada persona le surgen evocaciones a partir de lo que dice el otro y lleva ahora la conversación hacia cosas poco conectadas semántica y lógicamente con lo que ha dicho ese otro.

Pavlov (1980) habló de condicionamiento de segundo orden cuando el "estímulo condicionado" (el sonido de la campana) se asociaba repetidamente con un nuevo "estímulo" (una luz), de tal manera que ahora este segundo estímulo (la luz) lograba producir la salivación en el perro sin haber sido asociado directamente con la comida. Sin embargo, ni Pavlov ni Skinner y tampoco otros conductistas advirtieron la posibilidad del *multicondicionamiento* asociando el mismo estímulo con varios otros estímulos incondicionados y/o condicionados generando una reacción también múltiple en el sujeto. El mismo sonido de la campana podría asociarse 200 veces con la comida, 100 veces con un pequeño shock eléctrico y 50 veces con la presencia de una perrita en celo, de tal manera que después de eso, al sonar la campana el perro pueda reaccionar simultáneamente salivando, teniendo tensión e impulso sexual. Obviamente, puede preverse la diferente magnitud relativa de esas reacciones simultáneas dependiendo de la historia y el contexto: el número de veces que ha sido asociada la campana con cada evento con su intensidad y la relativa intensidad de hambre, tranquilidad e inclinación sexual que tenga en el momento previo a hacer sonar la campana.

Ese condicionamiento primario y secundario que Pavlov descubrió ocurre en la cotidianidad de una persona desde los 4 meses del embarazo y durante toda su vida, pero no de una manera discreta y lineal, sino continua y múltiple. Los publicistas lo intuyen y se ocupan de que la mayor cantidad de personas perciban sus anuncios de manera repetida y con diseños ingeniosos para intensificar las reacciones emocionales que generan. Es lo que produce el fenómeno conocido como *posicionamiento*.

El posicionamiento es un haz semiótico, si pronunciamos la palabra "refresco" por segunda ocasión pidiendo a las personas que no diga "Coca cola", un alto, aunque variante, porcentaje dirá "Pepsi", creciendo un poco la mención de

otras marcas. En una determinada población, podría aparecer un tercer lugar con porcentajes menores y las demás marcas variarían su escaso posicionamiento en diferentes poblaciones y en diferentes momentos.

Considerando la dimensión semiótica de la actividad humana, la Teoría de la Praxis plantea que toda acción es en realidad una reacción, y viceversa. Toda acción es una expresión de emociones (reacciones) ante determinados eventos del entorno y/o del propio cuerpo humano, y, por tanto, al mismo tiempo es también un proceso cognitivo. Todo proceso cognitivo es una acción y, por tanto, una expresión emocional. Y toda emoción es una acción (reacción) y, por tanto, también un proceso cognitivo. Es decir, que los conceptos de emoción, cognición y acción que la psicología tradicional había visto como tres líneas independientes que pueden o no interactuar, en realidad no pueden disociarse. Podemos considerar al menos los siguientes tipos de hábitos:

a) Praxias o hábitos motrices.
b) Creencias o hábitos cognoscitivos
c) Sentimientos o hábitos emocionales
d) Formas de razonar o hábitos cognitivos
e) Gustos o hábitos estéticos
f) Biorritmos o hábitos orgánicos
g) Valores o hábitos axiológicos (combinando los anteriores)
h) Actitudes o hábitos reactivos (combinando los anteriores)

Los diferentes tipos de hábitos pueden integrarse, complementarse, coordinarse o entrar en conflicto. Una persona tiene antojo de comer una golosina al mismo tiempo que está convencida de que le hará daño a su salud. Es interesante ver la fuerza relativa de cada uno de los dos hábitos y la resultante dentro del contexto específico. La persona puede decidir no ir a buscar o a comprar la golosina, pero si ve a otra persona consumiéndola y ésta le ofrece la golosina ya lista para darle el mordisco podría sucumbir a la "tentación". Es interesante analizar en una determinada historia personal o colectiva cuáles son y cómo se han formado cada uno de los diferentes tipos de hábitos o costumbres. Siguiendo a Hull (1943), mediante diferentes instrumentos podría medirse su fuerza y predecir cuál o cuáles de ellos prevalecerían en determinadas situaciones dilemáticas o cómo podría reaccionar la persona o el colectivo ante un evento determinado.

La estética sobre todo se ocupa de las sensaciones de agrado y desagrado (gustos). Como efecto de lo agradable y lo desagradable se concibe a la belleza. Lo bello es lo que se concibe como *agradable trascendente*, es decir, que no solamente le agrada a una persona en un momento o por un tiempo relativamente breve, sino que tiene características que lo hacen más agradable de manera duradera o eterna para más personas, inclusive para toda la humanidad, como lo son las obras artísticas clásicas. Lo bello puede generar un sentimiento inmediato y duradero de agrado directo, pero muchas veces detonará la evocación de una serie de haces semióticos agradables.

A una persona puede agradarle escuchar rocanrol porque le funciona como antidepresivo o porque esa música le confirma y le permite expresar su vitalidad y alegría, o bien porque le hace evocar recuerdos de momentos previos agradables.

Bibliografía

Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños.* España: Ediciones Akal, S.A. 2013.

Freud, S. (1913). Totem y tabú. En: Sigmund Freud, *Obras completas*. Vol. 13, 2ª. Reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu, 1991.

Freud, S. (1938). *Esquema del psicoanálisis*. Madrid: Alianza , 1986.

Heidegger, M. (1927). *El ser y el tiempo.* México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

Hobbes, T. (1651). *El Leviatán.* México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory.* Appleton Century.

Marx, C. (1844). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844.* México: Grijalbo, 1972

Marx, C. y Engels, F. (1955). *Obras Escogidas*. Moscú: Progreso; T. I.

Murueta, M. E. (2014). *Psicología. Teoría de la praxis. Conceptos Básicos.* Tomo I. México: Amapsi Editorial.

Pavlov, I. P. (1980). *Fisiología y psicología.* Madrid: Alianza .

Piaget, J., e Inhelder B. (1997), *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Skinner, B. F. (1938). *La conducta de los organismos*. Barcelona: Fontanella, 1975.

La estética y la educación

Alma Eréndira Ochoa Colunga y Areli Adriana Castañeda Díaz

Hablar de la Estética en la Educación nos lleva en un primer momento a considerar las diversas conexiones que ambos espacios constituyen en la vida del ser humano, ya sea con él mismo o bien con los demás y su entorno, por lo que es importante considerar todo aquello que experimenta, reconoce, nombra y representa del mundo que le rodea, lo cual, de acuerdo al desarrollo que cada sujeto atraviesa; tiende a transformarse, pues su apreciación de las cosas cambia, y al madurar como ser social e individual resignifica las cosas, las acciones, así como las relaciones e interacciones a lo largo de la vida.

Por otra parte, la escuela es la encargada de preservar la cultura, además de permitir el acceso a una mejor calidad de vida, de manera que a través de ella se intenta establecer en el currículo los saberes necesarios que nos permitan enfrentar la realidad cotidiana. Dentro de estos conocimientos se encuentra la estética, una línea formativa imprescindible y necesaria de comprender para identificar desde la praxis las acciones que, como agentes educativos, son involucradas en el proceso educativo. Y de esta manera cómo son integrados los diversos elementos en los estudiantes. Con lo anterior, no es posible hablar de una educación sin estética, no es posible hablar fuera de una estética, ya que pensar ésta en la escuela, es percibir en lo social, en lo cultural y en lo individual.

En el diccionario de la Real Academia Española RAE (2022) se entiende que la Estética, proviene del latín *aestheticus* y este del griego αἰσθητική (*aisthetiké*). Ambos términos tienen una profunda integración con los sentidos, razón por la cual se considera que este término se integra al conocimiento que surge y se organiza por medio de la sensibilidad, lo cual da paso a la llamada filosofía de la percepción en general.

Si bien la estética se constituye en una rama de la filosofía que tiene por objeto de estudio la belleza y el arte, también se ha adentrado en otros aspectos pues explora tanto la esencia (lo qué es), como las formas en las que se percibe, (qué siento) lo que posibilita el identificar tanto la experiencia estética (desde los significados que surgen alrededor de las situaciones, objetos o vivencias que

se experimentan), así como el juicio estético, (aquello que permite valorar una obra de arte).

Nótese que la estética encierra una profunda conexión con los sentidos al incidir en el acto de la experiencia de lo sensible y por ende en el acto de la percepción en el momento de la simbolización. La estética nos hace enfocar la atención en la Educación Sensorial, entendida como la formación escolar y profesional donde el cuerpo tiene una conexión con las sensaciones y la inteligencia a través de la experiencia, en tanto que se concreta a partir de algo visto y sentido (Decroly en López 2012), de manera que la sensorialidad se integra y se organiza en la conexión de los sentidos y de la cognición.

Sin embargo, pocas veces podemos darnos cuenta del fenómeno anteriormente descrito en los estudiantes, pues sabemos que el sistema educativo y las formas de educación se encuentran en crisis al no responder muchas veces a las necesidades cotidianas de los educandos. Además, el fracaso escolar muestra una fragmentación en los campos formativos, incidiendo de alguna manera en la deserción y el abandono escolar, así como la invisibilidad, negación y no reconocimiento de saberes que quizá podrían ser recuperados para la resolución de problemas.

Por mencionar algunas acciones, muchas veces en los salones de clases se da un exceso de información, lo que satura de contenido al estudiante en el intento de educarlo, olvidando que el alumno tiene un cuerpo sensible, que le conecta con el mundo, pues la escolarización privilegia la formación intelectual, de manera que el cuerpo se reduce a la razón y deja fuera todas las posibilidades de interacción y reconocimiento de este.

Para Decroly (2012) la relación cuerpo – educación no se da de manera efectiva. Sin embargo; si pudiera considerarse al cuerpo como un elemento fundamental en la formación sería posible abrir otras formas de aprender, pues la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto permiten dimensionar otros canales de interacción con el mundo y, por lo tanto, ofrecen otras maneras de conectar con el aprendizaje, dando pauta para encontrar la diferencia y la integración educativa, por encima de la homogeneización y la exclusión.

Considerar estas ideas permitiría replantear el trabajo educativo. Sobre todo, para considerar a cada sujeto de manera autónoma, no aislada. Y con ello incidir en la educación desde una perspectiva no mecanicista y memorística sino de búsqueda de sentido y de relación con los saberes en la resolución de problemas, es decir, acercarnos a un conocimiento significativo.

Le Bretón (2007) señala que los sentidos se componen por un sin número de significados los cuales pueden construirse por hábitos y costumbres de la cultura donde el sujeto interactúa, ya que los sentidos se estructuran desde los primeros años de vida, es en este tiempo donde el niño organiza su universo comprensible a partir de las relaciones sensoriales (tacto, vista, oído, olfato, gusto) pero lo hace dentro de un marco social: la familia, la cual participa de manera importante en la estructuración de los sentidos, y después es la escuela quien podría retomar como un segundo gran bloque el desarrollo social del sujeto.

En suma, estos acercamientos que nos permiten comprender la educación sensorial, recurren a campos del conocimiento como la medicina, la antropología, la sociología, la psicología, la pedagogía o las artes entre otros con la finalidad de acercarnos a vislumbrar y reflexionar sobre las dimensiones que abarca este concepto, reconociendo su necesaria vinculación con el ámbito educativo, de manera que se presenta un breve cuadro de autores y áreas que se han abocado a reconocer el campo de los estudios de la sensorialidad:

La Educación Sensorial ha sido centro de interés de autores de diferentes disciplinas es los que destacan:		
Le Breton (2007)	Desde la Antropología Cultural.	Hace un análisis sobre los sentidos y considera que no son meramente biológicos, sino que se hallan compuestos por un sinnúmero de significados que el ser humano construye.
Peter Gay (1992)	Desde la Historia.	Presenta su análisis sobre la burguesía de la época victoriana hasta Freud. Habla sobre los temores a la masturbación y las ideas sobre el castigo corporal.
Norbet Elías (1989)	Desde la Sociología.	El autor concluye que los hombres de Occidente no se han comportado siempre del mismo modo "civilizado" desde sus inicios.
Oses Ruiz (2014)	Desde la educación	Nuestra primera aproximación al mundo se da desde el mundo sensible por lo que es posible establecer las conexiones necesarias en la educación.
Arthur Herman 1998 menciona que la educación sensorial deviene de un proceso civilizatorio: "(...), en los albores del Renacimiento denotaba un modo de vida y una ley que se diferenciaban de la barbarie [...] prohibiciones contra el homicidio, el incesto y el canibalismo" (1998, pág. 31)		

Como se observa, este cuadro hace alusión sobre algunas de las posturas de la educación sensorial, donde nos llama la atención lo dicho por Osés Ruiz (2014) quien señala que los primeros maestros del individuo son los ojos, las manos, los pies, el olfato; es decir, los sentidos, pues al nacer conocemos tanto al mundo como a las personas que nos rodean a partir de las sensaciones, de manera que nuestra primera implicación en el mundo se da desde el lado "sin-

tiente". Este lado se encuentra en aquello que se experimenta de manera que "el saber está en la sensación, por lo que la primera razón del hombre es una razón sensible" (p.38), otra área que permite comprender lo que pasa en función de los sentidos es la neurociencia pues nos muestra que:

> Todos los aprendizajes nos llegan del exterior a través de los órganos de los sentidos, sin excepción. También podemos adquirir conocimientos reflexionando sobre experiencias previas, pero estas experiencias previas han llegado en algún momento u otro a través de los órganos de los sentidos. Los sentidos son, pues, nuestra puerta al mundo, [lo que permite] conocerlo, interpretarlo e interactuar con él (Bueno, 2017, p. 3)

Por lo que la sensación es una habilidad que se produce a partir del contacto directo con el mundo y aporta cierto principio de realidad a través de la experiencia sensible, lo que posibilita comprender a la sensorialidad como una actividad cognitiva; por lo que el sentir, que pareciera ser sólo una capacidad fisiológica, es susceptible de convertirse en un aprendizaje, cuestión que desde la escuela puede ser estimulado o, en dado caso, inhibido, por lo tanto, la educación podría "ejercitarlo", pues como señalan Domínguez y Zirión (2017) la percepción es el primer marco de interpretación de la realidad.

Los distintos procesos que se entablan alrededor de la percepción nos permiten acercarnos a las ideas de Vygotski (1934) sobre la construcción de los procesos psicológicos superiores (percepción, atención, memoria, voluntad, imaginación y creación) los cuales tienen una gran conexión con la estructuración del pensamiento y la integración del lenguaje en el niño, ya que por medio de la internalización (que es la manera en cómo el niño hace una aprehensión del conocimiento) y la mediación (que permite el aprendizaje con la ayuda de alguien más) la cual refiere como la zona de desarrollo próximo (ZDP) el individuo puede entrar en una conexión profunda con el aprendizaje.

En este sentido, Decroly habla del conocimiento sensible, como aquel que surge de una relación estructurada a partir de los vínculos que se tejen entre las personas por la mediación de los sentidos y los anclajes cognitivos que se van construyendo, así el oído, vista, tacto, gusto, olfato dejan de ser meros receptores de información para convertirse en agentes de comunicación y encuentro con los demás, (Classen 1997).

Esta autora nos permite entender la relación entre los sentidos y la cultura, por una parte, desempeñan un importante papel en el desarrollo humano, así como en la comprensión del entorno desde la adquisición de conocimientos intuitivos y escolares; además, los sentidos construyen sus propias formas de percepción y sensación en el individuo a partir del entorno.

Las ideas anteriores, nos permiten percibir que la educación ha estado dividida en dos funciones: desde la facultad intelectual y desde la facultad sensible, lo que separa la mente del cuerpo, por lo que Decroly pone la mirada sobre la necesidad de reconectar la sensibilidad (facultad sensitiva) y la razón (facultad intelectiva), por lo este autor propone que la educación brinde distintas experiencias formativas con los alumnos, generando así los llamados centros de interés y los juegos educativos, permitiendo recrear las didácticas con la intención de buscar un mayor dinamismo desde la sensibilidad en un equilibrio con la razón, autores como Schiller (1805/1991), Mollenhauer (1990) y Le Breton (2007) aducen que es necesaria una relación dialéctica entre ambas facultades (la sensitiva y la intelectiva)

Si bien la escuela es uno de los escenarios donde se cruzan los cuerpos, las miradas, las escuchas, las otredades, no sólo con respecto al mero encuentro con los otros sino también en lo que refiere al compartir y generar múltiples ideas, sensaciones e intuiciones sobre lo educativo; por lo que estas son acciones que entretejen las estrategias y actividades que podrían apoyar al individuo en situaciones donde sea factible descubrir, señalar, reflexionar, examinar o evaluar, entre otras cosas; pues el tener mayor conciencia de estas relaciones podría acercar de mejor manera al alumno con los aprendizajes.

En este sentido, Classen (1997) señala que existe la necesidad de reflexionar sobre los sentidos, ya que son aspectos vitales para las distintas culturas, pues los sentidos son "ventanas" que permiten conectar con el mundo que nos rodea y con los demás, esta conexión está regulada por la sociedad, que determina qué es posible expresar y que no, por ejemplo, hay sociedades que otorgan un gran significado a lo auditivo y lo gustativo, mientras que otras se centran más en lo táctil y olfativo, o bien están aquellas en las que predomina lo visual, (como las grandes ciudades). Así se mira que la cultura da prioridad a los sentidos desde su contexto.

De manera que la Educación Estética presente en la Educación Sensorial busca restablecer la importancia de plantear una conexión más profunda con los sentidos, con el arte y con la educación artística, pues es necesario conside-

rar a la escuela como el escenario donde se encuentran y convergen distintas realidades y donde el proceso educativo es el motor para acceder a una vida equitativa y de calidad en un mundo tan cambiante como el nuestro.

Bibliografía

Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, *1*(1), 47–61. https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.6

Cardona, P. (2018) Memoria de un proceso. El despliegue de la poética en la enseñanza del maestro. México, Universidad Autónoma de Chiapas. Área temática Educación en campos disciplinares Ponencia 10

Classen, C. (1997). Fundamentos de una antropología de los sentidos. Revista Internacional de Ciencias Sociales (RICS)

Dewey, J. (2013). El arte como experiencia. España: Paidós.

Domínguez, A, Zirión, A. (2017) La dimensión sensorial de la cultura. México: UAM.

Educar la visión artística, España, Paidós.

Gardner, H. (1996). La mente no escolarizada. Buenos Aires, Paidós.

López, N. (2012) "El sentido de la Educación Sensorial, en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly. Desde la concepción del cuerpo y la educación" Tesis de maestría, Colombia, Universidad de Antioquia.

Osés, E. (2014). Aprender de la experiencia sensible: El arte en el aprendizaje. Revista En blanco & negro, vol. 5, num. 1

Pozo, I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao.

Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar, pp. 13-92, en J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, M. Spravkin, J. Wiskitsky, Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky, L. (1993) Obras Escogidas, "Pensamiento y Lenguaje, Conferencia sobre Psicología" Tomo II, Madrid, Aprendizaje.

ÁREA TEMÁTICA 2
HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN

LUGARES DE MEMORIA: SITIOS PARA EL PATRIMONIO DE LAS LUCHAS ESTUDIANTILES Y SOCIALES, DE LA REPRESIÓN Y EL DOLOR EN CIUDAD DE MÉXICO Y GUERRERO*

Coordinador
*Gerardo Ortiz Moncada***

Lugares de memoria y la participación de normalistas en la liberación de Genaro Vázquez Rojas: Icatepec el sendero de la libertad
*Amílcar Carpio Pérez****

El pozo Meléndez y los movimientos estudiantiles y sociales en Guerrero
*Pedro Ortiz Oropeza*****

Lugares de memoria del dolor estudiantil y social en Ciudad de México: Circular de Morelia
*Jorge Mendoza García******

* Línea temática: 11. Movimientos estudiantiles en México y su vinculación con procesos de América Latina y el mundo.

** Universidad Pedagógica Nacional.
gortizm@g.upn.mx

*** Universidad Pedagógica Nacional
acarpio@upn.mx

**** Centro de Actualización al Magisterio Iguala.
oropedro70@gmail.com

***** Universidad Pedagógica Nacional.
jorgeuk@unam.mx

Resumen general del simposio

Lugares de memoria: Sitios para el patrimonio de las luchas sociales en general y las estudiantiles en particular, de la represión y el dolor en Ciudad de México y Guerrero. La continuidad entre el pasado significativo y el presente con sentido de una sociedad se produce por virtud de la memoria. Esta memoria es de grupos, resulta relevante hablar de grupos o colectividades estudiantiles cuando hay recuerdos compartidos sobre sucesos del pasado que se han intentado suprimir, y que son precisamente esos grupos los que los reivindican. Esta memoria se mantiene, en cierta medida, en los lugares, lugares que Halbwachs argumentó como marcos sociales, como lo son el lenguaje, el tiempo y el espacio. En este simposio se argumenta a los espacios como lugares empíricos y vivenciados.

El presente simposio apunta a la reconstrucción de lo acontecido en sitios de resistencia y dolor de dos entidades del país: Ciudad de México (Cdmx) y Guerrero. En Cdmx: Circular de Morelia, sitio donde se planeó y se practicó la represión a distintos movimientos sociales. En el estado de Guerrero: Icatepec, en las cercanías de Iguala, ruta que recorrió Genaro Vázquez y el comando que liberó de la cárcel y después empuñaron las armas; El pozo Meléndez, una oquedad muy profunda que fue utilizada para desaparecer personas, entre ellas algunas vinculadas a las luchas sociales, sobre todo en tiempos de Rubén Figueroa. Todos estos sitios son reivindicados por los movimientos estudiantiles en la entidad, sobre todo los universitarios y la normal de Ayotzinapa.

Palabras clave: memoria colectiva, memoria histórica, patrimonio cultural

Semblanza de los participantes en el simposio

Gerardo Ortiz Moncada. Profesor de Tiempo Completo, Titular "C" de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en pedagogía por la UNAM, maestro en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica por la BUAP y licenciado en psicología, por la UNAM. Es Candidato al Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación actuales son: Interculturalidad y diversidad en contextos educativos; Formación de profesionales de la educación en escenarios interculturales e inclusivos; Narrativa y narratividad en educación. Sus publicaciones más recientes se encuentran: Malagón, J. y Ortiz, G. (2021)

Construcción de sentidos y significados de la personalidad a través de la alfabetización de adultos. Revista de didáctica en psicología pedagógica Obutchénie.

Amílcar Carpio Pérez. Historiador egresado de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Obtuve el grado de maestro y doctor en Humanidades área de Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Actualmente me desempeño como Profesor Titular "C" de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Asimismo, soy miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 (SNI - CONAHCYT). Entre sus publicaciones más recientes está: Carpio Pérez A., Mendoza García J. (coords.) El Patrimonio Proscrito. Memoria de los espacios marginados y de las luchas sociales en la historia reciente. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.

Pedro Ortiz Oropeza. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco. Profesor con perfil PRODEP 2013-2025. Su línea de investigación es la práctica de los profesores, sus procesos de formación y su desempeño en el desarrollo del currículo. Participó en la coordinación del libro y autor de uno de los capítulos en: Fuentes para la enseñanza de la Historia: alternativas teóricas y prácticas, junto con Amílcar Carpio Pérez y Carlos Enrique Torres Monroy, publicado por la UPN en 2023

Jorge Mendoza García. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Licenciado en psicología y maestro en Psicología Social por la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México; doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de trabajo: Memoria colectiva y olvido social; y Construcción social del conocimiento. Sus más recientes publicaciones son: 10 de junio no se olvida. Organización estudiantil, narraciones y memorias del halconazo de 1971. (Coord.) (2022), ed: Universidad Iberoamericana; Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el aula (2021), ed: UPN; El 68 mexicano. Medio siglo de voces y memorias (coord.) (2021).

Lugares de memoria y la participación de normalistas en la liberación de Genaro Vázquez Rojas: Icatepec el sendero de la libertad

Amílcar Carpio Pérez y María Yolanda Quiroz Arce

Durante la década de los años sesenta y setentas en varias regiones al país surgieron movimientos armados que buscaban derrocar a los gobiernos en turno. En algunos medios reconocieron estos movimientos como guerrilleros. Estas décadas a nivel Latinoamérica se caracterizó por el surgimiento de grupos armados y México no fue la excepción. En el Estado de Guerrero surgieron dos grupos que acapararon la atención de los medios y del gobierno la ACNR encabezada por Genaro Vázquez y el PDLP dirigida por Lucio Cabañas. En ambos movimientos participaron estudiantes y egresados de escuelas normales, de la Escuela Nacional de Maestros eran la mayoría de los compañeros y apoyos de Genaro Vázquez. De la normal de Ayotzinapa y otras rurales los correligionarios de Lucio Cabañas.

Este trabajo busca recuperar la memoria vinculada a estos grupos a partir de resaltar espacios vinculados a episodios donde estos grupos guerrilleros vivieron algún episodio significativo. Considero que el rescate de espacios ligados a la lucha de estos grupos permite rescatar su significado en el presente, para investigarlo, conservarlo, enseñarlo, divulgarlo. Por lo anterior, el presente trabajo se aproxima a los lugares de memoria como una forma de recuperar la historia de la ACNR y Genaro Vázquez Rojas en el estado de Guerrero.

La propuesta en particular recupera tres espacios ligados a uno de los episodios más simbólicos en la vida de este grupo: el rescate de Genaro Vázquez de la cárcel de Iguala, Guerrero, el 22 de abril de 1968. Ligado a este episodio se rescata un lugar en particular la comunidad de Icatepec, donde se desarrolló un enfrentamiento armado, donde fallecieron varios miembros de la ACNR y que en la actualidad sigue recordando ese acontecimiento año con año, con una ceremonia y actividades deportivas y culturales. Es un espacio de memoria de la guerrilla que se debe transmitir.

El rescate de Genaro: 22 de abril de 1968

La fuga de Genaro, de la cárcel de Iguala, sucedió el 22 de abril de 1968. Genaro habría fingido un fuerte dolor de muelas, a causa de ello, le solicitó a Albino Cayetano, presidente municipal de Iguala, le permitiera atenderse en con el médico. Cayetano accede a la petición y se comunica por teléfono con el Juez Mixto de Primera Instancia, quien debía autorizar su salida, pero no lo localiza. Por tal motivo, Albino accede a la petición de Genaro, pero ordena sea escoltado por dos policías municipales de nombres Librado Mendoza Espino, y José Rodríguez Flores, al mando estaba el agente judicial Maclovio Salgado Ocampo. Estos tres hombres trasladarían a Vázquez al médico.

Eran las 11 de la mañana, cuando los custodios sacaban a Genaro de la cárcel. Desde un auto Ford Galaxy azul modelo 63, algunos ojos vigilan el traslado del preso. Después de unos minutos, tres hombres salen del Galaxy, se aproximan sigilosos a los custodios, toman posiciones y aguardan el momento oportuno para rescatar a su compañero. Se trata del comando formado por la A.C.G. para liberar a Genaro.

Son las 11.05 a.m., en la esquina de las calles Colón y Juárez, los hombres con armas M-15, aceleran el paso y sorprenden a los custodios, el líder del comando es el normalista Roque Salgado, quien grita a los policías que tiren las armas. Los policías municipales reaccionan, pero es demasiado tarde, caen al suelo malheridos. El agente judicial alcanza a disparar lastimando en una pierna a Genaro, pero el esbirro recibe un proyectil en la rodilla que lo deja lesionado. (Rodríguez, 2007)

El comando sale con éxito de esta primera refriega. Inicia la fuga por las calles de Iguala. Cayetano Albino se entera de los hechos y pide apoyo, tuvo que dar la noticia que nadie en el gobierno quería confirmar: Genaro Vázquez se había fugado.

A las afueras de Iguala, en la colonia Guadalupe, cerca de 10 hombres esperan a Genaro para cubrir su fuga. Continúan a caballo rumbo a la zona de Huahuaxtla, pero son interceptados en el vecino poblado de Icatepec. En esta comunidad se enfrentan a judiciales y soldados, los guerrilleros repelen la agresión, pero no logran salir ilesos. Una parte del comando consigue escapar llevando consigo a Genaro Vázquez, pero el jefe de la operación Roque Salgado y el cuñado de Genaro, Filiberto Solis Morales, fueron muertos. Asimismo, fue

detenido y torturado un campesino que ayudó en la fuga, Ceferino Contreras. (Rodríguez, 2007)

El gobierno de Guerrero busca con todos los medios a su alcance la reaprehensión de Vázquez, por ello solicita la intervención de elementos del ejército de los batallones 49 de Iguala, 56 y 35 de Chilpancingo, 24 de Morelos y 22 del Estado de México, para que:

> ... auxilien en lo que sería una cacería humana. Policías judiciales se suman al intento de recaptura del líder y sus camaradas; tres mil elementos comienzan un cerco que abarcaría los poblados de Paita, Taxco, Iguala, Huahuaxtla, Icatepec, Ixcateopan, Temaxcalpa, Teloloapan, Cuetzala del Progreso, El Fraile, Chichila, Zacualpan, Tetipac, Pilcaya, Huixtla y Apaxtla; para la persecución de los guerrilleros son utilizados vehículos artillados, avionetas, helicópteros, caballos... Genaro... logró escapar apoyado por las masas campesinas y populares las cuales extienden silencio de complicidad proletaria y hacen quedar en ridículo al aparatoso operativo policiaco militar (Rodríguez, 2007, p. 34).

Para algunos autores, este acto significa la primera acción guerrillera de la A.C.N.R.

Después de estos hechos, en los periódicos la narrativa oficial, cargó contra Genaro Vázquez y sus compañeros de la A.C.N.R, describiéndolos como forajidos, bandidos o robavacas, por tal motivo, Genaro respondió a través de una carta publicada en la revista ¿Por qué? dirigida por Mario Menéndez, recriminando la narrativa oficial de los medios: fecha de la carta

> En verdad, a los... Miembros del movimiento cívico que me honro en representar, no nos sorprende el calificativo hiriente de "forajidos", porque estamos enterados de tales epítetos fueron usados en su tiempo para calificar a próceres de la libertad y el bienestar del pueblo... nada hay más falso e injusto que calificar de "forajidos" y "gatilleros" a los honestos hijos del pueblo, compañeros míos, que determinaron mi excarcelamiento en las condiciones conocidas y quienes, ciertamente, dada la ilegalidad con que se ha obrado en mí, no hicieron más que restituir la legalidad de mi libertad (Bracho, 2018, pp. 306-308).

En otro trabajo he destacado la forma en que se construye al enemigo, cómo desde los medios de comunicación, los discursos de políticos e intelec-

tuales, se niega la organización política a estos grupos, son acusados de movilizarse por cuestiones personales, y por ello, sus actos son tratados de bandidos, forajidos, terroristas, secuestradores, robavacas, etcétera. (Carpio, 2025) Es en este contexto que Genaro responde a los señalamientos de la prensa.

Asimismo, se resalta el vínculo personal familiar de sus compañeros fallecidos, meses después a su hijo menor le pondría sus nombres: Roque Filiberto. Quizás por ello, la necesidad de resaltar el sacrificio de sus compañeros de la recién creada A.C.N.R.:

> Roque Salgado Ochoa y Filiberto Solis Morales son mártires de nuestra lucha social contra la oligarquía y el imperialismo. Su propia conducta de ciudadanos honrados así lo corrobora... Nada hay en ellos, en su lucha por la restitución de los derechos del pueblo de "forajidos" o "bandoleros" como falsamente se les calificó en algunas notas periodísticas. Fueron hasta el momento de la emboscada que nos tendió el ejército en Icatepec, donde perdieron la vida, honrados y verdaderos luchadores por la libertad y el bienestar del pueblo... Este es el contenido real de nuestra conducta y en ella perseveramos. Si por ella caemos, bienvenida la muerte, que así cumpliremos con honradez nuestro compromiso social siguiendo el ejemplo que para las nuevas generaciones han legado con su sacrificio heroico nuestros entrañables compañeros, Roque Salgado Ochoa y Filiberto Solis Morales y otros tantos revolucionarios, caídos en la lucha de liberación de nuestra Patria... (Bracho, 2018, pp. 306-308).

Esta carta es firmada solo por Genaro Vázquez Rojas. Resalta que, después de abril de 1968, los comunicados de la A.C.N.R. van a terminar con la frase: *Lograr la liberación de México y una patria nueva o morir por ella*.

Como se puede leer en estos documentos la idea del martirio está presente en los dos periodos del grupo encabezado por Genaro, tanto en la A.C.G. como en A.C.N.R.

Icatepec: la senda de la libertad

El sol está en su cenit, son las horas más calurosas del 22 de abril de 2024. Las temperaturas en la región cercana a Iguala en el norte del estado de Guerrero rondan los 35° C, alcanzando en ocasiones hasta los 40° C. Son días donde la gente busca la sombra o evita estar en las calles. Por ello, llama la atención

que un pequeño grupo de no más de 20 personas, salió desde las afueras de Iguala temprano en la mañana, y cercano al medio día se encuentra en la parte más alta de la cadena montañosa que conecta con la comunidad de Icatepec, Guerreo. El grupo lo componen personas de diferentes edades en su mayoría hombres; sorprende la participación de un adulto que ronda los 75 años, con mirada serena, y que camina a paso tranquilo pero firme. Han andado por cerca de seis horas. Traen consigo una bandera rojinegra, con unas letras blancas que dicen las siglas A.C.N.R adornada con una estrella amarilla. El camino ha sido agotador, pero al ver el caserío, toman un segundo ímpetu. Son algunos simpatizantes y miembros de la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria, que desde hace algunas décadas decidieron conmemorar año con año, un episodio de la vida de Genaro Vázquez Rojas, me refiero a su fuga de la cárcel de Iguala, que culminó en una balacera contra el ejército en Icatepec, con un saldo de dos guerrilleros muertos, y la fuga del maestro Genaro Vázquez herido. Pero ¿qué los motiva a hacerlo? Esa es una de las preguntas a resolver en esta ponencia que abrirá el camino para recuperar un espacio de memoria ligado a la guerrilla rural en México.

Bibliografía

Bracho Campos, J., Bracho Campos, I., Santos Méndez, B., Demóstenes Lozano, V. (recopiladores) (2018). México: Pensamiento y Acción para su transformación. La ACG-ACNR con Genaro Vázquez Rojas (1959-1972). Chilpancingo: Universidad Autónoma de Guerrero.

Carpio A. (2025). "Rojillo, gavillero, robavacas, terrorista: Genaro Vázquez y la construcción del guerrillero en México". En Menéndez, M., Carpio, A., Mendoza, J. Genaro Vázquez y Lucio Cabañas: tensiones de la memoria y movilización social. Universidad Iberoamericana, Bonilla Artiga Editores.

De Mora, J., M. (1972). Las guerrillas en México y Jenaro Vázquez Rojas (Su personalidad, su vida y su muerte). Distrito Federal: Editorial Latinoamericana S. A.

Rodríguez, Martín (2007). Genaro Vázquez Rojas. Y la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria. Colectivo Popular de Propaganda.

Proceso (1985b). Vázquez Rojas no era violento, dice su viuda, pero no fue escuchado hasta que se fue a la sierra". Revista Proceso, no. 457, 5 de agosto, pp. 39-40.

El pozo Meléndez y los movimientos estudiantiles y sociales en Guerrero

Pedro Ortiz Oropeza, Alba Martínez Carmona

Un concepto que envuelve los análisis sobre los movimientos sociales en tierras surianas en el de resistencia. Desde la época prehispánica los habitantes del sur del territorio que ahora ocupa el estado de Guerrero fueron hostigados por diferentes pueblos que deseaban apoderarse de sur riquezas y sojuzgarlos en su beneficio. Los Yopes resistieron los embates de los Mexicas, nunca pudieron ser conquistados por ellos. A la llegada de los españoles este pueblo prefirió el exterminio, bajo la oposición constante a las incursiones españolas que ser sometidos. Los vestigios del pueblo Yope son muy escasos, tal vez por eso es que son poco conocidos en sitios diferentes a la entidad, quizá por su ejemplo, muy poco difundidas sus hazañas.

Más tarde, durante la lucha por la independencia tuvieron participación varios personajes surianos como jefes revolucionarios. Juan Álvarez, Nicolás Bravo, Isidoro Montes de Oca y sobre todo Vicente Guerrero, representaron un verdadero dolor de cabeza para las fuerzas realistas, tan es así que estos personajes sobrevivieron a la Guerra y tuvieron participación protagónica en la conformación del nuevo estado mexicano.

En este nuevo periodo de la Historia, las disputas que nos presenta (Miranda, 2016) en su texto donde analiza la participación de Nicolás Bravo en la vida política del país. Al triunfo de la causa de la independencia del imperio español, los grupos aliados iniciaron una encarnizada lucha por el control de la naciente nación mexicana. Desde las ambiciones de Iturbide hasta el enfrentamiento entre las logias escocesa y yorkina pusieron al descubierto la capacidad de los pobladores del sur para resistir los ataques a los intereses que valoraban como legítimos. Tal fue el caso de la oposición a los ataques a Vicente Guerrero como presidente de la República, que no tuvieron un final acorde a sus causas, pero que tampoco implicó la rendición de sus seguidores; la Revolución de Ayutla en contra del Santanismo, entre otras manifestaciones de su tendencia de resistirse a las injusticias del poder.

Más tarde, durante la época porfirista, diversos grupos de la Costa Chica y la Montaña, principal, aunque no únicamente, se opusieron a las medidas centralistas en torno a la imposición de impuestos, de gobernantes, de medidas proteccionistas a quienes les despojaban de sus tierras, entre otras cuestiones (Benítez, 2012).

Durante la revolución mexicana también surgieron guerrerenses que se unieron a los grupos revolucionarios y que se destacaron por su valor y rezón en el logro de los objetivos propuestos. Los hermanos Figueroa, Jesús H. Salgado, son personajes distinguidos de esta época.

Hasta este momento los conflictos entre opositores se resolvían mediante las armas, ya sea en combate o a través del fusilamiento de prisioneros. De igual manera, las emboscadas tuvieron lugar y no eran cuestiones fuera de lo que, si bien es cierto que no eran medidas legales, eran cuestiones cotidianas que regularmente no tenían consecuencias legales.

Ya avanzado el siglo XX, cuando las instituciones del estado de consolidaron, también lo hizo el partido oficial, emanado del movimiento revolucionario. Su hegemonía de alguna manera "normalizó" la convivencia social, aunque no garantizó la participación política de la ciudadanía, sobre todo de la que se manifestaba en contra de algunas disposiciones de alguno de los poderes de la unión,

A mediados del siglo XX las organizaciones sindicales y campesinas, cansadas de los abusos y tropelías a cargo de los burócratas gubernamentales protagonizaron movilizaciones pacíficas en demanda de la solución a sus demandas. Como respuesta, el gobierno procedió a cooptar a los dirigentes mediante el otorgamiento de prebendas o posiciones políticas o el encarcelamiento, la represión e incluso la desaparición de los opositores.

Previo a 1968, hubo en Guerrero manifestaciones políticas de resistencia a las arbitrariedades gubernamentales. La lucha de la Asociación Cívica Guerrerense por las posiciones municipales, del congreso y la gobernatura de la entidad, posterior al derrocamiento del general Raúl Caballero Aburto, puso en el ojo del huracán a los opositores al gobierno.

Después de dos episodios donde la gente organizada, que se manifestaba pacíficamente fueron asesinados algunos miembros surgió en primer lugar la Asociación Nacional Revolucionaria, encabezada por el profesor Genaro Vázquez Rojas, pasó de la lucha electoral y social a la clandestinidad por su carácter armado.

En torno a estos movimientos, los estudiantes tanto de la Universidad como de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, jugaron un papel importante como bases de apoyo, que tuvieron repercusiones para la vida institucional, Tanto la Universidad de Guerrero, especialmente la Escuela Superior de Agricultura y Ayotzinapa, sufrieron incursiones de la policía del estado y del ejército mexicano.

Incluso el Centro Regional de Educación Normal (CREN) ubicado en la ciudad de Iguala, algunos de sus estudiantes o egresados, participaron en organizaciones guerrilleras que surgieron después del movimiento de 1968 y 1971, como se consigna en las memorias de (Mejía, 2023), al preguntarse si en la escuela normal se hacía política, recuerda la participación de la comunidad en movimientos de huelga, así como los rumores acerca de la participación de algunos en otro tipo de grupos políticos, incluso los guerrilleros.

Volver la mirada a las acciones gubernamentales lleva a descubrir el deseo de los gobernantes por borrar las manifestaciones públicas en contra de sus decisiones, declaraciones o pensamientos dirigidos a los gobernados, sobre todo aquellas que lejos de beneficiarles, proporciona beneficios a grupos o personas allegados a quienes detentan el poder.

La desaparición de opositores cobró relevancia durante lo que se conoce en México como "Guerra sucia" o Guerra de baja intensidad. Como toda guerra, la que se emprendió contra los opositores al régimen, sustentados en la lucha ideológica producto de la Guerra fría, entre las potencias mundiales, Estados Unidos a la cabeza del bloque capitalista y la extinta Unión Soviética, representante del bloque socialista.

Cuando las cárceles ya no pudieron contener la cantidad de protestas ni la intensidad de estas, se procedió no sólo a diluir las demandas con el apoyo de los medios de comunicación o las medidas policiales y judiciales cuyo objetivo era criminalizar la protesta, empezó a asesinar y a desaparecer los cadáveres, para borrar de tajo a quienes encarnaban la oposición, como si tal medida hiciera inexistentes las inconformidades.

¿Qué medidas fueron utilizadas para desaparecer a los opositores? La Comisión de la Verdad, instaurada en el gobierno de Vicente Fox para responder a las demandas de los grupos de buscadores de personas desaparecidas y de justicia por las tropelías del Estado en contra de comunidades y personas, reveló que las fuerzas del "orden" arrojaban al océano pacífico, al río balsas o al pozo

Meléndez a los condenados, para que fuese imposible encontrar los restos mortales de quienes habían sido condenados extrajudicialmente.

El océano y el río son más conocidos, el pozo Meléndez es un sitio menos conocido. Este sitio ha sido mencionado por sobrevivientes de la guerra sucia y, recientemente en las investigaciones sobre el caso Ayotzinapa. Sobre la citada oquedad, se dice lo siguiente:

> La historia de Guerrero, desde el prisma de la violencia, parece ser un hoyo negro, una realidad más siniestra, sobre la carretera que conecta a Taxco con Iguala, en la base de la colina donde se erige la Universidad Politécnica del Estado de Guerrero, allí se encuentra la fosa más conocida de esta entidad: el Pozo Meléndez, o La Boca del Diablo, una grieta circular en el suelo de aproximadamente cinco metros de diámetro (CNDH, 2022, pág. 41).

Ubicar el sitio y comprender su utilidad para tan siniestros fines es indispensable para dimensionar el impacto de las protestas sociales, incluidas las estudiantiles. Aproximadamente a 300 metros de la carretera Iguala-Taxco está el acceso, a 50 metros de la carretera que conecta a esta vía con otras comunidades como Puente Campuzano, Icatepec, Huiztac, Huahuaxtla y otras.

Sus características geográficas lo hacen propicio para ocultar cualquier cosa, sobre todo aquellos que no se quieren volver a ver, como los cadáveres de los opositores. Desde hace tiempo el lugar es conocido por esas características, como la siguiente:

La lúgubre circunferencia inicia su historia en la época de la Revolución mexicana y se intensificó durante las décadas de los sesenta, setenta y ochenta. El nombre le deviene por Meléndez un jefe revolucionario que descubrió el pozo y lo empleó para arrojar vivos a sus enemigos, puesto que se creía que no tenía fondo (MugsNoticias, 2015). El pozo ha sido el dispositivo ideal para la desaparición de cuerpos (pág. 41).

Así, el Pozo Meléndez está estrechamente relacionado con las desapariciones de personas en Guerrero desde la Revolución hasta, por lo menos 1979, por el constante conflicto entre el pueblo guerrerense y las fuerzas del orden público del estado, puesto que elementos de la Policía Judicial Estatal y de Seguridad Pública de Guerrero así como elementos del Ejército mexicano fueron señalados como los responsables de desaparecer a cientos de personas involucradas con el Partido de los Pobres, la Brigada Campesina de Ajusticiamiento,

la Asociación Cívica Guerrerense, Fuerzas Armadas Revolucionarias y otras organizaciones guerrilleras relacionadas con Lucio Cabañas y Genaro Vázquez (Illades & Santiago, 2019; citado por la CNDH, 2022, pág. 42).

A decir de uno de los comisarios de la comunidad de Puente Campuzano Meléndez era un jefe revolucionario que ahí aventaba los cuerpos de sus enemigos, se piensa que la oquedad no tiene fin (EditordMex, 2016).

La propuesta de convertir este sitio en un espacio de memoria viene a cuenta en virtud que ha sido mencionado en las investigaciones sobre la desaparición de los 41 estudiantes de Ayotzinapa, como se consigna en un reportaje de (Flores, 2017), donde el general José Francisco Gallardo, militar retirado, en entrevista con la reportera, sostiene la hipótesis de que los estudiantes fueron arrojados al pozo Meléndez, pero ignora la razón por la que esa línea de investigación no se ha ejecutado. Con esta propuesta se continúa con la lucha contra el olvido, así como la insistencia en la no repetición.

Referencias

Benítez, F. (2012). La dictadura porfirista en Guerrero. El sur ante la modernidad. México: Consejo de la crónica Municipal de Iguala.

CNDH. (2022). Informe de la recomendación 15VG/2018. México: CNDH.

EditordMex. (7 de junio de 2016). DespertarMX. Obtenido de DespertarMX: https://despertarmexico.com/cultura/guerrero-el-pozo-melendez-complice-historico-del-crimen/

Flores, L. R. (18 de septiembre de 2017). Sin embargo mx. Obtenido de Sin embargo mx: https://www.sinembargo.mx/3308769/el-general-gallardo-dice-que-los-43-podrian-estar-en-el-pozo-melendez-usado-durante-la-guerra-sucia/

Mejía, R. (2023). Memorias 1971-1975. Chilpancingo: CREN-Iguala.

Miranda, E. (2016). Nicolás Bravo. Morelia: Gobierno del >Estado de Guerrero.

Lugares de memoria del dolor estudiantil y social en Ciudad de México: Circular de Morelia

Jorge Mendoza García y Ángel Magos Pérez

La memoria de una sociedad da cuenta de lo relevante que le ha acontecido. Los huecos en torno a los recuerdos de sus excesos incómodos que le acontecieron se denominan olvidos. La continuidad entre el pasado significativo y el presente con sentido de una sociedad se produce por virtud de la memoria; en concreto, de la memoria colectiva. Esta memoria es de grupos. La memoria colectiva se inscribe en marcos sociales, como el lenguaje, el tiempo y el espacio. En este trabajo se argumenta al espacio como algo vivenciado, como lugares en los que se han experimentado eventos poco gratos y que al paso del tiempo se reconstruyen en el intento de no sólo recuperar lo ocurrido sino de argumentar que siguen siendo acontecimientos con vida que le competen a la sociedad en el presente. En ese sentido, se da cuenta de la Circular de Morelia, sitio donde se planeó y se practicó la represión a distintos movimientos sociales, en especial a la guerrilla, y cuya instancia fue la temible Dirección Federal de Seguridad.

En términos metodológicos, lo ocurrido en este lugar simbólico se reconstruye, en buena medida, desde los testimonios y narraciones de sobrevivientes de aquellos tiempos, las realizan en el tiempo presente. Se realizaron 10 entrevistas a sobrevivientes y/o familiares de desaparecidos políticos; se realizó trabajó de archivo documental, donde familiares guardan testimonios y documentos que dan cuenta de esa parte de dolor que le ha acontecido a este país. El objetivo del trabajo es reconstruir lo acontecido en la Circular de Morelia, y dar cuenta de ese otro pasado que se ha intentado ocultar, que no ha estado presente los libros de texto oficiales, y que se muestra como una fuente en la enseñanza del pasado. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia denominada "Lugares de memoria de dolor en México".

La memoria colectiva y sus marcos sociales

"Los lugares traen recuerdos", se esgrime en México. Y es cierto, debido a que un sitio que ha sido vivido o experimentado de alguna manera contiene la experiencia ahí dibujada, como la casa donde se han vivenciado años de situaciones y añoranzas. La memoria es algo más amplio que la simple evocación o reminiscencia, en tanto que está estrechamente marcada por un sentido del pasado, la cual es una actividad característica de las identidades de grupos y colectividades.

Quien desarrolló de manera teórica la idea de memoria colectiva fue Maurice Halbwachs (1925; 1950) y la formuló como un proceso de reconstrucción de un pasado significativo para un grupo o colectividad, la cual se efectúa desde el presente, de acuerdo con los intereses del grupo o comunidad. La memoria colectiva "es el terreno estable sobre el cual los recuerdos propiamente dichos deben apoyarse para retomar fuerza y vida" (Blondel, 1928, p. 144), son los elementos sociales los que la edifican, pues los denominados recuerdos personales asisten al lugar social de lo común, de la cultura, ya que para reconocer un evento del pasado hay que hacerlo inteligible, para que se pueda reconocer, recordar, para ser comunicado, leído, escrito, divulgado y, por tanto, interpretado hay que recurrir o debe suponerse una serie de "significados compartidos" (Vázquez, 2001)

En ese sentido, la memoria requiere de puntos de apoyo, y Halbwachs (1925; 1950) los denominó marcos sociales de la memoria: los recuerdos se inscriben, mantienen y se posibilita su comunicación por virtud de esos marcos, que enunció como un conjunto de nociones que en cada momento podemos percibir, que se encuentran en nuestra conciencia y en el pensamiento. Estos marcos nos permiten reconstruir nuestros recuerdos después de que los eventos que los producen han pasado, y son comunes a los grupos y colectividades: si se extienden a los acontecimientos recientes, si se toma cualquiera de ellos, como punto de referencia, si están en el mismo plano, es que el grupo, como unidad, los conserva y cobran cierta relevancia para sus integrantes.

En efecto, los marcos sociales en que se inscriben los grupos y actores, en buena medida orientan sus representaciones y acciones: "entendemos por marco un sistema de algún modo estático de fechas y lugares, que nos lo representaríamos en su conjunto cada vez que deseáramos localizar o recuperar un

hecho" (Halbwachs, 1925, p. 175). Tiempo, espacio y lenguaje son marcos que la memoria emplea para poder reconstruirse al paso del tiempo.

Lugares de memoria de dolor: Circular de Morelia

A decir de Halbwachs (1925; 1950) el marco espacial tiene más estabilidad por su fijeza empírica, y son los grupos o colectivos los que imprimen sus huellas e impactan el sitio donde habitan o despliegan distintas prácticas, pues de esa forma cuando una colectividad se inserta en un espacio lo transforma a sus requerimientos, de tal suerte que el grupo vive el marco que ha edificado y significado, por eso son espacios vividos, de ahí que sean evocados como experiencias, relaciones, afectos con que practican sus sitios. En ese sentido, aunque el sitio sea material, lo que el grupo hace y desarrolla es relacional y simbólico.

Cada sociedad se dota de formas en que concibe, se apropia, organiza y nombra el espacio, y en esa forma de proceder al mismo tiempo se va configurando. Como los sitios de trabajo o de regocijo, como los sitios sagrados y los profanos o los de conmemoración para recordar. Las prácticas son las que definen el uso social de un espacio antes físico, al tiempo que esos emplazamientos van constriñendo lo que ahí puede hacerse, y el tipo de relaciones que pueden realizarse.

En efecto, el espacio es un cuadro que permite almacenar experiencias, saberes y recuerdos, de ahí que no se desee que se trastoquen dichos sitios. O como lo dice otro estudioso de la memoria, Blondel (1928), los marcos sociales bien pueden ser un conjunto de puntos de referencia y el medio social, esto es el espacio de origen y recepción de los acontecimientos experimentados. En ese sentido, la memoria tiene una dimensión espacial, y los grupos dejan su huella en el sitio que ocupan. La memoria trae a colación ciertos detalles en que se reconocen los colectivos vivientes; y se va alimentando de recuerdos indistintos, globales, nebulosos, particulares y simbólicos, sensible a todas las transferencias, pantallas, prohibiciones o imposiciones (Nora, 2000). En cierto modo, los lugares son testigos de lo acontecido.

El actualmente conocido como edificio Circular de Morelia número 8, es un espacio ligado al dolor y al sufrimiento de las personas que fueron interrogadas y torturadas en su interior. Este edificio formó parte de los sitios donde la policía federal y militares utilizaron para "interrogar" a opositores al gobierno, principalmente durante la década de los años setenta.

Durante estos años albergó las oficinas de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) y a su grupo especial llamado *Brigada Blanca*. Su ubicación era secreta y solo la conocían los miembros de estos grupos. Los números telefónicos que estaban vinculados a este edificio eran el 557 29 14 y 557 56 63, pero estos no estaban registrados en el directorio telefónico; cuando se marcaba a esos números se daba información falsa (Ortiz, 2014, p.72).

Entre diciembre de 1946 y enero de 1947 se crea la DFS. Su primer documento data de marzo de 1947. En él se señala que depende directamente de la presidencia de la República. A la llegada de Adolfo Ruíz Cortines a la presidencia, la DFS es trasladada a la secretaría de Gobernación, donde permanece hasta su desaparición en 1985 (Torres, 2008; Rodríguez, 2004). En la fundación de la DFS no participaron militares, fue fundada por policías provenientes de distintas corporaciones. Hasta abril de 1947 se incorporaron diez oficiales egresados del Heroico Colegio Militar. Uno de ellos sería leyenda de esta policía política, Fernando Gutiérrez Barrios, quien llega hacia fines de 1948 o inicios de 1949. El primer director de la DFS fue el teniente coronel Marcelino Inutteta de la Fuente, su período fue de 1947 a 1952. Los agentes espiaban a opositores políticos, lo mismo dentro que fuera del partido gobernante.

En 1959 Fernando Gutiérrez Barrios es subdirector de la DFS. En el periodo del entonces presidente Gustavo Díaz Ordaz, lo nombra director. Con Gutiérrez Barrios llega un grupo de personas que manejarán a su modo la DFS durante varios lustros. Entre ellos Luis de la Barreda y Miguel Nazar Haro. Los tres, personajes emblemáticos y claves del aparato político de inteligencia en México. Sergio Aguayo (2001) señala que entre 1958 y 1985, los servicios de inteligencia estuvieron manejados por pocos personajes, como Gustavo Díaz Ordaz, Luis Echeverría, Fernando Gutiérrez Barrios, Javier García Paniagua y José Antonio Zorrilla Pérez, siendo la época de mayor poder de la DFS entre 1964 y 1985. El número de agentes operativos con que inició la DFS fue de 240, con una zona de operaciones focalizada en el Valle de México (Ortiz, 2014, p. 73).

En 1974 se reúnen jefes de policías de los distintos estados del país, la gente de Nazar Haro y representantes militares, en la sede de la DFS. Se propone crear una corporación en donde confluyan agentes de todo el país bajo las órdenes de la DFS. Nace la *Brigada Especial Antiguerrilla* o *Brigada Blanca*. Nazar Haro, tiempo después recordará: "les dije a los jefes policiacos que había que formar un grupo con militancia unificada, con policías del Distrito y los estados, por lo que deberían incorporar a sus mejores elementos; estos grupos

trabajaron específicamente para los asuntos de la Brigada Especial" (citado en Torres, 2008, p. 87).

El coordinador general de la *Brigad*a fue el coronel Francisco Quirós Hermosillo; Nazar Haro quedará al frente de la Comisión de Seguridad actuando como jefe y responsable: vigilando y castigando. Viajando donde actuaba la guerrillera, interrogando y decidiendo quién sí y quién no pisará la cárcel legal; razón por la que a Quirós Hermosillo, con su gente, se le indica responsabilidad en las desapariciones forzadas. La Brigada actuará hasta los inicios de los ochenta, con toda la impunidad de que pudo gozar (Castellanos, 2007).

La actuación de esta Brigada será especialmente cruel, dejará huella en aquellos que la sufrieron. La práctica sucia, la guerra sucia, fue su característica primordial. Practicará "técnicas" como "el pocito", "la picana", golpizas sumamente violentas, colgar de los pulgares o las manos maniatadas o vendadas a personas por días enteros, y el ya conocido policía bueno y el malo. Se les señaló como aquellos que realizaban ejecuciones y desaparecían guerrilleros. A las mujeres les adicionan más malos tratos: las obligaban a desnudarse y caminar en medio de dos filas de agentes, que las manoseaban y las insultaban; y les daban toques eléctricos en vulva y senos (Castellanos, 2007). Las leyes, la idea de lo humano, se diluyen en la actuación de los agentes de la *Brigada Blanca*. Eliminar a un adversario del régimen no era quitarle la vida a una persona sino a alguien estigmatizado. Pero ni aún con esos métodos estaban deteniendo a los guerrilleros, éstos, continuaban con sus acciones.

La actual Circular de Morelia fungió como oficinas de la DFS, pero además como lugar de detención temporal, donde los opositores eran interrogados y torturados. Algunos eran posteriormente enviados a las instalaciones del CMN1, y si se decidía que eran culpables se les desaparecía. Algunos otros, seguían el proceso legal en la Procuraduría y si tenían suerte, estos últimos eran llevados con vida a la penitenciaría de Lecumberri, donde cumplían su condena con malos tratos, incluso algunos murieron en sus celdas (Elí, junio de 2018).

De esta forma, la Circular de Morelia fue parte del circuito de edificios que policías y militares utilizaban para actividades de contrainsurgencia en la capital del país. Otros espacios que podemos destacar como parte de este circuito son los edificios de: la Policía de Tlaxcoaque, el Agrupamiento del Cuerpo de Granaderos, el Agrupamiento de la Policía Montada, la Dirección General de Policía y Tránsito del Distrito Federal, y fuera de la capital la Base Áerea de Pie de la Cuesta, entre otros.

A pesar de no haber suficiente información para saber cuántas personas fueron interrogadas, torturadas o muertas en la Circular de Morelia, existen testimonios que refieren que en ese lugar fueron fichados, fotografiados, interrogados y torturados en sus instalaciones. Algunas fuentes constatan que los nombres de señalados de guerrilleros, como Domingo Estrada Ramírez, Sofonías González Cabrera, Ana María Tecla Ramos, Ignacio Olivares Torres, Salvador Corral García y Francisco Mercado Espinosa estuvieron en calidad de desaparecidos y detenidos en este lugar. Además, se sabe que por lo menos 20 militantes del MAR también estuvieron secuestrados en estas instalaciones entre febrero y marzo de 1971. El final que sufrían los recluidos dependía de sus antecedentes, por ejemplo, si ya habían sido detenidos o si se habían fugado, o si eran lideres de alguna guerrilla, difícilmente eran liberados (Martínez, 2019; Julio, enero de 2019).

La guerrilla de los años sesenta y setenta se nutrió, en buena medida, de estudiantes, en especial la denominada guerrilla urbana, que actuaba en las grandes ciudades como Monterrey, Guadalajara, Sinaloa, Morelia y la actual Ciudad de México. Al ser reprimidos los movimientos estudiantiles de 1968, el 2 de octubre en Tlatelolco, y el de 1971, el 10 de junio a la altura del Metro Normal, grupos estudiantiles percibieron que la participación legal, pacífica y abierta se estaba clausurando. Muchos de los estudiantes pasaron a engrosar las filas de la guerrilla como opción para empujar cambios políticos y sociales en el país (Montemayor, 2010). Entre estos se encontraban participantes del Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR).

De los testimonios sobre lo sucedido en la Circular, existen aquellos que salen de la memoria de los vecinos, quienes intuían lo que pasaba en ese lugar: si oyes gritos, no te metas. Es el gobierno y no se puede hacer nada. Se sabe que quien en algún momento estuvo al frente de la DFS, Miguel Nazar Haro, en ocasiones se encargaba de los interrogatorios y las torturas, era violento y enloquecía cuando las llevaba a cabo. Hoy solo conocemos por algunas fotografías y testimonios de desaparecidos que pasaron por ese edificio, resalta una rampa por donde bajaban los detenidos a un sótano, que aún sigue como testimonio mudo de los atroces actos cometidos por la DFS.

Por ejemplo, la foto de Ana María Parra se encuentra hoy en el sótano de la Circular de Morelia 8, para recordar a las nuevas generaciones que mexicanos que luchaban contra del Estado autoritario, fueron interrogadas ahí. Ana María Parra fue retratada en 1971, era miembro de la guerrilla del MAR: "Cabello

recogido, suéter abrochado del botón de arriba, blusa blanca y falda oscura; entrelazada con la mano izquierda dos dedos de la derecha. Era la primera vez que la detenían…" (Martínez, 2019)

Después de su interrogatorio en la Circular, Ana María pasó siete años en la cárcel de Santa Martha. Al salir se incorporó a la Liga Comunista 23 de septiembre, fue detenida nuevamente y conducida al CMN1, donde fue torturada. Después de su paso por este campo nada se sabe de su paradero, pues hasta la fecha Ana María sigue desaparecida. Así funcionaba este circuito de edificios de tortura de la policía y de los militares, donde la Circular de Morelia fue parte en una zona céntrica y de tradición como la Colonia Roma.

En el año de 1978 la Circular de Morelia dejó de ser parte de la DFS y pasó a manos de la Secretaría de Gobernación. En 2002 existe el registro de que fue oficina de la Dirección General de Registro y Supervisión a Empresas y Servicios de Seguridad Privada de la Secretaría de Seguridad Pública. Para 2013 el edificio fue valuado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público en 11, 786, 592 millones de pesos. Sus tiempos como espacio de dolor y tortura se encaminaban al olvido.

En el año 2018, en un país donde el tema de los desaparecidos volvió a estar en la opinión pública, se estableció que fuera sede de la Dirección General de Estrategias para la Atención de Derechos Humanos, adscrita a la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Secretaría de Gobernación. (Secretaría de Gobernación, S/F, A) Esta nueva dependencia fue inaugurada el 10 de junio de 2019 y tiene como objetivo recuperar los testimonios y los espacios ligados a los "sitios de memoria histórica", a decir del personal encargado de esta dirección se busca: "que las nuevas generaciones entiendan la política que se siguió, la del exterminio y la violación salvaje de los derechos humanos" (Martínez, 2019).

En la actualidad es un Sitio de Memoria, dedicado a las personas que fueron víctimas del terrorismo de Estado durante la segunda mitad del siglo XX. Se ubica en la calle Circular de Morelia no. 8 en la Colonia Roma, en la Ciudad de México, y es un espacio abierto al público que busca reivindicar la lucha de sobrevivientes y desaparecidos, para promover la memoria e impedir que episodios como los vividos en la década de los setenta se repitan: para ocupar un lugar en la memoria, una verdad se presenta bajo la forma concreta de un evento para un grupo en un lugar (Halbwachs, 1925).

Comentarios finales

Las sociedades merecen tener versiones amplias de su devenir, saber de dónde vienen, para saber a dónde van. Si se les omiten crueldades, una buena parte de su presente queda sin comprensión, en tanto que las fatalidades también forman parte de lo que ha forjado a una sociedad. La gente desea saber qué paso en ciertos lugares donde se guardaba silencio o de lo cual no se podía hablar de manera abierta, solo susurrar en las casas, en las cocinas, en el murmullo, porque la palabra abierta era atentatoria y se podía pagar con inseguridad. Los sitios, con las personas, traen memoria. Y los lugares de memoria aquí revisitados se vuelve necesario no sólo enunciarlos, sino ponerlos en el imaginario social, en la esfera pública: que estas tragedias de un pasado cercano se conozcan, para saber de los abusos de poder y que estos no se indulten, no se omitan, no se guarde silencio al respecto.

Los grupos reivindican un pasado que les proporciona elementos o marcajes identitarios, como los estudiantes, como los luchadores sociales, que habitaron y han significados sitios como Circular de Morelia donde estuvieron ilegalmente detenidos: son personas que, cuando dan cuenta de lo acontecido, parafraseando a Halbwachs (1925, p. 109), de lo que les sucedió, van emergiendo otras voces, grupos de los cuales proceden, y la sociedad hace acto de presencia: a ella se debe y a ella convoca cuando relatan lo que vivenciaron en los lugares de dolor de este país. La memoria, en este caso, es una especie de mecanismo cultural que permite fortalecer el sentido de pertenencia a una comunidad.

Reconstruir estos lugares de memoria trae consigo el compromiso de recuperar sucesos dolorosos que se han querido ocultar, negar o suprimir; traerlos al presente es dar cuenta de qué está hecha una sociedad, no sólo de heroicidad sino también de tragedias, y eso debe conocerse, debe estar en la educación de la sociedad mexicana para evitar que este tipo de desdichas se repita. Incluir estos materiales en los libros de texto o que se difunda lo acontecido, lleva a generar ciudadanía y conciencia de lo que no debe suceder en un país que se asume de estar inscrito en la democracia.

Referencias

Aguayo, S. (2001). *La charola. Una historia de los servicios de inteligencia en México*. Grijalbo.

Blondel, Ch. (1928). *Introducción a la psicología colectiva*. Troquel

Castellanos, L. (2007). *México armado. 1943-1981.* ERA

Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mèmoire*. PUF.

Halbwachs, M. (1950). *La mèmoire collective*. PUF, 1968.

Martínez, F. (2019). *"Develan historias de la Guerra Sucia. Documenta SG las torturas en el sótano de Morelia 8, en la Roma"*. La Jornada (online), 7 de octubre de 2019. Consultado el 18 de septiembre de 2024 en: https://www.jornada.com.mx/2019/10/07/politica/012n1pol

Montemayor, C. (2010). *La violencia de Estado en México. Antes y después de 1968*. Debate.

Nora, P. (1992). *Les lieux de mémoire*. Trilce.

Ortiz, R. (2014). *La brigada especial: un instrumento de la contrainsurgencia urbana en el Valle de México (1976-1981)*. Tesis de licenciatura UNAM. Consultada el 18 de septiembre de 2024 en: https://ru.dgb.unam.mx/handle/20.500.14330/TES01000712010

Rodríguez, J. (2004). *Las nóminas secretas de gobernación.* LIMAC.

Secretaría de Gobernación. Centro clandestino de detención transitorio". Ciudad de México. A. Consultado el 14 de septiembre de 2024 en: https://sitiosdememoria.segob.gob.mx/es/SitiosDeMemoria/Circuito_de_represion

Secretaría de Gobernación (s/f). Edificio Circular de Morelia 8. Ciudad de México. B. Consultado el 18 de septiembre de 2014 en: https://sitiosdememoria.segob.gob.mx/es/SitiosDeMemoria/HistoriaEdificio

Servicio de Información Pesquera (2020). *El Palacio de Lecumberri y la Decena Trágica*. Gobierno de México (online), 3 de marzo. Recuperado el 3 de enero de 2024 en: https://www.gob.mx/siap/articulos/el-palacio-de-lecumberri-y-la-decena-tragica

Torres, J. (2008). *Nazar, la historia secreta. El hombre detrás de la guerra sucia.* Debate.

Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Paidós.

ÁREA TEMÁTICA 3
INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

DISRUPCIONES, POLÉMICAS Y DESAFÍOS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN LAS SOCIEDADES DE HOY[*]

Coordinadora
Marcelina Rodríguez Robles[**]

Prácticas profesionales del investigador educativo.
Entre la obligatoriedad y la libre elección
Ma. Dolores García Perea[***]

Herramientas metodológicas.
Recursos para la investigación educativa
Rosa María González Isasi[****]

Dirección de tesis en posgrado: estrategias y tecnologías
para el rigor académico interdisciplinario
Leticia del Carmen Rodríguez Ríos[*****]

Resumen general del simposio

La sociedades del rendimiento, conocidas como sociedades del cansancio, se caracterizan por tres condiciones para la vida humana: 1. Exceso de positividad, es decir, las opciones que ofrece a la población humana; 2. Erradicación de

* Línea temática: investigación educativa: agentes, su formación y redes.

** Investigadora Educativa Independiente.
marcelinardz@gmail.com

*** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
dolgarper@att.net.mx

**** Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Cd. Victoria.
rosa.gonzalez@upnvictoria.mx

***** Universidad Autónoma de Zacatecas.
leticia.rios@uaz.edu.mx

la prohibición en tanto ofrece posibilidades a las persona por elegir y realizar acciones que considere pertinentes en su desarrollo personal, laboral, académico, profesional, intelectual, político... en todos los ámbitos de la vida, de manera libre, por convicción, ética, pasión, individual o colectiva; 3. Problemas neurológicos que empiezan a padecer las personas, ante la ausencia de reconocimiento, el agotamiento, fatiga, asfixia, cansancio, depresión, síndrome de Burnout y suicidio que sufren por las acciones realizadas (Byung-Chul,2017).

Quintero (2017), afirma que las situaciones mencionadas por Byung-Chul no pueden generalizarse en las ciudades de todos los países desarrollados o en vías de desarrollo. Sin embargo, en México, es posible encontrar investigadores educativos que aprovechan el exceso de positividad de las sociedades para generar disrupciones, rupturas, interrupciones bruscas, alteraciones importantes, incorporaciones de nuevas metas y acciones, sin omitir las funciones laborales.

Las investigadoras educativas participantes en el presente simposio, analizan las disrupciones, desafíos y paradojas enfrentadas en las sociedades de hoy, con el propósito de comprender que las expectativas profesionales son mucho más complejas en comparación con las funciones, prácticas y acciones laborales, las cuales en sí mismas también lo son.

García hace referencia a las prácticas profesionales obligatorias y de libre elección, Gonzáles alude a las herramientas metodológicas como recurso de la investigación educativa y Ríos se centra en el quehacer de tutoría de tesis mediada por el uso de tecnologías y la multidisciplina.

Cada una de las participantes hacen un importante aporte desde la ubicación del contexto actual macro, la interacción con conceptos teóricos que marcan pautas en el quehacer investigativo y la experiencia directa de la asesoría de tesis.

Palabras clave: investigador educativo, prácticas investigativas, recursos metodológicos, recursos intelectuales e instrumentales y dirección de tesis.

Semblanza de los participantes en el simposio

Marcelina Rodríguez Robles. Doctora en Educación, Docente investigadora jubilada de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Participa en programas de posgrado en formación de investigadores, es asesora en procesos de evaluación, reestructuración y diseño curricular; asesora de tesis y programas de tutoría académica. Autora de varios libros, capítulos y artículos. Participa en eventos

académicos nacionales e internacionales y es Miembro de redes académicas nacionales e internacionales. LGAC: Investigación educativa, Aprendizaje y sujetos del currículum.

Ma. Dolores García Perea. Investigador educativo del ISCEEM e Investigador Nacional, Nivel, SNI. Libros publicados: Autora: Investigador educativo como agente distribuidor del conocimiento; Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías; El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información, Tomo I y II; Aprender a aprehender la esperanza; Las nociones de formación en los investigadores; Formación, concepto vitalizado por Gadamer. Coautora: La lluvia de estrellas y El concepto de percepción en Georg Berkeley. Miembro activo en redes de investigación nacional e internacional.

Rosa María González Isasi. Doctora en Educación por la Nova Sautheastern University y Maestra en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Su ejercicio profesional fue inicialmente en educación primaria y posteriormente en educación normal. Desde 1980 labora en la Unidad UPN Cd. Victoria, Tam. Actualmente es Coordinadora de Investigación y Posgrado. Tiene experiencia docente en modalidades presencial y en línea. Ha desarrollado diversas publicaciones en las líneas de formación docente y práctica profesional, evaluación educativa y formación de investigadores. Es miembro de la REDMIIE, AIDIPE, Red Transdiciplinar de CA y del CA-125 UPN

Leticia del Carmen Rodríguez Robles. Doctora en Ingeniería y Tecnología Aplicada y Maestra en Administración por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Se desempeña como docente-investigadora en el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas y en la Unidad Académica de Ingeniería Eléctrica, participando en licenciatura, maestría y doctorado. Cuenta con perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel Candidato, además pertenece a la Asoociación Interuniversitaria de Investigaciones Pedagógicas (AIDIPE). Sus líneas de investigación incluyen la gestión de las TIC en la educación y la gestión de la innovación. Ha publicado varios artículos y capítulos de libro en estos ámbitos.

Prácticas profesionales del investigador eduativo. Entre la obligatoriedad y la libre elección

Ma. Dolores García Perea

Resumen

Entendido como cambio, alteración que transforma los planes o interrumpe algún evento o proceso, en este trabajo se analizan las disrupciones enfrentadas por el investigador educativo para desarrollar las prácticas que corresponden a su profesión.

Por tal motivo, se presenta la clasificación elaborada sobre las prácticas profesionales del investigador educativo, (de aquí en adelante se utiliza la sigla PFIE), se identifican las funciones que abarcan, se caracterizan su carácter obligatorio o de libre elección y el contexto histórico donde surgen.

También se describen las prácticas profesional desarrolladas por tres investigadoras educativas adscritas a instituciones educativas de posgrado, ubicadas en el Estado de México, San Luis Potosí y Zacatecas en el año de 2023.

Las disrupciones sobre las PFIE son generadas por el espíritu del tiempo de las épocas históricas. Si bien, las generadas en el Renacimiento y en la sociedad industrial siguen vigentes por la base jurídica, presupuestaria, legal, administrativa y laboral, tal situación no significa que sean las únicas prácticas profesionales realizadas por el actor educativo.

Las PRIE se han incrementado y diversificado desde el siglo pasado. El problema no es su visibilidad, sino su desconocimiento por la mayor parte de los actores educativos. Los desafíos del investigador educativo para realizar las prácticas profesionales obligatorias dependen mucho de las condiciones institucionales y de la experiencia profesional.

Realizar las PFIE de libre elección requieren mayores desafíos, disrupciones violentas y ética profesional porque son realizadas de manera honorífica, sin apoyo económico institucional y, en ocasiones, carecen de importancia por la burocracia administrativa. Sin embargo, la responsabilidad social que le ca-

racteriza rebasa lo institucional y es más abarcante porque llega a un sector más amplio.

Introducción

Las sociedades humanas cambian, se transforman paulatina, continua y permanentemente. De ahí que, por ejemplo, los objetos que fueron novedosos, innovadores y creados en la época feudal o industrial, hoy son obsoletos debido al desarrollo de la ciencia, tecnología e industria.

En el caso de las prácticas profesionales, entendidas como funciones sustantivas que caracterizan a una institución educativa, la situación es distinta. El espíritu del tiempo de las épocas históricas, entendido como movimientos sociales, culturales, tecnológicos, científicos entre otros factores, generan la emergencia e creación de nuevas prácticas profesionales, las cuales deben ser identificadas y realizadas por estar acorden a las sociedades de hoy.

Con base en lo anterior, en el presente trabajo se reflexionan las disrupciones del investigador educativo en torno a las prácticas que caracterizan a la profesión que ejerce cotidianamente, por un triple objetivo: identificar las que han emergido por el espíritu del tiempo de las épocas históricas, describir su carácter de obligatoriedad y de libre elección y reflexionar que ellas son acordes a las sociedades donde surgen, por tal motivo, deben y tienen que ser identificadas y desarrolladas aún que que algunas no son del interés laboral.

Las preguntas son resuelttas a través de los apartados siguientes: Características del trabajo, Clasificación de las prácticas profesionales del investigador educativo, Caracterización de las PFIE obligatorias y de libre elección, Contexto de las PFI de libre elección y Prácticas profesionales realizadas por tres investigadoras educativas.

Características del trabajo

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo objeto de estudio es el investigador educativo. A diferencia de anteriores trabajos, aquí se ponderan tres aspectos de las prácticas profesionales: la proliferación y diversificación, el carácter obligatorio y de libre elección y la disrupción por realizar las prácticas profesionales de libre elección con, sin y a pesar del apoyo laboral.

Otro aspecto a destacar es la responsabilidad social del investigador educativo para ejercer las prácticas profesiones de libre elección, sin considerar que no tienen un techo jurídico administrativo y económico que las fortalezca.

Otro aspecto dificil de omitir radica en el hecho de que las prácticas profesionales del investigador educativo se han incrementado en número, radio de acción, beneficios, desafíos y retos, no tanto por el capricho, terquedad y necedad del investigador educativo, sino por las propias necesidades de la sociedad generadas por el desarrollo de la ciencia, tecnología e industria.

El espíritu del tiempo de la sociedades es determinante para consolidar las PFIE existentes, sino también para proponer otras que aún de permaner invisibles al ojo laboral y profesión, requerían circunstancias y condiciones para ser descubiertas.

Con base en las fuentes de consulta, el trabajo es inminentemente teórico, aún de que en al apartado final se describan las prácticas profesionales realizadas por tres investigadoras educativas adscritas en instituciones de posgrado ubicadas en distintos estados de la república mexicana.

Clasificación de las prácticas profesionales del investigador educativo

Se presenta la clasificación elaborada hace varios años sobre las PFIE, bajo el entendido que la práctica profesional es entendida como conjunto de actividades, acciones o funciones realizadas por una persona que ha sido contratado para desarrollarlas en el contexto laboral. En este trabajo el investigador educativo es entendido no solo como actor educativo, sino también como un actor social, cultural, intelectual y político.

La propuesta surge al cambiar de adscripción laboral, ingresar al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y formular las preguntas: ¿cuáles son las funciones que tiene que desarrollar la persona que ha sido contratada en una institución de posgrado en calidad de investigador educativo?, ¿en que documentos se encuentran explicitadas dichas funciones? y ¿las funciones son las mismas en todas las instituciones educativas de posgrado?

Las preguntas fueron contestadas 10 años después de haber ingresado a la institución. Los motivos de dicha tardanza son diversos. Entre ellos se encuentran:

a) Personal de nuevo ingreso: desconocimiento de la estructura administrativa, académica y funciones de la institución; obedecen las pocas instrucciones recibidas y/o repiten lo que observan.
b) Director: evita tener contacto o enviar información al personal de recien ingreso y, en ocasiones, ni da instrucciones para ser presentado a la comunidad institucional. Quizás tenga la creencia de que ellos deben tener información sobre la institución.
c) Coordinadores académicos, de investigación, administración y extensión: actúan con base en las funciones que les compete y en el momento que consideren pertinentes de manera aislada.
d) La incorporación del recién ingresado a la institución es lenta porque la comunidad académica y administrativa no tiene información ellos.

La investigación realizada sobre la creación del ISCEEM y de instituciones pares permitió dar respuesta no solo las preguntas mencionadas, sino también formular otras relacionadas a la institución, al capital cultural del personal académico o administrativo, a cuestiones laborales, profesionales, académicos, sociales, culturales y hasta personales.

Con respecto a las preguntas se expresa:

1. En los acuerdos de creación y en los acuerdos de transformación de las instituciones educativas se expresan las funciones que deben realizar el personal académico.
2. Cada institución tienen funciones específicas con base en su naturaleza de creación. Por ejemplos, el Centro de Estudios de la Universidad privilegia la investigación y la difusión (Compilación Legislativa del Estado de México, 1993) y el ISCEEM la docencia, investigación, extensión y difusión (Gaceta de Gobierno No. 73).

La clasificación elaborada se presenta a continuación.

Tabla 1

Clasificación de las prácticas profesionales del investigador educativo

Grupo	Nombre	Contexto
1	Originaria	Sociedad renacentista
2	Normativa	Sociedad industrial
3	Institucionalizadas	
4	De oficio	
5	Formativa	Transición de la sociedad industrial a la sociedad post-industrial
6	Emergentes	Sociedad post-industrial, sociedad del conocimiento y sociedad de la información

Fuente: García Perea, M. D. (2021). Educational Researcher's Professional Practices in Postgraduate Level. https://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/01.11.2021/010

Las PFIE, además de diferenciarse por el contexto histórico donde surgen, los ámbitos de acción y características son distintas.

Tabla 2

Características de las prácticas profesionales del investigador educativo

Grupo	Práctica profesional	Ámbito de acción	Características
1	Originaria	Laboratorio	También llamada tradicional, nace en la sociedad renacentista (Heller, 1980). Inicialmente fue realizada por científicos o investigadores de las ciencias duras, contratados bajo determinados requisitos y con la asignación de presupuesto económico.
2	Normativas	Laboral	Tienen un respaldo jurídico, están contempladas en acuerdos de creación y transformación de las instituciones educativas y por su ejercicio se recibe un salario económico.
3	Institucionalizadas	Pares	Surgen al institucionalizarse la investigación educativa mexicana. No cuentan con una estructura jurídica administrativa y un presupuesto económico y generalmente se realizan fuera de la institución laboral y se enfocan a la investigación educativa (Gutiérrez,1999).
4	De oficio	Estaado y cultura	Se ubican en ámbitos disciplinarios y son realizadas por organizaciones sociales y políticas. Entre ellas se encuentra la Sociedad de Geografía y Estadística del Estado de México.
5	Formativa	Comunitaria	Las acciones están orientadas a las organizaciones comunitarias. En ocasiones, los grupos reciben apoyo de los patronatos, organizaciones civiles y población en general.
6	Emergentes	Sociedad	Los radios de acción e impacto son amplios y potentes, pueden ser realizadas por todos los actores educativos y personas interesadas, dejan de ser exclusivas del investigador y generalmente se desarrollan fuera de la institución porque no tiene jurisprudencia y en ocasiones, son realizadas fuera del horario laboral Asimismo, están respaldadas por las sociedades post-industriales, sociedades del conocimiento y las sociedades de la información.

Fuente: García Perea, M. D. (2023). Investigador educativo. Condición humana, laboral y profesional. En Mirabó, C. B.; Matas, J. J.; Capriles, I.; Pizá, B. (Coords.) (2023). Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: la cultura que nos da forma. Dykinson S.L. Madrid, pp. 338-359

Las PFIE también se diferencian por las funciones que agrupan.

Tabla 3

Funciones de la prácticas profesionales del investigador educativo

Grupo	PFIE	Algunas funciones
1	Originaria	Producción del conocimiento
2	Normativa	Docencia, investigación, difusión y extensión Comisiones institucionales diversas para determinadas personas (Representantes de línea de investigación y campo de conocimiento; Apoyo y Coordinación de maestría y doctorado; Área de seguimiento a la investigación, entre otras)
3	Institucionalizada	Críticas al Estado; Convenios institucionales; Creadores y coordinadores de empresas culturales y eventos académicos (difusión de la investigación, simposios, debates, conversatorios, etc.); Líderes académicos
4	De oficio	Miembro, Comisión, Representante y Creador de redes de investigación nacionales e internacionales, asociaciones, consejos, escuelas, etc.; Árbitro, Editores, Tutores y cotutores externos; Dictan cursos, conferencias, talleres; Participan en la elaboración de los estados de conocimiento y diagnósticos estatales de la investigación educativa; Realizan trabajos colaborativos para elaborar ponencias, capítulos de libro y revistas y libros
5	Formativas	Participaciones religiosas, sindicales, comunidades, etc.; Organización de cursos de lectura, Concurso de cocina; Apoyo a los adolescentes; Instalación de juegos infantiles; Comedores gratuitos.
6	Emergentes	Actitud empresarial; Tecnólogo; Trabajador del conocimiento; Trabajador manual; Gestión del conocimiento; Creación de organizaciones en aprendizaje, entre otras.

Fuentes: García, M. D. (2015). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II (Gestión del conocimiento y teleformación=. Castellanos Editores, México, D. F., pp.15-50

Caracterización de las prácticas profesionales obligatorias y de libre elección

Algunos investigadores como Drucker (2008), Collison y Parcell, G. (2003), Benavides (2003), Altarejos (1999), Amador (2008), Krüger (2006), entre otros estudiosos de las teorías 'Sociedad del conocimiento', 'Sociedad de la información' y 'Sociedad post-industrial', coinciden en señalar que las sociedades están en constante transformación por efecto del desarrollo de la ciencia, la tecnología, la industria, el conocimiento, la economía, entre otros factores.

Ninguna persona puede dudar de los cambios que sufren los objetos construidos, los medicamentos utilizados para evitar o regresar la salud al cuerpo humano, las relaciones humanas, las teorías para explicar los fenómenos naturales y sociales, en fin, todo lo producido por el hombre.

Por ejemplo, en épocas anteriores a la actual, la familia biológica esta constituida principalmente por los padres y los hijos, aunque en ocasiones también se incluía a los abuelos y algunos parientes cercanos. El criterio de unión se centraban en la herencia genética. En las sociedades del conocimiento, la familia biológica sigue persistiendo y se extiende a la familia ampliada y la familia simbólica (Krüger,2006). Los integrantes están unidos por cuestiones externas y diversas (profesión, amistad, intereses, comodidad, beneficios mutuos, entre otros).

En el caso de las PFIE, la situación es similar en tanto que las visualizadas no dejan de perder su vigencia y se unen a las recien identificadas.

No se omite señalar que todas las PFIE son importantes independientemente de la época histórica en que fueron visualizadas y de aquellas que se han institucionalizadas. El aspecto a ponderarse en este trabajo es el carácter obligatorio que tienen las de mayor antigüedad y el carácter de libre elección de las visualizadas en el siglo pasado.

A continuación se presenta el carácter que les caracteriza.

Tabla 4
Carácter obligatorio y de libre elección
de las prácticas profesionales del investigador educativo

Grupo	Práctica profesional	Carácter
1	Originaria	Obligatorio
2	Normativas	
3	Institucionalizadas	Libre elección
4	De oficio	
5	Formativa	
6	Emergentes	

Los aspectos que distinguen el carácter obligatorias y de libre elección son presentados a continuación.

Tabla 5

Características de la obligatoriedad o de libre elección de las prácticas profesionales del investigador educativo

Grupo	Práctica profesional	Características
1	Originaria	Se realizan en laboratorios científicos
		Personal contratado con base en un perfil específico o capital cultural (Objetivado, intitucionado y simbólico)
		Únicamente se dedica a la investigación.
2	Normativas	Base jurídica, legal y presupuestaria.
		Es administrada, planeada, con seguimiento y evaluación.
		Realizada al interior de las instituciones.
		Personal contratado con base en los criterios legales de la institución contratante.
		Realiza las 4 funciones y las comisiones asignadas.
		La responsabilidad social es institucional.
		Beneficia a la comunidad institucional.
3	Instituciona-lizadas	Son funciones honoríficas.
4	De oficio	Se realizan generalmente fuera de la institución.
5	Formativa	La responsabilidad social se asocia con la responsabilidad cultural, política, educativa.
6	Emergentes	Son elegidas y desarrollas con base en la ética profesional.
		Son elegidas libremente.
		Se desarrollan por convicción.
		Los gastos son cubiertos de manera personal.
		Benefician a las comunidades civiles.
		No hay límites.

Fuente revisadas: García, M. D. (2025) Investigador educativo como distribuidor del conocimiento; (2023) Investigador educativo y modos de producción del conocimiento; (2019) Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías; (2015) El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II y II; (2012) Las nociones de formación en los investigadores.

Contexto de las PFIE de libre elección

La proliferación y diversidad de. las PFIE se debe al exceso de positividad que existen en algunas sociedades generadaos por el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la industria. Para argumentar lo anterior, se elige la Sociedad del rendimiento, también llamada Sociedad del cansancio elaborada por el surcoreano Byung-Chul Han (2017). Si bien, el autor hace alución a las sociedades desarrolladas de Corea, Quintero (2017) afirma que no puede generalizarse a otros países. Sin embargo, en este trabajo, sirve de argumento para referise a las PFIE mexicanas.

A continuación, se presentan las características de la sociedad de rendimiento y los problemas que origina el exceso de positividad.

Tabla 6

Características de la Sociedad del rendimiento

Características	Problemas neuronales
Positividad	Hiperactividad
No prohibición	Cansancio
No vigilancia	Agotamiento
No sanción	Fatiga
Libertad	Asficia
Emprendedor	Déficil de atención
Innovador	Depresión
Poder sin límite	Autoexplotación
Más productivo	Síndoble de Burnout
Mayor rendimiento	Desarme del yo
Sigue disciplinado	

Fuente revisada: Byung-Chul, H. (2017). La sociedad del cansancio. Herder

La positividad gira en torno a las posibilidades que ofrece la sociedad para que la población en general puedan elegir y desarrollar las acciones acordes a esta época histórica según sus condiciones, intereses y necesidades.

En el caso del investigador educativo, tiene el compromiso y la responsabilidad de realizar las prácticas profesionales obligatorias por estar reglamentadas, pero también puede realizar las prácticas profesionales de libre elección por decisión propia, convirtiéndose a sí mismo en empleador y empleado de manera honorífica.

Con base en lo anterior, el investigador educativo tendría doble empleo que se asemejan por los mismos compromisos y responsabilidades, aún de que uno se realice honoríficamente y el otro sea remunerado económicamente.

En la perspectiva de Byung-Chul (2017), el 'Sujeto de rendimiento contemporáneo', es la personas que aprovecha el exceso de positividad de la sociedad para realizar de manera paralela tanto las funciones del trabajo laboral como las elegidas de manera libre elección. Por consiguiente, el poco tiempo que tiene para cuidarse y proverse a sí mismo es mínimo, insuficiente o nulo.

Sin bien, hay que reconocer que el investigador educativo es reconocido por el capital cultural objetivado (representado por los grados de estudio), institucionado (representado por las publicaciones) y simbólico (representa-

do por la autoridad epistémica) (Colina y Osorio,1994), también es necesario reconocer que, sin darse cuenta, se exige, explota y violento consigo mismo. En otras palabras, se convierte en verdugo y víctima al mismo tiempo.

El investigador educativo al no ser reconocidos por los esfuerzos y los resultados obtenidos por realizar las prácticas profesionales obligatorias y algunas de libre elección por parte de la autoridad institucional, entra en procesos de depresión, cansancio, síndrome Burnout, entre otros padecimientos neuronales.

Prácticas profesionales realizadas por tres investigadoras educativas

Para desarrollar el apartado de recuperan las respuestas sobre el cuestionario semiestructurado contestado por tres informantes del trabajo.

Tabla 6

Prácticas profesionales realizadas por tres investigadoras educativas

Informante	1	2	3
Adscripción laboral	ISCEEM	UAZ	CINADE
Antiguedad	28 años	32 años	9 años
Originaria	✓	✓	✓
Normativa	Docencia, investigación, difusión y extensión; Representantes de: línea de investigación, Campo de conocimiento; Apoyo y Coordinación de maestría, doctorado; Área de seguimiento a la investigación		
Institucionalizada	Críticas al Estado; Convenios institucionales; Creadores y coordinadores de eventos de difusión de la investigación, simposios, debates, conversatorios, etc., Líderes académicos		
De oficio	Miembro, Comisión, Representante y Creador de redes nacionales e internacionales, asociaciones, consejos, escuelas, etc.; Árbitro, Editores, Tutores y cotutores externos; Dictan cursos, conferencias, talleres; Participan en la elaboración de los estados de conocimiento y diagnósticos estatales de la investigación educativa, trabajo colaborativo para elaborar ponencias, capítulos de libro y revistas y libros.		
Formativa	Participaciones religiosas, Organización de cursos de lectura, Concurso de cocina; Apoyo a los adolescentes, Instalación de juegos infantiles; Defensa de las zonas forestales; Mejoras de la comunidad.		
Emergente	Actitud empresarial; Trabajador del conocimiento; Trabajador manual; Gestión del conocimiento; Creación de organizaciones en aprendizaje.		

Fuente: García, M. D. (2021). Investigador educativo: prácticas profesionales y modelos de produccion del conocimiento. En Coord. Marc Pallares, M. et al (coordinadores). Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza inyegral en la universidad del siglo XXI. (2021).No. 4 de la colección Conocimiento Contemporáneo, Sección I Educación mediática y cultura de la participación: redes sociales, influences, aprendizajes expandidos, colaborativo y abierto. Dykinson, S. L. , Madrid, España, pp. 120-141.

Con base en la información contenida en la tabla, las informantes han aprovechado el exceso de positividad de la sociedad actuar, no solo para desarrollar las prácticas profesionales obligatorias, sino también para elegir aquellas de libre elección que están acordes a sus convicciones, intereses, necesidades, tiempos, esfuerzos, amistades, dinero, entre otros factores.

Reconocen no solo las manifestaciones físicas (cansancio, agotamiento, fatiga, estrés, preocupaciones, entre otros) generadas por ejercer las prácticas profesionales laborales y las profesionales elegidas, sino también las racionalidades de la burocracia administrativa, los modelos verticales y autoritativos de la organización de la institución, la política educativa por sustituir al trabajador de mayor antigüedad por los de reciente incorporación, los desafíos de los nuevos proyectos académicos, los problemas de salud, emocionales y económicos, y entre otros, el prejuicio de considerar que las personas mayores de más de 65 años edad son un estorbo a la institución.

Las tres informantes están conscientes de su edad, pero también de las experiencias profesional que han logrado acumular y que sirven de base para ser más acertiva, propositiva, innovadoras, emprendedoras, justas, equilibradas, objetivas, han creado organizaciones en aprendizaje, siguen colaborando en redes y en comunidades civiles, implementan acciones empresariales, en fin, actitudes de mujeres sabias e intelectuales.

Probablemente algunos investigadores educativos no están de acuerdo con la idea de convertirse en empresarios por el prejuicio de responsabilizar al gobierno y a las instituciones educativas de vender los libros publicados por ellos para ser autosustentables.

Otros investigadores, al no recibir apoyo económico para la investigación, difusión y publicación del conocimiento educativo, buscan financiamiento económico participando en programas de la SEP, CONACYT, Unión Europea, entre otros.

Ellas no dudan en incorporarse a las redes, comunidades y consejos científicos y de investigación con la finalidad de crear amistades intelectuales, abrir temas de estudios emergentes y escenarios para presentar lo publicado, socializar y debatir sus propuestas.

Se cierra el apartado mencionando que el invstigador educativo que realiza prácticas profesionales obligatorias y de libre elección, en palabras de Drucker (2008) son tecnólogos donde recae el reconocimiento de las instituciones educativas, redes de investigación y asociaciones civiles. Por ello, los gastos econó-

micos que requieren no deben considerarse como improductivo, tal y como ha sido etiquetado por el área administrativa y contable de las empresas e industrias (Drucker,2008).

Conclusiones

La profesión del investigador educativo no se reduce ni restringe a las prácticas profesiones obligatorias, debido al compromiso y la responsabilidad social que le caracteriza.

Las instituciones de educación superior y de posgrado han sido creadas para formar el capital humano, dicha función sería de excelencia al apoyar a los investigadores educativos a realizar las prácticas profesionales obligatoria, pero también las de libre elección debido a las ventajas y beneficios que generan a los estudiantes, instituciones, redes, comunidades civiles y, sobre todo, a ellos mismo.

Bibliografía

Altarejos, F. (1999). Dimensiones éticas de la educación. Pamplona, EUNSA

Amador, Rocío (2008). "Paradigmas conceptuales de la educación en las sociedades de la información t la comunicación en la sociedad". En Educación y tecnologías de la información t la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación. issue-Plaza y Valdes, México, D. F.

Benavides, C. A. (2003). Gestión del conocimiento y calidad total. Ediciones Díaz Santos y Asociación Española para la calidad, España

Byung-Chul, H. (2017). La sociedad del cansancio. Herder

Collison, C.-Parcell, G. (2003). La gestión del conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder. Aidos Empresa.

Collison, C.-Parcell, G. (2003). La gestión del conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder. Aidos Empresa.

Corina Escalante, A. y Osorio Madrid, R. (2002). "Los agentes de la investigación educativa en México". En Weiss, E. (Coord). El campo de la investigación educativa 1993.2001. México, COMIE

Drucker, Peter F. (2008). "La productividad del trabajador del conocimiento: máximo desafío", en *Gestión del capital humano*. Ediciones Deusto.

Drucker, Peter F. (2008). "La productividad del trabajador del conocimiento: máximo desafío", en *Gestión del capital humano*. Ediciones Deusto.

García, M. D. (2012). Las nociones de formación en los investigadores. México, Castellanos Editores

García, M. D. (2015). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo I y II

García, M. D. (2019). Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías. México, Castellanos Editores

García, M. D. (2025). Investigador educativo como agente distribuidor del conocimiento. Comunicaciones científicas, México, D. F.

García Perea, M. D. (2021). Educational Researcher's Professional Practices in Postgraduate Level. https://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/01.11.2021/010

García Perea, M. D. (2023). Investigador educativo. Condición humana, laboral y profesional. En Mirabó, C. B.; Matas, J. J.; Capriles, I.; Pizá, B. (Coords.) (2023). Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: la cultura que nos da forma. Dykinson S.L. Madrid, pp. 338-359

García, M. D. (2015). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II (Gestión del conocimiento y teleformación=. Castellanos Editores, México, D. F., pp.15-50

García, M. D. (2021). Investigador educativo: prácticas profesionales y modelos de produccion del conocimiento. En Coord. Marc Pallares, M. et al (coordinadores). Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza inyegral en la universidad del siglo XXI. (2021).No. 4 de la colección Conocimiento Contemporáneo, Sección I Educación mediática y cultura de la participación: redes sociales, influences, aprendizajes expandidos, colaborativo y abierto. Dykinson, S. L. , Madrid, España, pp. 120-141..

Gutiérrez Serrano, N. G. (1999). Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. México,

Krüger, K. (2006). 'El concepto de Sociedad del conocimiento'. Biblio EW. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, Vol. No. 683,

CEU (1993). Compilación Legislativa del Estado de México

ISCEEM (1979). Gaceta de Gobierno No. 73.

Herramientas metodológicas. Recursos para la investigación educativa

Rosa María González Isasi

Resumen

Las herramientas metodológicas son un conjunto de técnicas, instrumentos y recursos diversos que los investigadores requieren emplear para analizar el objeto de estudio. Si bien son muy diversas, es el investigador quien selecciona las que le son útiles en el desarrollo de su proyecto, a partir del método que resulte acorde, así como al propósito que busque lograr.

Generalmente al referirse a herramientas metodológicas, se señalan las técnicas e instrumentos de investigación; las técnicas consideradas como un conjunto de actividades que permiten la solución de un problema a través de un enfoque específico con procesos diversos de recolección de datos. Se han planteado diversas clasificaciones de ellas; experimentales, de campo y documentales, o cualitativas o cuantitativas. En tanto que los instrumentos son los que permiten recolectar y registrar información (Arias et al., 2022; Hurtado, 2010; Rojas, 2011) como, cuestionario, entrevista, registro de observación, diario de campo, lista de cotejo, entre otras. Sin embargo, las herramientas que requiere emplear el investigador son más amplias que esas. Aquí incluimos las herramientas intelectuales y las tecnológicas.

Las herramientas intelectuales, refieren a las estrategias en las que se aplican las capacidades mentales, de pensamiento que permiten analizar situaciones, hechos, generar ideas, resolver problemas, hacer comparaciones, planear acciones, entre otras. Las tecnológicas son las que ayudan a buscar y obtener información en medios digitales, procesar y analizar datos, producir textos, difundir su producción y colaborar con pares.

La selección y el empleo de ellas plantea diversos desafíos a los investigadores educativos.

Palabras claves: investigación educativa, recursos metodológicos, recursos intelectuales, recursos tecnológicos.

Diversos debates se han realizado sobre la investigación educativa, algunos relacionados con la calidad de los proyectos y sus resultados, otras sobre la práctica de los investigadores, tanto por las condiciones que tienen para desarrollar proyectos, como de sus habilidades para desarrollarla. Este tema es importante, por la necesidad del desarrollo de bases de conocimiento sólidas y relevantes de forma que puedan impactar, no solo en la práctica del investigador, sino que lo hagan en las políticas educativas (Cain y Allan, 2017). En México el reto es amplio, ya que, según datos de la OCDE (2015) son diversos los paises en los que se invierte menos en investigación y México es uno de ellos. Eso y otros aspectos impactan en que las condiciones en las que se produce investigación educativa disten mucho de ser las deseables y aún más que lo que ellas aportan tenga impacto en la política educativa. Pero para que se pueda lograr ese impacto, es importante que los reportes sean conocidos por las autoridades educativas para que les ayude a comprender la situación en la que se encuentre la educación y sus procesos.

Con la investigación educativa se busca contar con elementos construidos con una percepción objetiva de la realidad de los procesos educativos y de aprendizaje a través del abordaje de problemas identificados que permitan orientar las acciones en las escuelas, las aulas y que también aporten elementos para el diseño de políticas educativas. Así, su foco de atención son las prácticas educativas, las docentes, los currículos y la gestión educativa, para lo que es indispensable contar con las condiciones que posibiliten que la investigación educativa que se desarrolle cumpla los requisitos indispensables de calidad (Moraes y Guariente, 2016).

Desde las últimas décadas del siglo pasado ha habido una creciente preocupación por la producción de investigación (Lloyd, 2018; López, 2017) y gracias a ello se han desarrollado esfuerzos gubernamentales, pero, aunque ello se haya reflejado en un incremento en la producción investigativa, no se han tenido siempre los resultados deseables (Galaz Fontes y Gil Antón, 2013; Ordorika y Navarro, 2006). También los propios investigadores educativos han desarrollado esfuerzos, entre ellos, el de trabajo colaborativo que es fundamental (Gros, 2012) y que se ha visto impulsado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Además, ha sido trabajado por los propios investigadores al conformarse y consolidarse en redes para apoyarse en el desarrollo de proyectos colaborativos e incidir en la formación como investigadores. Sin embargo, persisten algunos aspectos en los que se requiere trabajar más. No solo es ne-

cesario un mayor apoyo institucional con asignaciones presupuestales para que dispongan de más y mejores herramientas metodológicas y acceso a recursos tecnológicos (Murillo y Martínez-Garrido, 2019), sino también, que los investigadores desarrollen competencias que les posibiliten contar con habilidades para el dominio de las herramientas metodológicas necesarias para un buen desempeño investigativo que les abra un mejor panorama para difundir su producción y que ésta sea aprovechada más ampliamente. Al mismo tiempo, que ayude a la satisfacción y motivación del investigador.

Esas habilidades que requieren los investigadores son diversas y deberán estar lógicamente relacionadas; básicamente ser capaces de comprender y abordar problemas para lo cual requieren comprender y generar nuevos conocimientos, en procesos en donde la ética sea un componente integral; respetar los derechos humanos, proteger a los participantes y garantizar la veracidad y objetividad de la información. Para ello, deberá desarrollar habilidades más específicas como la búsqueda de información, la toma de notas, la gestión del tiempo, la resolución de problemas y la comunicación de resultados (Rush et al., 2014) que son herramientas metodológicas indispensables para un investigador.

Al hacer referencia a las herramientas metodológicas, generalmente se consideran las instrumentales, tambien denominadas como técnicas; se conforman con técnicas e instrumentos de investigación. Estas herramientas técnicas metodológicas se conforman por un conjunto de actividades realizadas con la finalidad de desarrollar un proyecto de investigación para analizar o buscar resolver un problema identificado en la realidad y abordarlo con un enfoque específico y con diversos procesos de recolección de datos (Granados Muñoz, 2020). Éstas han sido clasificadas de diversas formas: experimentales, de campo y documentales, o cualitativas o cuantitativas. En tanto que los instrumentos son los que permiten recolectar y registrar información (Arias et al., 2022; Hurtado, 2010; Rojas, 2011) como, cuestionario, entrevista, registro de observación, diario de campo, lista de cotejo, entre otras. Para su manejo, el investigador educativo requiere dessarrollar habilidades como: recopilar los datos para procesarlos y organizarlos, y prepararlos para un análisis pertinente. Sin embargo, las herramientas metodológicas que requiere emplear el investigador son más amplias que las instrumentales. Aquí incluimos las herramientas intelectuales y las tecnológicas.

Las herramientas metodológicas intelectuales o no técnicas, que incluyen algunas de las denominadas blandas (Chávez y Dorado Martínez, 2019; Guerra

Báez, 2019, Marrero, 2018) refieren a las estrategias en las que se aplican las capacidades mentales y de pensamiento, que son herramientas que el investigador educativo requiere desarrollar como un conjunto estructurado que incluyen el pensamiento crítico-reflexivo, metodología investigativa, escritura científica, competencias analíticas y de comunicación efectiva. Esto es, son aquellas que permiten analizar situaciones, hechos, generar ideas, resolver problemas, hacer comparaciones, planear acciones, entre otras (Ale Borja y Álvarez Díaz, 2022).

Sobre el pensamiento crítico-reflexivo, como habilidad que les ayuda a obtener información que requiere durante todo el proceso de desaarrollo de un proyecto de investigación, formular las preguntas precisas, ver el problema de estudio desde diferentes perspectivas, analizar la información con la mayor objetividad posible y mantener la curiosidad por conocer el objeto de estudio para no centrarse en verdades precocebidas. Como señaló Martínez Rizo (2020), tener la capacidad anaítica y sintética, aunado a la creatividad, como elementos indispensables para una inverstigación con calidad.

En cuanto a las habilidades intelectuales referentes a la metodología investigativa, saber buscar, seleccionar y construir formas de analizar y explicar los problemas de estudio, así como seleccionar los recursos metodológicos y técnicos que le permitan estudiar el problema, preguntarse durante todo el proceso el porqué de lo que identifica y construye, esto es, realizar procesos de metacognición; pensar sobre lo que se piensa, es decir, el conocimiento de la propia actividad cognitiva (Flavell, 2019; Moreno-Gallardo, 2003).

Las habilidades de comunicación efectiva son indispensables para dar a conocer los aportes de la investigación educativa. Estas incluyen poder explicar los conocimientos logrados con los datos específicos que den cuenta clara de los procesos seguidos los hallazgos y las conclusiones. Resaltar la importancia de los aportes de la investigación desarrollada y expresar con claridad los supuestos que llevan a presentar las conclusiones. Asimismo, cuidar el proceso de composición y los efectos que esa comunicación académica tendrá (Castelló, 2014). Esto también incluye habilidades de manejo de las normas de la lengua en que se realiza el reporte para comunicar de forma clara y comprensible. Estas habilidades metodológicas permiten comunicarse, no solo con los colegas investigadores, también con los no científicos, en forma clara e inequívoca, para poder acercarse a la sociedad (Kendall-Taylor y Levitt, 2017; Vyas y Metha, 2015). Así, para dar a conocer a otros, deberá encontrar los aspectos más valiosos e interesantes de la investigación desarrollada, proceso para el que deberá

cuidar en su escrito la coherencia, claridad e impacto de las ideas expresadas, los cuales son atributos básicos y esenciales para un reporte de investigación.

Las habilidades tecnológicas son las que ayudan a buscar y obtener información en medios digitales, procesar y analizar datos, producir textos, difundir su producción y colaborar con pares (Cruz Rodríguez, 2019). Esto implica utilizar la computadora y hacerlo adecuadamente para que se constituya en un recurso que ayude a agilizar el proceso de investigación. Esto es, aprovechar las ventajas que presenta ahora el entorno digital que ha propiciado una amplia interconexión, pero requiere el desarrollo de diversas habilidades tecnológicas, conocer y saber emplear los software y aplicaciones tecnológicas, los equipos y sus periféricos (Sillat, 2021). Para ello se requiere contar con habilidades de manejo de programas y software para búsqueda y recogida de información, organización y análisis de datos, colaboración y comunicación.

La búsqueda y recogida de información es una de las habilidades básicas de todo investigador, habilidades que están directamente ligadas a las técnicas e intelectuales. En el manejo de tecnología implica habilidades para buscar y filtrar información relevante y de calidad en diversas fuentes en forma eficiente; usar motores de búsqueda, acceder a sitios y bases de datos, usar palabras clave y operadores booleanos, y actualizarse constantemente en las nuevas tecnologías como las de inteligencia artificial a las que cada vez se tiene mayor acceso. Esa búsqueda requiere la habilidad de evaluar la calidad, relevancia y credibilidad de las fuentes (Moncada Fuentes, 2014). De allí que es conveniente contar con habilidades metodológicas para emplear software como Zotero o Mendeley para gestionar las referencias. De Inteligencia Artificial como Rayyan para categorizar artículos científicos, SCISpace para revisión del estado del arte y redactar escritos con la asistencia de IA, ChatGPT para diversas acciones, entre ellas la traducción y la generación de texto.

También para usar sistemas informáticos de observación y encuestas que ayudarán a obtener y registrar datos de campo, como Question u ProHOISAN para registrar, analizar y generar informes de soportes multimedia. También SurveyMonke, Google Forms o Typeform, para realizar encuestas en línea.

Para la organización y análisis de datos existen herramientas para trabajar los datos, que en la actualidad la mayoría incorporan inteligencia artificial y algunos son de acceso libre. El manejo adecuado de ellos ayudará a concentrarse en aplicar las habilidades intelectuales en lugar de distraerse con el manejo técnico, por lo que se dispondrá de más tiempo para realizar las tareas más

complejas de la investigación. Estas habilidades tecnológicas permitirán emplear programas para traducir audio a texto como Google Docs, Sonix, Notta, Alrite, y Clipto, para análisis y metaanálisis de texto como MAXQDA, QDA Miner para analizar datos cualitativos y SPSS, Excel y CODAP para análisis cuantitativos.

Las habilidades para trabajar en colaboración son esenciales para el éxito de un proyecto de investigación (Lin y You, 2021), porque cada vez más los investigadores requieren trabajar en equipos, institucionales e interinstitucionales, por lo que resulta indispensable la comunicación vía medios digitales, tanto para diseñar y desarrollar los proyectos, como para su difusión. Saber utilizar recursos tecnológicos que agilicen y dinamicen la comunicación entre colegas, ayudará al investigador a trabajar con menos esfuerzo y tiempo, ya que desde el sitio en donde se encuentre podrá establecer contacto con los compañeros del proyecto y otros investigadores a través de correos, aplicaciones de redes sociales, tales como Facebook, Instagram, Telegram, TikTok, WhatsApp, YouTube y X. Asimismo, es importante tener habilidades para usar tecnología que les permita comunicar los resultados de investigación en forma clara y comprensible para interesados, no solamente investigadores, sino también responsables de la gestión, estudiantes, padres de familia y personas en general. Para ello resulta indispensable contar con habilidades para el manejo de procesadores de textos, programas gráficos, de videoconferencia, entre otros. Entre ellos, Word, PowerPoint, Adobe; Photoshop, InDesign, Illustrator y Apache OpenOffice, y de videoconferencia, que permiten colaborar en tiempo real, grabar video, transcribir el contenido, compartir documentos y pantallas como Microsoft Teams, Google Meet, Zoom, GoToMeeting.

La aplicación de las habilidades técnicas, intelectuales y tecnológicas se conjugan en las acciones que requiere desarrollar el investigador educativo. Al momento de diseñar un proyecto de investigación y las tareas inherentes a ello, habrá de realizar procesos de planeación, búsqueda de información, manejo de datos, análisis de la información y elaboración de reportes. Esos a su vez incluyen uso de técnicas de acopio de datos, ya sean teóricos o empíricos para la cual le ayuda hacer uso de aplicaciones tecnológicas, reflexión, escritura y comunicación.

El desarrollo de esas habilidades constituye uno de los desafíos que los investigadores educativos tienen que afrontar para evitar que les obstaculicen el desarrollo de sus proyectos, tener presente las limitaciones que del tiempo se

tengan, la importancia de involucrarse en una cultura de investigación colaborativa, de forma que la formación en investigación ya sea como novel o experimentado sea la que se requiere para realizar aportes pertinentes a la realidad que se estudie.

Bibliografía

Ale Borja, N. y Álvarez Díaz, E. O. (2022). Habilidades intelectuales y competencias emocionales en el aprendizaje de los estudiantes del centro preuniversitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Dilemas Contemporáneos: educación, polñitica y valores, 9(spe1), 00039. Epub 31 de enero de 2022. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2946

Cain, T. y Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education*, 43(6), 718–732.

Castelló, M. (2014). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimiento y estrategias.* Grao.

Chávez, M. y Dorado-Martínez, A. (2019). Desarrollo de habilidades para la vida en la Escuela Movil: estrategia de empoderamiento de niños y adolescentes como sujetos de derecho. *Univ. Salud,* 21(3), 205-2014. https://doi.org/10.22267/rus.192103.157

Cruz Rodríguez, E.C. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación, 43*(1),196-219. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27120

Flavell, J. H. (2019). *El desarrollo cognitivo*. (trad. Pozo, M. J. y Pozo, J. I.). Aprendizaje Visor.

Galaz Fontes, J. F. y Gil Antón, M. (2013). The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics. Higher Education, 66 (3), 357-374.

Granados Muñoz, R. (2020). Revisión teórica de herramientas metodológicas aplicadas en la investigación criminológica. *Dereecho y Cambio Social, 59*, 501-511. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7219653.pdf

Gros, B. (2012). *Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales*. RED. Revista de Educación a Distancia, 11(32), 1-13. https://www.um.es/ead/red/32/gros.pdf

Guerra Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 23, 1-11. https://doi.org/10.1590/2175-3539201901646

Kendall-Taylor, N. y Levitt, P. (2017). Beyond Hat in Hand: Science Advocacy Is Foundational for Policy Decisions. *Neuron, 94*(4), 708–712. https://www.cell.com/action/showPdf?pii=S0896-6273%2817%2930396-3

Lin, H. Y. y You, J. (2021). Teamwork-performance prediction by using soft skills and technological savvy skills savvy skills. JUTLP. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 18*(8), 1-22. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1340545.pdf

Lloyd, M. (2017). Equidad versus mérito en la universidad: Las políticas de acción afirmativa en Brasil (Tesis doctoral). Universidad Autónoma Nacional de México

Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la Educación Superior*, 185, 1-31. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista185_S2A1ES.pdf

López, S. A. (2017). *La producción científica en México: una visión de la subcultura del neoliberalismo académico*. Universidad de Colima.

Rush, S, Ooms, A, Marks-Maran, D., & Firth, T. (2014). Students' perceptions of practice assessment in the skills laboratory: An evaluation study of OSCA with immediate feedback. *Nurse Education in Practice, 14*(6), 627-634.

Martínez Rizo, F. (2020). *El nuevo oficio del investigador educativo*. *Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes/COMIE.

Marrero, O.M. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia,* 5, 1-18. https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144

Moncada Hernández, S. G. (2014). Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa. *Investigación en Educación Médica, 3*(10), 106-115. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572014000200007

Moreno-Gallardo, M. G. (2003). Desde cuando y desde dónde pensar la formación para la investigación. Educación y Ciencia, 7(14), 63-81. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9119434&orden=0&info=link

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(2), 5-21. https://www.redalyc.org/journal/551/55166902001/html/

Ordorika, I. y Navarro, M. A. (2006). La investigación académica y las políticas públicas en la educación superior; el caso mexicano de pagos por méritos. *Revista del Centro de Estudios y Documentos sobre la Educación Superior Puertorriqueña (CEDESP)*, 1, 53-72.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). *Science and Technology Indicators.* https://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas

Sillat, L.H., Tammets, K., & Laanpere, M. (2021). Digital competence assessment methods in higher education: A systematic literature review. *Education Sciences, 11*(8), 402-409. https://doi.org/10.3390/educsci11080402

Vyas, F. Y. & Metha, H. J. (2015). Developing Effective Communication Skills. *IJRAR- International Journal of Research and Analytical Reviews, 2(*1), 105-108. https://ijrar.com/upload_issue/ijrar_issue_156.pdf

Estrategias pedagógicas y tecnológicas para una dirección de tesis efectiva en el DGEPP: mejorando el rigor académico y la eficiencia terminal

Leticia del Carmen Ríos Rodríguez

Resumen

La dirección de tesis en posgrado es un proceso fundamental en la formación de recursos humanos y de investigadores. Esta labor se ve afectada por variables diversas que complejizan este ejercicio; ejemplo de esto son las perspectivas epistemológicas que habitan el campo del conocimiento y su construcción, además del desconocimiento de herramientas tecnológicas que pueden aportar solidez al trabajo de investigación y contribuir al quehacer académico en la formación de investigadores. El objetivo de este trabajo es analizar las estrategias pedagógicas y el uso de la tecnología en la dirección de tesis en el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas (DGEPP) con el fin de proponer estrategias prácticas que fortalezcan el rigor académico interdisciplinario y la eficiencia terminal. Esta investigación es de corte cualitativo, sustentada en la sistematización de la experiencia con un análisis reflexivo y crítico de las prácticas de asesoría de tesis del Doctorado en mención en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Introducción

En las últimas décadas, la formación de recursos humanos para el desarrollo de la investigación, particularmente en el posgrado, ha cobrado importancia como estrategia para la producción de conocimiento pertinente y de impacto en los contextos del área educativa. En esta era donde permean la globalización y la tecnología, las demandas de la educación superior tienen que adaptarse y asumir tales cambios. En este nivel educativo, la asesoría de tesis resulta una tarea significativa y compleja del trabajo académico de un docente, ya que im-

plica el acompañamiento del estudiante durante su formación, proceso en el que construyen conocimientos desde diferentes perspectivas epistemológicas, metodológicas y disciplinares (González, 2021; Castillo, 2021).

Varios estudios concuerdan en que el éxito de la eficiencia terminal en los posgrados depende en gran medida de la calidad de la asesoría académica y el vínculo que se genera entre el estudiante y el director de tesis. Si bien son varios y complejos los factores que influyen en la eficiencia terminal de un estudiante de posgrado, es importante una asesoría académica integral y de calidad para mejorar el porcentaje de titulación (Herrera, 2024; Pérez y González, 2023). Asimismo, la relación entre asesor y asesorado es más desafiante en programas de posgrados interdisciplinarios como aquellos orientados a la gestión educativa, ya que los estudiantes que forman parte del mismo tienen trayectorias formativas heterogéneas y con diversas concepciones de la investigación, el conocimiento y la intervención social. En este mismo sentido, la diversidad de enfoques teóricos entre estudiantes y asesores puede enriquecer la investigación, pero también generar tensiones si esta no se gestiona en función de los propósitos formativos del posgrado y la función social que le es asignada a los investigadores.

Estas condiciones permean la relación pedagógica y la interacción con el conocimiento, de tal manera que, en función de estas, se establecen acciones que van desde comprensión de los elementos epistemológicos del conocimiento, así como la necesaria implementación de estrategias claras para alinear estos enfoques con los objetivos de la investigación. Estas orientaciones resultan irrenunciables para atender el rigor académico y acotar el tiempo de titulación (Capetillo, Soto y Pesci, 2022). En este trabajo, el rigor académico interdisciplinario se entiende como la capacidad de integrar perspectivas teóricas y metodológicas diversas en una argumentación coherente y sólida, pertinente a los contextos sociales y educativos. Aunado a lo anterior, diversos estudios confirman la necesidad de fortalecer el rigor académico en las tesis de posgrado. El rigor académico ha sido entendido desde hace más de una década no solo por el cumplimiento de normas formales establecidas, sino como la aptitud de sostener una argumentación sólida y coherente y con fundamento en marcos teóricos y metodológicos que sean pertinentes (Morales y Parra, 2014).

Por otro lado, el uso de herramientas tecnológicas se ha desarrollado como un factor determinante para el fortalecimiento de la asesoría de tesis. Durante la pandemia de COVID-19 se analizó el impacto de la asesoría de tesis de ma-

nera virtual en la gestión educativa y se destaca que las plataformas digitales facilitaron la comunicación entre asesores y estudiantes, permitiendo un seguimiento más sistemático de los avances. No obstante, también es importante capacitar a los involucrados en el uso de estas tecnologías para maximizar su potencial (Mariscal y Valenzuela, 2024). Esto recalca que la tecnología bien empleada, puede ser un pilar para el rigor académico en la dirección de tesis durante los procesos formativos de los investigadores.

En ese mismo sentido, de acuerdo con Goldar y Chiavetta (2021) la sistematización de experiencias utilizadas como metodología cualitativa, ha incrementado su relevancia en los estudios de dirección de tesis. Este enfoque permite reflexionar de manera crítica sobre las prácticas pedagógicas y la generación de conocimiento a partir de las experiencias de los involucrados. Dentro del contexto de posgrado, este enfoque permite identificar fortalezas y debilidades en la asesoría de tesis, con la propuesta de estrategias basadas en la realidad que se vive en los programas académicos. En el caso del Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas, esta perspectiva es pertinente para analizar cómo las prácticas de asesoría se adecúan a un entorno interdisciplinario.

El uso de las tecnologías emergentes, como el análisis de datos a través de software especializado y la colaboración interdisciplinaria son factores que potencian la calidad de los productos de investigación en nivel posgrado (Ríos, et al., 2024). Con este antecedente se fortalece la idea de que las estrategias de asesoría académica se benefician del uso de las tecnologías, no solo como apoyo logístico, sino como elementos que fortalecen el rigor metodológico y la validez de los resultados.

Estos estudios muestran que la asesoría de tesis en posgrados enfrenta desafíos relacionados con diversos temas como la diversidad epistemológica, el uso de la tecnología y la falta de rigor académico. Razones por las que resulta pertinente este trabajo que analiza las estrategias pedagógicas y el uso de las tecnologías en la asesoría de tesis en el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas (DGEPP) con el fin de proponer estrategias que coadyuven en fortalecer el rigor académico, tomando en cuenta la diversidad de perspectivas epistemológicas de cada estudiante y facilitar la eficiencia terminal.

La Teoría de la Complejidad de Edgar Morin (1977) resalta en este trabajo al abordar las diferentes perspectivas epistemológicas del DGEPP al ser un programa interdisciplinario. Esto se debe principalmente a que, según el autor, el conocimiento no se puede reducir a enfoques de una sola disciplina, sino que

es necesario asumir que la incertidumbre, la variedad de perspectivas y la interconexión entre las diferentes disciplinas, constituyen un entramado base para arribar a una co-construcción de nuevas perspectivas del conocimiento y su uso en el ámbito educativo. En este sentido, esta teoría es pertinente al señalar la necesidad de integrar estrategias que gestionen la heterogeneidad epistemológica entre asesor y estudiante, promoviendo un diálogo que invite a la reflexión con el fin de enriquecer el rigor académico y disminuir tensiones.

Por otro lado, Klein (1990) aborda que la integración de disciplinas requiere, además de la disyuntiva de enfoques, realizar una reflexión que pueda generar conocimiento nuevo. En el DGEPP, donde convergen gestión educativa y políticas públicas, esta teoría permite sustentar la propuesta de estrategias que alineen las perspectivas epistemológicas entre asesor y asesorado. Así también, esta teoría puede influir en el rigor académico, ya que la interdisciplinariedad bien gestionada puede elevar la calidad de los trabajos de investigación de los estudiantes al integrar marcos teóricos y metodológicos diversos de forma coherente.

Otra de las teorías que tiene pertinencia en este trabajo de investigación es la propuesta por De Sousa Santos (2014), ya que propone una visión de forma crítica del rigor académico desde su "epistemología del sur", donde recalca que el conocimiento debe ser riguroso tanto en el cumplimiento de normas (formal) y en su capacidad de poder dar respuesta a las realidades sociales y contextos diversos. En la dirección de tesis es necesario que exista un rigor académico, no solo limitándose a la incorporación de estándares metodológicos, sino también integrar perspectivas y experiencias de diversas disciplinas de los estudiantes, apoyados en tecnologías que permitan una sistematización y validación de los resultados, en beneficio de los contextos y de quienes los habitan.

Por otra parte, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), en especial el concepto de mediación, se puede reinterpretar en el contexto de las tecnologías digitales. El autor refiere que las herramientas permiten mediar la relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento. En este sentido, la dirección de tesis utiliza las tecnologías como mediadoras que potencian el proceso de construcción del conocimiento. Como tecnologías se puede referir a plataformas de comunicación y software de análisis cualitativo o cuantitativo de acuerdo con el objeto de estudio y los objetivos que lo definen. Esta teoría sustenta la inclusión de las herramientas tecnológicas como un medio que permite fortalecer el

rigor académico, ya que al hacer uso de las mismas se facilita la argumentación sólida y la sistematización de los avances de investigación.

Estas argumentaciones teóricas sustentan el uso de herramientas tecnológicas o conceptuales diversas para arribar a la reflexión y por ende al cumplimiento de estructuras normativas del quehacer investigativo, por otra parte, fortalecen la perspectiva que deviene de la asunción de un posicionamiento teórico-epistemológico-metodológico, propio del proceso formativo en el posgrado, la construcción de un objeto de estudio y de nuevos conocimientos o la aplicación de estos en propuestas de intervención.

Experiencia formativa

Gestión de la diversidad epistemológica

Durante las tres generaciones recientes de egresados del DGEPP, la asesoría ha sido una tarea obligatoria en el quehacer de todo docente investigador, además de la investigación, la docencia, la gestión y la tutoría. En este sentido, como directora de tesis he participado en alrededor de 20 asesorías, unas en las que he fungido como directora titular y otras como co-directora. Para esta investigación se sistematizaron 4 experiencias de dirección de tesis mediante el análisis de protocolos iniciales y observaciones de sesiones de asesoría entre el 2020 y 2024. En todas estas experiencias, el denominador común de los tesistas estriba en que los campos formativos de origen de los asesorados, son múltiples y por ende sus apreciaciones epistemológicas no siempre son afines a las líneas de investigación propias del doctorado o a las concepciones teóricas asumidas en este posgrado, esto es, la formación previa no siempre está relacionada con la educación. Razón por la que persiste la necesidad de vivir un proceso que consiste en desaprender formas de investigar, para aprender y construir nuevas visiones y/o posiciones ante el conocimiento tanto en el trayecto formativo, como en el quehacer orientado al desarrollo de una tesis doctoral.

En este sentido, al inicio de una dirección de tesis el primer paso es un cuestionamiento entre el director de tesis y el estudiante o tesista respecto a visiones epistemológicas, experiencias de investigación y uso o dominio de herramientas tecnológicas y/o Inteligencia Artificial en procesos de investigación. Este primer acercamiento sucede durante la presentación del primer esbozo del protocolo de investigación. Este es un momento sustantivo que permite entablar una

interacción pedagógica, directa y constructiva orientada a la definición de una serie de estrategias de trabajo que de manera paulatina, sistemática y congruente conlleven a un trayecto exitoso durante el quehacer de la asesoría o dirección de tesis. La presentación se hace al colectivo de docentes del programa, de tal manera que esta sesión se aprovecha para asignar al director y co-directores del tesista, en consonancia con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) de los docentes investigadores y las expectativas del tesista.

Luego de conocer el protocolo, su estructura, objetivos y en ocasiones un incipiente estado del arte sobre el objeto de estudio expresado en el documento inicial, se establece una comunicación directa cara a cara o en línea, entre el director de tesis, los co-directores y el tesista para entablar un diálogo más abierto y en un ambiente cordial para profundizar en el conocimiento de expectativas, necesidades e intereses del investigador novel.

Generalmente durante estos primeros encuentros, se observa que existe relativamente poco conocimiento sobre el tema que se pretende investigar, por lo que una de las tareas de inicio acordadas con el tesista es la elaboración de fichas de trabajo en las que se exprese información precisa sobre lo que otros investigadores que le anteceden, han publicado en temas afines durante los últimos cinco años en diversos formatos (libros, capítulos, artículos, ponencias) en distintos países y contextos cercanos al propio, por ejemplo el nivel escolar, objetivos, preguntas o títulos de investigaciones comunes, de tal manera que se recuperen tendencias sobre orientaciones teórico-metodológicas e instrumentales. Cabe señalar que, durante el quehacer de la dirección de tesis, un elemento primordial es el establecimiento de la empatía con el otro, como parte de una relación afable y comprensiva que motive el trabajo colaborativo entre el estudiante y el o los directores de tesis, de no ser así, se corre el riesgo de no lograr establecer acuerdos y tiempos razonables para cumplir con el compromiso de lograr la eficiencia terminal en el posgrado.

Para cumplir con esta tarea es necesario enfatizar en la importancia que implica la elaboración de un estado del arte y sobre todo en las posibilidades de hurgar en el tema en el que el propósito es que el asesorado se convierta poco a poco, en un experto en el tema y con ello logre hacer una clasificación de las investigaciones revisadas, las orientaciones y posicionamientos metodológicos y paradigmáticos que las caracterizan, los contextos en los que tiene lugar la investigación, incluso los procedimientos utilizados para concretar

la investigación y todo lo que conlleva su utilización o aplicación de nuevos conocimientos.

Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del rigor académico

Para recuperar, seleccionar, sistematizar y aprovechar la información, se utiliza un formato de carácter flexible en el que se especifica la información a recuperar de las investigaciones encontradas, se hace hincapié en la flexibilidad porque no siempre se ubican de manera explícita los datos requeridos, o bien se intuyen por la forma en que se presenta la publicación. Este ejercicio es invaluable porque representa el acercamiento a diversos enfoques de investigación y la variedad de conceptos y teorías que sustentan las aportaciones que pueden nutrir el trabajo propio del tesista.

Figura 1
Ficha de trabajo para el estado del arte

1	Título de la investigación
2	Autor (es-as)
3	Fecha de la investigación/publicación
4	Contexto en que se realiza
5	Objetivos
6	Preguntas
7	Teorías o conceptos centrales
8	Metodología e instrumentos aplicados
9	Hallazgos/conclusiones
10	Aportes al conocimiento o intervención
11	Clasificación con base en categorías de análisis comunes
12	Título de la investigación
13	Autor (es-as)
14	Fecha de la investigación/publicación

Para el llenado de este formato, se hace necesaria una orientación particular basada en información sobre bases de datos, repositorios, plataformas o sitios web que contengan investigaciones en el campo de la educación, principalmente aquellos espacios con publicaciones certificadas o especializadas tanto en el tema que le ocupa al estudiante, como en el campo de conocimiento relacionado con las pretensiones a investigar y cercanas o afines a las LGAC del

Doctorado en mención. Llevar acabo esta tarea requiere no solo de la ubicación de las publicaciones, sino también del manejo de las tecnologías y sobre todo de software diversos, que permitan al estudiante recuperar la información y comenzar a organizar archivos con los contenidos requeridos para hacer propia la información, llenar las fichas y adentrarse en el conocimiento que le ocupa.

Las ventajas de este ejercicio para el estudiante y director, son muy variadas porque al hacerlo se tiene la oportunidad de conocer los problemas que suceden en otras latitudes, las formas en que se abordan desde la investigación y las formas en que se conforman e implementan algunas estrategias para atender o responder a las necesidades áulicas, escolares, comunitarias o de la sociedad en su conjunto.

También existe la posibilidad de entablar un diálogo directo con alguno de los investigadores más destacados o relevantes entre las investigaciones revisadas y al hacerlo (si es posible), invitarlo como asesor o colaborador externo ya sea en la vertiente teórica o bien en lo metodológico, según sea el aporte de su trabajo. De esta manera se amplía el horizonte de quienes viven el proceso formativo como de la posibilidad de promover intercambios académicos entre investigadores y estudiantes, como parte de las estrategias para enriquecer experiencias entre iguales y aprovechar las tecnologías como medios para la comunicación y ampliación de la experiencia formativa.

Las fichas de información en este caso, se conciben como nutrientes académicos básicos para la construcción del objeto desde la elaboración o ajustes al tema, hasta la identificación de la variedad de enfoques teóricos y metodológicos aplicados en investigaciones afines, desde las cuales se puede comenzar a perfilar una elección o construcción propia, acorde con las intenciones de la investigación en proceso de construcción, además de enriquecer el proceso formativo del asesorado.

La información recabada en torno al objeto de estudio, es un material central desde el que se elabora el estado del arte, en él se describen los hallazgos más importantes de las investigaciones revisadas y se organizan en bloques que contengan las categorías de análisis utilizadas, de tal forma que se representan no solo como palabras clave sino que se agrupan de acuerdo con semejanzas presentes en los títulos de las investigaciones y dan cuenta de la pertinencia; al hacerlo, es evidente que hay investigaciones que redundan en un mismo tema u objeto o bien puede que muestren la oportunidad de identificar ausencias en las que se puede lograr una mejor aportación al conocimiento.

Uso de tecnologías e Inteligencia Artificial en la dirección de tesis

La tecnología juega un papel muy importante en la asesoría de una tesis. En este sentido, para la organización del estado del arte, se elaboran dos cuadros comparativos en los que se describen las investigaciones agrupadas por bloques a partir de categorías de análisis referidas y otro más desde los contextos o países en que se han desarrollado las investigaciones. Para agilizar esta agrupación, se hace necesario utilizar los programas de cómputo de tal forma que facilite este análisis al tiempo que posibilita una representación minuciosa de la información.

En este ejercicio como asesora de tesis en la línea de generación y aplicación del conocimiento "Educación, Tecnología e Inclusión", he tenido la oportunidad de acompañar a estudiantes en el proceso de investigación académica, con un enfoque especial en el uso de herramientas tecnológicas. Este camino no solo ha sido un aprendizaje constante para ellos, sino también para mí, al observar cómo la tecnología puede transformar la forma en que se construye el conocimiento.

Una de las primeras tareas que se realiza es enseñar a los estudiantes a buscar información científica confiable. Se les enseña a utilizar diferentes buscadores especializados para encontra artículos de calidad y relevantes. Asimismo, se les enseña cómo identificar el cuartil y el factor de impacto de cada revista, proceso clave para que los estudiantes seleccionen artículos pertinentes y confiables para su trabajo de investigación. Este proceso les brinda habilidades técnicas y fomenta un pensamiento crítico esencial para la formación de investigadores.

La organización digital de la bibliografía es un tema fundamental para realizar un trabajo de investigación. Programas como Zotero ayudan a gestionar la bibliografía de manera eficiente. A pesar de que se les enseña a los estudiantes esa herramienta, se ha observado que no todos terminan adoptándola. En mi experiencia, quienes sí la usan suelen ser aquellos con mayor facilidad o interés por la tecnología. Esto me ha hecho reflexionar sobre cómo la disposición personal hacia estas herramientas influye en su integración y sobre la importancia de adaptar mi apoyo a las necesidades de cada estudiante.

Para el análisis de datos, recurrimos a software especializado como Maxqda, ideal para estudios cualitativos, y SPSS, perfecto para análisis cuantitativos. Estas herramientas se enseñan en las clases de estadística, pero no todos los alumnos las incorporan a su trabajo. En mi caso, con mis asesorados, su uso es

obligatorio. Los guío paso a paso, asegurándome de que no solo las conozcan, sino que las dominen lo suficiente para sacarles provecho. Este acompañamiento cercano marca una diferencia notable en su confianza y en la calidad de sus resultados.

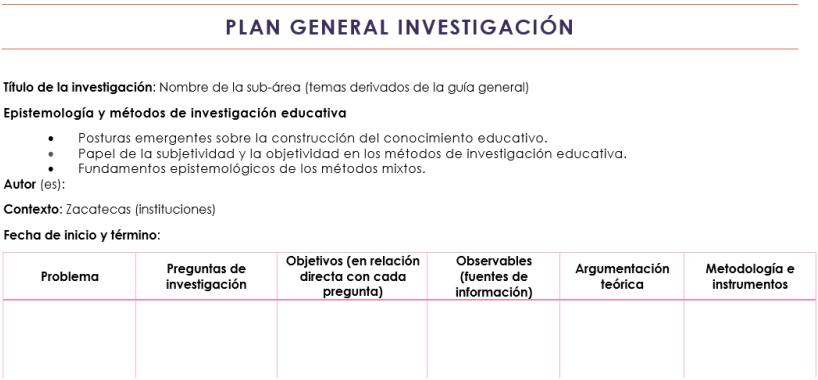
En las presentaciones de avances de tesis de los estudiantes, donde participamos todos los docentes del programa, he observado que el uso de tecnología por parte de los estudiantes está muy ligado al conocimiento y habilidades del asesor. Los asesores que dominan estas herramientas suelen tener estudiantes más familiarizados con ellas. Esto nos lleva a reflexionar sobre el papel de los asesores, que va más allá de enseñar, también se trata de motivar y demostrar cómo la tecnología puede facilitar y enriquecer el trabajo investigativo.

Asesorar tesis con tecnología no solo implica transmitir conocimientos técnicos, sino también construir puentes hacia una investigación más inclusiva. La tecnología, bien utilizada, puede nivelar el terreno para que todos los estudiantes, independientemente de su punto de partida, tengan las herramientas necesarias para destacar. Por eso, creo que como asesores debemos seguir actualizándonos y creando espacios donde los estudiantes se sientan seguros para explorar estas herramientas, sabiendo que cuentan con nuestro respaldo.

Como parte de la estrategia, y con la mayor cantidad de investigaciones revisadas, seleccionadas y sistematizadas, el estudiante está en condiciones de elaborar un plan general de investigación, a manera del diseño del plano arquitectónico primario de su construcción, para orientar la visión global del trayecto a seguir en torno a su investigación, con conocimiento y dominio del tema a estudiar. Para esta actividad, se propone otro formato en el que el estudiante plasma el objetivo general y específicos de su tesis, preguntas, argumentos teóricos y epistemológicos de base, metodología, métodos, fases e instrumentos a utilizar: también se integra en el plano a aquellos autores y disciplinas que formarán parte del soporte teórico de la investigación.

Figura 2

Plan general de investigación



PLAN GENERAL INVESTIGACIÓN

Título de la investigación: Nombre de la sub-área (temas derivados de la guía general)

Epistemología y métodos de investigación educativa

- Posturas emergentes sobre la construcción del conocimiento educativo.
- Papel de la subjetividad y la objetividad en los métodos de investigación educativa.
- Fundamentos epistemológicos de los métodos mixtos.

Autor (es):

Contexto: Zacatecas (instituciones)

Fecha de inicio y término:

Problema	Preguntas de investigación	Objetivos (en relación directa con cada pregunta)	Observables (fuentes de información)	Argumentación teórica	Metodología e instrumentos

De acuerdo con la información de este plan general, el estudiante despliega sus actividades paso a paso, teniendo presente en todo momento, que este formato puede utilizarse como guía para la investigación, así como para describir la introducción de su tesis. Es probable que haya ajustes o modificaciones durante el proceso, pero de lo que se trata es de que se cuente con una base construida a partir de la identificación de tendencias (teórico-metodológicas), repeticiones (temas suficientemente investigados) o ausencias (vacíos que representan oportunidades para logar la originalidad de la investigación), resultado del estado del arte. También el plan general es útil para identificar la congruencia epistemológica entre teoría, métodos e instrumentos a utilizar para la recogida de información y su interpretación o comprensión, ya sea desde planteamientos de orden cualitativo, cuantitativo o mixto según sea el caso o las características del objeto de estudio, las intenciones de la investigación y la naturaleza epistémica requerida.

Estos ejercicios como estrategia primaria permiten al estudiante identificar diversos elementos contenidos en investigaciones que se precien de serlo, pues desde la elaboración de las fichas de trabajo, ya se hace un ejercicio de conocimiento sobre enfoques, teorías, metodologías, problemas que se estudian, etapas de desarrollo de la investigación, métodos... de tal suerte que al compararlos y analizarlos a profundidad, el estudiante ya está en condiciones de asumir un posicionamiento sobre la orientación general de su investigación, misma que se perfila en el plan general.

Otra estrategia requerida es la atención al orden dialéctico del proceso, durante la elaboración de los apartados de la investigación, el desarrollo de la ruta crítica planteada y los tiempos marcados en el cronograma personal e institucional, pues no siempre se corresponden las acciones planeadas con las realidades que se enfrentan en el quehacer investigativo, de ahí que la flexibilidad, la empatía, el apoyo permanente y la comunicación entre director o directores de tesis y el asesorado se mantienen en cada una de las sesiones de trabajo, además de promover un aprendizaje constante sobre el uso de las tecnologías y su aplicación en la investigación para recoger, contrastar, triangular, analizar y representar la información obtenida como parte de la estrategia permanente para llevar a buen término la tesis y el examen de grado.

Entre las actividades propias del programa, se tiene la presentación periódica de avances de investigación en los coloquios programados semestralmente, con la participación de co-directores y estudiantes del grupo. Esta estrategia general permite la socialización de experiencias de cada estudiante que se comparten en sesiones grupales para afianzar y nutrir el trabajo colaborativo y compromiso de cada uno de los participantes de este posgrado.

Una vez concluida la investigación, se prepara al estudiante para la presentación de su examen de grado, el diseño de los materiales de apoyo, uso de software para la exposición, integración de audios o videos para enriquecer y compartir las evidencias y experiencia; también se proporcionan orientaciones al estudiante respecto a los requerimientos de orden administrativo para gestionar el examen de grado ante la institución.

Finalmente, es menester señalar que cada acción de dirección de tesis se corresponde con el reglamento institucional, amén de que cada uno de los directores de tesis se apega a esta normativa, sin renunciar a una relativa autonomía académica que le permite ampliar o profundizar en la formación del estudiante, en cada una de las actividades aparejadas a la tutoría permanente del estudiante en su formación.

Conclusiones

La asesoría o dirección de tesis es una tarea que requiere el desarrollo e implementación de habilidades, conocimientos y sobre todo valores como la honestidad, responsabilidad, compromiso y empatía con el estudiante, pues es evidente que independientemente de que las nuevas generaciones utilicen la

internet y se comuniquen con facilidad en las redes sociales y dispositivos varios, el uso académico de las tecnologías requiere una formación específica para hurgar en diversos espacios académicos que se corresponden con el propósito de formar investigadores.

Las tecnologías y la IA, son herramientas imprescindibles para enriquecer y agilizar el quehacer del investigador nobel desde el inicio de la construcción de su objeto de estudio hasta la culminación de la investigación.

Entre los beneficios de la aplicación de estas estrategias, se tiene que los egresados se familiarizan más con el uso de diversas herramientas tecnológicas y de IA como parte de su formación, necesarias para continuar su desempeño como docentes investigadores y también para apoyar a sus estudiantes de educación superior o alumnos de educación básica, a utilizarlas en búsquedas de conocimientos.

Entre las dificultades de esta experiencia se han encontrado intentos de plagio que se resuelven con la aplicación conjunta de software para su revisión, de tal forma que a la vez que es un problema, también se convierte en una autoevaluación al aplicar este programa en colaboración con el estudiante. Así se promueve una actitud y conducta ética y respetuosa ante el quehacer de la investigación.

Referencias

Capetillo-Medrano, C. B., Soto-Bañuelos, E., & Pesci-Gaytán, E. (2022). Proceso de dirección de tesis y modelo de asesoría. Posgrado de Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Revista de Educação, 27, e226507. https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6507

Castillo Villapudua, K. (2021). La urgencia de la reflexión epistemológica en la educación superior: una guía introductoria. En E. I. Santillán Anguiano & E. C. González Machado (Eds.), Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa (pp. 61–74). CLAVE Editorial.

De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del Sur: Perspectivas*. Siglo XXI Editores.

Goldar, M. R., & Chiavetta, V. (2021). Aportes y desafíos de la sistematización de experiencias en el Trabajo Social y la extensión crítica: Apuntes y reflexiones desde la perspectiva de la Educación Popular. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (31), 49–69. https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10648

González Machado, E. C. (2021). Dimensión epistemológica en un programa de posgrado en el campo de la educación. En E. I. Santillán Anguiano & E. C. González Machado (Eds.), Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa (pp. 35–60). CLAVE Editorial.

Herrera, L. C., Montenegro, M., Torres-Lista, V., Martínez, L., & López, V. (2024). Eficiencia terminal en la educación superior: Hacia un nuevo enfoque. Educación Superior y Sociedad (ESS), 36(1), Artículo e694. https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.694

Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.

Mariscal Orozco, J. L., y Valenzuela Gómez, M. C. (2024). Virtualización e inclusión: una revisión a la gestión cultural y la educación en el marco del COVID-19. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 1(2), 213-234. https://doi.org/10.5281/zenodo.1333306034

Morales, M., y Parra, J. (2014). El rigor académico en los trabajos de grado: una mirada crítica desde la asesoría de tesis. Revista Educación y Desarrollo Social, 8(2), 64–75. https://doi.org/10.18359/reds.914

Morin, E. (1977). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.

Pérez Cruz, M. A., y González González, J. M. (2023). Eficiencia terminal en dos posgrados en ciencias administrativas: Un análisis desde factores académicos, laborales y personales. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/371409494_2023_Eficiencia_treminal_en_dos_posgrados

Ríos, J., Pertuz, A., et al. (2024). El impacto de la investigación social y educativa en la promoción de la innovación dentro del ámbito universitario. Revista de Investigación Educativa, 42(1), 15-30.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.

AGENDA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN CHIAPAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD*

Coordinadora
*Luisa Aurora Hernández Jiménez***

Proceso metodológico de ExpoCiencias Chiapas
*Magnolia del Carmen Nájera Hernández****

Estado de la investigación científica realizada
por la niñez y juventud de Chiapas
Luisa Aurora Hernández Jiménez

La generación de conocimiento en estudiantes
de educación media superior y superior en Chiapas
a partir de la ExpoCiencias
*Mauricio Zacarías Gutiérrez*****

Alcances estatales, nacionales e internacionales. Vocación científica
*Nancy Leticia Hernández Reyes******

* Línea temática: 1. Investigación educativa: agentes, su formación y redes.

** Escuela de Humanidades, Campus IV, Universidad Autónoma de Chiapas.
aurora.hernandez@unach.mx

*** Universidad del País Innova, Chiapas.
d.ingenierias@uninnova.mx

**** Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de México.
mazag50@gmail.com

***** Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de México. Universidad del País Innova.
nancylet54@gmail.com

Resumen general del simposio

En este simposio se reúnen investigadores e investigadoras de diversas instituciones que coordinaron y colaborado en la organización y realización del evento denominado ExpoCiencias Chiapas 2024, el cual año con año se realiza a partir del 2011, tiene como objetivo socializar: a) los fines y el proceso metodológico para llevar a cabo el evento; b) el estado de la investigación que visibiliza los intereses de la niñez y la juventud en cuanto a las temáticas que investigan, quiénes investigan, quiénes asesoran y forman en la vocación científica y las instituciones que participan; c) un análisis epistémico sobre la forma en la que construyen el problema de investigación y el desarrollo metodológico en jóvenes del nivel medio superior y universitario; d) Finalmente, se reflexiona y analiza los alcances de este proyecto en el fortalecimiento de las vocaciones científicas en la niñez y la juventud chiapaneca, desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la comparación con la forma en la que países de Latinoamérica fomentan el aprecio y el conocimiento por la ciencia y la tecnología desde temprana edad, y experiencias exitosas de niñas, niños y jóvenes quienes han participado en ExpoCiencias internacionales.

Palabras clave: vocación científica, investigación, niñez, juventud, formación de científicos.

Semblanza de los participantes en el simposio

Luisa Aurora Hernández Jiménez. Es pedagoga, maestra en Educación y doctora en Estudios Regional. Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas. Docente de pregrado y posgrado: Licenciatura en Pedagogía, Maestría en Didáctica de las Lenguas y Doctorado en Estudios Regionales. Dirige tesis de doctorado y licenciatura. Cuenta con las siguientes distinciones, Perfil Deseable para profesores universitarios PRODEP, Nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores, Nivel VI del Sistema Estatal de Investigadores. Pertenece al Cuerpo Académico Consolidado "Educación y desarrollo humano" e integrante de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa.

Magnolia del Carmen Nájera Hernández. Ingeniero en Electrónica con especialidad en Telecomunicaciones y M.C. en Ciberseguridad. Directora de Ingenierías de la Universidad del País Innova en Chiapas. Ex directora de Seguimiento

Criminal y Desarrollo Técnico Especializado de la Fiscalía General del Estado (13 años). Certificada en Análisis de Información por parte del área Antinarcóticos de las Embajadas de Estados Unidos (Grupo Mérida) y Francia; Fonética e Informática Forense, Criminología, Criminalística y Ciencias Forenses. Especialista en Investigación Cibernética y Forensia Digital. Con artículos internacionales por su labor en la automatización de procesos del Reactor Nuclear Triga Mark III, del Instituto Nacional de Investigaciones Nucleares, en México. Mauricio Zacarías Gutiérrez. Mauricio Zacarías Gutiérrez, doctor en Estudios Regionales y maestro en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Chiapas, licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Fray Matías de Córdova, en Tapachula, Chiapas. Profesor investigador del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en el Estado de México. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNII-Nivel I), Integrante del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas (SEI- Honorífico), Miembro de la Red de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y Miembro de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (RedFeial).

Nancy Leticia Hernández Reyes. Profesora-investigadora del Centro Regional de Formación Docente del Estado de México y de la Universidad del País Innova. Doctora en Educación por la Universidad de Málaga, España; Maestra en Educación Superior y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas (título de licenciatura homologado al título español de Licenciatura en Pedagogía). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel 1; integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, miembro de la Red Curriculum México, miembro de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (RedFeial) y de la Red de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE).

Proceso metodológico de ExpoCiencias Chiapas

Magnolia del Carmen Nájera Hernández

Antecedentes

ExpoCiencias es el evento de ciencia y tecnología con participación infantil y juvenil más grande que se organiza en México y desde su origen se ha consolidado como una plataforma de promoción del talento infantil y juvenil. Surge como iniciativa de la Red Nacional de Actividades Juveniles en Ciencia y Tecnología, con respaldo del Movimiento Internacional para el Ocio Científico y Técnico (MILSET-AMLAT) y la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), para impulsar el desarrollo de proyectos científicos, tecnológicos y de divulgación desde nivel preescolar hasta superior (LaREDMex, 2021).

Misión, visión y objetivos

De esta manera, ExpoCiencias México fomenta dentro de todos los Estados, a través de sus sedes locales y el nacional, lo siguiente:

- Objetivo General: Promover y coordinar actividades juveniles en ciencia y tecnología a todos los niveles en la República Mexicana
- Misión: La Red Nacional de Actividades Juveniles en Ciencia y Tecnología es un conjunto de personas e instituciones que coordinan, promueven y divulgan actividades que permiten espacios de participación que contribuyen a la formación de una cultura científica y tecnológica en niños y jóvenes mexicanos" (Red Nacional de Actividades Juveniles en Ciencia y Tecnología, s.f., párr. X).
- Visión: Lograr la consolidación de una cultura científica y tecnológica basada en valores, diseñando estrategias que impacten a la sociedad, promoviendo la formación de capital humano en investigación y coadyuvando

a fortalecer las líneas de políticas públicas orientadas al desarrollo de la ciencia y la tecnología en el País.
- Actividades: Exposición de proyectos, visitas culturales, científicas y de recreación, talleres, animación y conferencias (LaREDMex, 2021).

Desde el año 2003 hasta diciembre del 2024 (llevado a cabo en Villahermosa Tabasco), la RED Nacional de Actividades Juveniles en Ciencia y Tecnología ha coordinado estos eventos en cada uno de los Estados, con apoyo de instituciones educativas y/o de investigación, recalcando su compromiso con la ciencia y tecnología durante los años 2020 y 2021, en donde se realizaron de manera virtual, debido a la Pandemia de COVID, presentada a nivel mundial.

De la mano de MILSET, fundado en 1987 en Quebec, Canadá, han establecido oficinas regionales en África, América Latina, Asia, Europa, Norteamérica y Vostok para mantener una conexión estrecha con organizaciones a nivel mundial (MILSET, 2020), dentro de los cuales destacan:

- TISF -Feria Internacional de Ciencias de Taipéi, Taiwán.
- Concurso FAST-italiano para jóvenes científicos, Milán, Italia.
- ATAST I-FEST, Túnez, Túnez.
- GYSTB-Tazón Mundial de Ciencia y Tecnología Juvenil, Hong Kong.
- ICIJA-Congreso Internacional de Jóvenes Investigadores, Aragón, España.
- FJIPE-Feria Juvenil Internacional de proyectos Empresariales, Ambato, Ecuador.
- WSF-Feria científica, Fredericton, Canadá.
- EMB-ExpoCiencias MILSET, Fortaleza, Brasil.
- CE Costa Rica-ExpoCiencias, Turrialba, Costa Rica.
- ISIF-Feria Internacional de Ciencia e Invención, Indonesia, Indonesia.
- ECG-ExpoCiencias, Guatemala.
- Olimpiada GO-Genius, Nueva York, Estados Unidos.

Esto ha permitido que delegaciones mexicanas intercambien experiencias y conocimientos en más de 65 países, a través de sus eventos internacionales, hasta marzo del 2025 (ver figura 1)

Figura 1

Delegaciones mexicanas conformadas por ganadores de etapas nacionales

Nota: imagen de la esquina superior izquierda fue tomada de https://www.facebook.com/universidaddelpaisinnova; las restantes fueron tomadas https://colimapm.com/Inicio/Noticia/127005

Esta representación es conformada por estudiantes con una edad de entre los 3 y 25 años, y un asesor avalado por su institución educativa o centro de investigación, que ganaron los pases a cualquiera de las exposiciones internacionales, con proyectos evaluados a nivel nacional, en cada una de las siguientes 12 áreas de Conocimiento:

- Agropecuaria y Alimentos
- Biología
- Ciencias de la Ingeniería
- Ciencias de los Materiales
- Tecnologías de la Información
- Divulgación Científica
- Exactas y Naturales
- Mecatrónica
- Medicina y Salud
- Medio Ambiente
- Sociales y Humanidades
- Ciencias Espaciales
- ExpoCiencias Chiapas

La historia de ExpoCiencias inicia en 2011 y con el tiempo se ha consolidado como un referente regional en el fomento de vocaciones científicas. En su primera edición, realizada en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), cinco proyectos fueron acreditados a nivel nacional. Desde entonces, la participación ha crecido significativamente, integrando escuelas públicas, privadas y centros de investigación de todo el Estado.

En más de una década, Chiapas ha enviado delegaciones destacadas y obtenido reconocimiento internacional. En 2011, la Universidad Politécnica de Chiapas logró el segundo lugar nacional con el proyecto "Pantalla de Agua controlada por Compact RÍO vía Wi-Fi", representando a México en Paraguay y ganando la Medalla de Oro en INFOMATRIX 2012, en Rumania (Universidad Politécnica de Chiapas, 2011).

Desde 2023, la Universidad del País Innova lidera como sede estatal, alcanzando una participación récord con 64 proyectos y una destacada presencia nacional e internacional. En 2024, Chiapas se convirtió en el segundo estado en integrar la categoría "Ciencias Espaciales" y registró su mayor cifra histórica con más de 130 propuestas en Tuxtla Gutiérrez, además de las sedes en Tapachula y Pichucalco.

Ese año, un proyecto recibió mención honorífica en Bélgica y otro fue acreditado para Abu Dabi (Universidad del País Innova, 2024), como se presenta en la Figura 2. En 2025, Innova amplía su impacto coordinando cuatro sedes (Tuxtla, Comitán, Tapachula y Pichucalco), logrando 14 acreditaciones nacionales y una internacional en Brasil.

Estos logros reflejan un esfuerzo continuo por visibilizar el talento científico y tecnológico de la niñez y juventud chiapaneca, al tiempo que fortalecen la red de instituciones que impulsan la innovación en el Estado, acompañando los eventos y motivando directamente a los participantes durante sus recorridos.

Figura 2

Ganadores de ExpoCiencias Chiapas 2024, con pases a eventos internacionales

Nota: fotografías tomadas de la página oficial de Facebook de la Universidad del País Innova (2024), https://www.facebook.com/universidaddelpaisinnova.

Esta vinculación se ha fortalecido a través de los años con la llegada al evento de directores de instituciones educativas, empresariales, Clústeres de Tecnologías de la Información, diputados (as) de Ciencia y Tecnología, investigadores y sector gobierno (como se observa en la Figura 3) y, sobre todo, con el respaldo de las autoridades de la SEP, para la difusión desde la apertura de la Convocatoria estatal (Universidad del País Innova, 2024, párr. 1).

Figura 3

Personalidades invitadas en la inauguración
de ExpoCiencias Chiapas 2024. Tuxtla Gtz.

Nota: fotografía tomada de la página oficial de Facebook de la Universidad del País Innova (2024), https://www.facebook.com/universidaddelpaisinnova.

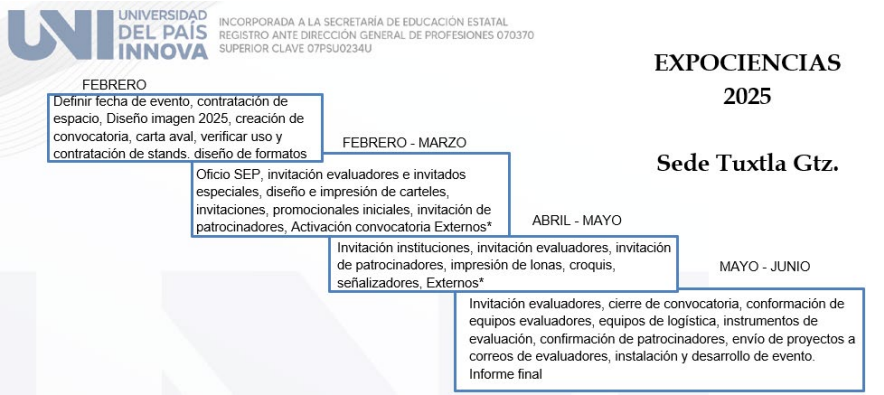
Operatividad en Chiapas

La operatividad de ExpoCiencias Chiapas se organiza mediante una metodología rigurosa, estructurada en una línea de tiempo detallada que coordina desde la definición de sedes, difusión de convocatorias y selección de proyectos, hasta la capacitación de evaluadores, ejecución del evento y entrega de informes a la Coordinación estatal.

La Figura 4 ejemplifica esta planificación, enviada a cada sede para su adaptación en tiempos y espacios, a través de bloques mensuales que aseguran el cumplimiento eficiente y de calidad en cada etapa.

Figura 4

Organización de actividades principales para ExpoCiencias Chiapas 2025, utilizadas por las cuatro Sedes



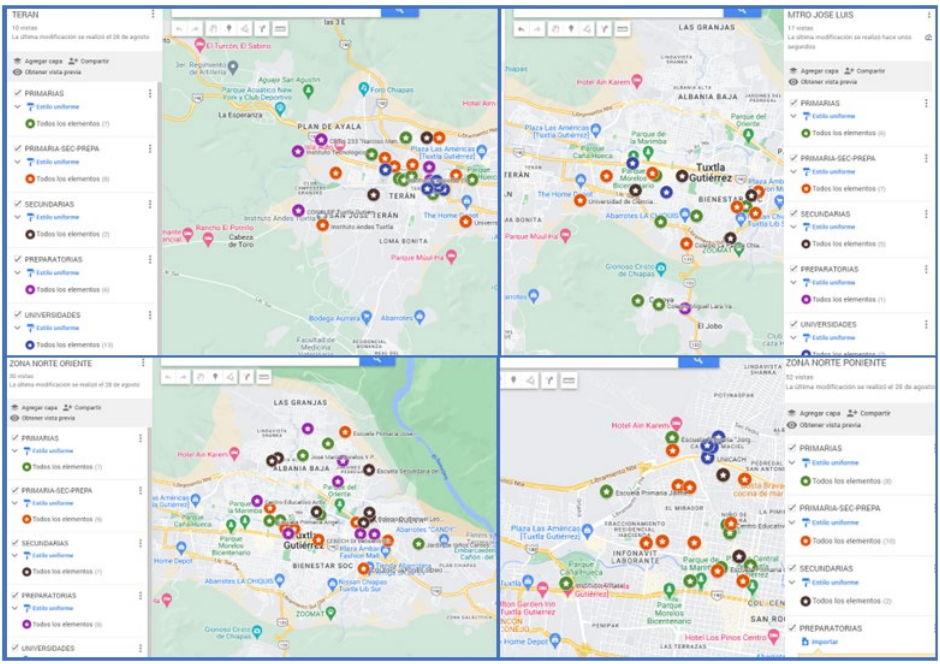
Nota: elaboración propia con base en la planeación logística del evento.

Una actividad clave es la "Invitación a Instituciones", que consiste en visitar escuelas desde nivel preescolar hasta superior, incluidas en un listado estructurado para su convocatoria directa mediante la entrega de oficios y carteles impresos.

Este listado se organiza por zonas geográficas, como se muestra en la Figura 5, lo que permite planificar visitas eficientes con personas de la Dirección del evento. En 2024, se invitó a 95 escuelas de Tuxtla Gutiérrez, Cintalapa, Chiapa de Corzo, Copoya y San Cristóbal, utilizando *Google Maps* para facilitar la ubicación en cada sector asignado.

Figura 5

Mapeo de instituciones educativas en Zona Centro de Chiapas, para entrega de invitaciones



Nota: Elaboración propia con base en la planeación logística del evento.

Este proceso de invitación se fortalece a su vez, con la solicitud que la Dirección de ExpoCiencias Chiapas realiza a la Secretaría de Educación Pública del Estado, para que, a través de esta instancia, se promueva la participación de instituciones públicas y privadas en todo el Estado, permitiéndoles conocer la Sede más cercana y proporcionándoles la información necesaria para su registro.

De igual manera, la "Activación de convocatoria Externos" refiere a la gestión que cada sede realiza para invitar grupos que amenicen los espacios, especialmente tras la evaluación y en el periodo previo a la entrega de resultados, la búsqueda del orador principal, así como la vinculación con medios de comunicación y patrocinadores que puedan aportar premios, incentivos o apoyos económicos para facilitar el traslado de los equipos ganadores a etapas nacionales o internacionales.

Por otra parte, además de la línea de Tiempo principal, se definen actividades cercanas a los eventos en cada Sede, con el fin de corroborar tareas puntuales, estructuradas en tres etapas, como se presentan en las Tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1

Actividades antes del evento (planificación y logística)

	Uno o dos días antes
1	Confirmación de invitados especiales y patrocinadores *
2	Confirmación de evaluadores *
3	Envío de proyectos por correo, para evaluación previa de los evaluadores*
4	Organización de evaluadores por área y reunión para explicación de los criterios de evaluación
5	Impresión de formatos de evaluación y conformación de carpetas, por área y evaluador
6	Ensayo de los grupos de logística para su colaboración en el acompañamiento de los equipos registrados, evaluadores, personalidades invitadas y entrega de reconocimientos al final de los eventos
7	Instalación de mobiliario en el recinto
8	Pruebas de sonido, instalación de lonas, pantallas, stands, croquis para asignación de espacios, entre otros.

Nota: (*) previstos meses anteriores.

Tabla 2

Actividades durante el evento (ejecución, evaluación y acompañamiento)

	Día del evento
1	Apertura del evento desde las 07:00, para instalación de proyectos
2	Reunión de evaluadores a las 08:30 horas, para presentación de logística
3	Inauguración del evento a las 09:30 horas
4	Inicio de evaluaciones a las 10:00 horas
5	Apoyo de Logística para acompañamiento de evaluadores y personalidades
6	Cómputo de evaluaciones, de 11:00 a 13:00 horas aproximadamente
7	Deliberación final de jurados, de 13:00 a 14:00 horas aproximadamente
8	Entrega de Premios y clausura, entre 14:30 y 15:00 horas
9	Entrega de reconocimientos evaluadores y comida

Tabla 3

Actividades después del evento
(sistematización de resultados y retroalimentación)

	Al culminar el evento y días después
1	Desinstalación de mobiliario y entrega de recinto
2	Realización y entrega de informe final a la Coordinación Estatal de ExpoCiencias, vía correo e impreso
3	Envío de reconocimientos digitales de primeros lugares
4	Envío de constancias de participación digitales a participantes
5	Envío de documentos de acreditación nacional vía correo

Aunado a esto, se designan áreas responsables para la realización de actividades al interior de cada Sede, con tareas principales como los que se presentan en las Tablas 4, 5, 6 y 7.

Tabla 4

Tareas del área definida como "Comité Organizador principal"

	Tareas del comité organizador
1	Definición de la fecha del evento
2	Recepción de logos de las otras Sedes (Dirección Estatal)
3	Generación /actualización de la Convocatoria oficial
4	Generación y control de formularios para registro de estudiantes
5	Generación de documentos que sirvan a las y los estudiantes (carta aval, documentos complementarios, etc.)
6	Entrega de información al área comercial para desarrollo de artes
7	Búsqueda, conformación y organización del comité evaluador
8	Generación y entrega de invitaciones a invitados especiales
9	Envío de proyectos a evaluadores para su revisión
10	Generación del protocolo del evento
11	Impresión de formatos para evaluación de proyectos
12	Generación e impresión del documento de acreditación a la delegación nacional
13	Entrega de premios en especie a ganadores
14	Generación de informe final del evento

Tabla 5

Tareas para el área definido como "Diseño y publicidad"

	Tareas de diseño y publicidad
1	Propuesta de imagen de fondo para el evento
2	Creación de la sección del evento en la página oficial de Innova
3	Diseño del formato oficial de los documentos, QR, carteles, artes para divulgación en redes sociales, grabación del evento y fotografías, entre otros
4	Diseño de Videos promocionales, información de registro y áreas de conocimiento
5	Impresión de Croquis de ubicación de proyectos y lonas
6	Definición y entrega de trofeos a los primeros lugares
7	Diseño y entrega de reconocimientos y constancias de participación digitales para evaluadores, ganadores, participantes y asesores

Tabla 6

Tareas para el área definido como "Logística"

	Tareas de logística el día del evento
1	Control y acompañamiento de evaluadores
2	Control y solución de problemas de las y los estudiantes, por área
3	Recepción y acompañamiento de invitados especiales
4	Cómputo de evaluaciones e impresión de resultados

Tabla 7

Tareas para el área definida como "Servicios"

	Tareas para el área de servicios
1	Contrato de recinto, gestión de stands, internet, equipo eléctrico y sonido
2	Gestión de agua, café y/o bocadillos para evaluadores e invitados especiales
3	Invitación a terceros para la venta de alimentos
4	Gestión para la presencia de equipo de emergencia médica
5	Gestión para la entrega de papelería
6	Personal de mantenimiento para adecuación de mobiliario

Un ejemplo de las tareas realizadas por el área de diseño es el organizar la distribución de proyectos y evaluadores durante el evento. Esta asignación, a cargo de cada sede (ver Figura 6), se realiza una vez definido el espacio y el número máximo de proyectos, permitiendo generar bocetos y croquis impre-

sos donde las y los estudiantes identifican su área de instalación por categoría. Éstos son publicados en la página oficial del evento y colocados en las entradas principales del recinto.

Figura 6
Ejemplo de distribución de stands y definición
de áreas para evaluadores, comida y registro, dentro del recinto

Nota: elaboración propia con base a la distribución de personas dentro del evento.

Evaluadores y sistema de evaluación

Dentro de la planeación, se conforma un equipo de mayor o igual a 36 especialistas, investigadores, docentes y profesionales provenientes de diversas instituciones educativas, centros de investigación y organismos públicos y privados del estado, quienes con su experiencia, trayectoria académica y conocimientos técnicos en áreas clave del conocimiento, aseguran una valoración rigurosa, objetiva y con criterios de evaluación específicos como Originalidad del trabajo,

Planteamiento y definición del problema, Presentación y comunicación científica y evidencias presentadas durante el evento, como se observa en la Figura 7.

Figura 7
Retroalimentación a participantes y reconocimiento
a evaluadores dentro del evento

Nota: fotografías tomadas de la página oficial de Facebook de la Universidad del País Innova (2023), https://www.facebook.com/universidaddelpaisinnova.

Finalmente, la calidad de las personas involucradas en las Sedes locales y nacionales en ExpoCiencias, ha reflejado el compromiso del evento por consolidarse como un espacio de excelencia, inclusión y desarrollo científico, donde el acompañamiento experto impulsa el crecimiento académico de las nuevas generaciones

Referencias

LaREDMex. (2021). ExpoCiencias. *RED Nacional de Actividades Juveniles en Ciencia y Tecnología*. https://www.laredmex.org/

MILSET. *(2020). Movimiento Internacional para las Actividades de Ocio en Ciencia y Tecnología*. https://milset.org/milset/web/about

Universidad del País Innova. (2024). *ExpoCiencias Chiapas 2024*. https://uninnova.mx/expociencias2024/

Universidad Politécnica de Chiapas. (2011). *Informe de actividades 2011*. https://2023.upchiapas.edu.mx/media/50/files/IA-2011.pdf

Estado de la investigación científica realizada por la niñez y juventud de Chiapas

Luisa Aurora Hernández Jiménez

El objetivo de esta ponencia es dar cuenta sobre qué y quienes investigan a partir de realizar un estudio descriptivo de los proyectos de investigación presentados en el evento académico denominado ExpoCiencias Chiapas 2024, con sede en Tuxtla Gutiérrez y Tapachula. El estilo en el que se presenta es un estado de la investigación que de acuerdo con López y Mota (2003) y Rueda (2013), consiste en dar cuenta de quiénes realizan investigación, qué investigan (objetos de estudio, problemas que se atienden), en cuáles campos de la ciencia (categorías) y que instituciones impulsan y facilitan el diseño y desarrollo de proyectos de investigación.

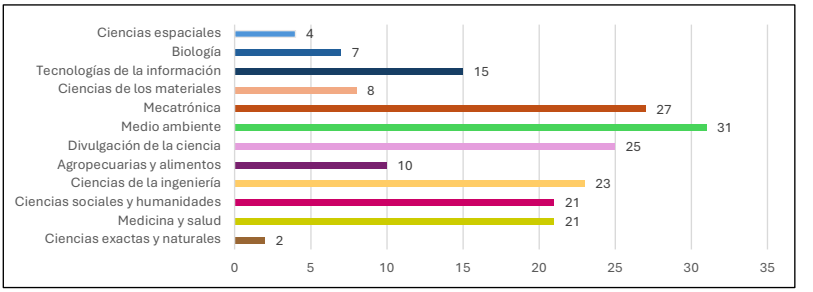
Para llevar a cabo la ExpoCiencias Chiapas 2024, en agosto de ese año se emitió la convocatoria, la cual se difundió en todo el Estado y se invitó a participar a la niñez y juventud (en un rango de edad entre 03 y 25 años), las bases para inscribir y evaluar los proyectos fueron las mismas para todos y todas, ya que la finalidad de esta es identificar y reconocer la vocación científica desde temprana edad. Se abrieron 12 categorías en las cuales las y los participantes pudieron inscribir sus proyectos, el cierre de esta fue en la primera semana de octubre.

La exposición y evaluación de los proyectos se realizó en Tapachula el 11 de octubre y en Tuxtla Gutiérrez el 18 del mismo mes. En ambas sedes se logró un registro de 192 proyectos (ver Figura 1).

Cabe señalar que en todas las categorías hubo registros, visibilizando el interés científico en todas las áreas del conocimiento por la niñez y la juventud. Notándose que la categoría en la que se registró el mayor número de proyectos fue la de Medio ambiente (31), seguida de Mecatrónica (27), Divulgación de la ciencia (25) y Ciencias de la ingeniería (23), y. En las que se obtuvieron menores registros son Ciencias exactas y naturales (2), Ciencias espaciales (4) y Biología (7).

Figura 1

Número de proyectos registrados por categorías en ExpoCiencias Chiapas 2024



Fuente: elaboración propia con datos del Sistema de Registro de Proyectos de Investigación de la ExpoCiencias Chiapas, 2024.

Realizando un comparativo de proyectos registrados en las sedes de Tuxtla Gutiérrez y Tapachula (ver Tabla 1), se identifica que, las categorías con la presentación de mayor número de proyectos en Tuxtla Gutiérrez son Medio ambiente (24), Divulgación de la ciencia (21), Mecatrónica (20) y Ciencias de la ingeniería (18); y en Tapachula fueron Medio ambiente (7), Mecatrónica (7), Medicina y salud (6) y Agropecuarias y alimentos (6). En Tuxtla Gutiérrez no se registraron proyectos en Ciencias exactas y naturales y en Tapachula en Ciencias espaciales.

Tabla 1

Comparativo de número de proyectos registrados por categorías en las 2 sedes

Categorías	Tuxtla Gutiérrez	Tapachula	Total
Ciencias exactas y naturales	0	2	2
Medicina y salud	15	6	21
Ciencias sociales y humanidades	17	4	21
Ciencias de la ingeniería	18	5	23
Agropecuarias y alimentos	4	6	10
Divulgación de la ciencia	21	4	25
Medio ambiente	24	7	31
Mecatrónica	20	7	27
Ciencias de los materiales	3	5	8
Tecnologías de la información	14	1	15
Biología	3	4	7
Ciencias espaciales	4	0	4
Total de proyectos	143	51	194

Fuente: elaboración propia con datos del Sistema de Registro de Proyectos de Investigación de la ExpoCiencias Chiapas, 2024.

Este comparativo visibiliza y regionaliza las categorías de la ciencia, el saber científico y tecnológico que interesa a la niñez y la juventud en Chiapas, invitándonos a cuestionar e indagar cuáles son los factores y/o condiciones sociales, culturales, educativas, económicas y políticas que influyen en el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

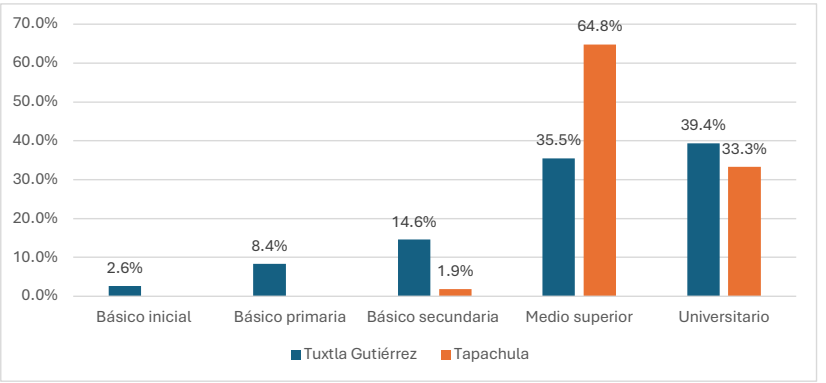
Registro de proyectos por niveles educativos

El registro de los proyectos de investigación científica también se realizó por niveles educativos, que para efectos del evento se clasifican en: *Básico inicial* (preescolar, 1º y 2º de primaria), *Básico primaria* (3º a 6º de primaria), *Básico secundaria* (los tres grados), *Medio superior* y *Universitario*.

En la Figura 2 se muestra el porcentaje de registros; en la sede de Tuxtla Gutiérrez en todos los niveles se presentaron proyectos y en Tapachula se presentaron desde secundaria hasta universitario. Se destaca que en Tapachula se registró un mayor porcentaje de proyectos en medio superior (64.8%) y en Tuxtla Gutiérrez fue en el universitario (39.4%).

Figura 2

Registro de proyectos por niveles educativos (porcentaje)



Fuente: elaboración propia con datos del Sistema de Registro de Proyectos de Investigación de la ExpoCiencias Chiapas, 2024.

En ambas sedes se tiene como reto incentivar la participación de los niveles básico inicial hasta secundaria.

Las instituciones participantes por niveles educativos

Las instituciones participantes en la sede de Tuxtla Gutiérrez por niveles educativos fueron:

- Básico inicial: Astro Base Club de Ciencias, Arte e Ingeniería, Escuela Primaria Gustavo Díaz Ordaz, Colegio Pablo Guardado Chávez y Centro Educativo Integral Camino a Casa.
- Básico primaria: Centro Educativo Integral Camino a Casa, Escuela Primaria Rodulfo Figueroa Esquinca, Colegio La Paz de Chiapas, A.C., Genki School, José Vasconcelos School, American School Fundation Of Chiapas y Colegio Pablo Guardado Chávez.
- Básico secundaria: Escuela Secundaria General Jorge Tovilla Torres, Secundaria Palenque Turno Matutino, Escuela Secundaria Técnica No. 80, Astro Base, Grupo de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, Instituto Bilingüe José de Calazans, Colegio de Educación Bilingüe Americano A.C. "Emilio Rosenblueth", José Vasconcelos School, Centro Educativo Integral Camino a Casa y Colegio Laureles Chiapas.
- Media Superior: Colegio de Bachilleres de Chiapas, Centro de Estudios Tecnológico, Industrial y de Servicios, CONALEP, CECyTE, Preparatoria del Estado, Colegio La Paz de Chiapas, A.C., Instituto Fray Víctor María Flores, Hampton School y Colegio Paulo Freire, Colegio Laureles.
- Universitario: Instituto de Estudios Superiores de Chiapas "Universidad Salazar", Tecnológico Nacional de México, Campus Comitán, Tapachula y Tuxtla Gutiérrez, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Pablo Guardado Chávez, Universidad Politécnica de Chiapas Campus Tuxtla y Tapachula,

Las instituciones educativas de la Sede de Tapachula fueron:

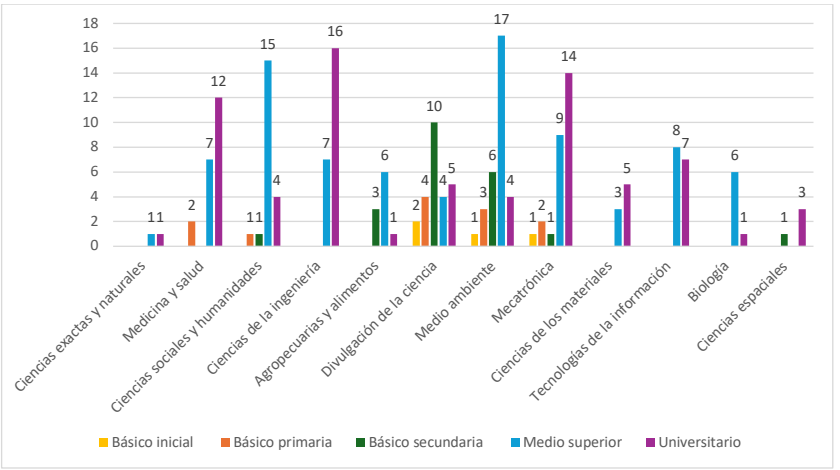
- Básico secundaria: Secundaria General Centenario de la Migración Japonesa.
- Medio superior: Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales Plantel 22, Escuela Preparatoria del Estado "Arnoldo Ruiz Armento" de Tuxtla Chico, Escuela Preparatoria del Estado No. 1 "Tapachula" y los planteles 08, 21,30, 31, 37, 39, 41, 70, 214, 237 y 251 del Colegio de Bachilleres de Chiapas.

- Universitario: Tecnológico Nacional de México, Campus Tapachula. Escuela de Humanidades-Campus IV de la Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Politécnica de Tapachula, Escuela de Comercio y Administración América y el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas

Registro de proyectos por categorías y niveles educativos

Como puede observarse en la Figura 3, en la que se muestra el número de registros de proyectos de investigación científica y tecnológica por categorías y niveles educativos, que las tres categorías donde hubo participantes de los cinco niveles educativos fueron *Divulgación de la ciencia*, *Medio ambiente* y *Mecatrónica,* resulta de interés la participación de niñas y niños en edades de 3 a 12 años en éstas, lo que nos permite reconocer la función de eventos como ExpoCiencias para visibilizar el trabajo académico que hacen docentes y las instituciones educativas en la formación de las vocaciones científicas a temprana edad y cuáles son los temas que les interesa indagar y conocer, así como los problemas de la realidad que están cuestionando y sobre el que están proponiendo alternativas de solución.

Figura 3
Número de registro de proyectos por categorías y niveles educativos



Fuente: elaboración propia con datos del Sistema de Registro de Proyectos de Investigación de la ExpoCiencias Chiapas, 2024.

También es importante puntualizar la participación de estudiantes de nivel básico primaria en *Medicina y salud* y en *Ciencias sociales y humanidades*. Y que básico secundaria haya registrado proyectos en Ciencias espaciales, además de *Ciencias sociales y humanidades* y *Agropecuarias y alimentos*. Hay que recalcar que hubo participación de las y los jóvenes de medio superior y superior en todas las categorías. Se concluye por tanto el interés de la niñez y la juventud de Chiapas en conocer, comprender, desarrollar y aplicar conocimiento científico, humanista, tecnológico y de divulgación en todos los campos de la ciencia.

Persona asesora de los equipos participantes en el diseño y presentación de proyectos

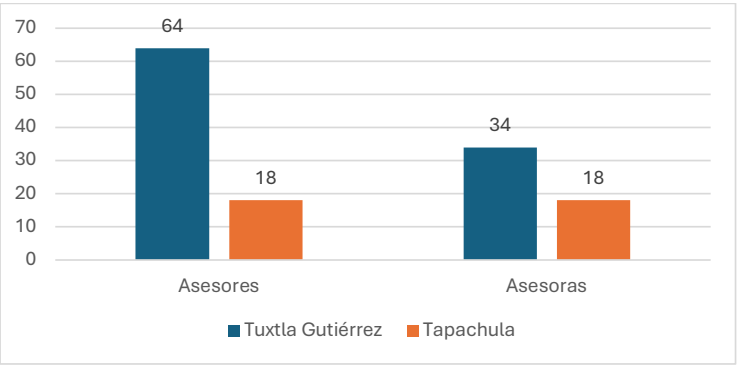
Cada equipo de estudiantes participantes (3 por proyecto) contó con la asesoría de una persona asesora, el cual puede ser docente, directivo, investigador, investigadora, se considera que la función de ésta es guiar el diseño, desarrollo y presentación del proyecto. En total participaron 134 personas asesoras, de las cuales 98 pertenecieron a la sede de Tuxtla Gutiérrez y 36 a Tapachula. En la Figura 4 se representa un comparativo de la participación de éstos por sexo, notándose que en Tapachula no existen diferencias. En Tuxtla Gutiérrez la participación de hombres asesores es mayor respecto a las mujeres asesoras de dicha sede.

Esta condición abre posibilidades para indagar respecto a la participación de hombres y mujeres en la asesoría de proyectos de ciencia y en la formación de recursos humanos para la investigación en las diferentes áreas del conocimiento, así como las posibilidades que les brindan las instituciones para realizar dicha función.

En la sede donde se registro el mayor número de proyectos refleja que existe una brecha de género en la función formadora de recursos humanos para la investigación científica, queda pendiente analizar en qué áreas de conocimiento es notable este fenómeno sociocultural y conocer desde la experiencia de las personas asesoras los retos que conlleva dicha labor.

Figura 5

Número de personas asesoras de los equipos participantes por sexo y sede



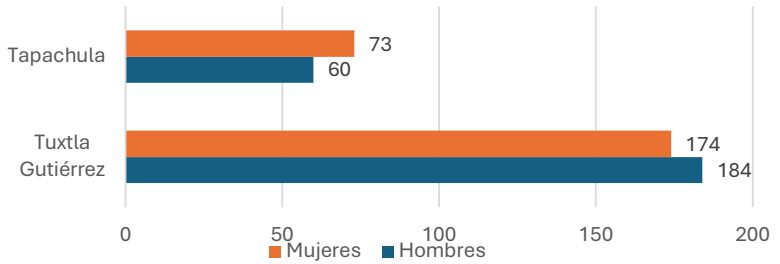
Fuente: elaboración propia con datos del Sistema de Registro de Proyectos de Investigación de la ExpoCiencias Chiapas, 2024.

Estudiantes participantes

El número total de estudiantes participantes en la ExpoCiencias Chiapas 2024, fue de 491, de estos 358 asistieron a la sede de Tuxtla Gutiérrez y 133 a la de Tapachula. En cuanto a la distribución por sexo en cada sede (ver figura 6), encontramos que en Tapachula hubo mayor participación de mujeres (73 estudiantes mujeres) y en Tuxtla Gutiérrez de hombres (184 estudiantes), aunque la diferencia es mínima.

Figura 6

Número de estudiantes participantes con proyectos de investigación por sexo



Fuente: elaboración propia con datos del Sistema de Registro de Proyectos de Investigación de la ExpoCiencias Chiapas, 2024.

La brecha entre ambos sexos en cuanto a la participación en el diseño y desarrollo de proyectos científicos es corta, es un área por indagar en cuanto a identificar en qué áreas se hacen presentes las niñas y las mujeres jóvenes, si la brecha de género en el campo de la investigación se está acortando y cuáles son las estrategias que favorecen la formación de las vocaciones científicas con perspectiva de género en la niñez y la juventud chiapaneca, también conocer cómo inciden y cuál es el papel de las instituciones educativas y del Estado en esta área de formación.

Enfoque teórico-metodológico de los proyectos de investigación científica

La estructura del proyecto de investigación es la siguiente: portada, resumen del proyecto, palabras claves, abstract, índice, introducción, justificación, planteamiento del problema, hipótesis, objetivos, marco teórico, metodología, resultados, conclusiones, bibliografías, anexos y datos de contacto de los participantes y asesores.

En cuanto al diseño de los proyectos en el apartado metodológico se identifica que prevalece el método descriptivo-analítico en el que explican el procedimiento utilizado para llegar a la resolución del objetivo de investigación o comprobación/refutación de hipótesis.

De acuerdo con Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz (2010) el método analítico es "un camino para llegar a un resultado mediante la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos... [a través de] una gradación que va desde las aplicaciones empíricas y concretas hasta las más abstractas y simbólicas" (s.p.). Por derechos de autor no se muestran ejemplos de cómo proponen el método las y los estudiantes, pero coinciden en describir los materiales o el contexto del problema a resolver y después el proceso/procedimiento de resolución, de realización o para diseñar un prototipo e implementarlo. Respecto al marco teórico describen o conceptualizan las categorías de análisis y escasamente abordan teorías.

Objetos de estudio por categoría

En adelante se presentan los objetos de estudio que la niñez y juventud participante en la ExpoCiencias Chiapas 2024, expusieron en los proyectos de investigación:

- Categoría 1. Ciencias exactas y naturales: abordan la contaminación del agua embotellada a través de la presencia de micro plásticos y la resolución de problemas matemáticos.
- Categoría 2. Medicina y salud: se enfocan a la *a) salud mental*, realizan propuestas para la atención del estrés, ansiedad, depresión, agotamiento físico; *c) salud de la piel*, proponen la elaboración de cremas, desodorantes, jabones elaborados con elementos naturales, con un enfoque de sustentabilidad; *b) terapia física*, diseño de prototipos para favorecer la movilidad con materiales a bajo costo, dirigido a poblaciones vulnerables.
- Categoría 3. Ciencias sociales y humanidades: *diseño de proyecto educativos* de atención a la población vulnerable (migración, LGBTT y discapacidades) y de desarrollo de proceso de pensamiento.
- Categoría 4. Ciencias de la ingeniería: *a) diseño de prototipos sustentables*, tales como reactor fotocatalítico, sensor higrométrico del suelo; *b) elaboración de sustancias no contaminantes del medio ambiente*, velas para el control de insectos.
- Categoría 5. Agropecuarias y alimentos: *a) elaboración de alimentos sustentables con sustancias orgánicas;* café de maíz, repostería vegana, barra energética; *b) diseño de prototipos;* captación de agua para lugares con largas temporadas de sequía.
- Categoría 6. Divulgación de la ciencia: *a) difusión del uso del conocimiento científico y la tecnología en la vida cotidiana;* herbolaria, terapia, conocimiento de la naturaleza, aplicaciones tecnológicas, deporte y artes.
- Categoría 7. Medio ambiente: *a) elaboración de sustancias y materiales de uso cotidiano con elementos orgánicos*, pegamento; *b) uso del suelo*, abono orgánico; *c) viviendas sustentables,* prototipos y artefactos domésticos con materiales renovables y de baja contaminación.
- Categoría 8. Mecatrónica: *diseño de prototipos* para facilitar las actividades agrícolas, empresariales, domésticas y en la ciencia médica.

- Categoría 9. Ciencias de los materiales: *a) elaboración de artefactos con productos sustentables*, cepillos dentales con cerdas de coco; *b) elaboración de semiconductores de energía con materiales renovables*; c) *Prototipos para la movilidad de las personas con discapacidad física con materiales a bajo costo*; *d) prototipos para automatizar tareas en empresas a bajo costo con energía renovable*.
- Categoría 10. Tecnologías de la información: *uso de la inteligencia artificial* para facilitar tareas domésticas, empresariales, industriales, escolares y del área médica.
- Categoría 11. Biología: *implementación de la química verde* en la elaboración de insecticidas.
- Categoría 12. Ciencias espaciales: *a) asistencia espacial,* sistema de inyección de medicamentos en misiones espaciales; *b) educativo*, experimentación/aprendizaje del mundo satelital a bajo costo.

Conclusiones

El evento ExpoCiencias Chiapas ha facilitado el acercamiento entre los diferentes agentes de la investigación científica en los distintos ámbitos de la ciencia, al poner en diálogo a niñas y niños con capacidad de asombro y curiosidad por el conocimiento de la realidad social y natural con investigadores noveles y expertos, acción que favorece el despertar de la vocación científica y el afianzamiento de uso y construcción del conocimiento formal, natural, social y de la tecnología para comprender los problemas sociales de su tiempo, proponer alternativas de solución con el uso del avance científico y tecnológico y proponer otras formas de hacer ciencia, de aquí el objetivo de este simposio de dar a conocer la mirada de la niñez y la juventud en torno a la agenda de la investigación científica en diversos campos del saber.

Referencias

Lopera Echavarria, J. D., Ramírez Gómez, C. A., Zuluaga Aristazábal, M. U., y Ortiz Vanegas, J. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25(1), https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18112179017

López y Mota, Ángel D. (2003). *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*. COMIE.

Rueda Beltrán, Mario. (2003). *Presentación de la colección: la investigación educativa en México 1992-2002.* COMIE.

La generación de conocimiento en estudiantes de educación media superior y superior en Chiapas a partir de la ExpoCiencias

Mauricio Zacarias Gutiérrez

Introducción

Generar conocimiento en este momento donde la inteligencia artificial está presente en nuestra vida académica y científica, es un reto que se atiende ante la imperiosa necesidad de que las y los estudiantes de la educación media superior y superior se formen en esta área. Si bien la formación académica en el sistema educativo mexicano es laica, la ciencia se genera después de que el estudiante egresa, de ahí que, generar conocimiento implica entre muchas cosas, que el profesorado promueva el interés y fortalezca al estudiante que se interesa.

Promover el interés por investigar está implícito en el proceso formativo del estudiante desde la educación básica hasta la educación superior. Las formas de promoverla son variadas, entre ellas está, la de repetir experimentos, elaborar huertos e indagar en la comunidad. Todas tienen su proceso de hacerlo y adquieren importancia en función del fin que se persiga en un contenido educativo que se establezca en el plan y programa de estudio que se aborde.

Ante ello, se han realizado estudios respecto a la generación de conocimiento en estudiantes de educación media superior. Pellicer (2015) al respecto señala que los profesores deben ser pacientes para generar conocimiento nuevo en las y los estudiantes. Otra idea al respecto es la de Castro Valles (2015), quien señala que el profesorado debe tener las habilidades y capacidades técnico-especializadas para motivar al estudiante a generar conocimiento. Para el caso, conocimiento especializado en disciplinas. El arte de enseñar a investigar, como ha señalado Sánchez Puentes (2000), implica dentro de muchas cosas, que la realidad y el mundo son cambiantes, de ahí que, es necesario que se siga cultivando en las nuevas generaciones el interés por la ciencia.

En la educación superior, se fortalece en el estudiante la habilidad para la generación de conocimiento, a lo largo del plan de estudios. En él se han

establecido los ejes de formación o competencias que tiene que desarrollar, así que, hay una línea dentro del plan de estudio que le forma para la profesión que cursa, a la vez, para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y capacidades para la investigación. El reto ha implicado partir del conocimiento que tiene el estudiantado respecto a la problematización de la realidad, la redacción, el interés de qué estudiar, entre otros factores que median en el proceso de la enseñanza de la investigación, para la generación de conocimiento (Gavalisi y González, 2017; Aguilar, 2018; Luján y Duberney, 2019; Rivera, 2021).

A partir de lo anterior, los documentos que se analizan en este reporte parcial de investigación parten del encuentro de la ExpoCiencias Chiapas 2024, que tuvo como fin reunir a estudiantes de los diferentes niveles educativos del Sistema Educativo Mexicanos de tres sedes donde se llevó a cabo: Pichucalco, Tapachula y Tuxtla Gutiérrez. Los documentos que se analizan corresponden únicamente a los que resultaron ganadores y pasaron a la etapa nacional que se realizó en el mes de diciembre de 2024 en el estado de Tabasco. Se seleccionaron 12 documentos, cada uno corresponde a las categorías que se abordaron en el encuentro: Ciencias Exactas y Naturales, Medicina y Salud, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Ingeniería, Agropecuarias y Alimentos, Divulgación de la Ciencia, Medio Ambiente, Mecatrónica, Ciencias de los Materiales, Tecnologías de la Información, Biología, Ciencias Espaciales.

Tomando como base lo anterior, el reporte de investigación que se aborda atiende la siguiente pregunta, ¿qué conocimiento generan estudiantes de educación media superior y superior que participaron en las doce categorías de contempló la ExpoCiencias Chiapas 2024? El objetivo de este es identificar el conocimiento que se está generando en las y los estudiantes de educación media superior y superior en el estado de Chiapas.

Para reconocer el conocimiento que generaron las y los estudiantes se hizo análisis de contenido de los once documentos ganadores. Por lo que, las categorías del reconocimiento se dividen en enfoques metodológicos con los que abordaron las investigaciones, recomendaciones que hacen para fortalecer la ciencia y el vínculo con el progreso social.

Los once proyectos cuidan la estructura de un proyecto de investigación: introducción, planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, marco teórico, metodología, resultados, referencias, anexos. Desde esta perspectiva se observa que los docentes de nivel medio superior como superior transmiten la ense-

ñanza de la metodología para la generación de conocimiento en la estructura convencional que se ha ponderado en los planes y programas de estudio.

Desarrollo

Se centra en la innovación, procurando el bienestar de las personas. Por ejemplo, la investigación de Penagos (2024), inscrita en la categoría de Agropecuarias y alimentos, centra el interés en procesar materia prima, por ejemplo, flora y fauna, para generar energía en el cuerpo humano. Destaca las propiedades que tiene el gusano denominado Zats, más, el cacao, la chía y la miel. La innovación del proyecto está en mejorar la salud de las personas, impulsando el consumo saludable, evitando el consumo de chatarra.

En la categoría de Biología, el interés del investigador (Flores, 2024) se centra en el impulso de la química verde, ponderándola respecto a la química sintética. El conocimiento generado evidencia la posibilidad de ocupar antocianinas con el fin de cuidar a la población en general. La preocupación está en hacer uso del recurso natural con el que se cuenta en el contexto geográfico para contribuir al cuidado de la salud de la población en general.

En la categoría Ciencias de los Materiales la investigación que presenta Juárez, Velasco y Vázquez (2024), destacan la innovación del "semiconductor CZTS, depositado mediante la técnica SILAR (Successive Ionic Layer Adsorption and Reaction)" (p. 2). El cual lo presentan como opción para aplicaciones fotovoltaicas, puesto que, es abundante en componentes como: cobre, zinc, estaño y azufre; además, de tener bajo impacto ambiental respecto a "materiales tradicionales como el CIGS y el CdTe" (sic. p.2). El planteamiento de los autores es potenciar el uso de minerales que se encuentran en el subsuelo, y evitar el daño al ambiente.

Gómez, Niño, Pérez (2024) exponen el logro de un programa de intervención social diseñado para fomentar una autoimagen saludable a partir de actividades como: arteterapia, musicoterapia y aromaterapia; los cuales se ocuparon para manejar el estrés y la ansiedad en mujeres que viven en situación de aislamiento. A partir de los datos que realizan antes de la intervención y después de la intervención aseguran que el buen trato en las personas puede disminuir los niveles de ansiedad y estrés. La aportación de la innovación se ubica en la categoría de Ciencias sociales y humanidades.

El programa de intervención social diseñado para fomentar una autoimagen saludable fue valioso en cuanto a la aplicación de actividades basadas en arteterapia, musicoterapia y aromaterapia para manejar el estrés y la ansiedad en mujeres que viven en situación de aislamiento.

Mejía, Sol y Escobar (2024), en la investigación que desarrollaron centran su interés en contribuir a la conciencia de una sociedad más justa e igualitaria entre hombres y mujeres. De ahí que centren su trabajo en desarrollar la Red de Comunidades Sostenibles de Chiapas, para minimizar las brechas de género. Divulgar la ciencia, y en específico las ciencias sociales y humanas. Para estos autores, ponderar el estudio y la acción en el género es prioritario.

Abadía, López y Díaz (2024), abordan la innovación de una plataforma digital que nombran N-CÑA, para atender a personas con algunas de las siguientes discapacidades: auditivas, de vocalización o no verbales, las cuales están relacionadas al Trastorno del Espectro Autista (TEA). El conocimiento generado se ubica en la categoría Mecatrónica y está centrado en fortalecer la inclusión social de estas personas con discapacidad a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Señalan que el sector salud es la institución que se beneficia de esta plataforma, puesto que, mejoraría la atención médica y los servicios de salud.

Cabrera, Molina y Hernández (2024), participaron en la categoría Medicina y salud. Desarrollaron la innovación a partir del diseño, caracterización y construcción de una lámpara de fototerapia de luz UV-B. Contribuyen con su trabajo al tratamiento dermatológico del vitíligo. Ellos señalan que la tecnología que han diseñado "puede ser una herramienta valiosa para mejorar la calidad de vida de quienes padecen esta condición sin aumentar su impacto ambiental" (p. 1). Desde la perspectiva de los autores, la innovación debe promover el bien común y el cuidado del medio ambiente.

López, Vázquez, Roblero (2024), posicionan la generación de conocimiento colectivo a través de la intervención de clubes de conciencia ambiental en estudiantes del Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales No. 22. Con ello, pretenden fortalecer habilidades y capacidades en estudiantes y padres de familias, a través de "actividades participativas y colaborativas que fortalezcan el cuidado del entorno y generen soluciones sostenibles en su comunidad" (p. 2). La innovación que presentan está en cuidar a la persona y su entorno, característica que se asume en la categoría de Medio Ambiente.

Cruz (2024), con la investigación que realiza contribuye a mejorar la calidad de vida de la humanidad. Propone la elaboración de un reactor fotocatalítico, el cual señala, se elabora con "un tubo de plexiglás transparente empacado con esferas de concreto (diámetro de 2.5 cm) recubiertas con TiO_2" (p. 1). Señala el autor que la tecnología del reactor es una opción para aplicaciones ambientales en el tratamiento de "efluentes acuáticos de origen doméstico, agrícola, industrial y hospitalario" (p. 1). La aportación del conocimiento se ubica en la categoría Ciencias de la Ingeniería.

Barrios, Niño y Rodríguez (2024), inscribieron su proyecto en la categoría Ciencias Espaciales. Refieren los autores que aproximarse al conocimiento de la ciencia es posible a través de la innovación que han diseñado, puesto que permite democratizar el acceso al conocimiento aeroespacial. Nombran a la innovación Raccoon CanSat Cosmo, ellos aseguran que este tipo de dispositivo fomenta "el aprendizaje multidisciplinario, brindando a las y los estudiantes la oportunidad de aplicar conceptos teóricos en entornos reales de experimentación, promoviendo así competencias en ingeniería, programación, electrónica, etc." (p.3). Dar a conocer que es posible agenciarse del conocimiento a través de plataformas educativas interdisciplinarias, no solo promueve el interés por la ciencia a un bajo costo, sino que, genera la duda en el estudiante a incorporar otras disciplinas para comprender el espacio.

Gordillo, Martínez, López y Solano (2024), exponen los alcances de una aplicación digital, que la han nombrado Snappy; integra algoritmos de la inteligencia artificial, con el fin de eficientizar no solo entrega de productos, sino también, ahorro de combustible, reportes de ventas, ahorro de combustible, a la vez, es una aliada de la empresa, pues le proporciona datos para que tome decisiones informadas y estratégicas. Sostienen los autores que la aplicación contribuye a la sostenibilidad del medio ambiente, pues contribuye a la disminución de gases con efecto invernadero en el proceso de la entrega del producto. El proyecto se inscribió en la categoría de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

A manera de cierre

Las formas de producción del conocimiento que están planeando las y los estudiantes de educación media superior y superior que participaron en la ExpoCiencias Chiapas 2024, deja dos situaciones al descubierto; en primera,

son generaciones preocupadas y ocupadas por mejorar la calidad de vida de las personas y cuidar el medio ambiente. A la vez, germina en ellos un enfoque de investigación que vincula teoría y práctica. Si bien el formato que se ocupó para inscribir el proyecto todos los participantes lo siguieron, cabe la hipótesis de que, en el proceso formativo para la sistematización del conocimiento cambie en los próximos años, puesto que, la realidad que conocen y el mundo que construimos les generará la duda y a la vez la iniciativa de otras formas posibles de dar a conocer la ciencia, con ello, otras formas posibles de cuidar de la especie humana, de la flora, la fauna, la tierra y el espacio.

El segundo punto está, en que ninguno de los proyectos es teórico, todos están vinculados a teoría y práctica. La reflexión de la acción para el cambio social se procura en las instituciones donde se forman, a la vez, estas ideas ya se tejen en el pensamiento del joven estudiante. La vigilancia epistemológica del objeto de estudio (Bourdieu, Chamboredon, Passseron, 2013), es construida en las y los estudiantes. Ellos lo han mantenido en cada documento, si bien cada uno se inscribió a un campo disciplinar, lo común en ellos está en la posición de entender la realidad y el mundo.

Referencias

Abadía, J., López, M.R., Díaz, A. (2024). N-CÑA. Siente la magia de comunicarte. Tecnológico Nacional de México Campus Comitán de Domínguez.

Aguilar, R. (2018). El desafío de enseñar a investigar ante las deficiencias de lecto-escritura: el caso de la licenciatura de Ciencia Política y Administración Urbana de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. In VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (Ecuador, 7 al 9 de noviembre de 2018).

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., y Passeron, J.-C. (2013). El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos. (2ª ed.). Siglo XXI.

Cabrera, J. A., Molina, J. R. y Hernández, C. A. (2024). *Diseño y Construcción de una Lámpara de fototerapia UV-B para tratar el vitíligo.* Tecnológico Nacional de México Campus Tuxtla Gutiérrez.

Castro Valles, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, *20*(64), 263-294.

Flores, V. (2024). *Aplicación de las antocianinas extraídas de Brassica oleracea var. capitata f. rubra como indicador natural de PH en medios de cultivo para la identificación de enterobacterias.* Universidad Pablo Guardado Chávez.

Galvalisi, C. F., y González, P. (2017). ¿Enseñar metodología de la investigación o enseñar a investigar? Camino recorrido y desafíos de una novel universidad pública. Sociales investiga, 4 (4), 59-74. Recuperado a partir de http://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/121

Gómez, M., Niño, D. F. y Pérez, V. (2024). *"Aword: Palabras que Transforman". Desarrollo de autoimagen saludable y habilidades efectivas para manejar el estrés y ansiedad en mujeres de 18 a 23 años de la Casa Hogar Penetrando la Oscuridad.* Colegio La Paz de Chiapas, A. C

Juárez, J., Velasco, B. y Vázquez, P. (2024). *Depósito y caracterización de semiconductores CZTS por la técnica de SILAR para su aplicación*. Tecnológico Nacional de México, Campus Tuxtla Gutiérrez

López, E. G., Vázquez, B. J., Roblero, V. (2024). *Conciencia ambiental a través de Clubes escolares con estudiantes del CETAC 22.* Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales No. 22.

Luján, B. I. S., y Duberney, M. I. V. (2019). Enseñar a investigar: el reto de docentes, asesores y directores de proyectos de investigación en educación superior. In *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 175-188). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.

Pellicer, A. (2015). *El papel del docente en la generación de nuevos conocimientos*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior.

Penagos, H. (2024). *Barra "Zatchi" de las hojas a tu paladar.* Centro Educativo Integral Camino a Casa.

Rivera, T. M. G. (2021). Enseñar a investigar en arquitectura: una discusión pendiente más allá del proyecto arquitectónico. *Academia XXII*, *12*(23), 67-81.

Sánchez Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Plaza y Valdés.

Alcances estatales, nacionales e internacionales. Vocación científica

Nancy Leticia Hernández Reyes

La vocación científica es una inclinación personal hacia el estudio, la investigación y la búsqueda del conocimiento en diversas áreas de la ciencia. Representa una necesidad por entender el mundo, resolver problemas y contribuir al desarrollo de la humanidad mediante el descubrimiento de nuevas ideas, teorías y tecnologías. Esta vocación implica curiosidad, creatividad, perseverancia y un compromiso ético con la verdad y el bienestar social. Fensham (2004 citado por López, 2017) asegura que "el objetivo prioritario de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias debe promover una actitud positiva en los alumnos hacia la ciencia, procurando que incluso con el tiempo, mantenga la curiosidad y mejore la motivación, no sólo durante la época escolar, sino, también, a lo largo de toda su vida" (p.73).

La formación desde temprana edad ha de atenderse si se entiende su importancia, la cual radica en que los científicos desempeñan un papel fundamental en el progreso de las sociedades, enfrentando desafíos globales como el cambio climático, las enfermedades, la escasez de recursos y el desarrollo sostenible. Además, la vocación científica fomenta una cultura de pensamiento crítico y análisis riguroso, promoviendo decisiones basadas en evidencia. Las personas con esta inclinación inspiran a otros a valorar la ciencia como herramienta para transformar el mundo. En esencia, la vocación científica es un motor clave para la innovación y el avance tecnológico que mejora nuestra calidad de vida y expande los límites del conocimiento humano (Guevara y García, 2016).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plantean que las vocaciones científicas son fundamentales para abordar los problemas globales y promover un desarrollo sostenible. En primer lugar, destacan el papel de la ciencia y la innovación como motores del crecimiento económico y la creación de empleo, así como herramientas esenciales para implementar soluciones tecnológicas en áreas como la seguridad alimentaria, la salud y el consumo sostenible. Además, los ODS subrayan la importancia de fortalecer la capacidad científica y tecno-

lógica en los países en desarrollo, fomentando la investigación en temas clave como alimentación, agricultura sostenible y energías renovables. También promueven que las universidades y centros de investigación integren los ODS en sus programas educativos y proyectos científicos, incentivando al estudiantado a contribuir con investigaciones alineadas a estos objetivos (NU, s.f.). En este contexto, las vocaciones científicas se convierten en un puente entre el conocimiento académico y su aplicación práctica para resolver desafíos sociales, ambientales y económicos, impulsando una visión global orientada hacia un futuro más inclusivo y sostenible; por ello "el fomento de las vocaciones desde las etapas previas a la educación superior representan espacios de oportunidad para la formación de científicos y científicas en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas [STEM por sus siglas en inglés] y al mismo tiempo generar sinergias para una educación incluyente" (Urrea y Carrillo, 2023, p.131).

El desarrollo de las vocaciones científicas desde temprana edad se logra fomentando la curiosidad natural de niños y niñas, su capacidad innata para observar y explorar el mundo. Este proceso comienza creando un entorno estimulante que permita a las y los pequeños interactuar con fenómenos naturales, realizar experimentos y formular preguntas sobre su entorno. Es esencial responder a sus dudas, animarlos a plantear hipótesis y buscar juntos respuestas, introduciendo así las bases del pensamiento científico. Además, proporcionar herramientas como juegos educativos, experimentos caseros o visitas a museos de ciencias puede despertar su interés y hacer que perciban la ciencia como algo divertido y cercano. De acuerdo con Pedrinaci (et al, 2013, citado por López, 2017)

> La sociedad del siglo XXI depende en gran medida del desarrollo científico y tecnológico. Las nuevas generaciones de alumnos necesitan comprender adecuadamente un mundo altamente competitivo, globalizado y cambiante. Estos desafíos suponen un aprendiz activo que formula sus propias hipótesis, las contrasta con otras ideas y con ayuda del docente explora el uso de procedimientos prácticos que lo forman para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, desarrollando capacidades mentales de orden superior: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico e investigaciones (p. 69)

También es crucial presentarles modelos a seguir, como científicas y científicos destacados, para inspirarles y reforzar su confianza en este campo. Estas

experiencias no solo fortalecen habilidades cognitivas como la observación y el razonamiento crítico, sino que también cultivan una pasión duradera por el aprendizaje y la investigación científica.

En varios países de Latinoamérica existen diferentes experiencias relacionadas con el fomento de la ciencia y la tecnología desde temprana edad; por ejemplo, en Uruguay, quien ha sido pionero, implementó el Plan Ceibal que consiste en la entrega de una computadora portátil a cada estudiante de escuela pública; además de desarrollar plataformas educativas que ofrecen recursos digitales para el aprendizaje en casa y en la escuela (Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, s.f.). Colombia por su parte, implementó el proyecto EAFIT que permite a los niños y jóvenes acercarse a la ciencia a través de preguntas, juegos, charlas y experimentos, lo cual resulta muy motivante para las y los estudiantes (Universidad EAFIT, s.f.). Otro ejemplo lo constituye Argentina donde el programa "Conectar igualdad" busca reducir la brecha de acceso a la tecnología y a través de ello fomenta las habilidades científicas y tecnológicas desde temprana edad. Otro proyecto que se lleva a cabo en Argentina y Chile es el de "Academias Ciencia Joven" (ACJ) que promueve la participación de estudiantes en proyectos STEM mediante un taller extraprogramático para desarrollar competencias STEM y de liderazgo (Fundación Ciencia Joven, s.f.).

Los proyectos STEM están cada vez más presentes en las actividades relacionadas con el fomento a la ciencia y a la tecnología, se trata de una metodología educativa que integra varias disciplinas de manera interdisciplinaria (tecnología, ingeniería, artes y matemáticas), busca romper las barreras entre las disciplinas y fomentar un aprendizaje activo y colaborativo ya que se centran en la resolución de problemas mediante la experimentación y la innovación, lo que incide necesariamente en el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo; todas ellas, capacidades necesarias para el mundo actual, pues "las complejidades del mundo moderno requieren de humanos altamente dotados de conocimientos y habilidades en el campo laboral, como resolución de problemas, análisis y gestión de la información,. Así como de habilitaciones que les proporciona una educación científica" (Urrea y Carrillo, 2023, p. 132).

En México, se realizan, desde diferentes instituciones, acciones para fomentar las vocaciones científicas, todas ellas buscan inspirar y capacitar, sobre todo a jóvenes en áreas como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas; entre las que se encuentran "Impulso STEM" y "STEM México" que involucran a jóvenes en proyectos para desarrollar sus habilidades científicas.

Existen dos proyectos orientados a motivar a las niñas "Niñas en STEM" o "Niñas STEM PUEDEN", los cuales ofrecen recursos educativos y modelos a seguir para empoderarlas en estas áreas que han sido tradicionalmente para varones. También en el nivel de educación superior, existen programas que fomentan la colaboración interinstitucional para mejorar la calidad educativa y la investigación (Secretaría de Educación, 2018).

Dentro de todas estas acciones, se encuentra una que nos ocupa precisamente en este Simposio, me refiero al evento que se realiza en colaboración interinstitucional, tanto a nivel estatal, nacional e internacional denominado ExpoCiencias; el cual, como bien señalamos al inicio, se viene realizando desde hace 21 años a través de la Red Nacional de Actividades Juveniles en Ciencia y Tecnología (2021), al cual se integra el estado de Chiapas en el año 2011; desde entonces, diferentes instituciones han colaborado en la organización del mismo, contribuyendo a que niñas, niños y jóvenes de todos los niveles educativos participen presentando proyectos en desarrollo o con resultados específicos que, en el caso de los ganadores, los han llevado a tener experiencias a nivel nacional e internacional, como ha sido el caso del hoy estudiante de doctorado Mario López Micelli, quien en el año de 2012 obtuvo su pase al evento nacional donde ganó la ExpoCiencias Nacional, lo que le permitió viajar a Estocolmo, Suecia, donde presenció la entrega de los Premios Nobel. Su proyecto, estuvo relacionado con la ecología sustentable y las orquídeas, lo que le valió reconocimientos importantes y la oportunidad de representar a México en eventos internacionales, incluyendo una participación en la ExpoCiencia Internacional en Bélgica además de la visita a Londres, su éxito en la ExpoCiencias Nacional y su participación en eventos internacionales sugieren que su carrera científica ha sido notable desde una edad temprana (TV UNICACH, 2015).

Otro caso es el del niño Julián Humberto Castañón Gordillo quien ganó su pase al evento nacional en el año 2022 y obtuvo un lugar en el evento internacional realizado en Greenwich, Reino Unido con el proyecto denominado Innova Block, teniendo como asesor a su padre, Dr. José Humberto Castañón González (Cuarto Poder, 2023).

Otro caso, conocido a nivel internacional fue el de la niña Xóchitl Guadalupe Cruz López quien participó en ExpoCiencias 2017 y ganó el primer lugar con su proyecto "Baño Calientito", lo que le permitió avanzar a eventos nacionales e internacionales. El reconocimiento de Xóchitl en su comunidad ha tenido un impacto significativo, especialmente en la promoción de la ciencia

y la innovación entre los jóvenes. Uno de sus principales logros fue recibir el "Reconocimiento ICN a la Mujer" a los ocho años de edad por su calentador solar hecho con materiales reciclables ha inspirado a otros niños y jóvenes a involucrarse en proyectos científicos y a valorar la importancia de la investigación y el desarrollo sostenible. Además, ha contribuido a destacar la importancia de la educación científica y la innovación en el desarrollo de soluciones prácticas para problemas cotidianos, lo que puede motivar a más jóvenes a seguir carreras en STEM (Canseco, 2018).

Un último caso que quisiera mencionar es el del niño Héctor Penagos quien ganó su pase al evento nacional de ExpoCiencias en el año 2024, su participación con el Proyecto "Barra Zatchi", lo llevó a ganar una participación internacional para acudir a Bélgica durante el primer trimestre de 2025. Asimismo, un equipo de jóvenes del Instituto Tecnológico Nacional, sede Tuxtla Gutiérrez, acudirán el presente año a Abu Dabi con el proyecto denominado "Diseño y construcción de una lámpara de fototerapia UV-B para tratar el vitíligo", el cual les dio el pase como ganadores al evento internacional, sus nombres son José Ángel Cabrera Ramírez y José Rodolfo Molina Rodríguez (Nájera, 2024).

Cada una de estas historias está caracterizada por algunos rasgos que se mencionan a continuación:

1. Que existe una trayectoria académica relacionada con la investigación científica desde temprana edad.
2. La influencia de la familia y el apoyo en la trayectoria del niño, niña o joven investigador.
3. La influencia de la participación en concursos locales y nacionales que van constituyendo una forma de vida.
4. El papel del asesor en la concreción y desarrollo de los proyectos.
5. La construcción de una motivación intrínseca generada por el contexto donde se desenvuelve el investigador novel.
6. Que esta experiencia de vida le genera al investigador novel una expectativa que puede convertirse en proyecto de vida.
7. Que, en este entramado, el investigador nobel construye su vocación científica.
8. Que el recurso económico es limitado e incide negativamente en la concreción de experiencias científicas significativas.

9. Qué continúa siendo un reto importante para las niñas y las mujeres la vocación científica, aunque, de acuerdo con los datos presentados por Luisa Hernández en la 2ª participación, el número de niñas y jóvenes mujeres va en aumento.

Los investigadores involucrados en esta actividad estamos muy interesados en el impacto que tiene la organización cada año ExpoCiencias en la vida de las y los participantes, por ello, la intención de ampliarlo cada vez más y que muchas niñas, niños y jóvenes puedan vivir la experiencia apoyados por sus asesores y familiares, contribuir con ello a la construcción de vocaciones científicas que incidan en la conformación de proyectos de impacto social para resolver los problemas que aquejan nuestros micro y macro espacios. Estamos convencidos que vamos en el camino correcto y que necesitamos conocer aún más las dinámicas, las motivaciones, las expresiones, los intereses y las percepciones de los participantes para coadyuvar en la construcción de trayectorias de éxito.

Para cerrar el simposio, queremos expresar nuestro compromiso para realizar una indagación profunda en los tópicos arriba señalados para conocer y analizar de qué manera y bajo qué circunstancias logramos mayor accesibilidad, mayor apoyo e involucramiento interinstitucional y extender los beneficios a una gran cantidad de niñas, niños y jóvenes que pueden transformar su expectativa de vida a través de una vocación científica orientada al bien común.

Referencias

Canseco, K. (2018). Xóchitl, pequeña inventora. *Revista UNAM GLOBAL*. https://unamglobal.unam.mx/global_revista/xochitl-pequena-inventora/

Cuarto Poder, Periódico (2023). *Buscan recursos para participar en un evento en Inglaterra*. https://www.cuartopoder.mx/reporte/buscan-recursos-para-participar-en-evento-en-inglaterra/444463

Fensham, P. J., en López, N. (2017). Despertar de las vocaciones científicas, desafíos y oportunidades. *Revista científica de estudios e investigación.* 6(1) 64-77.

Fundación Ciencia Joven (s.f.). *Programa Academias Ciencia Joven*. https://cienciajoven.la/programas/academia-ciencia-joven/

Nájera, M. (2024). *Memoria del evento ExpoCiencias 2024*. Inédito.

Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, (s.f.). *Proyecto CEIBAL*. https://ceibal.edu.uy/

Red Nacional de Actividades Juveniles en Ciencia y Tecnología. (2021). *ExpoCiencias Nacional*. https://www.laredmex.org/expociencias

Secretaría de Educación. Gobierno de México. (2018). *Programas e iniciativas para fomentar las vocaciones científicas en niñas.* https://www.gob.mx/sep/articulos/que-es-ninas-stem-pueden?idiom=es

TV UNICACH (2015). *Mario López Micelli, joven triunfador presente en los premios Nobel de la Paz. Orgullo unicachense*. https://www.youtube.com/watch?v=LEqOEC60fos

UN (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Universidad EAFIT (s.f.). *Proyecto educativo institucional*. https://www.eafit.edu.co/pei

ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA CONSTRUCCIÓN Y USO DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO*

Coordinadora
*Rosa Evelia Carpio Domínguez***

Análisis empírico del uso del conocimiento educativo durante la década del 2012-2021
*Rosa Irene Sepúlveda Arriaga****

Construcción y difusión del conocimiento en educación superior
Rosa Evelia Carpio Domínguez

La construcción del conocimiento curricular en la universidad desde una mirada crítica
*Celia Carrera Hernández*****

Resumen general del simposio

Parte del análisis del uso del conocimiento educativo durante la década del 2012-2021, plantea que el uso del conocimiento implica la aplicación de los hallazgos de la investigación y la capacidad de crear, comprender, transferir, adaptar y modificar ese conocimiento según las necesidades del contexto. Se aplicaron dos cuestionarios a investigadores de diferentes instituciones de educación

* Línea temática: distribución y uso del conocimiento educativo.

** Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111.
reve-cad@hotmail.com

*** Instituto Especializado en Evaluación y Diseño Curricular.
iedec.direccciongeneral@iedec.com.mx

**** Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.
ccarrera@upnech.edu.mx

superior en 15 estados de la República Mexicana, el de Agentes de la Investigación, que documenta las actividades de los investigadores, y el de Condiciones Institucionales, que explora cómo las instituciones educativas promueven el uso del conocimiento generado en sus investigaciones. Se encontró que mayormente el conocimiento se utilizó en la mejora de las prácticas pedagógicas, especialmente en la formación docente y la implementación de nuevas metodologías de enseñanza.

También se dio cuenta del proceso que se realizó en el periodo 2012-2022 en UPN U-111, Guanajuato en la Construcción y Difusión del conocimiento por parte de sus investigadores. Se entrevistaron a dos investigadores, también se les solicito sus producciones realizadas en el periodo señalado. Los resultados arrojan que es difícil que los maestros realicen investigación por las condiciones laborales, y los que han logrado desarrollar habilidades en investigación, se debe a su participación en equipos de investigación y en redes.

Y por último se devela la tendencia desde la que se genera y usa el conocimiento en el campo del currículo en Chihuahua del periodo 2007-2021 con el fin de identificar cambios en la organización y prácticas institucionales orientadas a provocar la transformación en la sociedad actual. Se realizó un análisis de contenido a la producción identificada que fue de 109 documentos en total, se utilizó la hermenéutica. Se encontró que la tendencia de la investigación curricular en Chihuahua es hacia un paradigma que recupera la subjetividad de los involucrados pero apegada a la política de la sociedad del conocimiento

Palabras clave: investigación, currículo, conocimiento educativo, colaboración institucional.

Semblanza de los participantes en el simposio

Rosa Evelia Carpio Domínguez. Colabora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111 de Guanajuato; es Doctora en Educación; imparte docencia en licenciatura y maestría; coordinó el programa de maestría en Innovación en la Escuela, y actualmente es la encargada del área de investigación en la referida institución; realiza investigación en las líneas de procesos de formación e interculturalidad; es Perfil PRODEP; participa en las redes REDMIIE, AIDIPE y RIIFPE; ha publicado artículos y capítulos de libros.

Rosa Irene Sepúlveda Arriaga. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco en España, Doctorada en Gerencia y Política Educativa, Posdoctorada en Ciencias por la Universidad de Baja California. Experta en diseño y evaluación curricular.

Ha coordinado el diseño curricular de Programas de Posgrado para las Escuelas Normales y el Modelo CONCUPRISE que se implementó en toda Educación Básica del Estado de Guanajuato.

Ponente en congresos nacionales e internacionales. Ha trabajado en varios países, principalmente en Arabia Saudita e Inglaterra.

Actualmente es directora general del Instituto Especializado en Evaluación y Diseño Curricular (IEDEC).

Celia Carrera Hernández. La Dra. Celia Carrera Hernández es Profesora de Educación Primaria, Licenciada en Educación Preescolar y primaria por la UPN, Licenciada en Orientación Escolar por la Escuela Normal Superior Porfirio Parra, Maestra en Educación Superior por la Escuela Normal Superior José E. Medrano, Maestra en educación por el ITESM, Doctora en Educación por la UACH. Cuenta con 38 años de servicio. Perfil PRODEP, Investigadora por el SNI nivel I. Coordinadora de Formación de la REDIECH. Coordinadora del cuerpo académico currículo e innovación educativa UPN/90. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-2444-2204 ccarrera@upnech.edu.mx

Análisis empírico del uso del conocimiento educativo durante la década del 2012-2021

Rosa Irene Sepúlveda Arriaga

Resumen

El trabajo es un análisis del uso del conocimiento educativo durante la década del 2012-2021, plantea que el uso del conocimiento implica la aplicación de los hallazgos de la investigación y la capacidad de crear, comprender, transferir, adaptar y modificar ese conocimiento según las necesidades del contexto. Se aplicaron dos cuestionarios en 15 estados de la República Mexicana, el de Agentes de la Investigación, que documenta las actividades de los investigadores, y el de Condiciones Institucionales, que explora cómo las instituciones educativas promueven el uso del conocimiento generado en sus investigaciones. Se encontró que mayormente el conocimiento se utilizó en la mejora de las prácticas pedagógicas, especialmente en la formación docente y la implementación de nuevas metodologías de enseñanza.

Palabras clave: conocimiento educativo, investigación educativa, políticas educativas, colaboración institucional.

Introducción

El análisis empírico del uso del conocimiento educativo se refiere a la comprensión y evaluación de cómo los resultados de la investigación educativa son aplicados y aprovechados en los diversos niveles del sistema educativo. Este análisis se centra no solo en la producción de conocimiento, sino en cómo este conocimiento impacta, se distribuye y se utiliza en la práctica educativa, la toma de decisiones institucionales y el diseño de políticas públicas. A lo largo de la década de 2012-2021, México ha sido testigo de un creciente número de investigaciones en el campo educativo. Sin embargo, a pesar de este aumento en la producción de conocimiento, persisten desafíos significativos en cuanto a su uso efectivo en las aulas, en la gestión educativa y en la implementación de políticas públicas.

El concepto de "uso del conocimiento educativo" es clave para entender este proceso. Si bien la literatura sobre el tema ha tratado de definirlo de diversas maneras, se reconoce que no existe una conceptualización uniforme o unívoca (Sañudo, 2012; Gallart, 2006).

El uso del conocimiento no solo implica la aplicación de los hallazgos de la investigación, sino también la capacidad de crear, comprender, transferir, adaptar y modificar ese conocimiento según las necesidades del contexto. Esta definición amplia resalta que el conocimiento cobra vida cuando es apropiado, modificado y adaptado por los actores educativos, como docentes, directores, y responsables de políticas. De acuerdo con Waite (2005), las ideas expresadas en las investigaciones educativas solo cobran relevancia cuando son tomadas por los líderes educativos y puestas en práctica en el entorno educativo.

En este análisis, se observa cómo la investigación educativa en México ha sido vista principalmente desde una perspectiva sistémica y dinámica, es decir, como un proceso que involucra múltiples actores y factores. Estos incluyen la institución educativa, los investigadores, los gestores de políticas, y otros actores clave, cuyas interacciones afectan la manera en que el conocimiento es utilizado. Además, se resalta la importancia de la distribución del conocimiento, entendida como la difusión, divulgación y diseminación de los resultados de la investigación, como factores que facilitan el uso de dicho conocimiento en las instituciones educativas.

Durante la década de estudio (2012-2021), se ha identificado que la distribución y el uso del conocimiento educativo son dos elementos clave interdependientes. La distribución del conocimiento educativo implica procesos de difusión y divulgación, mientras que el uso se refiere a la implementación y el impacto real de ese conocimiento en el contexto educativo. Es decir, un conocimiento bien distribuido tiene más posibilidades de ser usado de manera efectiva, ya sea para mejorar prácticas docentes, influir en la toma de decisiones o desarrollar nuevas políticas educativas.

Este análisis se basa en una revisión empírica de los diagnósticos presentados por equipos de investigación de 15 estados de la República Mexicana. En cada uno de estos estados, se han utilizado dos herramientas metodológicas: el cuestionario de Agentes de la Investigación (AI), que documenta las actividades de los investigadores, y el cuestionario de Condiciones Institucionales (ICI), que explora cómo las instituciones educativas promueven el uso del conocimiento generado en sus investigaciones. A través de estas herramientas, se

ha podido identificar patrones y barreras en el uso del conocimiento educativo, así como oportunidades para mejorar su aplicación.

Desarrollo

El análisis empírico de este estudio se basa en una revisión de los diagnósticos de investigación educativa presentados por equipos de investigación de 15 estados de la República Mexicana. Este ejercicio permitió identificar patrones en la forma en que los conocimientos generados fueron diseminados, aplicados y utilizados en el sistema educativo mexicano. Para realizar este análisis, se emplearon dos instrumentos principales: el cuestionario de Agentes de la Investigación (AI), que se centró en la actividad de los investigadores en su contexto institucional, y el cuestionario de Condiciones Institucionales (ICI), que exploró cómo las instituciones educativas promovieron y facilitaron el uso de la investigación. El enfoque metodológico fue cualitativo y se apoyó en técnicas de análisis descriptivo e interpretativo, utilizando los diagnósticos de los estados participantes para examinar las respuestas de los investigadores y las instituciones. A través de este enfoque, se buscó cuantificar el uso del conocimiento educativo, y comprender los factores que lo facilitan o limitan.

El análisis de los hallazgos del estudio empírico sobre el uso del conocimiento educativo realizado durante la década de 2012-2021 en los 15 estados de México muestra una serie de patrones y tendencias que reflejan tanto el potencial como las limitaciones en la aplicación de los resultados de la investigación educativa. Los datos recolectados proporcionan una visión general del impacto de la investigación educativa en diferentes contextos y regiones, evidenciando una variabilidad importante en las prácticas educativas y el uso del conocimiento generado por las investigaciones.

Uno de los hallazgos más significativos de este análisis es la forma en que el conocimiento educativo ha sido incorporado en la práctica docente. La mayoría de los estados reportaron que el conocimiento generado en las investigaciones educativas se utilizó de manera directa en la mejora de las prácticas pedagógicas, especialmente en lo que se refiere a la formación docente y la implementación de nuevas metodologías de enseñanza. En muchos casos, los docentes han adoptado enfoques innovadores basados en los resultados de investigaciones previas, como las estrategias de enseñanza centradas en el apren-

dizaje activo y colaborativo, o el uso de tecnologías digitales para fomentar la participación en el aula.

Por ejemplo, en Jalisco, se reportó una mayor tasa de utilización del conocimiento para modificar las prácticas en el aula, con una implementación destacada de métodos de enseñanza basados en la investigación sobre el aprendizaje autónomo y la retroalimentación formativa. Sin embargo, en estados como Guerrero, el uso de este tipo de conocimiento fue más limitado, principalmente por la falta de infraestructura y recursos que permitieran implementar las metodologías sugeridas por los estudios académicos (Sepúlveda Arriaga, 2024).

Otro hallazgo importante es el impacto del conocimiento educativo en la toma de decisiones dentro de las instituciones educativas. En algunos estados, los resultados de la investigación influyeron directamente en la creación de programas de formación docente y en la adopción de nuevas estrategias pedagógicas dentro de las escuelas. Sin embargo, este uso fue desigual, y en varias regiones no se evidenció una transferencia directa de la investigación a las políticas o prácticas institucionales.

En particular, las respuestas de los equipos de investigación en Veracruz y Yucatán mostraron que las autoridades educativas locales utilizaron los resultados de la investigación para diseñar programas específicos de formación continua para los maestros, enfocándose en áreas como la enseñanza de matemáticas y ciencias, basadas en estudios previos sobre metodologías efectivas en estos campos. En otros estados, como Puebla, se reportó que la adopción de estos conocimientos fue más lenta, y los cambios realizados en las instituciones fueron menores, en parte debido a la falta de recursos o al desinterés de los directivos en implementar cambios sustanciales (Sepúlveda Arriaga, 2024).

Un aspecto clave en el análisis de los hallazgos es la relación entre la investigación educativa y el diseño de políticas públicas. Aunque el impacto de la investigación educativa en las políticas gubernamentales fue limitado, algunos estados reportaron que los hallazgos de las investigaciones sirvieron como base para la creación de políticas enfocadas en mejorar la calidad educativa. Esto fue particularmente cierto en las regiones donde las políticas educativas fueron adaptadas para abordar problemáticas locales específicas.

Por ejemplo, en el estado de Baja California, el conocimiento sobre el impacto de la educación digital y las nuevas tecnologías fue utilizado por las autoridades locales para implementar un programa piloto de enseñanza virtual en las escuelas secundarias. Este esfuerzo formó parte de una política pública más

amplia para modernizar el sistema educativo en la región. A pesar de estos esfuerzos, muchos otros estados, como Chiapas, no evidenciaron una transferencia clara de los hallazgos de la investigación a las políticas públicas (Sepúlveda Arriaga, 2024).

Finalmente, uno de los hallazgos clave del análisis empírico es la circulación del conocimiento dentro de la comunidad académica. Si bien muchos investigadores indicaron que sus trabajos fueron citados y utilizados por otros investigadores en proyectos subsecuentes, el conocimiento no siempre se compartió de manera efectiva con los actores educativos fuera del ámbito académico, lo que limitó su impacto directo en la práctica educativa.

Por ejemplo, en el caso de la investigación realizada en el estado de Sonora, los investigadores mencionaron que sus estudios sobre el aprendizaje colaborativo fueron utilizados por otros académicos en investigaciones posteriores, pero los resultados no fueron suficientemente divulgados a los maestros y responsables educativos de las escuelas, lo que impidió que los conocimientos adquiridos pudieran ser utilizados de manera directa en las aulas (Sepúlveda Arriaga, 2024).

Un hallazgo recurrente en todos los estados participantes es la disparidad en la utilización del conocimiento educativo. Mientras que algunas regiones, como el Estado de México y la Ciudad de México, reportaron un uso significativo de los resultados de la investigación para transformar prácticas educativas y políticas públicas, en otras regiones más alejadas del centro, como Oaxaca y Chiapas, el impacto de la investigación fue más limitado, principalmente debido a factores como la falta de recursos, infraestructura y apoyo institucional para implementar las recomendaciones derivadas de la investigación.

Este fenómeno de desigualdad regional refleja la necesidad de políticas públicas que promuevan la equidad en la distribución del conocimiento educativo, de manera que todos los estados, independientemente de su ubicación geográfica o desarrollo socioeconómico, tengan acceso a los resultados de la investigación y puedan implementarlos en sus contextos educativos (Sepúlveda Arriaga, 2024).

A lo largo del análisis empírico realizado en este estudio, se identificaron diversas barreras y desafíos que limitan la efectividad de la aplicación del conocimiento educativo en México. Estos obstáculos no solo surgen a nivel institucional, sino que también están relacionados con la cultura educativa, las políticas públicas y las prácticas pedagógicas que se adoptan en las aulas y en las

instituciones educativas. A continuación, se detallan algunas de las principales barreras identificadas.

Una de las barreras más recurrentes que se evidenció en los diagnósticos de los estados fue la falta de infraestructura adecuada para facilitar el uso del conocimiento educativo. A pesar de los esfuerzos de investigación realizados en diversas instituciones académicas, los resultados de estas investigaciones no siempre pudieron ser aplicados debido a las limitaciones materiales y logísticas de las escuelas y los centros educativos.

La infraestructura deficiente, tanto en términos de equipos tecnológicos como de espacios adecuados para el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas, resulta en una gran desventaja para la implementación efectiva del conocimiento. En muchos casos, la falta de recursos como materiales didácticos actualizados o programas de formación continua para los docentes dificulta la adopción de nuevas metodologías que podrían resultar de gran utilidad para mejorar la calidad educativa.

La resistencia al cambio también ha sido una barrera significativa en la adopción de nuevas estrategias y enfoques pedagógicos derivados de investigaciones educativas. Esta resistencia no solo proviene de los docentes, sino también de las estructuras de poder dentro de las instituciones educativas, que a menudo prefieren mantener las prácticas tradicionales que han sido históricamente validadas, aunque no siempre sean las más efectivas.

En este sentido, como se señala en la investigación realizada por Sepúlveda Arriaga (2024), las prácticas educativas tienden a resistirse a innovaciones que puedan implicar un esfuerzo adicional, por lo que la transición hacia metodologías basadas en la evidencia requiere un cambio cultural profundo dentro del sistema educativo. Este desafío es especialmente relevante en contextos donde la formación continua de los docentes es limitada, y la educación se mantiene bajo un paradigma tradicional que no favorece la adaptación a nuevas investigaciones.

La falta de formación continua para los docentes es otra barrera crucial en la aplicación del conocimiento educativo. A pesar de que existen programas y políticas públicas orientadas a la mejora de la enseñanza, muchos docentes no tienen acceso a programas de actualización profesional que les permitan integrar las últimas investigaciones educativas en su práctica diaria. Esto se refleja en los diagnósticos de los estados, que muestran que la mayoría de los docentes no aplican los hallazgos de la investigación educativa debido a la falta

de herramientas y habilidades pedagógicas necesarias para implementar nuevas metodologías.

De acuerdo con Sepúlveda Arriaga (2024), la formación continua debe ser vista como un proceso fundamental para garantizar la transferencia exitosa del conocimiento educativo generado a través de la investigación. La implementación de estrategias innovadoras depende en gran medida de que los docentes reciban el apoyo adecuado para comprender y aplicar dichos conocimientos en su práctica.

Una de las barreras adicionales que se identificó en los hallazgos del estudio es la fragmentación del conocimiento y la falta de coordinación entre los diversos actores del sistema educativo, tales como los investigadores, los docentes, los directores y los responsables de políticas públicas. La falta de una red de comunicación eficiente entre estos actores dificulta la integración de los resultados de la investigación educativa en la práctica cotidiana de las escuelas.

La fragmentación del conocimiento y la escasa colaboración entre los actores involucrados en el proceso educativo son desafíos que limitan la efectividad del uso del conocimiento. Como señala Sepúlveda Arriaga (2024), la creación de espacios de intercambio y colaboración continua entre los diferentes agentes educativos podría facilitar la implementación de los hallazgos de la investigación en las prácticas diarias, mejorando su efectividad en el aula.

Finalmente, otro desafío importante se encuentra en las barreras institucionales y las políticas públicas inadecuadas que no facilitan el uso del conocimiento educativo. Las políticas educativas en algunos estados no siempre están alineadas con los avances en la investigación educativa, lo que genera una desconexión entre la producción de conocimiento y las estrategias implementadas en el aula. Esta desconexión puede dar lugar a que los esfuerzos investigativos no se traduzcan en cambios tangibles en las prácticas pedagógicas o en la toma de decisiones en las instituciones educativas.

La ausencia de políticas claras de incentivo para la utilización del conocimiento generado por la investigación y la escasa evaluación de los programas educativos limitan las oportunidades para que los docentes y las instituciones educativas aprovechen estos recursos, como lo señala Sepúlveda Arriaga (2024). La implementación de políticas públicas que favorezcan la aplicación de la investigación educativa podría reducir significativamente esta barrera.

Recomendaciones para mejorar el uso del conocimiento educativo

Con base en los hallazgos obtenidos en el análisis empírico del uso del conocimiento educativo en México durante la década de 2012-2021, se proponen una serie de recomendaciones estratégicas que buscan mejorar la eficacia en la utilización del conocimiento generado a través de la investigación educativa. Estas acciones están dirigidas a fortalecer los mecanismos de difusión, mejorar la conexión entre la producción de conocimiento y su aplicación en la práctica educativa, y aumentar la colaboración entre los diversos actores involucrados en la educación. A continuación, se detallan las principales recomendaciones.

Fortalecimiento de los mecanismos de difusión y comunicación

Uno de los hallazgos clave del análisis empírico fue la limitada visibilidad de la investigación educativa y la falta de una infraestructura adecuada para su difusión. Para abordar este desafío, es esencial implementar plataformas de divulgación accesibles, que no solo permitan la publicación en revistas académicas, sino también la difusión de los resultados de la investigación en formatos comprensibles y atractivos para los docentes y responsables institucionales. La creación de espacios virtuales interactivos y seminarios regionales puede ser un medio eficaz para acercar los resultados de la investigación educativa a un público más amplio.

Tal como señalan López-Leyva et al. (2018), la difusión de la investigación educativa sigue siendo una tarea compleja debido a la escasa visibilidad de los estudios, lo que limita la incorporación del conocimiento en las prácticas docentes y las decisiones institucionales. Por lo tanto, la implementación de canales de comunicación claros y accesibles resulta crucial para lograr una mayor circulación del conocimiento.

Desarrollo de capacidades para la apropiación del conocimiento

La apropiación del conocimiento generado por la investigación es fundamental para su aplicación efectiva en la práctica educativa. Por ello, se recomienda invertir en programas de capacitación dirigidos a los agentes educativos, como docentes, directores, y funcionarios de políticas educativas, para desarrollar sus

habilidades en el uso y aplicación de la investigación educativa. Estos programas deben enfocarse en la creación de estrategias pedagógicas basadas en la investigación, así como en la formación en habilidades digitales que faciliten el acceso y la utilización de los recursos académicos.

La capacidad de los docentes para utilizar los resultados de la investigación en sus prácticas diarias depende en gran medida de la formación continua y del apoyo institucional. Según Sepúlveda Arriaga (2024), los docentes deben ser formados en el análisis y adaptación de los hallazgos de la investigación a sus contextos específicos, favoreciendo la construcción de un conocimiento contextualizado y pertinente.

Asimismo, es necesario que desde la etapa de planeación de las investigaciones educativas se considere de forma explícita el nivel de contribución y el tipo de uso que se espera del conocimiento generado, con el fin de que los actores educativos puedan apropiarse de este y aplicarlo en sus respectivos contextos. Como plantea Vergara (2015), resulta indispensable delimitar con claridad el uso de la investigación educativa más allá del impacto, orientando su aplicación hacia políticas públicas, programas institucionales, líneas de acción o usos académicos específicos que respondan a problemáticas reales. Esta perspectiva favorece no solo una apropiación más consciente del conocimiento, sino también una mayor pertinencia social de las investigaciones realizadas.

Fomento de la colaboración interinstitucional

Otro hallazgo clave fue la desconexión entre los investigadores y los actores educativos en muchos estados, lo que ha limitado la aplicación efectiva de la investigación en la práctica educativa. Para superar este obstáculo, es fundamental fomentar una mayor colaboración entre las universidades, los centros de investigación y las instituciones educativas, mediante la creación de redes de trabajo conjuntas. Estas redes pueden ser un vehículo para el intercambio de conocimientos y buenas prácticas, y pueden contribuir al diseño de políticas educativas más fundamentadas en la evidencia.

La colaboración interinstitucional también puede facilitar el acceso a recursos compartidos y la creación de proyectos conjuntos que aborden necesidades específicas de los contextos educativos locales. Tal como lo subraya Sañudo (2012), los esfuerzos de colaboración son fundamentales para cerrar la brecha entre la investigación académica y su aplicación en el terreno educativo.

Incentivos para la aplicación de la investigación en la práctica educativa

Es crucial desarrollar políticas que incentiven la aplicación de la investigación educativa en las aulas y en la toma de decisiones institucionales. Los gobiernos y las autoridades educativas deben crear mecanismos de incentivo que reconozcan y recompensen el uso de los resultados de la investigación en el desarrollo curricular y en la mejora de las prácticas docentes. Estos incentivos pueden incluir financiamiento para proyectos de investigación aplicada, así como reconocimientos y certificaciones para los docentes que implementen metodologías basadas en la investigación.

Además, se debe promover la creación de marcos normativos y programas que integren la investigación educativa en los planes de desarrollo profesional docente, tal como lo propone López-Leyva et al. (2018), para asegurar que los docentes no solo tengan acceso a los conocimientos generados, sino que también estén motivados a utilizarlo en su práctica.

Generación de espacios de retroalimentación y reflexión continua

Finalmente, se recomienda la creación de espacios de reflexión y retroalimentación donde los agentes educativos puedan compartir sus experiencias con la implementación de los conocimientos derivados de la investigación. Estos espacios, que pueden adoptar la forma de comunidades de práctica, seminarios de discusión o foros digitales, permitirán a los docentes y otros actores educativos reflexionar sobre las estrategias adoptadas y generar nuevas ideas para mejorar su aplicación en el aula.

La retroalimentación continua es fundamental para asegurar que el conocimiento no solo se utilice en un primer momento, sino que se perfeccione y se adapte a las cambiantes necesidades del entorno educativo. La creación de comunidades de aprendizaje, puede contribuir al fortalecimiento de la educación mediante la reflexión colaborativa sobre la práctica educativa.

Conclusión

El "Análisis Empírico del Uso del Conocimiento Educativo durante la Década del 2012-2021" ha permitido proporcionar una visión detallada de la dinámica

entre la producción de conocimiento y su aplicación en el ámbito educativo en México. A través de un enfoque metodológico que incluye cuestionarios dirigidos a investigadores y a instituciones educativas, se ha podido identificar tanto las oportunidades como los obstáculos en la difusión y el uso del conocimiento generado en el campo de la investigación educativa.

Durante la década mencionada, el uso del conocimiento educativo se ha caracterizado por una notable disparidad entre los distintos estados del país. Algunos estados han logrado avances importantes en la aplicación de los hallazgos de la investigación educativa, especialmente en las áreas de formación docente y desarrollo de nuevas metodologías pedagógicas. Sin embargo, también se ha observado que, en muchos casos, el conocimiento generado no ha tenido una transferencia directa a la práctica educativa ni a la toma de decisiones institucionales. Esta desconexión entre la investigación y la práctica es una de las principales barreras identificadas en este análisis.

Las barreras y desafíos señalados, como la falta de mecanismos de difusión adecuados, la escasa colaboración interinstitucional y la limitada valoración del conocimiento en los niveles de toma de decisiones, subrayan la necesidad de una mayor integración entre los diferentes actores educativos. Es fundamental que las universidades, centros de investigación y los responsables de la política educativa trabajen de manera conjunta para garantizar que los resultados de la investigación no solo lleguen a las instituciones educativas, sino que sean utilizados activamente para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión escolar.

Las recomendaciones propuestas en este análisis, como fortalecer los mecanismos de difusión y fomentar una mayor colaboración interinstitucional, buscan mejorar la eficacia del uso del conocimiento educativo en el país. Es esencial que el conocimiento generado en las universidades y centros de investigación no se quede en los límites del ámbito académico, sino que sea aprovechado de manera efectiva en las aulas y en la toma de decisiones gubernamentales.

El futuro del sistema educativo mexicano depende de la capacidad de vincular de manera más efectiva la investigación educativa con las prácticas cotidianas de los docentes y de los responsables de las políticas educativas. Solo mediante una colaboración más estrecha y una mayor valorización del conocimiento educativo, se logrará un impacto real en la calidad de la educación en México.

Referencias

Gallart, M. A. (2006). *La investigación educativa en América Latina: Su utilidad para la formulación de políticas*. UNESCO/OREALC.

López-Leyva, S., Sandoval-Hernández, A., & Torres-Hernández, R. (2018). ¿Cómo mejorar el uso de la investigación educativa en las políticas públicas y las escuelas en México? *Universidad Veracruzana / Red de Estudios sobre el Uso de la Investigación Educativa*.

Sepúlveda Arriaga, R. I. (2024). *Análisis empírico del uso del conocimiento educativo durante la década del 2012-2021*. En L. Sañudo Guerra (Coord.), *Investigación de la investigación educativa* (Vol. 8, pp. xx-xx). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Sañudo, M. del C. (2012). El uso del conocimiento en el sistema educativo mexicano: Entre la generación y la apropiación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *17*(52), 1135–1158.

Sañudo, J. (2012). La colaboración interinstitucional en la investigación educativa: una necesidad impostergable. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *42*(2), 9–32.

Vergara Fregoso, M., Fuentes Márquez, E., & Ibarra López, A. M. (2015). La producción de investigación educativa en instituciones de educación superior en Jalisco: ¿asignatura pendiente? En *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 543-552). Dialnet.

Waite, D. (2005). *The practice of educational leadership: A problem-based approach*. Pearson/Merrill Prentice Hall.

Construcción y difusión del conocimiento en la UPN-U 111

Rosa Evelia Carpio Domínguez

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo dar cuenta del proceso que se realizó en el periodo 2012 al 2022 en UPN U-111, Guanajuato en la Construcción y Difusión del conocimiento por parte de sus investigadores. Para ello se da cuenta de los procesos que se realizaron en el pasado para fomentar la investigación en los docentes de dicha institución, como lo que se llevó a cabo en el periodo señalado.

Se entrevistaron a dos docentes que investigan y publican, también se les solicitaron las producciones realizadas en el periodo señalado. Los resultados arrojan que es difícil que los maestros realicen investigación por las condiciones laborales, y los que han logrado desarrollar habilidades en investigación, se debe a su participación en equipos de investigación y en redes.

Palabras clave: habilidades, investigación, formación, educación superior.

Introducción

Actualmente se vive en un mundo caracterizado por una crisis económico, social y la transnacional dad de la cultura. que dan pauta a cambios geopolíticos transformando las formas de poder con influencia global, redefiniendo muchos aspectos de la vida del ser humano, como son el papel de los medios de comunicación, la apertura de nuevos espacios de mercado, la expansión del conocimiento a través de las redes y la informática y la homogeneización de la cultura por mencionar algunos.

La sociedad se encuentra en constante cambio cuyas consecuencias inciden en la población, por lo que se debe preparar a la sociedad para hacer frente a estos cambios y con ello disminuir las consecuencias negativas. también ha transformado la forma de producir conocimiento, Rivera (2019:2) plantea que: "La

dinámica global del intercambio y la generación de conocimiento ha sido influenciada por los cambios tecnológicos, las formas de producción y las diferentes maneras de entender el mundo de acuerdo al contexto social". anteriormente se producía conocimiento de manera individual y ahora colaborativa.

Para resolver o amortiguar los problemas de las sociedades es necesario hacer uso de los conocimientos que ofrece la investigación. La formación de investigadores se lleva a cabo a través de las instituciones de educación superior o en el acompañamiento con los investigadores, apoyando en las tareas de investigación.

Con respecto a la primera opción, son las instituciones de educación superior las que realizan las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión. La tarea de la investigación es generar conocimiento que contribuya al desarrollo y bienestar de la sociedad, lo que implica que el conocimiento derivado de la investigación realizada por docentes investigadores se distribuya para su validación y utilización. Este proceso se encuentra regulado por las políticas educativas y los programas para estas instituciones.

Lo anterior demanda que los profesores de educación superior realicen las funciones mencionadas, por lo que ahora se requiere que desarrollen habilidades de investigación y de trabajo colaborativo ya que la investigación, ya no se cierra a su institución, ahora se demanda la investigación en colaboración con investigadores de otras instituciones. Lo que lleva a realizar investigación desde distintas disciplinas, con más recursos al conjuntar los de las instituciones participantes. Lo que contribuye a que las instituciones menos favorecidas en infraestructura logren realizar investigación y la difusión de los conocimientos derivados de dicha tarea (Gibbons et a, 1997).

Cabe mencionar que otras de las ventajas de trabajar en colaboración es el aprendizaje de metodologías de investigación como de enfoques teóricos de la temática de la línea de investigación que trabajan. Lo que contribuye a que los investigadores menos expertos vayan desarrollando habilidades de investigación y conozcan los medios para la difusión de los conocimientos derivados de la investigación.

Los programas de posgrado son los encargados de desarrollar habilidades de investigación y en la difusión de sus alumnos. Por lo que es necesario que los docentes realicen investigación para que enseñen a investigar a sus alumnos. Durante los semestres los alumnos van realizando sus tesis con el apoyo del maestro encargado de los cursos de metodología y de su tutor de tesis, adqui-

riendo conocimientos y desarrollando habilidades en investigación, y con respecto a la difusión su experiencia se da generalmente, a través de su participación en coloquios y congresos, mientras que algunos programas les demandan publicar en revistas, quedando en desventaja los primeros.

Y como plantea Gibbons (1997), la distribución es la difusión sobre una amplia gama de lugares para la producción de conocimiento y de diferentes contextos de aplicación o uso de este.

La divulgación de la producción del conocimiento educativo es concebida como el acto de comunicar a través de la publicación de los resultados de las investigaciones a diferentes tipos de audiencias vinculados con la investigación científica. Para lo cual se requiere de medios de distribución y una población que lo valide y lo utilice para solucionar problemas o elaborar proyectos de mejora.

Cabe mencionar que algunos alumnos de los posgrados, llegan a ser docentes de las instituciones de educación superior, quienes serán los encargados de formar a sus alumnos en investigación. Por lo que continuaran desarrollando habilidades para la investigación, a través de su participar en otros espacios como son: participar en equipos de docentes con un tema de interés común, en cuerpos académicos y en redes nacionales e internacionales.

Desarrollo

A continuación, se realiza una breve trayectoria de la Institución de Educación Superior en que se realiza este trabajo, con la finalidad de conocer los factores que influyen en la generación de conocimiento y la manera en que se realizó la difusión del conocimiento.

Anteriormente los maestros egresaban de la secundaria e ingresaban a la normal donde obtenían su formación para ejercer la docencia, posteriormente se demandó la profesionalización de esta carrera, lo que implico que los nuevos docentes tendrían que estudiar el bachillerato y posteriormente la carrera en licenciados en alguna área de la educación.

La UPN se creó en 1979, una de sus funciones fue profesionalizar a los maestros en servicio, por lo que se abrieron en los estados de la República Mexicana Unidades UPN, donde se ofrecieron licenciaturas en educación, en el que los maestros en servicio, asistían a cursar la licenciatura para obtener el título de Licenciado en Educación (Jacobo y Pintos, 2003).

Después de profesionalizar a los maestros normalistas, la UPN continúa ofertando programas de licenciaturas (Psicología Educativa, Intervención Educativa, Pedagogía, Administración Educativa, Educación Indígena, Sociología de la Educación, Educación e Innovación Pedagógica), maestrías y doctorados en educación. En cada Unidad UPN se oferta algunos de los programas de licenciatura, de las mencionadas, que dependerá de un Diagnostico Regional y del perfil de su planta docente.

En la Unidad UPN U111 existen pocos docentes que cuentan con base, la mayoría son de contrato, pocos de tiempo completo (se encargan de coordinaciones y docencia) y la mayoría de tiempos parciales (contratados exclusivamente para atender horas de docencia). Esto lleva a la rotación de personal que impide darles continuidad a sus programas, y los maestros se centren en la docencia; debido a que sus contratos son horas para impartir cursos. Por lo que no se considera la investigación y difusión como parte de las tareas sustantivas de la institución.

A lo largo de 30 años se han dado dos intentos de fomentar la investigación: uno por parte de la UPN Ajusco al implementar Talleres Regionales de Investigación (Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Nayarit y San Luis Potosí) y la creación de una Revista Regional, y otro por parte, la Secretaria de Educación de Guanajuato oferto un Seminario de Investigación. Que, al no dársele continuidad, no se obtuvieron los resultados esperados. Posteriormente los docentes vieron la necesidad de realizar estudios de maestría y doctorado para ofertar programas de maestría y doctorado en la UPN-U 111.

Pocos docentes estudiaron la maestría: uno en la UPN Ajusco, otro en la Universidad Guanajuato y diez en la Unidad UPN 111. De estos pocos continuaron con el doctorado: uno en la Universidad de Hidalgo, uno en la Unidad UPN 111 y actualmente 4 en instituciones particulares. Cabe mencionar que los maestros que estudiaron la maestría en la UPN U111 ya no trabajan en la institución, solo dos continúan laborando.

A partir de los Talleres Regionales de Investigación; la investigación que se realizaba era por un docente, para indagar aspectos de la institución, publicaba artículos en la revista Paideia que manejaban las tres Unidades UPN del estado de Guanajuato, la cual no contaba con registro de ISSN debido a que las unidades no tienen personalidad jurídica, por lo que dependen, en este aspecto de la Secretaria de Educación de Guanajuato. En el 2018 se suspendió la revista por cuestiones de presupuesto.

Metodología

El trabajo es de corte cualitativo y descriptivo, se realizó una entrevista a dos docentes que investigan y publican con la finalidad de recabar información sobre las actividades que en el pasado se realizaron para fomentar la investigación, así como su trayectoria en la investigación, también se les solicito sus producciones durante la década de 2012 a 2022 con la finalidad indagar su trayectoria de investigación.

Resultados

Se encontró que, durante el periodo señalado, dos doctores realizan investigación con docentes de las siguientes instituciones Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, Universidad de Guanajuato que son regionales, también trabajan con UPN U-96 de la Ciudad de México, Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua de la sede de Parral son de corte Nacional y la Universidad de Burgos de España a nivel internacional. Y uno participa en Redes Nacionales: Red de Posgrado en Educación A.C., Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y Consejo Mexicano de Investigación Educativa y en redes de Iberoamérica: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica y la Red Iberoamericana de Investigación y Formación en Posgrados en Educación, lo que ha permitido generar en la institución mencionada las líneas de investigación: Procesos de formación, Interculturalidad y Desarrollo y aprendizaje.

De esto se ha generado artículos y capítulos de libros, permitiendo la difusión de la generación de los conocimientos derivados de las investigaciones que de otra manera seria difícil. Ello permitió la participación de un docente en el Perfil Prodep y el SIN en el Nivel 1. Con la idea de que el otro docente participe en ambos programas y se pueda generar un cuerpo académico. Este último ha resultado muy difícil, ya que se han realizado tres invitaciones a los docentes de la UPN U-111, pocos han participado, y estos terminan por desertar. También se invitó a compañeros de las otras unidades del estado, los cuales no aceptaron, ya que representaba una actividad fuera de su tiempo laboral, por lo que tampoco contarían con recursos para las actividades derivadas de este trabajo.

La producción que se realizó se debe principalmente a la participación que se tiene en las siguientes Redes:

Tabla 1

Participación en redes

Nombre red	País	Participante UPN U111
Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)	España	1
Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE)	México	2
Red de Investigación sobre Enseñanza de la Investigación (RISEI)	Ecuador	1
Red Iberoamericana en Investigación y Formación en los Programas y Posgrados en Educación (RIIFPE)	México	1
Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)	México	1

De la participación en las redes, se generan proyectos de investigación nacionales como Iberoamericanos en el que participan los investigadores de las diversas instituciones, para su elaboración y avance se organizan seminarios, cuyas sedes cambian. Los resultados se publican en las editoriales de las instituciones donde participan los investigadores, con apoyo de sus autoridades.

Además, en las redes se ha aprendido a investigar, incursionar en nuevas temáticas y metodologías, además de contar con recursos para publicar, ampliando la visión de los investigadores tanto de la Unidad UPN 111, principalmente como de los que participan, cabe mencionar que hay diferencias en las habilidades y recursos con que cuentan los investigadores participantes que se refleja en los avances. Desde novatos, intermedios como expertos. En el caso de los investigadores de la UPN U111, iniciamos como novatos y actualmente logramos el intermedio, lo que nos permite avanzar es la participación en los seminarios, la realización de la investigación y la publicación de sus resultados. En el siguiente cuadro se plantea las revistas y las editoriales en las que se ha publicado los resultados de las investigaciones.

Tabla 2

Revistas y editoriales en las que se publicó

Revistas	Capítulos libros
1.-Paideia de las Unidades UPN de Guanajuato	1.-Eds Carlos Peláez Paz y María. España
2.- Educar de Secretaria de Educación de Jalisco	2.-Redie, Durango, México
3.- Voces de la Universidad de Rafael Landívar de Guatemala	3.- EDs. AIDIPE. España
4.-REDIPE, Colombia	4.-Universidad Nacional de la Amazonia Peruana (UNAP)
5.- Universidad Tecnológica de Machala, Ecuador	5.-Universidad de Guadalajara, México
6.- Universidad Verdad	7.-Universidad Nacional de Villa de Córdoba, Argentina.
7.- Revista electrónica de Investigación e Innovación educativa	8.-Universidad Arturo Prat del Estado de Chile
8.-AFIRSE, UNAM, México	9.-Ediciones Normalísimo Extraordinario

Estas revistas y editoriales donde se ha publicado son algunas de las instituciones que participan en las redes, se encuentran en los siguientes países.

Tabla 3

Países en los que se publicó

País	Numero de publicaciones
México	19
Guatemala	2
Ecuador	3
Colombia	4
Chile	1
Argentina	1
Perú	1
España	2

Para dar cuenta de las temáticas que se trabajan se utilizó las áreas del conocimiento del COMIE, siendo las siguientes. Un docente trabaja las líneas de interculturalidad y educación y la de procesos de formación, el otro trabaja las líneas de Procesos de formación. Cabe mencionar que por el trabajo que se realiza con el investigador de la Universidad de Burgos, surge la línea de Desarrollo y aprendizaje. Esta se trabajará por ambos docentes, y por la participación de ambos docentes en cursos de actualización surgen otras temáticas como la de Convivencia y las Tic.

Tabla 4
Líneas de producción de conocimiento

Áreas de producción
Procesos de formación
Convivencia, disciplina y violencia en las escuela
Multiculturalismo, interculturalidad y educación
TIC en educación

La difusión de los artículos y capítulos de libros se han realizado en los eventos que organizan las redes, y su publicación se da en las instituciones que participan en las redes, lo que permite que las instituciones que no cuentan con las condiciones, su personal pueda publicar los resultados. Las publicaciones del 2012 al 2021 fueron las siguientes

La tarea de investigación en la institución tuvo dos etapas la primera se desarrolló de manera incipiente, al interior de la institución y de manera diagnostica. La segunda etapa que se dio durante el periodo mencionado se caracterizó por trabajarse en las redes y respondiendo a líneas de investigación.

Conclusiones

Una de las alternativas para formar investigadores es a través de las instituciones de educación superior por medio de los programas de posgrado, para ello se requiere que tanto directivos, como docentes que laboran en este nivel, tomen conciencia de su responsabilidad ante la sociedad y busquen las alternativas para potenciar los recursos materiales como humanos para cumplir con sus tareas.

Es necesario que se cuente con investigadores en las instituciones de educación superior para que se desarrollen habilidades de investigación en los alumnos de los programas de posgrado. de lo contrario solo se trabaja con la reproducción de lo que manejan los textos de metodología, pero el proceso de investigación no sigue dicha lógica, llevando a confundir al estudiante y no logran desarrollar habilidades de investigación.

Las instituciones de educación superior que no cuentan con infraestructura, recursos e investigadores, es recomendable que los docentes busquen espacios para formarse en investigación, participando en seminarios que ofertan por línea algunas instituciones de manera gratuita o de paga, continuar su

formación en programas de maestría y doctorado, participar en redes, formar equipos con sus compañeros o de otras instituciones para investigar y asistir a Congresos.

Es necesario reconocer la importancia de la investigación en las instituciones de educación superior, ya que esta representa muchos beneficios para maestros y alumnos. El docente se especializa en una temática desde lo teórico y metodológico, lo que contribuye al proceso de enseñanza de los contenidos curriculares y el proceso de asesoría de titulación (dominio de enfoques, autores, metodologías e instrumentos), y para el alumno le permite aprender de manera más fácil y desarrollar habilidades de investigación.

Referencias

Gibbons, M., Linioges C., Nowstny H., Scott P., y Trow, M., (1997). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Editorial Pomares- Corredor, S.A. Barcelona

Jacobo H. y Pintos J. (2003). *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica*. Cuadernos de Discusión No 10, SEP.

(PDF) Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica

Rivera C. (2019). *Sobre la función social del conocimiento humano mediante la vinculación y transferencia del conocimiento en América Latina*. Revista de la educación superior Vol. 48, No. 189, México. Sobre la función social del conocimiento humano mediante la vinculación y transferencia del conocimiento en América Latina

La construcción del conocimiento curricular en la universidad desde una mirada crítica

Celia Carrera Hernández

Resumen

La construcción del conocimiento debe ser un elemento central de transformación, tanto en las universidades como en todo el sistema educativo y en la sociedad en general, sin embargo, actualmente se identifica la influencia política y económica en la autonomía de las universidades, en la formación, construcción y uso del conocimiento. Por ello, el propósito de la presente investigación es develar la tendencia desde la que se genera y usa el conocimiento en el campo del currículo en Chihuahua del periodo 2007-2021 con el fin de identificar cambios en la organización y prácticas institucionales orientadas a provocar la transformación en la sociedad actual. Se realizó un análisis de contenido a la producción identificada que fue de 109 documentos en total (14 tesis de posgrado, 13 capítulos de libros, 9 libros, 54 ponencias y 19 artículos en revistas indexadas), se utilizó la hermenéutica como marco teórico interpretativo. Se encontró que la tendencia de la investigación curricular en Chihuahua es hacia un paradigma que recupera la subjetividad de los involucrados pero apegada a la política de la sociedad del conocimiento. Se concluye en la necesidad de transitar de una investigación curricular que responde a las políticas neoliberales hacia otras formas en las que se atiendan sectores olvidados tanto por las políticas económicas como por los propios investigadores.

Palabras clave: conocimiento, currículo, investigación, neoliberalismo.

Introducción

La escuela del Siglo XIX y primera mitad del Siglo XX dio respuesta a la sociedad emergente industrial moderna que se vio trastocada por la llamada sociedad del conocimiento en la que la economía fue directamente vinculada al conocimiento científico y fue determinante en los sistemas sociales y culturales

a nivel mundial. (Minakata, 2009), por lo que las universidades se apegaron a la política neoliberal a partir de sus diseños curriculares desde una perspectiva transdisciplinar atendiendo al principio de la formación de capital humano con un discurso de búsqueda de equidad social (García, Castillo y Aguilera, 2008) y de calidad en la formación.

Por ello, en la segunda mitad del Siglo XX el sistema de educación superior se vio presionado a producir conocimiento a través de procesos formativos en pregrado y posgrado, así como en la capacitación para el desarrollo de habilidades investigativas dando respuesta a un pensamiento neoliberal sobre la gestión del conocimiento científico.

Ante ello, las universidades centraron su poder como productoras de conocimiento, aspecto que fue considerado en la evaluación tanto de las instituciones de educación superior como de los investigadores a través de la cantidad de producción científica la cual estaba supeditada al logro de recursos económicos. El enfoque de la enseñanza es por competencias sociales, productivas y para la vida en un contexto de inseguridad, incertidumbre y complejidad en la que se viven grandes transformaciones en las relaciones familia-escuela y escuela con los ámbitos laborales.

Por otro lado, en la segunda década del XXI en la sociedad del conocimiento se da un valor especial al aprendizaje y la enseñanza deja de ser el centro, se reconocen aprendizajes alternativos a la escuela como lo son en las comunidades a partir de proyectos donde se trata de dar solución a problemas de tipo socioeducativo dando lugar a los aprendizajes en comunidad de práctica donde se reconoce y valora la cultura, la experiencia, la diversidad sexual, en experiencia y edad.

Por lo anterior, para Minakata (2009:3) la universidad se ha visto en la necesidad de transformarse como una organización que aprende de forma colaborativa

> ...abierta y relacionada con contextos, problemas, escenarios sociales y productivos; o bien, se anquilosan como instituciones obsoletas y dislocadas de las dinámicas de la sociedad del conocimiento. Esta disyuntiva se plantea también a los profesores: o se incorporan a las dinámicas de cambio y pasan de ser los que enseñan a ser los que aprenden en el proceso de enseñar; de ser quienes practican una enseñanza de forma individual a quienes enseñan y aprenden de forma grupal y colaborativa; de ser quienes enseñan centrados en contenidos a ser quienes facilitan

> y conducen la construcción de aprendizajes situados, significativos y reflexivos, o vivirán los efectos de su obsolescencia e inadecuación como formadores en la sociedad del conocimiento, con el consiguiente vacío de significado profesional social y personal.

En la actualidad la transformación de las universidades implica cambios significativos en la generación y uso del conocimiento, ahora no hacia las exigencias económicas y sociales en una sociedad del conocimiento, sino ante una sociedad compleja, diversa, tecnológica y desigual caracterizada por la creciente desigualdad económica, social y el multiculturalismo.

Ante ello, la generación y uso del conocimiento se reorienta hacia nuevas epistemologías, metodologías y ontologías en la construcción de proyectos colectivos o individuales vinculados a los problemas sociales que de manera situada buscan resolverlos con la participación de quienes demandan soluciones concretas que le llevará a cambios en su forma de vida, al cumplimiento de sus derechos y a una justicia social. De esta manera la generación del conocimiento y su uso debiera ser orientado hacia un sentido humano, social y cultural, no como una práctica gerencial denominada gestión del conocimiento tal como se le denomina desde el contexto neoliberal.

Al respecto, Saldarriaga (2023) menciona que la responsabilidad social y la construcción del conocimiento como estrategia de gestión humana están conectadas y son inseparables en las organizaciones e instituciones educativas a partir del reconocimiento de la gestión del conocimiento en la sociedad y en los grupos para los que se destina, por lo que es indispensable analizar el origen, concepto y orientación de la gestión del conocimiento desde la teoría y la práctica en un entorno globalizado y neoliberal. Por lo que se observa apremiante analizar desde una perspectiva crítica la forma en la que se construye el conocimiento en las universidades y el uso que se da al mismo.

Lo anterior, debido a que se observan esfuerzos que realizan las Instituciones de Educación Superior (IES) respecto a la construcción y uso del conocimiento que en ocasiones son reducidos ya que no hay una articulación sistemática entre quienes desarrollan la investigación y los destinatarios. Sin embargo, es necesario conocer cómo se genera el conocimiento en las IES del Estado de Chihuahua respecto al campo del currículo a partir del estado del conocimiento del periodo 2007-2021. Por lo que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la tendencia desde la cual se genera y usa el conocimiento

en la investigación curricular en Chihuahua en el periodo 2007-2021? Con el objetivo de develar la tendencia desde la que se genera y usa el conocimiento en el campo del Currículo en Chihuahua del periodo 2007-2021 para proponer cambios en la formación de investigadores, el desarrollo de proyectos, divulgación y uso del conocimiento.

Lo anterior, debido a que se realizó el estado del conocimiento en Chihuahua en el periodo 2007-2021 en diferentes áreas del conocimiento, sin embargo, para este estudio, solo se consideran los hallazgos en el campo del currículo, pero no se ha profundizado en la forma en la que se genera el conocimiento en el contexto social, político y económico actual. Los estados del conocimiento en la investigación educativa

> ...pretenden conocer el grado de desarrollo sobre algún tema educativo mediante la revisión, evaluación y síntesis del conocimiento que se ha producido sobre objetos de estudios similares; de esta manera, luego de la revisión y el análisis pormenorizado, es posible conocer el estado actual de la investigación sobre un tema en particular, así como los posibles vacíos que presenta, y se evidencia la pertinencia y relevancia para la investigación. a la valoración de la producción generada en un determinado campo temático, delimitado temporal y espacialmente, que tiene como principio ético ineludible delimitar la perspectiva teórica de interpretación para acotar la subjetividad del investigador (Vergara, 2023:1249).

Por ello, la relevancia de la presente investigación se centra en analizar el estado del conocimiento en Chihuahua en el contexto de la sociedad del conocimiento y la política neoliberal en la construcción del conocimiento curricular y en el uso que se le da al conocimiento desde una perspectiva crítica ya que la construcción y uso del conocimiento son parte fundamental en la responsabilidad social de la universidad y atraviesa las funciones sustantivas como la docencia, investigación y vinculación (Hernández, 2021), desde la cual se pueden buscar nuevas posibilidades que no respondan a la necesidad existente solo porque existe, sino algo radicalmente distinto sobre lo que es posible imaginar y vale la pena luchar y a lo que la humanidad tiene derecho (De Sousa, 2018).

Desarrollo

El concepto de gestión del conocimiento tiene un origen administrativo y gerencial que ha acompañado las distintas formas de generar conocimiento, ha controlado su producción, difusión y legitimación, lo cual ha llevado a las universidades a producir conocimiento útil para la sociedad altamente institucionalizado que se caracteriza por problemas de investigación que surgen en el ámbito académico pues son los investigadores los que determinan el conocimiento caracterizado por ser disciplinar, homogéneo y jerárquico que tiende a preservar el método y valores de la ciencia porque sus miembros comparten objetivos de producción del conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica que contribuye para que se legitime y difunda el conocimiento (Meza, Galindo y Romero, 2009) en una sociedad neoliberal denominada sociedad del conocimiento desde la cual el discurso se orienta al logro de la igualdad social desde la investigación, la academia y la formación en los posgrados, sin embargo, el recurso para la investigación es reducido y se ha ampliado la distancia entre la universidad y la sociedad ampliando la brecha de desigualdad e inequidad social.

El currículo de los posgrados se construyó desde la lógica disciplinar e incluso transdisciplinar desde el pensamiento neoliberal y no se ha transformado, por lo que se identifica una diferencia entre conocimiento científico y otras formas de producir conocimiento, así como la relación entre universidad y sociedad además una desvinculación entre docencia-investigación-vinculación. Para De Sousa (2018) menciona que la universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es irrelevante para la sociedad a quien debe impactar, no solamente en términos económicos sino sociales y políticos.

Por ello, hablar de la gestión del conocimiento es referirse a un modelo de producción disciplinar que reconoce al conocimiento científico como un fin público en el que el Estado asumió la financiación de las universidades y de la producción y divulgación del conocimiento, por ello, la relativa autonomía de las universidades tanto para el diseño curricular como para la investigación científica se ve amenazada ya que se soslaya el pensamiento libre y crítico, se limita la formación desde una perspectiva crítica para los investigadores y la divulgación se ve sesgada a través de algunas políticas públicas y normas institucionales.

De acuerdo a lo anterior, De Sousa (2018) menciona las crisis por las que pasan las universidades debido a la dependencia financiera del Estado, la primera es la crisis institucional con la influencia de la Filosofía del estado en la misión y visión, en la oferta académica, el perfil de profesores que se contrata, la eliminación de la producción científica desde otros paradigmas así como de una formación alternativa, la apertura a programas y proyectos de universidades privadas y la distribución de recursos a proyectos modernizantes de organismos gubernamentales.

Lo anterior, debido a que la gestión del conocimiento surge en el contexto político económico neoliberal desde una perspectiva gerencial en la llamada sociedad del conocimiento donde la información, su administración y conocimiento se volvió esencial en una sociedad competitiva para la sobrevivencia del sector productivo y de servicios (García, Castillo y Aguilera, 2008), ya que se parte de la idea que la empresa que no innova no puede evitar la declinación, por ello, se dio pauta para que se trasladara el concepto de riqueza basado en el control a un manejo de medios de producción de materias primas al desarrollo de una sociedad educada con conocimientos suficientes para aplicar, es decir formar a un capital humano para el incremento de la riqueza en los grupos empresariales y no para el desarrollo social.

Desde esta perspectiva, las empresas decidieron invertir en la formación de capital humano para estar a la altura del cambio dinámico del entorno y sobre todo a las demandas del mercado por lo que el nuevo paradigma económico-productivo fue el uso intensivo del conocimiento y la información para el servicio de la economía. Derivado de ello surgió un nuevo tipo de trabajador llamado conocimiento, por lo cual se realizaron cambios en el diseño curricular y en las prácticas de las universidades que pensaban formar estudiantes para un futuro incierto con competencias para la vida acorde a una sociedad signada por el mercado y la óptica gerencial (García, Castillo y Aguilera, 2008) tal como se identifica en los estudios sobre las generaciones de la gestión del conocimiento.

Metodología

La presente investigación se desarrolló con una metodología centrada en el enfoque cualitativo ya que la realidad estudiada es subjetiva, por lo que la lógica de observación fue la subjetividad a partir del análisis del contenido y la hermenéutica dialógica. La unidad de análisis fundamental es la cualidad (Vargas,

2011), en este caso de los textos a través del contenido identificado en diferentes elementos que lo estructuran y caracterizan.

El paradigma es hermenéutico/interpretativo a través del uso de fichas descriptivas de cada uno de los documentos revisados, como libros, ponencias, tesis doctorales, capítulos de libros y artículos, se identificó el sentido que dieron los autores a su proyecto de investigación, ya que éste se construye en la búsqueda y armado de la estructura profunda de los elementos que orientan la investigación educativa en el campo de currículo. Según Bisquerra (2014), el paradigma hermenéutico/interpretativo busca comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, las percepciones, intenciones y acciones; en esta investigación, esos significados e intenciones plasmadas en la producción científica en el área de currículo. Se analizaron 95 productos entre ponencias, artículos en revista indexada, capítulos de libro y libros. La producción revisada se organizó en 8 subáreas.

Resultados

La publicación de resultados ante un lenguaje y formato científico en la diseminación del conocimiento responde a estándares nacionales e internacionales.

La forma en la que se presentan los resultados de las investigaciones es diversa, aunque predomina el formato de ponencia para la presentación en diversos congreso, entre los que destacan el Congreso Internacional de Investigación organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el Congreso Internacional de Currículo de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y el Congreso Internacional de Investigación Educativa organizado por la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua (REDIECH).

A los congresos asisten estudiantes de posgrado y profesores e investigadores interesados en socializar sus hallazgos y aprender de la comunicación de otros estudios. La participación en congresos es un criterio de evaluación en el estímulo al desempeño docente y en el Sistema Nacional de Investigadores, por lo que los investigadores buscan cubrir este rubro.

Figura 1

Tipo de productos revisados

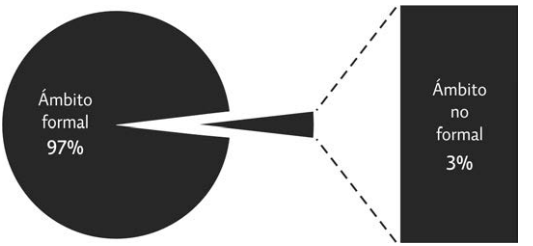
Otro recurso académico de divulgación del conocimiento científico son los artículos en revistas indexadas, requisito para la titulación en algunos de los programas de doctorado, por lo que los estudiantes buscan publicar artículos en revistas indexadas y son formados para ello. Además, de ser requisito para la titulación, la publicación de artículos en revistas indexadas es un criterio de evaluación para profesores e investigadores que laboran en educación superior por lo que es requisito de evaluación del desempeño docente en educación superior.

Por otra parte, se identificaron capítulos de libros y libros, aunque en menor medida como formas de diseminación del conocimiento. La producción en el campo del currículo en Chihuahua devela que la comunicación sobre los resultados de las investigaciones en las diferentes subáreas es una necesidad del investigador que encuentra formas de aprender sobre nuevas formas de hacer investigación, establece enlaces con otros investigadores y conoce el estado que guarda la cuestión sobre su línea de investigación, sin embargo, en otras ocasiones lo hace por obligación ya que la investigación está supeditada a los estímulos de castigo y recompensa económica desde las políticas neoliberales en la sociedad del conocimiento. La investigación al servicio del mercado, la formación de calidad para cumplir las necesidades del empresariado y la divulgación del conocimiento para el reconocimiento de los grandes centros que concentran la información quienes dan las normas de publicación y llevan la estadística de la producción científica, una nueva forma de mercado sobre el conocimiento científico.

El conocimiento científico sin influencia en el ámbito no formal de la educación

Figura 2

Ámbitos en los que se desarrolla la investigación curricular



Por otra parte, se encontró que la investigación curricular en Chihuahua se desarrolla preferentemente en el ámbito formal y solo el 3% de las investigaciones en el ámbito no formal, lo cual indica que el entorno de la investigación se realiza en las universidades por profesores-investigadores y por estudiantes en los posgrados y el entorno donde se desarrolla la investigación es el de la educación superior, aunque se identificaron estudios orientados a la educación básica ya que los estudiantes de los programas de posgrado en educación trabajan en educación básica.

La investigación sobre educación en comunidades es escasa y sobre todo con comunidades vulnerables. La investigación entonces responde a criterios y estándares evaluativos, es poco el tiempo que se dedica para la investigación en educación superior y se evidencia desvinculación de la universidad con la comunidad.

De esta manera la escuela se ve acosada en la sociedad del conocimiento desde políticas neoliberales y se estudian prioritariamente problemas académicos, se desarrolla investigación para rendir cuentas y atender las necesidades del mercado desde el currículo (García, Castillo y Aguilera, 2008).

Ausencia de investigaciones participativos que buscan la transformación social

Figura 3

Enfoques de investigación

A pesar de que las investigaciones se desarrollan desde un enfoque cualitativo al menos así lo indica el 50% de la producción revisada los resultados los objetivos de las investigaciones no ce orientan a la transformación de la sociedad sino a comprenderla e interpretarla. Se identifica el predominio de estudios fenomenológicos, hermenéuticos y etnográficos desde un enfoque cualitativo de las investigaciones y ausencia de estudios culturales y participativos.

El neoliberalismo ha borrado de tajo la cohesión social, la destrucción de los colectivos sociales y el uso de nuevas epistemologías y metodologías de investigación se construyen desde el temor a tener menos y ser menos, por lo que se identifica egocentrismo en la forma de hacer investigación ya que se actúa por estímulos de castigo y gratificación (García, Castillo y Aguilera, 2008), en ese sentido la investigación no rompe con formas establecidas de hacer investigación que den pauta a la creatividad de formas nuevas y diversas.

El papel pasivo de los participantes en la construcción del conocimiento

Figura 4

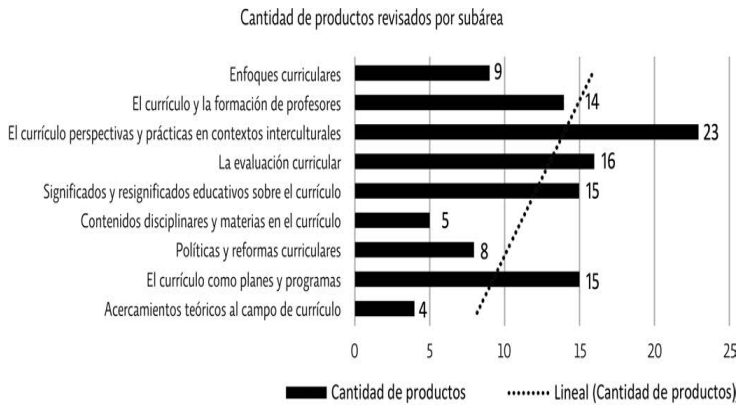
Tipo de participantes en la investigación curricular

La postura epistemológica que se asume en cada una de las investigaciones es comprensivo/interpretativa y positivista, lo cual implica que el papel del participante es pasivo ya que no se involucra en el desarrollo de la investigación, ni se recuperan sus conocimientos. En los diferentes estudios se identifica que participan profesores de educación superior o educación básica en un 40%, mientras que el 30% se orienta a los estudiantes, los padres de familia el 20% y el 10% administrativos, pero se identifica la ausencia de participación de la comunidad o grupos sociales, por lo que la investigación curricular se desarrolla con la participación de profesores y estudiantes preferentemente sin salir del ámbito formal de la educación, lo cual evidencia una desvinculación de la universidad con la sociedad respecto a la generación del conocimiento.

Los estudios curriculares en contextos interculturales desde la universidad sin la participación de la comunidad

Figura 5

Cantidad de productos revisador por subárea



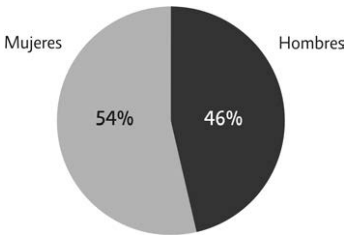
La subárea del currículo en la que se encontró mayor producción fue "El currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales", lo cual manifiesta el interés por estudiar los procesos pedagógicos en el contexto de la educación indígena en Chihuahua. Sin embargo, el papel que juegan los participantes es pasivo, por lo que el uso del conocimiento no tiene impacto en el contexto de social, económico o cultural de las poblaciones originarias que habitan en la entidad.

En la sociedad del conocimiento la investigación sobre los grupos originarios ha sido relevante pero ha sido utilizada con fines asistencialistas que no corrigen los problemas de fondo sino actúa como un paliativo y contención de acciones sociales y políticas por parte de estos grupos (García, Castillo y Aguilera, 2008), ya que la investigación social surge como una respuesta de los grupos dominantes ante una situación peligrosa para el Estado, por ello se identifican numerosos estudios que no llegan al fondo de la realidad de los grupos originarios ni a plantear soluciones.

Influencia de las mujeres en la investigación científica, una voz tradicionalmente opacada

Figura 6

Porcentaje de mujeres y hombres que realizan investigación curricular

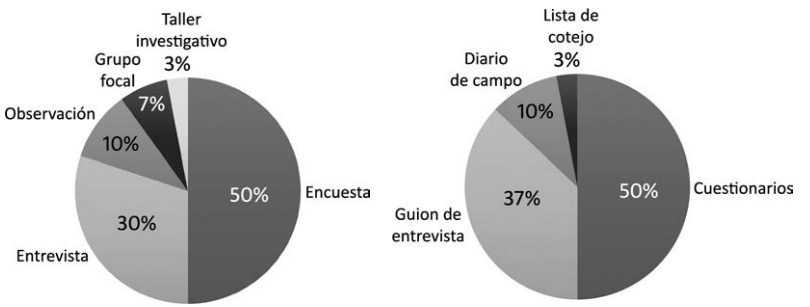


Las mujeres juegan un papel importante en la investigación curricular en Chihuahua ya que desarrollan estudios de manera individual o colectiva, lo cual evidencia que la mujer se involucra en grupos de investigación en las universidades, realiza estudios de posgrado, participa en redes de investigación y forma nuevos investigadores. El 54% de los investigadores son mujeres y realizan investigación cualitativa ya que es el enfoque que predomina en los estudios sobre el campo del currículo. Es la mujer quien combina distintos roles sociales con el de ser investigadora actualmente. El 46% de las investigaciones es realizada por hombres, lo cual indica que tanto hombres como mujeres realizan investigación curricular ya que la diferencia es los del 6%. conocimiento científico se desarrolla con la participación de la mujer preferentemente.

Técnicas e instrumentos de investigación tradicionales utilizadas en los estudios curriculares

Figura 7

Técnicas e instrumentos que predominan en la investigación curricular



Las técnicas que predominan en la gestión del conocimiento son la encuesta con el uso de cuestionarios y la entrevista semiestructurada, aunque se identifica que en el 7% de los estudios de utilizaron grupos focales y en el 3% talleres investigativos. El 10% de los trabajos de investigación se desarrolló con la técnica de la observación, en los que se utilizaron los diarios de campo.

Estos resultados evidencian la fuerte influencia de la tradición científica en la formación d ellos investigadores en Chihuahua, donde se construyen proyectos de corte académico que no resuelven problemas. Sin embargo, (Zuluaga-Duque, 2015:189) menciona que "en una sociedad abierta, la cultura debe ser pluridimensional, las creaciones artísticas, científicas, tecnológicas, técnicas, religiosas, filosóficas, metafísicas, entre otras, deben nacer de las acciones libres".

Conclusiones

La tendencia de la investigación curricular en Chihuahua es hacia un paradigma que recupera la subjetividad de los involucrados pero apegada a la política de la sociedad del conocimiento, aún cuando se comienza a utilizar un paradigma crítico aún falta vincular la universidad con la sociedad para atender realmente las necesidades de los grupos más desfavorecidos por la política neoliberal.

Lo anterior, debido a que la investigación curricular se caracteriza por lo siguiente:

1. La publicación de resultados responde a estándares nacionales e internacionales.
2. El conocimiento científico sin influencia en el ámbito de la educación no formal.
3. Ausencia de investigación participativa.
4. El papel pasivo de los participantes en la construcción del conocimiento.
5. Los estudios interculturales desde la universidad sin la participación de la comunidad.
6. Influencia de las mujeres en la investigación curricular, una voz tradicionalmente opacada.
7. Técnicas e instrumentos de investigación tradicionalmente utilizadas.

Además, se encontró que las universidades públicas que en teoría tienen autonomía para el diseño curricular y en la construcción de proyectos de investigación dependen de las políticas educativas dictadas por el Estado ya que estas prácticas están supeditadas a la asignación de los recursos económicos. Por otra parte, se identifica que en la investigación curricular durante el periodo 2007-2021 en Chihuahua la producción se orientó hacia el enfoque por competencias, a la creación de indicadores y al sustento socioformativo de las mismas, objetos de estudio abordados desde el paradigma positivista ya que la ideología hegemónica plantea la necesidad de formar jóvenes en competencias donde se enfatiza más lo laboral que lo social. Lo mismo sucede con la formación de los docentes, la contratación de los profesores en las universidades y su participación en la investigación a quienes se les exige calidad académica e investigación según estándares nacionales e internacionales., ya que no solo deben desarrollar docencia sino tres funciones sustantivas entre ellas la investigación y vinculación con el adjetivo de calidad desde las cuales son evaluados.

En las diferentes subáreas analizadas se identificó la tendencia de una investigación que trata de responder a las necesidades del pensamiento mercantil del Estado a una formación individualista que no se centra en las necesidades de los demás. Por otro lado, el hecho de que la investigación se desarrolle prioritariamente en educación superior y en primaria es relevante ya que para el Estado el nivel de primaria no ha sido de gran interés más allá de la cobertura, la homogeneización del plan de estudios, ya que no tiene una fuerte influencia económica, sin embargo, en educación media superior se carece de investigación debido a la gran vigilancia del Estado para la formación de técnicos que

se ubiquen en el campo laboral, por otra parte en la universidad se desarrolla la investigación porque responde a estímulos económicos, forma parte de las evaluaciones internas y externas de las universidades y forma parte de las funciones sustantivas, sin embargo, está altamente regulada por el Estado. Se menciona lo anterior, ya que en la producción de la investigación curricular en el periodo 2007-2021, se identifica que la mayor producción de investigación es en educación superior y en segundo término en educación primaria y en nivel medio superior es muy escasa.

Se concluye entonces que la investigación curricular en Chihuahua se caracteriza por responder a las políticas neoliberales del mercado en la sociedad del conocimiento, sin embargo debe transitar hacia otras formas en las que se atiendan sectores olvidados por las políticas económicas y los propios investigadores quienes deben abandonar la investigación como una mercancía y construir una nueva cultura en las prácticas educativas, en el diseño curricular, en la generación del conocimiento y sobre todo en su uso para dejar de responder al mercantilismo científico, que como menciona (García, Castillo y Aguilera, 2008) nos ha llevado a una soledad absoluta, a ser hombres despersonalizados, homogéneos y unidimensionales (Marcuse, 1987).

De acuerdo a este estudio surgen nuevas preguntas que deben responderse desde nuevas formas de hacer investigación, de romper con las visiones que tradicionalmente son utilizadas y generar pensamientos nuevos para que el uso del conocimiento sea realmente útil y significativo para todos, además facilite una construcción alternativa sobre la que se puede construir conocimiento y utilizar como un derecho humano de conocer y transformarse.

Referencias

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. 2ª. Edición. España: La Muralla, S.A.

De Sousa, B. (2018*). Construyendo las Epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas.* Antología esencial. Vol. I. Fundación Rosa Luxembrugo. CLACSO, colección de antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño. Selección y presentación de María Paula Meneses, João Arriscado Nunes, Carlos Lema Añón, Antoni Aguiló Bonet y Nilma Lino Gomes https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf

García Sánchez, J., Castillo Rosas, A., & Aguilera Terrats, J. R. (2008). Sociedad del conocimiento y políticas neoliberales: la escuela bajo acoso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVIII (1-2), 35-59.

Hernández, L. (2021). Interculturalidad y gestión del conocimiento: un campo en construcción para la educación superior ecuatoriana. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 13, pp. 155-166, 2021 Universidad Nacional de Chimborazo DOI: https://doi.org/10.37135/chk.002.13.10

Marcuse, H. (1987). *El hombre unidimensional.* Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Ariel: España. http://esteticaposmo.mx.tripod.com/marcuse.pdf

Meza, L., Galindo, S. y Romero, M.N. (2009). *Aproximación al concepto de gestión del conocimiento: la experiencia de formación de jóvenes investigadores en enfermería*.

Minakata, A., (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (32), 1-21. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812141008

Saldarriaga, J. G., (2023). Responsabilidad social y gestión del conocimiento como estrategias de gestión humana. Estudios Gerenciales, 29(126), 110-117. https://www.redalyc.org/pdf/212/21228397013.pdf

Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* México: ETXETA. https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf

Vergara, M. (2023). *Los estados del conocimiento. Tendencias y retos para la investigación educativa.* RMIIE. Vol. 28. Núm. 99 1247-1255. Dossier. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v28n99/1405-6666-rmie-28-99-1247.pdf

Zuluaga-Duque, J.F. (2015). La gestión crítica del conocimiento y la inteligencia colectiva y su relación con el desarrollo social. En: *Entramado.* Julio - Diciembre, 2015 vol. 11, no. 2, p. 172-187 http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.22231

IMPLICACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LOS PROCESOS DESCOLONIALES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA[*]

Coordinadora
Alba Rosalía Núñez Soto[**]

La investigación educativa ante el muro colonialista.
Posibilidades teórico-metodológicas
para construir saberes descoloniales
Sandra Vega Villarreal[***]

La descolonización como base de la configuración
de la identidad del investigador educativo
Manuel Cacho Alfaro[****]

Uso de inteligencia artificial como metodología
decolonial emergente en la investigación educativa
Gabriela Grajales García[*****]

Resumen general del simposio

El objetivo del simposio es mostrar las implicaciones tanto teóricas como metodológicas de los ahora procesos decoloniales dentro de la investigación

* Línea temática: dimensión epistemológica.

** Instituto de Pedagogía Crítica.
arns.ipec@gmail.com

*** Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.
svegavillarreal@gmail.com

**** Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León.
castoriadis2@hotmail.com

***** Universidad Autónoma de Chiapas.
gabriela.grajales@unach.mx

educativa, por tal motivo, los textos que se presentan brindan reflexiones que abordan desde supuestos teóricos de las metodologías colonialistas hegemónicas, la decolonialización como parte de la conformación de la identidad del investigador, hasta el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e inteligencia artificial como herramientas que coadyuvan el quehacer de la investigación educativa a través de una metodología emergente.

El primer texto muestra una contrastación entre los presupuestos teóricos de las metodologías colonialistas o extractivistas que han conservado la hegemonía en la investigación educativa por siglos y las premisas teóricas y propuestas prácticas de las metodologías descoloniales que derivan del trabajo realizado con pueblos originarios, culturas marginadas como los feminismos negros, así como aquellos realizados con grupos vulnerables que inciden sobre su realidad para transformarla. Se plantean nuevas formas de acercarse a los fenómenos sociales sin justificar las relaciones de poder imperialistas, que maquillan la realidad para que no se transforme y, por tanto, justifica la opresión y la desigualdad de raza, clase y género. El segundo texto, plantea la imperante necesidad de repensar la identidad del investigador educativo fuera del marco de la modernidad europea ya que, se ve a ésta como el único modelo histórico y universal; se plantea abordar el tema desde un "paradigma otro" el cual privilegia la convergencia de múltiples formas epistémicas de generar y consolidar el conocimiento y la existencia. El tercer texto se centra en cómo el acceso a la información, a las TIC e inteligencia artificial permite llevar a cabo un proceso metodológico emergente en la investigación educativa, privilegiando que sean cada vez más los sujetos que usen recursos provenientes de la tecnología para la investigación.

Palabras clave: epistemología, metodología de la investigación, relación teoría-práctica, identidad, tecnologías de la información y la comunicación.

Semblanza de los participantes en el simposio

Alba Rosalía Núñez Soto. Doctora en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía crítica. Maestra en Educación por el Centro de Educación y Docencia. Subdirectora académica y docente de tiempo completo en el Instituto de Pedagogía Crítica en las áreas de investigación educativa, como formadora de investigadores. Publicaciones recientes: *La investigación de la Investigación Educativa en Chihuahua 2008 - 2018, Un estado de conocimiento* (2023); *Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua 2012 – 2022.* Artículos: La

metodología de la investigación educativa como objeto de estudio en la producción investigativa en Chihuahua; https://orcid.org/0000-0002-0198-1379 *Sandra Vega Villarreal*. Doctora en Educación por la Universidad de Tijuana. Directora del Instituto de Pedagogía Crítica. Profesora de tiempo completo en la Unidad Chihuahua de Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1; Coordinadora general de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE). Publicaciones recientes: *La investigación de la Investigación Educativa en Chihuahua, Un estado de conocimiento* (2023); *construcciones sobre género de maestros en formación, indicios de una pedagogía de la diferencia (2023); Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua 2012 – 2022.*

Manuel Cacho Alfaro. Filósofo por parte de la Universidad de Guanajuato y de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Es Coordinador de Investigación y Posgrado en la UPN Unidad 113 León. Miembro fundador del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIIEEG), participa en la Red de Posgrados en Educación y en la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (RedMIIE).

Tiene publicados tres libros, varios capítulos de libro y artículos en revistas indexadas. Ha coordinado los diagnósticos estatales en Guanajuato que se incluyen en el Área 3 Investigación de la investigación educativa, de los Estados del conocimiento que publica el COMIE.

Gabriela Grajales García. Doctora en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH y docente-investigadora de Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas, así como del Instituto de Pedagogía Crítica en el estado de Chihuahua. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, a la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y a la Red Temática Mexicana para el Desarrollo e Incorporación de Tecnología Educativa. Autora de diversos artículos en revistas indexadas y capítulos de libro, en donde aborda temáticas relacionadas con TIC e IA apliacadas a la educación.

La investigación educativa ante el muro colonialista. Posibilidades teórico-metodológicas para construir saberes descoloniales

Sandra Vega Villarreal

Por siglos, los investigadores de las ciencias sociales han debatido sobre el estatus de las ciencias sociales y humanas. Este debate se enmarca en momentos históricos clave, ya que, a partir de los sucesos sociales emerge la necesidad de construir posibilidades teóricas y metodológicas que ayuden a enfrentar los cambios y problemas que la sociedad exige en un momento determinado. De ahí que para enmarcar una caracterización teórica de la investigación educativa desde perspectivas descoloniales, se hace necesario en primer término, contextualizar la realidad educativa y los problemas que han llevado a los investigadores educativos a explorar posibilidades no hegemónicas que han coadyuvado a atender a los problemas educativos emergentes con poblaciones prioritarias.

Es importante contrastar los supuestos epistemológicos y metodológicos que están presentes en la actividad investigativa. Habrá que hacerlos conscientes al abordar las problemáticas educativas de manera contextualizada y develar las posibilidades que se tiene en esta tarea, al realizar prácticas de la investigación desde perspectivas descoloniales, territorializadas y que se interesan en recuperar los saberes diversos. Para abordar estas perspectivas, recurrimos a metodologías que se han trabajado en diversos contextos, sobre todo con poblaciones vulnerables, desde las cuales, se están retomando aportes para construir nuevas formas de acercarse a los problemas sociales y educativos, con sentido ético y con beneficio social.

La sociedad actual está marcada por grandes brechas de desigualdad económica, cultural, social y por su puesto en el acceso a los servicios educativos, así como a la atención de los problemas de este campo. Las situaciones emergentes de este contexto son producto de los sistemas neoliberales donde prevalece una lógica mercantilista de los grandes consorcios financieros que finalmente, imponen a las ciencias sociales tendencias teóricas monolíticas, con visiones imperialistas donde el conocimiento verdadero es el que genera ganancia y por

supuesto, es legitimado por élites académicas, de intelectuales encargados de justificar el *statu quo* y que se van a encargar de jerarquizar el conocimiento producido, que será el conocimiento occidental, que desdeña los saberes de las poblaciones no académicas, cuya existencia, para las perspectivas colonialistas, cobra sentido en tanto se les puede extraer información para generar investigación legitimada por las luchas al interior del campo académico (Bourdieu, 2007). De esta manera, el neoliberalismo, más que una teoría económica, se ha consolidado como un modelo civilizatorio que reafirma estructuras coloniales en la producción del conocimiento social. Su impacto en las ciencias sociales se evidencia en la perpetuación de jerarquías epistemológicas que privilegian saberes eurocéntricos y marginan perspectivas críticas, especialmente desde el Sur Global (Walsh, 2010). Perpetúa el paradigma que naturaliza la desigualdad y silencia alternativas epistemológicas y que tiene sus raíces en el positivismo del siglo XIX.

El neoliberalismo sintetiza los valores fundacionales de la modernidad liberal: individualismo, progreso lineal y mercantilización de la vida. Sin embargo, su implementación global no puede entenderse sin la colonialidad del saber, mecanismo que legitima conocimientos producidos en centros académicos del Norte mientras subalterniza saberes locales. Las ciencias sociales, al adoptar criterios de evaluación que priorizan publicaciones en revistas indexadas anglosajonas replican esta lógica colonial. Por ejemplo, en América Latina, investigaciones sobre economías comunitarias o medicina ancestral son frecuentemente descalificadas por "falta de rigor", bajo parámetros definidos por instituciones europeas. Estos son muchos de los argumentos que las élites académicas, que tienen una posición dominante en el campo académico (Bourdieu, 2007)

La generación de conocimiento denominado científico, desde la perspectiva colonialista trae en consecuencia una violencia epistémica y naturalización de la desigualdad social y educativa, ya que, además de segregacionista, en la producción prevalece una lógica mercantilista donde el conocimiento de valora en función del medio donde se difunde, sin importar el contenido y el impacto, beneficio social que pueda traer. Reitero, se le considera útil para mantener la hegemonía académica del conocimiento institucional, mientras que se invisibilizan epistemologías no occidentales mediante la categorización binaria de saberes válidos/inválidos

Con respecto a las tendencias epistemológicas que se debaten a través del desarrollo de la investigación educativa, encontramos que las posturas colonia-

listas que se identifican con posturas positivistas y de los acercamientos hermenéuticos, propios de las ciencias sociales. Ambos se equiparan a lo que Horkheimer (2000) denominó la teoría tradicional, la cual comprende un conjunto complejo de ideas y posturas acerca de la ciencia, su definición y su papel social, agrupando diversas corrientes científicas con raíces epistemológicas y políticas comunes a lo largo del tiempo. Entre estas corrientes destacan el positivismo y el neopositivismo, que incluyen el positivismo del siglo XIX, el neopositivismo y el racionalismo crítico. Esta teoría se apoya en la filosofía analítica, que sostiene que los conocimientos deben someterse a la lógica y a la verificación empírica para ser considerados científicos. El investigador debe basar su comprensión de la realidad en un enfoque lógico-matemático, y sus resultados deben ser comprobables en el mundo real. La idea de verificación empírica ha evolucionado hacia criterios menos rígidos, como el de falsabilidad propuesto por Popper (1980), que permite que los enunciados científicos tengan un carácter hipotético y puedan ser refutados, estableciendo así un criterio para distinguir teorías científicas mediante su capacidad de ser contrastadas empíricamente.

Otros aspectos importantes de la teoría tradicional incluyen la primacía del método para comprender la realidad y el propósito que orienta los procesos científicos. Esta perspectiva sostiene que el método científico es el mismo tanto para las ciencias naturales como para las sociales, viéndolo como un esquema que debe aplicarse de forma sistemática, ordenada y controlando cualquier factor que pueda influir en la generación del conocimiento. Dicho conocimiento se produce con un objetivo específico, usualmente relacionado con el control y dominio de la naturaleza. Por ello, el positivismo insiste en que la investigación científica, incluso en las ciencias sociales, debe generar conocimientos basados en relaciones causales que permitan anticipar el comportamiento de los fenómenos sociales y manejar sus manifestaciones. Esta visión es lo que Habermas (1989) llama razón instrumental, donde la ciencia se utiliza con fines prácticos, a menudo para sostener estructuras políticas dominantes bajo una apariencia de cientificismo.

Aunque los hermeneutas plantean que se debe atender de manera diferente a las ciencias sociales y rompe epistemológicamente con la verificación empírica, para transitar hacia la comprensión de los problemas en realidades que se consideran inconmensurables, sigue habiendo una polarización entre los participantes de la investigación; es decir, hay una jerarquía entre el investigador y los investigados. Por tanto, todos los agentes sociales son fuentes de

información, ya sea datos cualitativos o cuantitativos. Sigue siendo una visión extractivista de la investigación educativa.

Las metodologías desde esta postura epistemológica son extractivistas colonialistas, ya que su objetivo principal es extraer datos de una realidad para juzgarla desde una perspectiva definida desde espacios distintos a la realidad, desde una cultura académica específica y con fines ajenos a la transformación de los problemas que emergen de ella. Estas metodologías también se denominan occidentales, por los supuestos ya descritos a partir de la teoría tradicional, rescatada principalmente como teoría eurocéntrica.

Entre las características de estas metodologías, destaca su consideración como teorías del método: Es decir, centran su atención en los caminos que los investigadores generan para extraer la información de la realidad. No necesariamente debaten sobre los alcances sociales de lo investigado, sino que le dan más relevancia a cómo acercarse a los problemas, la rigurosidad de las estrategias y herramientas para hacerlo y las formas en que es tas se aplican para obtener la información que el investigador espera de la realidad. Para ello, pone énfasis en que se elija el método adecuado, sobre todo desde la influencia de los hermeneutas, para que haya una variedad de métodos para acercarse a la realidad. Aunque estos últimos no exigen la neutralidad del positivismo, tampoco plantean asuntos relacionados con el poder y la justicia social.

Las principales aportaciones para cuestionar este tipo de metodologías colonialistas se derivan del trabajo realizado con pueblos originarios, culturas marginadas como los feminismos negros, así como aquellos realizados con grupos vulnerables que inciden sobre su realidad para transformarla. En este sentido, Linda Tuhiwai (2016) plantea que estas formas de acercarse a los fenómenos sociales no hacen sino justificar las relaciones de poder imperialistas, que maquillan la realidad para que no se transforme y por tanto, justifica la opresión y la desigualdad de raza, clase y género. Estas metodologías se convierten en un muro que hace imposible a los participantes de la investigación develar y atender los problemas reales. Deriva en procesos estériles para los pueblos indígenas y grupos involucrados en este tipo de estudios.

Otro de los rasgos de las metodologías colonialistas es que se especializan en verdades a medias o difusas, ya que son generadas por investigadores ajenos a la realidad que vienen a juzgar a otros desde sus propios prejuicios y luego tratan los datos obtenidos de formas disímbolas, que generalmente se desprenden de metodologías exportadas de otras áreas del conocimiento, con técnicas

e instrumentos fabricados desde otras realidades, desvinculadas al contexto, la cultura y las prácticas comunes de los grupos involucrados. Este conocimiento no representa el saber de los pueblos indígenas, ya que lo recuperado de la realidad se traduce a los saberes de la academia.

El saber producido, generalmente es disciplinario y desvirtúa la realidad que viven los sujetos que son reducidos a objetos de conocimiento. Esto debido a las jerarquías de poder y de saber, donde se superponen las nociones e intereses del investigador externo, que a los de la realidad misma.

Con respecto al uso de los conocimientos generados, generalmente dependen de la meritocracia, ya que el propósito central no es que se aplique o derive en beneficio común de los involucrados en el estudio, sino que se enfoca en la publicación que permite a los investigadores destacar en el campo académico, así como acceder a financiamientos y privilegios propios de la élite académica, invasora, que extrae saberes y los documenta en el lenguaje que la academia considera como legítimo. Esto demarca el establecimiento de asimetrías de poder, asumidas como naturales y legitiman jerarquías discriminatorias.

Como contraparte a estas posturas colonialistas, tenemos las perspectivas críticas, situadas, que se desprenden principalmente de las epistemologías de la resistencia, en países marginados socialmente, como lo es el sur global, cuyos preceptos, aunque retoman algunos elementos de posturas de occidente, hacen hincapié en que la investigación educativa cuestione la realidad, la devele y construya elementos para transformarla, por lo que su premisa más importante es la justicia social.

Entre los supuestos más importantes de las perspectivas epistemológicas críticas, destaca el no rechazo de la existencia de conceptos lógicamente organizados que ayudan a comprender la realidad material, la cual necesariamente incluye las subjetividades de quienes interpretan el mundo. De esta forma es como se constituyen las teorías, las cuales pueden tener múltiples fuentes de origen, no sólo de las especulaciones o de la realidad empírica, como argumentan las teorías colonialistas. Sin embargo, esta relación no se entiende como una separación entre pensamiento y hechos, sino como una correspondencia recíproca en la que se manifiestan las contradicciones propias de los fenómenos estudiados, así como las influencias sociales, los intereses políticos de los investigadores y las condiciones económicas y de clase de la realidad analizada (Horkheimer, 2000). En este sentido, la teoría no solo articula hipótesis para explicar e interpretar el mundo visible bajo un orden establecido, sino que tam-

bién se convierte en una reflexión profunda que penetra la realidad aparente, revela sus contradicciones y descubre las posibilidades y caminos para intervenir en su transformación, siempre con un enfoque orientado a la justicia social.

Además de reconocer estos preceptos de la teoría crítica, las posturas epistemológicas descoloniales recuperan los constructos, los saberes, de las poblaciones que por siglos han luchado contra la segregación, la explotación y el desprecio hacia su cultura, sus conocimientos y sus formas de existencia. De ahí que planteen como eje de análisis el asunto político, es decir, las relaciones de poder, la jerarquías que se establecen en los procesos de investigación.

Los posicionamientos descoloniales evidencian la posición que las metodologías colonialistas destinan a los participantes en la investigación. Denuncian una relación asimétrica de poder, entre el investigador extensionista (Freire, 1990) que lleva el saber para juzgar los datos que extraiga de las poblaciones vistas como fuentes de información. En este acto, los participantes son reducidos a objetos de estudio, si acaso como algo exótico, que despierta cierto interés por su estudio. Desde la mirada imperialista se les identifica como salvajes, rebeldes o anómalos. En cambio, el investigador, especialista en saberes disciplinarios llega, como los conquistadores al territorio, explora las fuentes de conocimiento que los grupos y poblaciones de interés le pueden ofrecer. Extrae, explota su conocimiento, cultura, experiencia, y lo obtenido lo usa para fines ajenos a ellos. Los aportadores de material empírico, no tienen acceso a los saberes o conocimientos extraídos ni a su procesamiento, se quedan como la tierra excavada, con daños, con vacíos e invadidos por agentes extraños que dañan su naturaleza al exponerles de formas en los que ellos no se reconocen, narrativas que tergiversan sus saberes y que de manera tajante horadan su palabra (Martín- Barbero, 2002) hasta mutilarla, por considerarla un peligro para los intereses hegemónicos que dominan el quehacer investigativo y que les atribuye peyorativamente el status de pseudosaberes, que no tienen lugar en la academia, porque se les ve como un peligro que amenaza la palabra de los eruditos como única, verdadera y absoluta. De ahí que, los involucrados en las problemáticas sociales y educativas generalmente sean excluidos de reconocer sus problemas y más de intervenir para transformarles. Este es el nodo de los intereses hegemónicos, evitar que las cosas y el mundo cambien (Lander, 2000).

A partir de las luchas de grupos oprimidos y en resistencia a nivel mundial, pero con gran presencia en América Latina, se han venido construyendo nuevas formas para acercarse a los problemas de la realidad. Se trata de metodologías

descoloniales que denuncian cómo las ciencias sociales hegemónicas han sido cómplices en la reproducción de lógicas extractivistas. Un ejemplo muy palpable de cómo se han construido estas propuestas lo vemos en el caso de las luchas contra megaproyectos mineros, donde se ha tenido que reconocer cómo comunidades articulan conocimientos ancestrales con análisis críticos del capitalismo, creando marcos teóricos híbridos ausentes en publicaciones indexadas, pero que han posibilitado la recuperación de sis territorios, recursos y han saneado su organización comunitaria y sus formas de vida.

El neoliberalismo no solo transformó economías, sino que reconfiguró radicalmente las ciencias sociales como campo de batalla epistémico. Su legado colonial persiste en mecanismos aparentemente neutros como los sistemas de evaluación académica o los criterios de excelencia investigativa. La descolonización de estas disciplinas requiere desmontar la ficción de objetividad que oculta su complicidad con proyectos de dominación, al tiempo que se construyen puentes entre saberes marginados y academia crítica. Solo así podrán las ciencias sociales latinoamericanas trascender su rol de reproductoras de teorías importadas y convertirse en herramientas para la emancipación cognitiva.

En términos metodológicos, las propuestas descoloniales proponen quitar el centro de atención de los métodos y técnicas para recuperar la información. Lo más importante es recuperar, de la voz de los participantes, las características del contexto en el cual se conceptualiza el proyecto, el problema de investigación. Se parte de que los participantes son lo más importante, su contexto, su cultura y por lo tanto, la definición de los problemas a atender en su realidad dependen de l as implicaciones que la investigación trae para ellos. Esto es lo que define una buena investigación, más allá de los criterios academicistas y las citaciones que reciba su difusión.

Las metodologías poscoloniales que se han ido construyendo, tienen como premisa central el cuestionamiento a la transformación social del conocimiento, jerarquías del conocimiento y las instituciones del conocimiento. En otras palabras, se descarta la reducción de poblaciones, grupos y agentes sociales a meras fuentes de extracción de material, a su cosificación. Se parte de que son hombres en praxis, es decir, sujetos que pueden leer su mundo y actuar sobre él (Freire, 1998).

En el trabajo con poblaciones indígenas o grupos de realidades ajenas a la suya, los investigadores tendrán que aprender la cultura, las visiones y saberes que la comunidad le comparte. Deberá tener la humildad para reconocer las

limitaciones que tiene para interpretar el conocimiento que de ahí se derive. Esto sólo podrá lograrlo al trabajar de forma colectiva y horizontal con los participantes de la investigación. Este punto exige que las instituciones y los investigadores pongan especial atención en el sentido, los valores y las prácticas de la investigación, evitando visión colonialista en la generación de saberes solo con utilidad académica y puedan generar procesos de generación y recuperación de conocimientos desde la realidad, contextualizados, territorializados y apegados a la cultura del grupo o comunidad donde se desarrolla la investigación.

Existen algunas perspectivas teóricas, así como prácticas de la investigación que pueden darnos insumos para construir propuestas descoloniales. Un abrevadero importante para estas propuestas son las epistemologías del sur, las cuales, cuestionan la hegemonía del conocimiento occidental, proponiendo una revalorización de los saberes excluidos por la modernidad colonial, a lo cual, denomina epistemicidio. Entre otros elementos propone la superación del eurocentrismo, la búsqueda de justicia cognitiva y la creación de alternativas emancipadoras desde el Sur global (Sousa, 2009).

Las epistemologías del sur proponen el reconocimiento de un pluralismo epistemológico, es decir, que el mundo contiene más conocimientos de los que la razón occidental puede abarcar. Las epistemologías del sur proponen una *ecología de saberes* donde coexistan ciencia moderna, tradiciones orales y conocimientos comunitarios sin jerarquías. Esto necesariamente derivaría en una justicia cognitiva como condición para la justicia social, pues no puede haber transformación social sin reconocer la igualdad epistémica de todos los pueblos. Esto implica combatir la colonialidad del saber aún presente en instituciones académicas. Plantea la necesidad de recuperar los partes de las prácticas emancipatorias, reconocer el conocimiento se genera en las luchas contra la opresión. Movimientos indígenas, feministas decoloniales y comunidades afrodescendientes son sujetos epistémicos que reinventan teorías desde la práctica. No sólo denuncian la violencia epistémica, sino que construyen alternativas desde los márgenes, redefiniendo lo que cuenta como conocimiento válido, sino que invitan a recuperar los conocimientos y actores sociales invisibilizados por el canon occidental; crear diálogos horizontales entre diferentes sistemas de conocimiento sin asimilarlos a lógicas hegemónicas; así como a reconocer el cuerpo y el territorio como espacios de producción de saber, contra el abstraccionismo científico. Estas propuestas pretenden la construcción y transformación de la realidad en una vida digna para todos y todas.

Para ejemplificar los esfuerzos en las metodologías descoloniales que se han ido construyendo, retomaré las prácticas de la investigación – acción participativa y las cartografías culturales elaboradas en los trabajos comunitarios. Estas propuestas, aunque son tradicionalmente conocidas se desarrollaron desde los trabajos comunitarios en América Latina. En el caso de las cartografías culturales han sido un ejemplo de los aportes de los trabajos con comunidades indígenas y rurales a la investigación educativa.

Con respecto a la investigación – acción participativa reconoce como prioridad que los propios afectados por la problemática sean los protagonistas de la investigación. Además, subrayan la relevancia de que estos estudios trasciendan el ámbito académico para incidir en la transformación de las prácticas sociales. Finalmente, destacan la investigación-acción como un conjunto de estrategias, herramientas teóricas y metodológicas que permiten cuestionar críticamente la realidad y actuar de manera deliberada para su cambio (Kemmis y McTaggart, 2013).

Esta visión concibe la IAP como un diálogo horizontal y democrático entre el investigador y el grupo social involucrado, quienes construyen conjuntamente las herramientas necesarias para la reflexión y la acción. Este proceso facilita que las personas comprendan cómo sus prácticas sociales y educativas están situadas en contextos materiales, sociales e históricos específicos que las originan y reproducen en la interacción cotidiana. Marcan una serie de directrices que pueden dar un panorama general del proceso de investigación y van desde la problematización de la realidad, la tematización de los problemas a resolver, la organización y la programación de la acción. Este es un proceso continuo de reflexión y acción, la evaluación es permanente (Vega, 2023).

Sobre las cartografías culturales podemos decir que se caracterizan por la ejecución de nuevas prácticas en la intervención social que se puede alinear al ámbito educativo con el propósito que los estudiantes tengan contacto con lo social y local de su contexto territorial e identificar sus significaciones de todos los elementos que lo representan. Asimismo, la cartografía interactúa de forma permanente, continua y constante en el entorno donde se aplica, y permite reconocer, identificar y establecer todos los elementos que forman el territorio donde se desenvuelven desde la práctica del mapeo. Esta es el producto de la interpretación teórica que se realiza bajo la perspectiva crítica de las condiciones sociales que enfrentan los grupos en desventaja.

Para Fals Borda (1987) la cartografía social como una metodología participativa y colaborativa de investigación que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico. Como metodología de trabajo en campo y como herramienta de investigación, se concibe a la cartografía social como una técnica dialógica (pág. 155). Es considerada una opción de metodología en la participación y en colaboración con todos los actores que impulsa la reflexión colectiva en el proceso de la investigación educativa, generando el trazado en lo territorial de las potencialidades, necesidades y otros indicadores de interés para la comunidad educativa.

La cartografía puede ser una opción para la ejecución de nuevas estrategias de intervención social y educativa, para que, sin dañar la cultura, las visiones del mundo, sus prácticas y sus tradiciones, estos grupos puedan participar en identificar sus situaciones problemáticas y actuar activamente, acompañados de educadores, investigadores y autoridades educativas para cambiar este entorno. Los elementos identificados inicialmente en el mapeo del territorio donde se asientan las poblaciones, pueden cambiar o modificarse en el transcurrir del tiempo, así que a determinado ciclo de elaborada la cartografía podría renovarse o resignificarse. Entre las herramientas utilizadas esta el desarrollo contextual, que se realiza a partir de narrativas y análisis descriptivo con datos censal o poblacionales así como los espacios de problematización y acción como son los foros y talleres comunitarios.

Referencias

Bourdieu, P. (1999*), Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Argentina, editorial Universidad de Buenos Aires.

Fals Borda, O. (1987). Investigación participativa y praxis rural. Editorial Punta de Lanza

Freire, P. (1998), ¿Extensión o Comunicación?, La Concientización En El Medio Rural. Editorial Siglo XXI.

Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (2013). La investigación- acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En N. Denzin, *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.

Lander. E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO

Mardones, J. M. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara.

Martín-Barbero, Jesús (2002). *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma.

Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos

Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones

Sousa Santos, B. (2009). *Epistemologías del Sur*. Siglo XXI Editores.

Walsh, C. (2010). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. Caracas: Editorial Abya-Yala.

La decolonización como base de la configuración de la identidad del investigador educativo

Manuel Cacho Alfaro

Entrar en el laberinto del complejo estudio de la identidad del investigador, es penetrar en un entramado de vertientes, de bifurcaciones contrapuestas en un estado hasta cierto punto caótico, que lleva a incursionar en una de sus tantas encrucijadas, entre las que se puede destacar la intersección entre autonomía y creación como dimensiones que permitan plantear un concepto de identidad por encima de criterios deterministas, a partir del imaginario que gira en torno a las significaciones imaginarias sociales en y a través de las cuales sucede el proceso de configuración de la identidad del investigador vista como una construcción simbólica imaginaria.

Autonomía y creación: encrucijada para pensar la identidad

Como devenir incesante, como creación de nuevas formas y determinaciones, la identidad requiere del sujeto cierto margen de autonomía para optar entre un sinfín de disposiciones socioculturales, entre aquellos aspectos o elementos identificantes que le permiten de una manera más o menos consciente asumir una posición en la vida y ante los demás, de pensarse y ser percibido por el otro en su entorno social, de aprovechar los significantes que el medio le provee con tanta disponibilidad como le sea posible.

Esta posición se apoya en la cuestión de que en el hacer cotidiano de cada sujeto, por muy simple y rutinario que parezca, interviene la dimensión imaginaria como capacidad de creación de sentido que él le otorga como sujeto histórico y social actuante en un mundo particular, acerca de lo que realiza y la razón por la cual lo hace. La autonomía implica en principio la oportunidad que tiene cada persona de decidir y asumir plena y cabalmente sus consecuencias, en el ánimo de superarlas. Ello conduce a la creación, traducida en praxis,

en acción reflexiva que parte de lo que existe, para cambiarlo en lo que quiere que sea.

Si bien es posible pensar la autonomía como ruptura o abolición de la heteronomía socialmente instituida, dado el cuestionamiento que se hace tanto el individuo particular como el colectivo anónimo a partir de su capacidad auto-instituyente, esto no resuelve completamente el dilema de la autodeterminación, puesto que no explica aquello que por ahora escapa a su capacidad creadora, como lo es su condición de padecer todo tipo de circunstancias como organismo viviente, que se conduce vacilante, entre el bien y el mal, entre lo corruptible y lo inquebrantable, incluso, ante el inevitable hecho de encarar la muerte.

El principio básico de la autonomía postula que el hombre se hace Asimismo, que es capaz de establecer sus propias leyes, tanto a nivel individual como a nivel colectivo, para ello, es necesario que cada sociedad se reconozca como fuente de su autonomía al establecer sus propias normas, de ser capaz de autoinstituirse, por lo tanto, de cuestionar permanentemente sus instituciones, las significaciones establecidas acerca del mundo, para transformarlas por cuenta propia y no a través de normas o instancias extrasociales, que determinan o predisponen su destino desde el exterior.

Por su parte, la capacidad de creación de sentido y significaciones, no se limita al trabajo de hacer combinaciones sobre elementos ya existentes, sino de un proceso de transformación, de la emergencia de formas nuevas que están por encima de la idea de combinación. Incluso, no se trata de deducciones o de conjeturas sintéticas, sino de producciones imaginarias que emergen a manera de representaciones, deseos y afectos de forma indefinida.

La creación es obra o producto que se despliega en y a partir de lo histórico social, de esa masa informe y compleja que contiene el cúmulo de significaciones de clases, propiedades y relaciones a las que se adhieren los sujetos de cada sociedad particular para dar sentido a su existencia, con ello, a nuevas formas de creación simbólica imaginaria. La configuración de la identidad es creación incesante de formas variadas que revelan el modo de ser socio histórico de individuos y grupos.

Discusión en torno al concepto de identidad

No es importante centrar la discusión en el concepto de identidad percibida como esencia tendiente a la plenitud de la existencia humana o, en caso contrario, como crisis, cuyo significado reside en su expresión como fin ontológico y como regazo de su conquista (Hall, 2002). El problema de la esencia de la identidad tradicionalmente asociada a la idea de integridad, incubó el origen de un imaginario social para el cual "la identidad difícilmente puede verse bajo los criterios de una congruencia total entre las cosmovisiones y el estilo de vida" (Kepowicks, 2004, 206), por lo tanto no tiene pleno sentido "concebir una identidad sustancial, cuando sólo hay conjuntos múltiples de elementos que forman síntesis, más o menos establemente organizadas, cuyo ser depende de las interacciones" (Gómez, 2000, 31).

> Sujetándose en el contorno de la articulación entre lo simbólico y lo imaginario, hay una fuerte tendencia de abordar el tema de la identidad a partir de la idea de sujeto dividido, incompleto, fracturado, que busca asiduamente –vana ilusión- subsanar esa carencia mediante la identificación con las posibilidades u opciones significantes que le provee el medio social. No obstante, "siempre habrá elementos que sean necesariamente confinados al exterior constitutivo y que desde ahí amenacen de manera permanente ese aparente equilibrio identitario" (López, 2002, 46).

Sobre la crítica al concepto de identidad en tanto estado fijo, consolidado o acabado del ser humano, que al parecer limita el alcance de los planteamientos que se formulan respecto a la construcción de las identidades sociales, se ha consolidado la tendencia a enfatizar el carácter dinámico de la identidad, vista como un proceso social en constante transformación, donde la participación del sujeto cobra vital importancia como protagonista clave en la reconstrucción subjetiva de su propia vida. Así entonces, se piensa en una "auto/representación generada por los autores sociales en el tiempo y en el mundo de vida que los engloba" (Acevedo, 2001, 12), cuya capacidad creadora les permite retomar, en interacción con los demás, sus vivencias pasadas para darle sentido a su presente e imaginar su futuro, de manera sintética, comprensiva, potencial y dinámica.

Aunado a este argumento, la versión de la identidad vista como proceso de internalización o apropiación de imágenes proporcionadas por el entorno

social e histórico, que se relacionan, adhieren o sustituyen a las ya existentes, merece un serio replanteamiento.

Si precisamos sobre este punto, podemos considerar que el anclaje social e histórico de las identidades es confuso e informe, incluso caótico y decadente, otrora predeterminado por un orden social fijo, ahora nos lleva por senderos desconocidos e inquietantes, donde el significado y la apariencia son todo menos lo que parecen, nos conduce a pensar en "identidades fragmentarias, incompletas en constante búsqueda y creación de sentido. A partir de una multiplicidad de referentes de todo tipo, la identidad resulta ser la consecuencia de un esfuerzo de síntesis y unificación no siempre exitoso" (Kepowicks, 2004, 207).

La identidad no es una cuestión que se agote en el terreno de la individualidad, puesto que nuevas inquietudes han emergido desde y a través de diversas disciplinas, principalmente desde los dominios que convergen entre la sociología y la psicología, los cuales han puesto en duda la premisa de la identidad como aquello que tiene exclusiva relación con cada persona en particular y de ahí, de la integración individual, a la suma de las partes para constituir colectivos sociales, llámese instituciones, asociaciones, consorcios, cofradías, sectas, clanes, comunidades, pueblos, etnias, etc., todos ellos compartiendo características que les son comunes al interior de la agrupación y a su vez distintivos de pertenencia que proyectan hacia el exterior para diferenciarse de los demás; así, las disciplinas instan, desde su propio campo, a nuevos escenarios de indagación desde los cuales les es posible ampliar el conocimiento acerca de lo que es la identidad, de los elementos, factores, aspectos o significados que intervienen en ella y de cómo son construidas por los sujetos en las sociedades actuales.

Con base en lo anterior cabe definir la identidad como proceso de socialización, individual y colectiva, dentro del marco de interacción "socialmente construido, interpretado y comunicado vía palabras, actos e imágenes no necesariamente objetivables" (Aceves, 2001, 27). Estos espacios de interacción o socialización dentro de los cuales se construyen las identidades, propician la identificación mediante atribuciones donde la imagen de sí mismo se configura respecto a la presencia o reconocimiento del otro, del que no se puede sustraer (cfr., Bolivar, et. al., 2005).

El concepto de identidad traspasa distintos espacios de problematización y confluye entre diversos campos semánticos. En este caso, la identidad del investigador es suscitada por referencia a una serie de elementos que remiten

necesariamente a lo que sucede en el campo de la educación y su entorno, por consiguiente, en lo que significan estos acontecimientos para cada uno de sus protagonistas, que pudiera representar lo que más se aproxima a la forma como éstos configuran su identidad.

Así entonces, la identidad es un proceso de configuración simbólica e imaginaria que conlleva a la expresión sintética del sentido de ser, estar y hacer, individual y colectivamente, dentro del conjunto de caracteres histórico-sociales de referencia. Entendida de esta forma, la identidad del investigador educativo se circunscribe a las coordenadas históricas y sociales que derivan de todo aquello que tiene relación con todas las dimensiones del campo educativo, es decir, del conjunto de elementos de referencia identificante, que directa o indirectamente, voluntario o involuntariamente, intervienen en toda significación relativa a su actividad docente, por lo tanto, en la configuración de su identidad, en condición de devenir incesante.

Aunado a lo anterior, la identidad es incluso un proceso en devenir incesante, ya que "no se da como algo cerrado, acabado, definido en sí mismo, sino como una potencia señalada por su mutación siempre inminente y siempre intempestiva, figurada como figura invariante en el instante, y, como tal, invención del tiempo" (Mier, 2007, 56).

Desde una postura hasta cierto punto complementaria respecto a la consideración de que las prácticas discursivas constituyen a los sujetos, como resultado de una articulación y posicionamiento -siempre cambiante, nunca pleno- del sujeto en el discurso, del sujeto constituido como efecto a través de y dentro del discurso, Stuart Hall, apoyado en Foucault, sostiene que:

> [...] las identidades están construidas dentro, no afuera, del discurso, necesitamos entenderlas como generadas en escenarios históricos e institucionales específicos, dentro de formaciones y prácticas discursivas específicas, por estrategias enunciativas específicas. Además, emergen dentro del juego de modalidades específicas de poder, y por lo tanto son más el producto de las huellas de diferencia y exclusión, que los indicios de una idéntica unidad constituida naturalmente [...] es decir, una uniformidad omniabarcativa, perfecta, sin diferenciación interna (Hall, 2002, 232-233).

Sin embargo, hay que tomar esto con cierta precaución para no caer en una conceptualización radical del sujeto como rehén del leguaje y de sus significan-

tes, sumergido en el flujo del discurso. Hay algo más que se debe agregar a lo real como fuente de significación, al imaginario y al registro simbólico, como dimensiones implicadas en el terreno de la significación, esto es: la acción en cuanto proyecto de realización hacia el futuro, que a su vez intercambia sus esquemas con la función estructurante del relato. Para esto es importante que el símbolo sea narrado de diferentes maneras, a partir de nuevas narraciones.

Identidad y decolonialidad

Volver la mirada a la discusión con respecto a una identidad fuera de la colonialidad implica cuestionar la idea según la cual, la historia del planeta se explica desde la dinámica de la modernidad europea. Desde esta perspectiva no habría un afuera de la modernidad, pues todas las historias se explican desde una única experiencia lineal evolutiva que se emplea como paragón universal, de tal forma que se hace impensable la posibilidad de construir proyectos alternativos a los que esta modernidad encarna. Por el contrario, el proyecto decolonial sostendrá que no será posible pensar un proyecto político si no fuera posible pensar en la exterioridad de la modernidad.

En este sentido es preciso primeramente poner en el centro del debate la diferencia entre las nociones de colonialismo y colonialidad. Esto es necesario porque marcan formas analíticas bien diferenciadas para denominar el fenómeno de la dominación.

Por un lado, el colonialismo hace referencia a una forma de dominación político-administrativa y cultural a la que corresponden un conjunto de instituciones, ya sea una metrópolis y un pueblo dominado y explotado e implica el sometimiento por medio de la violencia de un pueblo a otro y conlleva la ocupación del territorio. El colonialismo se encuentra estrechamente ligado a los inicios de la Modernidad y es una forma de imposición geopolítica que se inicia con la conquista del territorio fuera de Europa.

La noción de colonialidad recuperando los planteamientos del sociólogo Aníbal Quijano, más concretamente con su noción de colonialidad del poder. Con esta noción se hace referencia a un patrón de poder global más comprehensivo y profundo que emerge como resultado del colonialismo moderno y que perdura, incluso, una vez que la relación de sometimiento visible desaparece. Es un patrón de poder que estructura al sistema mundo, donde el trabajo, las

subjetividades, los conocimientos, los territorios y las poblaciones del mundo son jerarquizadas y gobernados para la producción y distribución de la riqueza.

Así, la colonialidad es aquello que sobrevive al colonialismo. En otras palabras, el colonialismo ha sido una de las experiencias históricas constitutivas de la colonialidad, pero la colonialidad no se agota en el colonialismo sino que incluye muchas otras experiencias y articulaciones que operan incluso en nuestro presente.

Una vez que concluye el proceso de colonización, la colonialidad permanece vigente como esquema de pensamiento que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos. La colonialidad es un patrón de poder que estructura el sistema mundo, donde el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los territorios y las poblaciones del mundo son jerarquizadas y gobernadas para la producción y distribución de la riqueza. Es un modelo hegemónico global de poder, instaurado desde la Conquista, que articula raza y labor, espacios y gente, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos.

En nombre de la modernidad se intervienen poblaciones, territorios, conocimientos subjetividades, prácticas que en su diferencia son producidas como no-modernas, afuera de la modernidad, esta diferencia colonial, puede ser analizada desde la noción de pensamiento de frontera. Este concepto, apunta a la necesidad de generar un pensamiento que, asumiendo la historia, la tradición, las formas subalternas de conocimiento enfrente al colonialismo de la epistemología eurocentrada. Esto permite generar un "pensamiento otro", un pensamiento frontera que se mueve más allá de las categorías creadas e impuestas por la epistemología occidental.

Se trata de adoptar la "diversalidad" como posibilidad de "proyecto universal-otro", es decir: la "pluriversidad". Un conocimiento, una perspectiva que se construya desde una lógica diferente de articulación entre conocimiento subalterno y hegemónico. Porque de lo que se trata es de contribuir a la conformación de otros mundos, discutiendo con las imposiciones globales que en nombre de la universalidad someten culturas conocimientos y pensamientos. Apostar a la pluriversidad es realizar es visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo. La pluriversidad, plantean Restrepo y Rojas es "la igualdad-en-la-diferencia, la posibilidad de que en el mundo quepan muchos mundos".

La crítica al eurocentrismo desde el proyecto decolonial consiste en instalar la idea de que todo conocimiento es un conocimiento situado histórica y geopolíticamente. Su crítica se dirige a poner en cuestión la pretensión europea de un conocimiento sin sujeto, sin historia, sin relaciones de poder, un conocimiento desde ningún lugar, una razón deslocalizada. En oposición a esta pretensión, el pensamiento decolonial se piensa como "paradigma otro" que tiene en consideración la geopolítica y la corpo-política, esto es, la situacionalidad geohistórica y corporalizada que articula la producción de conocimiento.

De esta manera, en términos de sistema mundo, el pensamiento decolonial no se queda en el análisis de países o regiones aisladas, sino que le interesa comprender lo que sucede en un país o región en relación con el sistema mundo. Siendo la noción de "sistema mundo" una unidad de análisis del pensamiento decolonial, no el estado nación o la región como sí existieran por sí mismas. Este énfasis analítico en el sistema mundo es lo que constituye la perspectiva geopolítica del pensamiento decolonial. Debido a lo que no existe modernidad sin colonialidad, por esto los diferentes autores asociados al pensamiento decolonial hablan de "sistema mundo moderno/colonial". La perspectiva de sistema mundo es clave para entender cómo se produce la modernidad expandiendo a escala planetaria las formas políticas y económicas propias de la experiencia europea, y sus repercusiones en todos los ámbitos de la vida hasta el presente.

El sistema mundo es producido en el proceso de expansión colonial europea, que conecta por primera vez las diferentes regiones del planeta dándole así una escala global. Desde entonces, las experiencias locales de cualquier región del planeta se hacen impensables por fuera de su interconexión en el marco del sistema mundial. Ello no quiere decir que la modernidad "llega" a todas partes de la misma manera, o que no es posible entonces un afuera de la modernidad.

Respecto a la noción de "paradigma otro" acuñado por Walter Mignolo, lo que el pensamiento decolonial busca no es consolidarse como un nuevo paradigma teórico dentro de la academia, sino cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico asociados al eurocentrismo y a la modernidad. De ahí que pretenda consolidar un conocimiento no eurocéntrico y desde la "herencia colonial", es decir, un paradigma otro. Con esta argumentación lo que se busca con el pensamiento decolonial no es solo cambiar los contenidos, sino también los términos y las condiciones de las conversaciones. De este modo el pensamiento crítico explica que la modernidad/colonialidad sugiere que la globalización debe ser entendida como una perspectiva geohistó-

rica y crítica latinoamericana. Siendo su propósito promover nuevas formas de análisis, no contribuir a los ya establecidos sistemas de pensamiento eurocéntrico, sin importar cuán críticos sean estos.

Este paradigma otro presenta como marco de discusión central al concepto de colonialidad que opera en tres diferentes niveles:

- Colonialidad del poder, político y económico racializado.
- Colonialidad del saber, encarnado en las formaciones y establecimientos académicos eurocentrados y las narrativas modernistas. Implica el nivel epistémico, filosófico, científico del conocimiento.
- Colonialidad del ser, referido a la subjetividad.

Finalmente, lo que se busca es articular el pensamiento decolonial las tradiciones y modalidades de pensar que han sido subalternas y silenciadas por la colonialidad del poder, del saber y del ser.

Hasta cierto punto, se da por sentada la identificación de cada miembro de un grupo social, llámese fábrica, escuelas, hospital, oficina, etc., con el conjunto de representantes que lo constituyen, con quienes comparte, tanto voluntaria como involuntariamente, proyectos, funciones, características y circunstancias comunes. Así, lo que define la particularidad de cada proceso de configuración de identidad, nunca en plenitud ni en total independencia, es el reconocimiento del sentido otorgado al transcurso de la vida individual, a partir del cúmulo de acontecimientos sucedidos en ella a lo largo del tiempo. Este proceso de configuración identitaria se vale de la memoria para la reconstrucción del pasado por medio del relato y sus significaciones lingüísticas, por eso es simbólica, pero también se apoya en un conjunto extenso de significaciones sobre el sentido de lo vivido, por eso es imaginaria.

Por ello este paradigma no se queda sólo con la experiencia latinoamericana sino que dialoga con otros pensamientos críticos (estudios: poscoloniales, de la subalternidad, feminismo, y otros movimientos culturales) lo que en la identidad del investigador y la postura epistemológica y el enfoque metodológico encamine su mirada sobre todo hacia el Sur.

Referencias

Castoriadis, C. (1988) *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa.

De Alba, A. (2007) *Currículum–sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE-Plaza y Valdés.

_____ (2000) "Sujeto político, sujeto educativo: claves a partir de dos conjunciones" en: de Alba, Alicia (Coord.) *El fantasma de la Teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. México: Plaza y Valdés, pp. 113-12

Dussel, E. (2000). "Europa, Modernidad y eurocentrismo". En Lander, Edgardo (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Gómez García, P. (2002) "Las desilusiones de la identidad. La etnia como pseudoconcepto" en: Gómez García, Pedro (Coord.) *Las ilusiones de la identidad*. España: Ediciones Cátedra- Grupo Anaya S.A., pp. 29-54.

Gómez Sollano, M. (2007) Dimensión generacional, imaginario pedagógico e integración de la diversidad: articulación conceptual" en: Silvia Fuentes Amaya (Coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos, Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación*. México: Juan Pablos, pp. 67-89.

Hall, S. (2002) "¿Quién necesita la identidad?" en: Buenfil Burgos, Rosa Nidia (Coord.) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, Seminario de Análisis del Discurso Educativo. México: Plaza y Valdés, pp. 227-254.

Jiménez García, M. (2000) "La escuela como dispositivo de poder" en: de Alba, Alicia (Coord.) *El fantasma de la Teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. México: Plaza y Valdés, pp. 89-98.

_____ (2010) Identidades imaginarias, México, UNAM. *Documento de trabajo en el seminario Imaginarios sociales, identidad y educación*. Febrero - Mayo 2010.

Kepowicz Malinowska, B. (2003a) "Identidad y ética profesional en los estudiantes universitarios. La investigación de tres carreras en la Universidad de Guanajuato" en: Ana Hirsch Adler y Rodrigo López Zavala (coordinadores) Ética profesional e identidad institucional. México: UAS, pp. 191-210.

_____ (2004) "Pautas para la formación de la identidad en los estudiantes universitarios" en: Santacruz Oros, Leticia (Coord.) *Educación, Estado y Sociedad.* México: IIEDUG-Universidad de Guanajuato, pp.201-224.

López Pérez, A. (2002) "Conocer o no conocer los proyectos educativos" en: Ruiz Muñoz, María Mercedes (Coord.) *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos, Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación*. México: Plaza y Valdés, pp. 39-51.

Mier, R. (2007) "Momentos y linajes de lo imaginario: hacia una genealogía de lo imaginario" en: Marco A. Jiménez (Coord.) *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México: UACM, pp. 21-59.

Mignolo, W. (2006). "El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial", En *Interculturalidad, decolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.

Pérez Tapias, J. A. (2000) "¿Identidades sin fronteras? Identidades particulares y derechos humanos universales" en: Gómez García, Pedro (Coord.) *Las ilusiones de la identidad*. España: Ediciones Cátedra- Grupo Anaya S.A., pp. 55-98.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010) *Inflexión Descolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad de Cauca.

Walsh, C. (2005). "Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad". En *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito, USAB/Abya Yala.

Uso de inteligencia artificial como metodología decolonial emergente en la investigación educativa

Gabriela Grajales García

Introducción

A través de los años, la investigación educativa se ha posicionado como un referente imprescindible en los procesos relacionados con el campo de la enseñanza-aprendizaje, principalmente, de las instituciones de educación superior. De acuerdo con Núñez Patiño (2024) es esencial contar con espacios reflexivos que tomen en consideración horizontes colaborativos de recuperación de información a través de la experiencia. En ese sentido, la educación ha atravesado por un parteaguas desde el año 2020: La pandemia de SARS-CoV-2 mejor conocida como COVID 19. La experiencia alrededor del mundo respecto a los procesos educativos y a la forma de hacer investigación se vieron modificadas debido a la transición forzada que se realizó hacia la virtualidad, esto no sólo impactó en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino, en cómo se comenzó a resignificar la manera de hacer investigación científico social, específicamente a la investigación de la investigación educativa, a partir de la implementación de nuevas metodologías.

Por tal motivo, este texto muestra cómo a partir de una visión decolonial, tomando en consideración a ésta como una promotora de la re-construcción de conocimientos desde las comunidades, en este caso, las que pertenecen a instituciones de educación superior, es decir, las comunidades universitarias (ya sean de pregrado o posgrado) que se han visto en la necesidad de mejorar su habilidades congnitivas digitales a partir de la alfabetización digital y por supuesto, a través de la inclusión de herramientas tales como las tecnologías de la información y la comunicación y por supuesto, de la inteligencia artificial, esta última siendo introducida en el año 2021 y extendiéndose a partir desde sus comienzos hasta nuestros días, formando parte no sólo de procesos educativos, sino, del cotidiano de las diversas comunidades.

Desarrollo

En el año 2020, durante la pandemia de Covid-19 hubo un colapso a nivel internacional en diversos sectores, tales como salud, economía y educación, dando como resultado, en la medida de lo posible, suspender las actividades en los espacios que lo permitieran, como lo fue la educación, ¿qué sucedió alrededor del mundo respecto a esta crisis sanitaria y los procesos educativos? Las instituciones decidieron suspender las actividades presenciales y hubo un traslado forzado a los espacios virtuales ya que, esto resultaba ser la mejor opción para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la distancia.

Lo anterior mostró la capacidad de algunos países para sobrellevar el problema sanitario, pero en el caso de países en vías de desarrollo, tal como lo es México, hubo un punto de quiebre sobre las formas menos riesgosas pero también las accesibles para la comunidad escolar, por ello, de acuerdo con el Gobierno de México (2020) en marzo de 2020 se echó en marcha el llamado distanciamiento social, el cual evitaría un incremento en la curva de contagios, por ello, Secretaría de Educación Pública lo toma en consideración y envía a casa a la comunidad educativa.

En educación básica se utilizaron medidas de aprendizaje por televisión y revisiones en ciertos periodos de las actividades -en libros o antologías-, no obsante, la tecnología comenzó a cobrar vital importancia en los espacios escolares ya que, una forma más eficiente de comunicarse en áreas donde hubiese señal, era a través de mensajería instantánea (en la cual podrían enviarse mensajes de texto, videos o realizar videollamadas). Sin embargo, en educación superior, por la propia dinámica de los procesos académico, educativos, de investigación, gestión y extensión de servicios, pudo realizarse el traslado hacia espacios virtuales a través de plataformas que brindaban las herramientas necesarias para cubrir con las necesidades básicas de las comunidades universitarias.

En ese sentido, la tecnología se convirtió en parte esencial de los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre todo de instituciones educativas de nivel superior, sin embargo, este traslado a la virtualidad dejó sobre la mesa una serie de situaciones que tenían que ser atendidas y resueltas lo antes posible, entre las cuales destacan: montar ipso facto los cursos que se tenían de manera presencial a plataformas virtuales, capacitar a los docentes y estudiantes para utilizar las nuevas herramientas que ofrecía la tecnología y en el caso de los docentes que se encontraban impartiendo clases relacionadas con investigación, elabora-

ción de proyectos o metodología de la investigación, era imprescidible actuar de manera inmediata para adquirir las habilidades digitales necesarias en el uso de las plataformas y por supuesto, replantear la manera en la que la comunidad universitaria haría investigación, evitando los contagios.

Después de algunos meses, las comunidades lograron integrarse a la nueva normalidad de enconrtarse en aulas virtuales. Han pasado cinco años desde el comienzo de la pandemia y dos años desde su culminación y en el sector eductivo, permaneció el uso de plataformas digitales para continuar con el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la metodología de la investigación no fue la excepción. Durante la pandemia, uno de los retos de los docentes y estudiantes que se encontraban en aras de realizar proyectos de investigación era la manera en la que lograrían realizar y/o finalizar su trabajo de campo, por ello, las nuevas formas de realizar procesos metodológicos se volvió imprescidible en el ambiente académico.

Derivado de lo anterior, se puede mencionar que parte de la nueva metodología de la invesitgación emergente durante la pandemia fue la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación, de acuerdo con Oliva-Cruz y Mata-Puente (2022) el nuevo escenario social tenía la finalidad de reflexionar sobre la manera en la que se desarrollaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde las habilidades digitales destacaban sobre las demás, sobre todo de los docentes-investigadores, quienes en primera instancia tienen la responsabilidad de realizar las planeaciones pertinentes para ejecutar los seminarios de investigación. Ortiz-Ocaña (2017) destaca que decolinizar la educación a través de nuevas miradas o formas de enfocar los procesos educativos, tomando en consideración esto, se puede decir que la vinculación entre metodología de la investigación científico-social y tecnologías de la información y la comunicación e inteligencia artificial resultan en una combinación interesante y benéfica para la comunidad universitaria no sólo en tiempos de crisis, sino para el cotidiano investigativo.

Fue a partir del año 2020 cuando se comenzaron a utilizar medidas emergentes para complementar los trabajos de campo para las investigaciones, dentro de los que destacan el uso de plataformas que cuentan con herramientas para facilitar las labores en las aulas, como lo fue Google y su paquetería, la cual fue sumamente importante en el desarrollo de las actividades metodológicas ya que ofrece diversas opciones para obtener información, como son sus formularios (para realizar encuestas, además los datos obtenidos pueden ser

descargados en hojas de cálculo, también Google permite la descarga de gráficas en automático), procesadores de textos (para trabajo colaborativo entre pares), hojas de cálculo (para realización de gráficas), Meet (para tener clases síncronas así como para realizar las entrevistas o grupos de discusión como parte del trabajo de campo), calendario (para organizar las reuniones con los participantes o para las sesiones de clases), además, Google permitió crear clases en su aplicación de Classroom, la cual brinda una especie de aula virtual, que en muchos casos fue coadyuvante a las plataformas virtuales usadas por las diversas universidades del país.

Si bien la tecnología brindó una vía para comenzar con la transformación hacia una nueva forma de acercarnos a los trabajos de campo en situaciones de crisis, cabe mencionar que es imprescindible tomar en consideración ciertos factores como lo son la conectividad ya que, ésta no se encuentra en todos los espacios, sin embargo, para los trabajos de campo de pregrado y posgrado que estaban siendo realizados fue una excelente opción. Fue a partir de ello, que en las instituciones de educación superior comenzó a ser más utilizada la tecnología para los procesos metodológicos, esto no quiere decir que previo a la pandemia no se usaran, sin embargo, a partir de ella su uso fue cada vez mayor, esto debido a que sin importar si se era nativo o migrande digital, el uso de tecnología durante la pandemia fue básicamente obligatoria, dando como resultado que cada vez más integrantes de la comunidad universitaria se familiarizaran, al menos, con las herramientas básicas que demanda la alfabetización digital.

No obstante, en los últimos cinco años una nueva herramienta fue introducida a la vida cotidiana, la denominada inteligencia artificial y con ella, comenzó una nueva era en la forma en la que estamos en contacto con la tecnología y también con los procesos educativos, esto considerando que los estudiantes que hoy se encuentran en pregrado y posgrado, en su mayoría son nativos digitales y por tanto, su relación con la inteligencia artificial resulta -en muchos casos- más cercana debido a la alfabetización digital con la que cuentan. Ahora bien, tomando en consideración a Núñez Patiño (2024), la decolonialidad se encuentra estrechamente vinculada con la conformación de redes y, en el caso de la ciencia, con formas que acerquen a un conjunto de individuos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje o para este caso, el proceso investigativo.

Por tal motivo, la inteligencia artificial se convirtió en una herramienta imprescindible de la metodología de la investigación científico-social en el mundo

contemporáneo, esto debido a la inmediatez con la que se pueden describir los resultados del trabajo de campo, para después realizar su análisis. No obsante, es importante mencionar que para utilizar la inteligencia artificial, es necesario manejar medianamente las tecnologías de la información y la comunicación y, por supuesto, al menos conocer los elementos básicos para utilizar la inteligencia artificial. Si bien esta última resulta ser intuitiva en aplicaciones básicas, lo cierto es que se necesita de conocimiento previo, más aun si son programas especializados para análisis cualitativo o cuantitativo.

Ahora bien, ¿cuál es la importancia de la inteligencia artificial en los procesos metodológicos actuales en la investigación de la investigación educativa desde la decolonialidad? En primera instancia, tomar en consideración que los procesos decoloniales se vinculan directamente con la conformación de comunidades que se encuentras unidas por rasgos característicos (Núñez Patiño, 2023), siendo uno de los más notables el pensamiento crítico, el cual dará como resultado, en el caso de la investigación de la investigación educativa, que sean cada vez más individuos que puedan acceder a la información, los conocimientos y las ventajas de hacer investigación tomando en consideración la inteligencia artificial. Esto no solo resulta en un hecho innovador para la ciencia y la investigación educativa, sino que de alguna manera una comunidad se forma a partir de intereses en común por aprender, hacer investigación, analizar datos y por supuesto, hacer que la investigación no sólo se encuentre al alcance de los demás, sino, que la comunidad interesada en ello, se vuelva más extensa.

Habría que mencionar que en la actualidad, existen un sinfín de programas o aplicaciones utilizadas por investigadores de la investigación educativa que tienen integrada la inteligencia artificial para coadyuvar a la sistematización de datos para facilitar su análisis, si bien esto es opcional, programas como Atlas. ti o SPSS la incluyen y el usuario elige hacerlo de la manera tradicional o si desea incluir la inteligencia artificial para hacer las conexiones entre conceptos y variables.

Sin embargo puede resultar costoso para la comunidad académica, sobre todo para las y los estudiantes que se encuentran en aras de su formación como investigadoras e investigadores, por ello, es importante mencionar que existen aplicaciones de inteligencia artificial de bajo costo o incluso gratuitas que combinadas con el ingenio de los usuarios, resultan de mucha ayuda para cuestiones metodológicas, por ejemplo, pedir a la inteligencia artificial que pueda buscar textos indexados sobre un tema determinado, se le puede agregar un

rango de tiempo a la busqueda, es decir, pedirle que muestre artículos de ciertos periodos; incluso, se le puede sugerir que haga correcciones de estilo, esto último, ayuda al usuario a disminuir errores ortográficos cuando se realiza la investigación.

Por otro lado, existen programas como *ResearchRabbit*, el cual es una plataforma/buscador que resulta ser de mucha utilidad para investigadoras e investigadores ya que, abriendo un perfil, con el correo electrónico, el usuario puede encontrar artículos científicos indexados sobre temas determinados, las búsquedas quedan guardadas, de tal forma que se puede acceder a los textos cada vez que se ingrese al sitio web. Esto es un ejemplo de cómo la inteligencia artificial se encuentra cada vez más inmersa en el cotidiano de las ciencias y por supuesto, la investigación educativa se encuentra en un momento crucial para apoyarse de estas herramientas, de colaborar con los demás, sobre todo con los migrantes digitales que en algún momento pudieran tener dificultad para manejar estos conceptos pertenecientes a la alfabetización digital.

Es imprescindible mencionar que estas herramientas reducen signficativamente el tiempo que se emplea, por ejemplo, en la búsqueda de información, sin embargo, para el tratamiento de datos, como lo es en el proceso metodológico, las aplicaciones o programas, se limitan en encontrar relaciones entre conceptos o variables, esto para facilitar el trabajo manual que anteriormente se realizaba. Esto no quiere decir que la inteligencia artificial hará el trabajo investigativo, sin embargo, se está posicionando como una herramienta altamente funcional y al alcance de investigadores a nivel internacional.

Cabe mencionar que el uso la inteligencia artificial en la investigación es un campo relativamente nuevo, sin embargo, son cada vez más las y los investigadores que la incluyen en sus proyectos, en el caso de la investigación educativa, tanto las herramientas que ofrece Google como la combinación de éstas con inteligencia artificial son indudablemente un campo que está abriendo nuevas posibilidades de hacer investigación en todos los sentidos, especialmente en los procesos metodológicos.

Habría que pensar cuáles fueron los factores que influyeron en la nueva forma de realizar procesos científico sociales, especialmente los relacionados a la investigación y cómo las habilidades digitales, específicamente la alfabetización digital se transformó en un eje central de los procesos formativos en los últimos años al grado tal, que hoy en día, tanto las tecnologías de la información y la comunicación como la inteligencia artificial son herramientas que

coadyuvan a los procesos formativos del investigador educativo. Será muy interesante analizar el futuro de las rutas metodológicas en algunos años, a partir de la inteligencia artificial como parte del cotidiano académico.

Conclusiones

Indudablemente, la investigación educativa al tratarse de ser un espacio de encuentro social tiene la característica de ser dinámica, por tal motivo, con el paso del tiempo, su estructura se va modificando de acuerdo con el tiempo en el que se esté viviendo; tomando eso en consideración, las tecnologías de la información y la comunicación e inteligencia artificial en la actualidad se encuentran en el dinamismo social de la vida cotidiana y por supuesto, de la educación y por tanto de la investigación.

Por supuesto que existen retos respecto al uso de inteligencia artificial en las investigaciones educativas, de acuerdo con Grajales García, Vega Villarreal y Grajales García (2024), uno de ellos es que aunado a la alfabetización digital se tome en consideración la ética ya que, la cercanía a este tipo de programas, en los cuales podemos preguntar y sugerir que los algoritmos muestren un sinfín de respuestas, resulta fácil encontrar mucha información, no obstante, parte del ejercicio del estudiantado y de los propios procesos investigativos es precisamente acudir al pensamiento crítico para compartir la información y la nueva forma en la que ahora se hace la ciencia y por supuesto, repensar en la importancia de la ética en la formación de formadores educativos e investigadoras e investigadores.

Derivado de lo anterior, se puede mencionar que el pensamiento crítico y la ética, son esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, del uso de las tecnologías de la información y la comunicación y, por supuesto, son parte imprescindible del nuevo sujeto digital, quien tiene la obligación moral de usar la información con fines de bienestar y, en el caso de la investigación educativa, una de las finalidades es que tomando en consideración el pensamiento crítico y la decolonialidad, la información y el incremento del capital cultural sean cada vez de mayor acceso para el resto de la comunidad.

Referencias

Gobierno de México. (2020). *Comunicado conjunto No. 3. Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19*. https://www.gob.mx/sep/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es

Grajales García, G., Vega Villarreal, S., Grajales García, M. (2024).Viabilidad y riesgos de la inteligencia artificial como tendencia en educación tecnológica en Instituciones de Educación Superior Mexicanas. En C. Islas Torres, M. M. Carrera Sánchez, O. Buzón García,M. I. Ocampo Tallavas (Coords.). *Innovacón Educativa: Explorando las nuevas fronteras del aprendizaje*, 190-20. Dykinson, S. L.

Núñez Patiño, K. (2023). Zapatista Chilhoods. Children's participation and the possibilities for collective knowledge. En J.C. Garlen and Neil T. Ramjewan (Ed.). *Refusing the limits of Contemporary Childhood*, 103-128. The Roman & Littlefield Publising Group, Inc.

Núñez Patiño, K. (2024). Investigación colaborativa con la niñez indígena: Biblioteca comunitaria como dispositivo entre diálogos intercultuales para descolonizarlos. En A. A. Arias Guzmán, M. Y. Castañeda Seijas y J. Torres Burguete (Coords.). *Es posible decolonizar la universidad? Diálogos para pensar la práxis docente desde la UNICH*, 174-210. Sello Editorial UAN – Ali Chumacero.

Oliva-Cruz, E., Mata-Puente, A. (2022). Uso de habilidades digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias de la información en entorno virtual durante la pandemia por Covid 19. *Investigación Bibliotecológica, 36* (93), 177-193. https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v36n93/2448-8321-ib-36-93-177.pdf

Ortíz-Ocaña, A. L. (2017). Decolonizar la investigación en educación. *Revista Praxis*, *13* (1), 93-104, http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2112

ÁREA TEMÁTICA 5
CURRÍCULO

INVESTIGAR LA APROPIACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA 2022: HALLAZGOS Y ACERCAMIENTOS DESDE TRES ENTIDADES*

Coordinador
*Fernando Iván Ceballos Escobar***

Avances, dificultades y desafíos del Plan de Estudio 2022. Una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en el estado de Tlaxcala
*Mariela Sonia Jiménez-Vásquez****

Apropiación curricular del Plan de Estudio para la educación básica 2022: hallazgos desde los consejos técnicos escolares en Baja California
Fernando Iván Ceballos Escobar

La apropiación curricular docente en escuelas para migrantes indígenas en Colima: un estudio de casos sobre el Plan de Estudio 2022
*Oscar Reyes Ruvalcaba*****

* Línea temática: currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.

** Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. ceballos.fernando@uabc.edu.mx

*** Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. msjimenez06@hotmail.com

**** Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061 Colima. oscar.reyes.ruvalcaba@gmail.com

Resumen general del simposio

El plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 se diseñó como una innovación que se propuso una amplia transformación educativa en las dimensiones curricular, pedagógica y de gestión. El simposio tiene el objetivo de reflexionar en torno a las implicaciones de la puesta en acto de la propuesta curricular a partir de los hallazgos de tres estudios llevados a cabo en Baja California, Colima y Tlaxcala. Los resultados dan cuenta de: a) los desafíos para que los Consejos Técnicos Escolares se transformen en espacios formativos en el contexto del cambio curricular, en donde se puedan concretar algunas de las demandas del Plan de Estudio como el co-diseño, la deliberación, el cambio en la gestión y el ejercicio de la autonomía profesional; b) la apropiación del nuevo currículum como un proceso que se ha caracterizado por la manifestación de constantes dudas por parte del profesorado respecto a la forma de poner en acto algunas de las tareas solicitadas, valoraciones en las que los sujetos consideran interesantes algunas de las propuestas, aunque las ven poco pertinentes a sus contextos, y decisiones que se ubican en los márgenes de actuación que el Plan de Estudio permite y/o promueve; c) algunas tensiones para la apropiación en escuelas para migrantes, como una formación docente limitada al intercambio entre pares, la distancia entre la interculturalidad en el texto y la que viven los colectivos escolares, pero también la posibilidad de agencia y creación pedagógica del profesorado en estos contextos. En su conjunto, los tres textos permiten establecer un diálogo en torno a algunos avances en la puesta en marcha del Plan de Estudio 2022, las condiciones que han favorecido o limitado el cambio curricular, y la apropiación como categoría de análisis para el estudio de este proceso.

Palabras clave: cambio curricular, educación básica, apropiación, innovaciones curriculares.

Semblanza de los participantes en el simposio

Fernando Iván Ceballos Escobar. Licenciado y maestro en Pedagogía por la Universidad de Colima; Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV-IPN. Es investigador en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Sus temas de interés son los procesos de apropiación de políticas

educativas en los contextos escolares, principalmente las referidas a los cambios curriculares y en el formato escolar. Actualmente es responsable del proyecto Apropiación del Plan de Estudio para la Educación Básica 2022: estudios de caso en Baja California.

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez. Maestra y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Secretaria Académica e investigadora del Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Miembro del SNII, nivel I. Una de sus líneas de investigación es "Procesos de formación de los actores educativos" en la cual aborda temas en educación básica como reforma curricular, evaluación docente y trayectorias docentes. Participa en el proyecto "Seguimiento y fortalecimiento de la Nueva Escuela Mexicana" en el estado de Tlaxcala.

Oscar Reyes Ruvalcaba. Sociólogo educativo, con maestría en pedagogía y doctorado en Ciencias Sociales. Profesor investigador de tiempo completo en la Unidad Colima de la UPN. En 2023 publicó el libro *Cuestionamientos existenciales e interrogantes investigativas*, en la colección Horizontes Educativos de la UPN. En 2024 ha publicado los artículos: *Dimensiones de la apropiación curricular*; *Comunidad y diálogo educativo*; *Docencia, currículum y apropiación cultural*. Funge como coordinador de la Red de Investigación sobre la Nueva Escuela Mexicana de la Universidad Pedagógica Nacional. Área de adscripción: educación e historia intercultural; educación ambiental.

Avances, dificultades y desafíos del Plan de Estudio 2022. Una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en el estado de Tlaxcala

Mariela Sonia Jiménez Vásquez

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana ha impulsado una amplia transformación en el plan de estudio 2022 de la educación básica, en las dimensiones curricular, pedagógica y de gestión, desde una perspectiva humanista que responde a un proyecto de formación desde el derecho a la educación y a un sentido emancipatorio, en el cual se reconocen las desigualdades sociales, económicas y culturales de México (Secretaría de Educación Pública, 2022). Su estructura curricular promueve una formación pensada en el bienestar social, una educación integral, intercultural, contextualizada, diferenciada, experiencial, que busca atenuar las condiciones diversas del país (Jiménez-Vásquez, 2025), pero que en su consecución enfrenta numerosos retos, tanto educativos, como sociales.

Dada la magnitud de la reforma curricular en educación básica, en este proyecto ha sido relevante recuperar la visión de los docentes acerca de la transformación educativa que se ha gestado desde la Nueva Escuela Mexicana para atender problemas a los que se enfrenta el país en su devenir socio cultural e histórico. En el ciclo escolar 2022-2023 se inició el proceso de acercamiento del Plan de Estudio 2022, el cual busca generar una transformación radical del papel de la escuela en la sociedad, centrando como una idea orientadora de su trabajo la vinculación escuela/comunidad/territorio. Para el ciclo 2023-2024 el Plan de Estudio se estableció en todas las escuelas de educación básica del país, el cual aspira a que, desde el entorno inmediato del alumno se vaya construyendo una elección de problemas que le permita vincular elementos extraídos de diversos saberes disciplinarios para construir explicaciones diversas sobre la realidad en la que está envuelto mediante el trabajo por proyectos. A casi dos años de su implementación, es relevante conocer la manera en que el plan

de estudio ha permeado en la concepción que los docentes tienen del plan de estudio 2022, sus contenidos curriculares, de la manera en que los abordan y reconstruyen en los programas sintéticos a partir de las múltiples realidades sociales, económicas y educativas que existen en el país.

Desarrollo

La resignificación del Consejo Técnico Escolar (CTE) como espacio de interacción del colectivo docente (H. Congreso de la Unión, 2024) ha sido crucial para el proceso de apropiación del plan de estudio 2022 en las escuelas. El desarrollo de las sesiones refleja la cultura escolar, construida a partir de procesos institucionales, mediados por modos de ser y hacer de los actores educativos desde distintos roles, normas, significados y valores (Power, Higgins, y Kohlberg, 1989), así como por condiciones contextuales que, en su conjunto, exponen distintos escenarios para el trabajo colegiado, el intercambio de experiencias y la toma de decisiones, desde tres ejes de análisis:

Un primer eje, devela una serie de dificultades que ha enfrentado el CTE como órgano colegiado para actuar como un espacio de intercambio y de toma de decisiones, como han evidenciado distintas investigaciones (Hernández, 2023; Castillo, Vázquez y Jiménez-Vásquez, 2023; Castillo-Vergara, 2025). No obstante, hay experiencias aleccionadoras y significativas de buenas prácticas en el CTE, que abren pautas para considerar que el avance del plan de estudios en las escuelas es gradual, pero significativo, que se requiere de la conjunción de diversos factores, en los cuales el liderazgo, de los directivos o de algunos docentes, así como el trabajo colegiado y comprometido de la planta docente y de la comunidad impulsa la mejora de la escuela en pro de un proyecto educativo (Gómez, 2018; Jiménez-Vásquez, 2025).

Para su consecución, como segundo eje, se vinculan de manera importante dos elementos que atañen a dos elementos relevantes: la autonomía profesional, expresada formalmente en el plan de estudio como un ejercicio crítico del docente, en diálogo, para decidir los alcances y las limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2022). La importancia de reivindicar la autonomía al interior de la profesión, como una exigencia responsable y comprometida con la propia práctica docente es expresada por Sacristán (2000). Aspecto entramado con el segundo elemento, la transformación de la gestión escolar que coadyuve al proyecto educativo de

cada escuela desde el Consejo Técnico Escolar, atendiendo a condiciones de desigualdad y los contextos diferenciados de nuestro país (Secretaría de Educación Pública, 2022). En ambas figuras educativas, la revalorización y formación de la profesión docente desde sus saberes, conocimientos y experiencias, es fundamental y punta de lanza para el trabajo colegiado que demanda el plan de estudios.

Un tercer eje, aborda el conjunto de adecuaciones curriculares que orientan a un currículo deliberativo, vivo, a partir de la construcción colectiva de proyectos y el co-diseño curricular como mecanismo de interpretación del programa sintético y la construcción del programa analítico desde los campos formativos y los ejes articuladores, colocando al centro de sus actividades el entramado comunidad y escuela, como manera de impulsar una educación contextualizada, diferenciada que se articula a los saberes docentes, a los que Tardif (2004) define como la movilización de una expresión constante de construcción y renovación, desde distintas fuentes: pedagógica, disciplinar, curricular y experiencial, esta última como base del saber enseñar.

Metodología

El objetivo de este trabajo es exponer algunos de los avances, dificultades y desafíos que enfrentan los docentes para el desarrollo del plan de estudio 2022 en el estado de Tlaxcala. Para esto, se conformó un equipo de investigadores, quienes realizamos observaciones participantes, aunque limitadas (Anguera,1998). Se registraron las sesiones de los CTE, durante dos ciclos escolares (de 2022 a 2024), en 10 escuelas: 1 preescolar, 5 primarias y 4 secundarias del estado de Tlaxcala, de contextos diversos (7 urbanas, 3 rurales, de los municipios de Chiautempan, Tlaxcala, Huamantla, Apizaco e Ixtenco).

Para este reporte, el análisis de la información, desde una mirada cualitativa, tuvo un enfoque interpretativo y naturalista, ya que ofrece un proceso interrogativo de comprensión de un problema social Creswell (2007), construyendo un panorama integrador que refleje desde un recorte de la realidad, que nos permitiese experimentar "el estar allí" desde una perspectiva de verosimilitud como lo enfatiza Creswell.

Además, se empleó la entrevista grupal, aplicada en el espacio que ofreció un segundo escenario de indagación dado que el CIE participó como instancia de formación para la Secretaría de Educación Pública Estatal (SEPE) a través

del Programa de Desarrollo Profesional (PRODEP). En una de las sedes, en Tlaxcala, mediante un guion semiestructurado, se realizaron entrevistas grupales a maestras y maestros por nivel educativo. Para este reporte, se emplean los testimonios del grupo de educación primaria, entrevista realizada mediante invitación abierta a los docentes que desearan participar, quienes expresaron su consentimiento, así como su opinión a los procesos de desarrollo del plan de estudio. Fueron 8 participantes: 4 supervisores, 3 docentes, 1 ATP que laboran en diversos municipios del estado.

Tabla 1

Escuelas observadas durante los ciclos 2022-2023 y 2023-2024

Nivel educativo y modalidad	Municipio	Código
Preescolar indígena	Ixtenco	PREIND
Primaria urbana	Tlaxcala	PRIURB1
Primaria urbana	Tlaxcala	PRIURB2
Primaria urbana	Tlaxcala	PRIURB3
Primaria rural	Huamantla	PRIRUR
Primaria indígena	Ixtenco	PRIIND
Secundaria Técnica	Huamantla	SECTEC1
Secundaria Técnica	Tlaxcala	SECTEC2
Secundaria General	Apizaco	SECGEN
Telesecundaria	Tlaxcala	TELSEC

Tabla 2

Docentes participantes en la entrevista grupal

Docente	*Género*	*Función*	*Poblaciones en las que laboran*	*Código*
1	Mujer	Supervisora	Apizaco y Yahuquemecan	1SUPM
2	Mujer	Supervisora	Muñoz de Domingo Arenas	2SUPM
3	Mujer	Educación especial	Cuapiaxtla	3DOCM
4	Mujer	Docente	Hualcantzingo, Yahuquemehcan	4DOCM
5	Mujer	Docente	Toluca de Guadalupe, Terrenate	5DOCM
6	Hombre	Supervisor	Tepeyanco	6SUPH
7	Mujer	Supervisora	Terrenate	7SUPM
8	Mujer	ATP Educación especial	Sin información	8ATPM

La información obtenida en las entrevistas se trascribió, codificó y analizó mediante matrices de análisis de contenido, de las cuales emergieron las categorías seleccionadas para este reporte. Los resultados de ambos instrumentos se triangulan en los resultados.

Resultados y discusión

La transformación de la gestión, inercias y dinámicas en el CTE

El plan de estudios pondera como uno de sus componentes la transformación de la función administrativa y de gestión. En este sentido, el Consejo Técnico Escolar se ha reorientado como un espacio de colaboración, reflexión y transformación, siendo este uno de los retos de la reforma. No obstante, las observaciones han permitido constatar que en la mayoría de las escuelas aún es un desafío, porque el desarrollo de las sesiones se percibe alejado de la realidad, con escaso diálogo e interacciones entre docentes que dan como resultado la resistencia al cambio que implica el desarrollo del plan de estudio (PRIRUR; SECTEC2; PRIURB2).

El trabajo colegiado es fundamental, sin embargo, son constantes las expresiones de los docentes que reconocen la persistencia de inercias derivadas de la falta de trabajo colegiado, aunque también reconocen que el papel del CTE se ha transformado demandando nuevas dinámicas de colaboración:

> Anteriormente se tomaba el CTE como un espacio donde íbamos a platicar, a tomar el cafecito, a convivir. Pero cuando viene esta "Revolución", con pautas que tal vez a muchos de nosotros nos costó adaptar a lo que es la implementación del modelo educativo de la NEM, pues sí, ahora requiere mucha más participación (4DOCM). Una de las principales resistencias a las que nos podemos enfrentar es a trabajar en colaboración. ¿De qué manera vamos a construir nosotros un colegiado, un equipo, si no existe esa disponibilidad? (3DOCEEM).

En este sentido, el impulso al trabajo colegiado en algunas escuelas depende mayormente de dos factores: el liderazgo en la conducción y el número de integrantes del colectivo docente.

En algunas escuelas las sesiones son rígidas, el intercambio es limitado, sin un diálogo que enriquezca las interacciones, "a lo que pregunta el director, el docente se limita a responder" (PRIURB2). Este aspecto está muy relacionado con los estilos de liderazgo de los directores: cuando es pasivo: "los docentes no reconocen liderazgo y no muestran interés cuando el director habla" (PRIURB-2); si es autoritario: "se confunde con un rol de autoridad, los docentes aportan ideas, pero el director tiene la última palabra sobre lo que deberá

hacerse" (SECTEC2). El espacio de trabajo también es una limitante: "el intercambio académico es difícil, son más de 70 profesores sentados en un auditorio, escuchando las etapas del CTE a cargo de 4 directivos, algunos siguiendo la guía al pide la letra, otros de forma dinámica, lo que lleva a los docentes a distintos estados de ánimo (SECTEC2)".

En otros casos, más fortalecidos, el dinamismo en las sesiones se relaciona con un liderazgo compartido, aunque esto ocurre en un reducido número de escuelas, por ejemplo, una profesora alude: "al liderazgo que tiene la directora en la conformación del grupo de trabajo, la motivación para desarrollar el trabajo colectivo y el reconocimiento actual de la escuela" (PRIIND). Se percibe que, en este tipo de escuelas, en las cuales impera el impulso al trabajo pedagógico, los colectivos docentes actúan como comunidades de aprendizaje para construir sus proyectos educativos (PREIND; PRIIND), orientación promovida actualmente en el CTE.

No obstante, de manera general, observamos avances cuando en la mayoría de las escuelas prevalece la atención a la problemática escolar como punto de partida del CTE o se expresa la participación colectiva de los docentes quienes comparten experiencias exitosas para resolver los problemas del aula. Desde esta mirada, el CTE es un espacio propicio para la conformación de la identidad docente, del sentido de grupo y de la responsabilidad social de la escuela donde el receso tiene un papel relevante.

Sin embargo, también se ha observado de forma continua un exceso de obligaciones técnico-administrativas que distraen la sesión de su función pedagógica, por ejemplo, atender requerimientos de la SEPE, entregar formatos a la supervisión, preparar alumnos para concursos, entre otros, lo que incrementa la carga laboral del docente.

La autonomía profesional y la práctica docente, conceptos en reconstrucción

El concepto autonomía docente ha formalizado el derecho para decidir sobre la forma de interpretar e implementar el currículo, definiendo criterios pedagógicos, didácticos, y evaluativos desde el trabajo colegiado interdisciplinario y la formación docente (H. Congreso de la Unión, 2022).

No obstante, este posicionamiento otorgado por el Estado ha marcado un *status quo* a los docentes (Jiménez-Vásquez, 2025) cimbrando su actuar profe-

sional, quienes relacionan la autonomía con una libertad que no tenían y a la cual, reaccionan con desconcierto:

> ahora que ya tenemos esa libertad que tanto solicitamos por años, estamos enfrentando dificultades en algunos colectivos docentes, es un proceso que no podemos lograr de la noche a la mañana. (1SUPM). "hoy que nos la ofrecen en la NEM, con esta manera de trabajar en los CTE, no sabemos qué hacer con esa libertad. (6SUPH)"

Por otra parte, algunos docentes se sienten contentos y motivados, pero externan preocupación por los cambios que implica a su práctica docente, enfrentan procesos de reflexión, de cuestionamiento que los llevan a considerar: "modificar formas de enseñanza, apoyar a los alumnos desarrollar más materiales, actualizarse en herramientas didácticas interactivas, proponer estrategias y materiales de trabajo, lograr mejores resultados en su aprendizaje" (PRIIND).

Los testimonios evidencian amplios procesos de reflexión y de toma de conciencia acerca de su responsabilidad y su compromiso ante la sociedad, elementos de la autonomía docente como lo señala Sacristán (2000), desde las distintas funciones que desarrollan:

> ...el trabajo implica un cambio completo de paradigma, porque ese modelo social, esa construcción mental que se tenía, pues ahora no se limita al entorno escolar, sino que va más allá... (1SUPM). La gran responsabilidad social que tenemos, seamos maestros de grupo, directivo, supervisor o jefe del sector. (1SUPM)

Asimismo, los docentes reconocen que el Plan de Estudio 2022 implica una resignificación de su práctica que, desde la perspectiva de Freire (2008), demanda *amorosidad y valor*:

> Tengo que investigar, para poder encaminar a los alumnos a la investigación y a la reflexión, el pensamiento crítico tanto del docente como del alumno (2SUPM). Implica mucho trabajo, mucha disposición, mucho amor por lo que uno hace, entonces aquellos que lo hagamos con amor, vamos a lograr las cosas. (5SUPM)

Empero, esta resignificación implica retos, una reconstrucción tanto a su formación, como a su práctica docente que implica romper con esquemas tradicionales, construidos en sus trayectorias.

> estamos todavía en esa transición de que tal vez me gustaría que todo me lo dieran ¿no? pero no es así, actualmente la NEM quiere despertar estas habilidades, esa creatividad del docente, que asuma su profesionalización, porque somos profesionales ¿no? (3DOCEEM).

> le hacemos más caso a los youtubers, cuando no hemos leído, cualquiera nos engaña, necesitamos leer, investigar, formarnos... (7SUPM)

En este momento coyuntural de la reforma, los docentes advierten que alcanzar la autonomía es una tarea a contracorriente, dado que hay incongruencias entre lo establecido y lo que se pide, por una parte, se enfatiza la autonomía, por otra, hay un temor institucional a que el docente "haga lo que quiera" como se observa en el testimonio de una ATP.

> yo le digo a mi supervisor "ahora podemos tener la autonomía de cambiar el formato, de eliminar lo no adecuado para la evaluación psicopedagógica", pero no, te dice: "no, así se hace y así lo van a hacer, porque si tú les dices a los docentes que no lo van a hacer, al rato no van a hacer nada". (8ATPM)

Esto contraviene lo que Sacristán (2000) denomina un componente de la autonomía docente, definir el proyecto educativo frente al Estado.

Integración curricular y saberes docentes

La propuesta del plan de estudio 2022 para abordar los contenidos pedagógicos vinculados a situaciones de aprendizaje muestra avances en elementos de integración que precisan del despliegue de saberes y procesos de reflexión que acompañan las decisiones didácticas. Estos saberes se vinculan de tal manera que dan corporeidad a la actividad docente desde un proceso de intercambio académico que devela un juego sutil de conocimientos, desde la perspectiva de Tardif (2020); reconocimientos y saberes recíprocos que son el resultado acumulado de la experiencia docente, razón por la cual en su apropiación es

evidente un proceso de transición entre el plan de estudio actual y el anterior. Hay expresiones de nostalgia por el plan de estudio anterior y por los libros de texto, dada la estructura prescrita de estos textos y la sobrecarga laboral que perciben para implementar la reforma.

Una docente de primaria expresó "partir la clase en dos": iniciar con el plan de estudios 2017 para enseñar contenidos, transitar al plan de estudio 2022 para trabajar los proyectos (PRIMIND) como resultado de sus saberes experienciales y curriculares como lo señala Tardif (2000). Inicialmente, sobre los libros de texto, algunos docentes opinaban: "pueden ser confusos debido a la estructura que se propone pero que tendremos que verlos", a medida que avanzaron las sesiones del CTE, sobre todo los docentes de mayor antigüedad señalaban que "preferían los libros anteriores, mientras que a los docentes más jóvenes les parecían interesantes, pero complejos".

En los procesos de integración curricular, se evidencia la memoria docente de prácticas orientadas al logro de indicadores en las pruebas estandarizadas en un modelo neoliberal, ya que aún se priorizan contenidos relacionados a español y matemáticas (Vega, 2025). Por otra parte, hay avances del plan de estudio 2022 en la integración de los campos formativos y los ejes articuladores. En las sesiones de los CTE se busca la articular la gradualidad y secuencialidad entre campos formativos, ejes articuladores y fases (grados), desde un acto consciente del valor social y humanista de la formación:

> Partimos de la vinculación de los campos formativos con estos 7 ejes articuladores, que son los problemas más prioritarios que se viven en nuestro país y que se tienen que atender desde el trabajo del aula (1SUPM).

Estos trazos son resultado del trabajo colectivo en las escuelas, algunas con mayor profundidad que otras, se manifiesta con la apropiación de recursos discursivos (Rockweell, 2007). En una de las escuelas, se emplean términos como "sábana de contenido" y "rutas de contenidos" (Jiménez-Vásquez, 2025). La primera, concentra por fases los contenidos de los campos formativos. Las rutas, vinculan contenidos a partir de la elección de un tema o un proyecto. Estas acciones les permiten prever la gradualidad de los saberes y el despliegue de saberes docentes (PRIMIND).

El trabajo de integración curricular en el CTE se manifiesta en saberes experienciales, curriculares, disciplinares y didácticos que articulan los distintos

elementos que demanda el plan de estudio y plasmarlos en sus PDA (Procesos de Desarrollo del Aprendizaje).

> Los docentes trabajan en metodologías sociocríticas en grupos. Cada equipo analiza y presenta diferentes enfoques de aprendizaje. Se mencionan propuestas de implementación en materias específicas (PRIMRUR). Se desarrollan actividades para organizar los contenidos y progresiones por grado (PRIMURB2)

No obstante, se perciben tensiones y desconocimiento en los colectivos docentes para lograr integración curricular, realizar el codiseño y desarrollar los programas analíticos, vincular las metodologías propuestas y la evaluación formativa; en algunos casos derivado de la falta de integración y compromiso de los docentes:

> no se observan procesos de reflexión en el profesorado (PRIMURN2).; yo creo que la mayoría de los maestros no conocen las cuatro metodologías que nos están pidiendo para los proyectos, por eso son muy difíciles de llevar a la práctica, si desconocen el ámbito de participación de cada uno de los enfoques ¿cómo? (3DOCEEM).

A pesar de que hay ofertas amplias de formación del PRODEP, se señala la falta de compromiso, tanto de docentes como de directivos:

> en educación especial hay 16 supervisores de los cuales no está ninguno en el curso. Si un supervisor tuviera esta mentalidad, de sí, vamos a hacer cambio, esto, aquello, habría cambio por lo menos en una zona (8ATPM)

Reflexiones

Los hallazgos muestran la necesidad de fortalecer el CTE como espacio de diálogo e intercambio para que cada escuela, desde el trabajo grupal y autónomo, construya su proyecto educativo a partir de la deliberación del colegiado docente. El Consejo Técnico Escolar ha sido escenario de dudas, temores y confusiones en el colectivo docente expresados mediante resistencias socioeducativas: añoranza por el plan de estudios anterior, apatía y simulación ante el

cambio, continuidad a la planeación tradicional, entre otros, posturas señaladas por Reyes-González (2024).

Aspectos derivados de liderazgos tradicionales, de falta de integración para el trabajo colegiado, de temor al ejercicio de la autonomía profesional, confusiones acerca de la integración curricular y el codiseño, desconciertos ante el trabajo por proyectos y el enfoque de evaluación formativa (Castillo, Vázquez y Jiménez-Vásquez, 2023). Pero también, ha sido escenario de avances graduales: acercamientos, interacciones y trabajo colegiado, que se reflejan en procesos de adaptación e interpretación para implementar una reforma curricular con grandes dosis de transformación (Díaz-Barriga, 2025).

Institucionalmente, una tarea obligada es atender mediante procesos de formación, el desarrollo de liderazgos compartidos, desde una visión moral y humanista que impulse el desarrollo y reconocimiento del talento de los docentes (Priego, 2024) que, asimismo, promueva la gestión de recursos necesarios para las escuelas que mejoren las condiciones estructurales y los ambientes de aprendizajes para lograr desarrollos educativos contextualizados, diferenciados e inclusivos.

La necesidad de formación es un aspecto expresado de manera amplia en los procesos de reforma, que los induzcan a procesos de interiorización mediante profundas reflexiones sobre su práctica docente, así, una profesora expresó que debía "Aprender a desaprender, para aprender nuevos conceptos".

Es bien sabido que, dadas las características de las reformas en educación básica en México en las últimas décadas, estructuradas desde una visión neoliberalista, la autonomía profesional fue inexistente. El estado condujo a los docentes a un estado de inercia, a desarrollar una enseñanza prescriptiva en la cual había una evidente desarticulación entre las disciplinas, que los llevo a olvidar su potencialidad profesional. Despertar esta autonomía implica mover estructuras preconcebidas y comodidades latentes, sin embargo, los testimonios exponen que hay una visión clara hacia el fortalecimiento del compromiso y responsabilidad profesional que el plan de estudio 2022 demanda a los docentes, desde un trabajo horizontal, entre pares y con otros actores educativos, enunciado por Sacristán (2000).

El desafío es impulsar las sesiones del CTE como espacios de construcción colectiva para el codiseño mediante diversas estrategias en colegiado, que reflejen procesos individuales de planeación académica, de desarrollo de habilidades y estrategias, tanto para la enseñanza como para los procedimientos

de evaluación. Un tema pendiente en la agenda nacional es explorar como se están desarrollando estos procesos de desarrollo del plan de estudio en el aula, dimensión que abre nuevas líneas de investigación sobre este tema.

Bibliografía

Anguera, M. T. (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Ediciones Cátedra.

Castillo, I. (2025). "Retos y dificultades docentes ante la implementación del plan de estudio 2022 desde los consejos técnicos escolares". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104). https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/251

Castillo, I., Vázquez, S.L. y Jiménez-Vásquez, M.S. (2023). "Avatares en la comprensión del Plan de Estudios 2022 en Educación Básica. Un análisis desde los Consejos Técnicos Escolares", ponencia presentada en el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Villahermosa, 4 al 8 de diciembre. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/2588.pdf

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Chosing among five approaches*. Sage publications.

Díaz-Barriga, Á. (2025). "Desafíos en la gestión del plan de estudio 2022". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104). https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/250

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno.

Gómez, L. F. (2018). "Trenzar los hilos de la escuela. El liderazgo, elemento clave para el funcionamiento de los consejos", *Sinéctica*, núm. 52.

H. Congreso de la Unión (2024) "Acuerdo número 05/04/24 por el que se emiten los lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica", Diario Oficial de la Federación, 8 de abril. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0

Hernández, J. (2023). "Los Consejos Técnicos Escolares. Reflexiones y Experiencias", *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 7, núm. 6 https://doi.org/ 10.37811/cl_rcm.v7i6.9040

Jiménez-Vásquez, M. (2025). "Liderazgo y autonomía: Urdimbre y trama en el Consejo Técnico Escolar en primaria indígena otomí". *Revista Mexicana de Investigación Educativa. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/252/506*

Power, F.; Higgins, A. y Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg, approach to moral education*, Nueva York: Columbia University Press.

Priego, R.A. (2024). "El liderazgo directivo en la Nueva Escuela Mexicana y la revalorización docente desde el reconocimiento del talento humano: a scoping review", *Región Científica,* vol. 3, núm. 1. https://doi.org/10.58763/rc2024197

Reyes, O, (2024). "Dimensiones de la apropiación curricular", *Revista educ@rnos* núm. 55, octubre-diciembre de 2024. https://revistaeducarnos.com/revista--educrnos-num-55-planes-de-estudio-y-apropiacion-curricular-octubre-diciembre-de-2024/

Rockwell, E. (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares". *Revista de Antropología Social*, vol. 16, 2007, pp. 175-212. Universidad Complutense de Madrid

Sacristán, J.C. (1999). "El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes". *Revista Educación y pedagogía.* Vol. X. No. 28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562948

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Disponible en https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid:Narcea

Vega, S. L. (2025). Comunidades, familias y proyectos como estertores de aprendizajes: Un estudio desde Consejos Técnicos Escolares. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(104). https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/254

Apropiación curricular del Plan de Estudio para la educación básica 2022: hallazgos desde los consejos técnicos escolares en Baja California

Fernando Iván Ceballos Escobar

Introducción

El Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, en adelante Plan de Estudio 2022, se diseñó como una respuesta a las propuestas curriculares que le antecedieron, a las que ubica en un contexto en donde se señala que predominó una "una política curricular instrumental, eficientista, centrada en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje" (SEP, 2024, p.65).

Desde el texto curricular, se afirma que el plan de estudio se estructuró a partir de cuatro rasgos: 1) *integración curricular* que articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos; 2) *autonomía profesional* del magisterio para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa; 3) la *comunidad como el núcleo integrador* de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y 4) El *derecho humano a la educación* de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación (SEP, 2024).

Estos rasgos se traducen en una serie de demandas para que los colectivos escolares gestionen contenidos que ya no son fijos ni están secuenciados, que integren saberes locales, que se vinculen con las comunidades y que trabajen con las cuatro metodologías sociocríticas propuestas (aprendizaje basado en proyectos comunitarios, STEAM, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje en servicio).

Sin embargo, estas demandas se matizan al señalar que la propuesta curricular tiene altos niveles de flexibilidad y que respeta la autonomía del profesorado. En este sentido, se ha insistido en que no se busca que el Plan de Estudio sea implementado, sino apropiado.

Desde un principio, no ha quedado del todo claro qué implica que el profesorado se apropie de la propuesta curricular. En el Plan de Estudio 2022 se hace mención del término apropiación en 17 ocasiones, aunque con diferentes sentidos: como formación-apropiación de la propuesta curricular, vinculado al co-diseño, al referirse a metas curriculares, como un proceso cultural y como sinónimo de expropiación.

Recientemente, la SEP publicó los resultados de un estudio de seguimiento al Plan de Estudio 2022, en donde se define a la apropiación de la propuesta curricular como:

> un proceso continuo mediante el cual las figuras educativas ... asumen como propios el Plan y los Programas de Estudio 2022, junto con los procesos y componentes que los integran, a partir de su comprensión, reflexión, discusión colectiva y praxis, con el fin de atender el carácter local, regional, nacional y situacional de los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2024b, p.3).

Diferentes estudios se han cuestionado sobre las implicaciones de la apropiación del Plan de Estudio 2022. Algunos han centrado su interés en los procesos formativos dentro de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) (Cordero et al., 2023), otros en la puesta en acto de las propuestas concretas (Acuña et al., 2023) o en el seguimiento a su adopción (SEP, 2024b). Sin embargo, son pocos los trabajos que han tomado a la apropiación como categoría central de análisis (Ceballos y Reyes, 2025).

Estudiar la puesta en acto del Plan de Estudio 2022 a partir de la apropiación como categoría analítica no solo permitiría conocer cómo es que las propuestas toman forma en los contextos escolares. También ofrecería información sobre los modos en que el profesorado se vincula con el currículum y las racionalidades a partir de las cuales toma las decisiones sobre cómo ponerlo en acto y de qué manera ejerce la autonomía que se le propone.

En este trabajo se presentan los resultados parciales de un proyecto de investigación en curso, cuyo objetivo es analizar la apropiación del Plan de Estudio 2022 en 12 CTE del estado de Baja California.

Desarrollo

La perspectiva que considera al currículum como una construcción de los sujetos al interior de los centros educativos no reciente. Stenhouse (1984) lo caracterizaba como una creación activa de quienes, directa o indirectamente, participan en la vida cotidiana de la escuela. De acuerdo Covarrubias y Casarini (2013), es a partir de la década de 1990 que se investiga para conocer la realidad curricular del profesorado y del alumnado, y más recientemente que el interés se ubica en sus referentes, perspectivas, creencias y subjetividades.

En este contexto, se ubican algunos estudios que han analizado diferentes innovaciones curriculares a partir de la categoría apropiación, como el de una propuesta para la enseñanza de las matemáticas (Block et al., 2007), el de un programa para el fortalecimiento de la lectura y la escritura (Espinosa y Mercado, 2008), o el de la propuesta curricular ampliada de un programa de extensión de la jornada escolar (Ceballos, 2022).

Estos trabajos ponen en juego algunos rasgos de la apropiación para tratar de explicar la relación entre una propuesta externa a los sujetos y las formas en que estos las recrean en su vida cotidiana (Chartier, 2000). Sin embargo, en ninguno de ellos hay un desarrollo más amplio de lo que implica la apropiación como una categoría explicita para el análisis del currículum o el cambio curricular.

En principio, habría que caracterizar a la apropiación como una categoría que centra su mirada en los "modos de hacer propios, de hacer suyos, también tornar adecuados, pertinentes, los valores y las normas socialmente establecidas" (Bustamante, 2010, p. 43). Es decir, mediante su uso se busca analizar procesos de conversión más de adquisición (Rogoff, 1997).

En este caso, el currículum es el elemento externo que se ha constituido fuera de la voluntad o la participación directa del profesorado. Es una propuesta normativa que busca la regulación de las acciones al interior de los establecimientos educativos, pero que también es sometida constantemente a interpretación y negociación por parte de quienes habitan los espacios escolares (Ezpeleta, 2004; Civera, 2013).

En otro espacio se ha caracterizado a la apropiación curricular como las:

> Decisiones y acciones que los miembros de la comunidad escolar llevan a cabo para adaptar las propuestas de un Plan de Estudio a las condiciones en que des-

empeñan sus funciones, sus objetivos particulares en términos de enseñanza y aprendizaje, así como de la cultura escolar e institucional de los establecimientos (Ceballos, 2025, p.142).

Metodología

Con el fin de analizar la apropiación del Plan de Estudio 2022 en los CTE de escuelas de educación básica en Baja California, se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo (Flick, 2007) con un énfasis interpretativo (González, 2001). Para la recolección de los datos se realizó observación no participante (Díaz, 2011) de los CTE del ciclo escolar 2024-2024. En el presente documento se presentan los hallazgos de la tercera y cuarta sesión, correspondientes a los meses de noviembre del 2024 y enero del 2025.

El trabajo de campo se desarrolló en una muestra intencional de 12 escuelas pertenecientes a diferentes niveles y modalidades de educación básica en la entidad, cuyas características se presentan en la tabla 1

Tabla 1
Escuelas que conforman la muestra

Nivel/modalidad	Municipio	Clave
Inicial	Mexicali	MXL-INI
	No escolarizado (estatal)	EST-INI
Preescolar	Tijuana	TIJ-PRE
	Ensenada	ENS-PRE
	San Quintín	SQ-PRE
Primaria	Mexicali	MXL-PRI
	San Quintín	SQ-PRI
Secundaria	Ensenada	ENS-SEC
	Tijuana	TIJ-SEC
Telesecundaria	Tijuana	TIJ-TELE
Centro de Atención Múltiple	Tijuana	TIJ-ESP

Los registros se sometieron a un análisis de contenido a partir de la interpretación de los significados (Kvale, 2011), mediante la información empírica, el objetivo de investigación y el cruce de los referentes teóricos (Buenfil, 2011). El análisis fue deductivo-inductivo. Se partió con la categoría apropiación

como referente teórico central, y a partir de la revisión de los registros se propusieron tres subcategorías: el conocimiento del currículum, la valoración de las propuestas y la toma de desiciones en la práctica.

Conocimiento del currículum

El conocimiento del curriculum considera la información con respecto a la nueva propuesta curricular, y de qué manera esta le permite al profesorado conocer la naturaleza del cambio y las implicaciones específicas para el desempeño de sus funciones. Un aspecto de interés radica en la calidad de los mensajes, específicamente en la percepción que los sujetos tienen acerca de la suficiencia y la claridad de la información.

Sobre el conocimiento del Plan de Estudio 2022, fueron constantes las voces que manifiestaban la necesidad de contar con mayor información para su puesta en acto. Una directora señalaba que el primer año no tuvieron capacitación, que la supervisora era de otro municipio y nunca asistía a la escuela, por lo que hacía el siguiente cuestionamiento al profesorado: "¿Cómo entrego algo en lo que a mí no me capacitaron? Si yo no lo entendí, ¿cómo se los voy a explicar a ustedes?" (SQ- PREE-S03).

La manifestación de dudas era constante y se presentaban principalmente en situaciones donde se buscaba dar respuesta a algunas de las demandas de la nueva propuesta curricular: "una de las máximas problemáticas que hemos tenido para tomar los ejes articuladores es que no sabemos dónde los vamos a colocar con los contenidos que vamos a trabajar (Ens-SEC-S03). En un sentido similar, una profesora señalaba se ha enfrentado al reto de saber cómo se trabajarán los proyectos con los niños con alguna condición como TEA, porque no dialogan y menciona no sabe cómo incluirlos: "yo siento que me hace falta saber cómo trabajar con esos niños desde estas nuevas modalidades ... siento que agoto mis recursos, y no puedo" (TIJ- PREE-S04).

En algunos momentos, el personal directivo buscó llevar a cabo acciones de mediación para aclarar dudas o para que sus colectivos comprendieran ciertos elementos de la propuesta curricular. Un director lo hacía tratando de vincular las actuales demandas con las de planes de estudio anteriores: preguntó al profesorado en qué otro plan se podía identificar algo similar a los ejes articuladores y, al no obtener respuesta, comentó que en los temas de relevancia social de la anterior propuesta curricular. Aclaró que en la escuela no se van a resolver

los problemas, que ese es un error de interpretación, pues lo que se busca es "generar conciencia" (SQ-PRIM-S03).

En otro CTE, ante las dudas con respecto a la forma de vincular los proyectos con la comunidad, la supervisora les recordaba que la problemática social emana de los contenidos y los ejes articuladores. Señalaba que "en sí, son situaciones que pasan en su contexto, que pasan en la sociedad, no solo a los niños. Hace un momento comentaban la falta de comunicación, eso puede ser un punto de partida" (TIJ-PREE-S04).

Valoración de las propuestas

La valoración de las propuestas se refiere a los juicios que el profesorado realiza, de acuerdo con su conocimiento del currículum, sobre sus componentes y las tareas que se le atribuyen. Se trata de reflexiones, más o menos formales, sobre su viabilidad y pertinencia. Las propuestas del nuevo currículum se suelen valorar de acuerdo con sus objetivos particulares de los sujetos en términos de la enseñanza y el aprendizaje, así como por sus posibilidades de acción en los establecimientos escolares. En este proceso se pone en juego la interpretación de los sujetos sobre las demandas concretas y de qué manera estas logran interpelar (Buenfil, 1993) a quienes habrán de ponerlas en marcha en la realidad cotidiana de las escuelas.

Algunas de las valoraciones sobre el Plan de Estudio 2022 se hacían en función de la viabilidad de las propuestas en función de los rasgos de su alumnado, como se puede observar en el siguiente testimonio:

> eso de transformar la práctica es tirarle a que todos los niños favorezcan su pensamiento crítico. Yo, en lo personal [considero que] es complicado que lo logren. Yo siempre lanzo cuestionamiento y se quedan en blanco o contestan otras cosa (TIJ-PREE-S03).

De manera similar, una profesora se cuestionaba qué tan factible es que los niños (as) se involucren en la elección de los proyectos, pues señalaba que no demuestran interés. También se pregunta si alcanzarían a cumplir con todos los contenidos. Además, afirmaba que aún se sentía perdida porque "todo está muy suelto" (SQ-PRIM-S04).

Este tipo de valoraciones se hacían desde posiciones en tensión, pues hay aspectos que valoraban de manera positiva, aunque consideraban difícil que se pusieran en acto. Por ejemplo, a un docente le gustaba que [el nuevo plan de estudio] se base en la realidad social, pero discrepa en cuanto a qué es la realidad social, porque él lo ve descontextualizado a la realidad de las escuelas (TIJ-SEC-S03).

En general, se pudo identificar que el profesorado se sentía interpelado por algunos de los rasgos del Plan de Estudio 2022. Por ejemplo, las maestras de educación inicial estaban de acuerdo en que los ejes articuladores permiten la inclusión y la diversidad. Destacaban la importancia de los valores que integran al humanismo del plan de estudio. De acuerdo con ellas, hay una mayor autonomía docente con temas aterrizados al contexto local, "lo que impacta en la formación de niños más creativos e independientes" (MXL-INI-S03).

Con respecto a la práctica docente, una profesora afirmaba que "las maneras de trabajo han dado un giro de 360°" con la actual propuesta curricular, y añadía que ahora se buscaba formar "con justicia, respeto a los derechos humanos y el medio ambiente". Añadía que el trabajo por proyectos era divertido y diferente al trabajo por asignaturas, al que calificaba como impositivo (SQ-PRIM-S03).

Los mensajes que lograban interpelar al profesorado promovían una reflexión sobre su tarea y fomentaban un compromiso para con el cambio curricular. Por ejemplo, un director de secundaria señala lo siguiente "no olvidarnos de los 7 ejes, son los 7 grandes problemas que presenta México, no hay que olvidarnos de su relevancia" (ENS-SEC-S03).

Toma de desiciones en la práctica

El tercer momento se refiere a las elecciones significativas sobre el nuevo currículum que los sujetos realizan en función de la información con la que cuentan y sus posicionamientos frente a la propuesta. Aquí se pone en juego la reflexividad, entendida como la capacidad de las personas para cuestionar todo lo dado y direccionar las circunstancias de su vida (Hoggett, 2001). Los sujetos, a partir de su capacidad de agencia (Deacon y Mann, 1999), llevan a cabo acciones o toman decisiones que se traducen en diferentes niveles de modificación sobre la propuesta original.

En los registros se observó que la mayoría de las decisiones que toma el profesorado se relacionan con las posibilidades de elección que les permite el Plan de Estudio 2022. Por ejemplo, en el CTE de un preescolar, las profesoras señalaban diferentes criterios a partir de los cuales elegían sus Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA). Una de ellas señalaba que en función de la acción que señalara el verbo, y otra mencionaba que a partir de su alumnado con necesidades educativas especiales (TIJ -PREE-S04). En esta situación, la toma de decisiones implicó, tanto el conocimiento de la propuesta, como de las particularidades de su alumnado.

En otras situaciones, la elección consistía en el tipo de material curricular a utilizar, e incluso en las formas de utilizarlo. Por ejemplo, una profesora de preescolar señalaba que las láminas visuales con las que trabaja son flexibles y no tienen secuencia, por lo que "puedo usar una lámina de segundo y adaptarla" (SQ-PREE-S04).

Se identificaron también decisiones orientadas hacia la omisión de las propuestas. Por ejemplo, al referirse a cómo se diseñan los proyectos, una profesora menciona que: "miramos la necesidad y lo que les gusta a los niños, de ahí nos basamos en sus intereses y realizamos un proyecto y lo aplicamos para que dé un fruto. Yo siento que siempre los hemos trabajado" (MXL-INI-S04). En el testimonio es posible identificar que no hay un abordaje de los problemas sociales o a la vinculación con la comunidad mediante los proyectos. Como se menciona en el testimonio, se sigue trabajando "como siempre" y diseñando experiencias de aprendizaje en función de su alumnado.

También se registraron decisiones que se toman en colectivo como parte de un acuerdo local (Mercado, 2005). En un preescolar se mencionaba que los proyectos se hacen por escuela, a partir de que las profesoras platicaban entre ellas y al considerar la necesidad de todo el establecimiento. Describían que primero buscaban el PDA para los tres grados, y después cada maestra seleccionaba el suyo, y se ponían de acuerdo para las actividades complejas (ENS-PREE-S04). En este caso, no solo se utilizan los recursos y se trabaja a partir de una de las metodologías definidas en el plan de estudio, sino que también se pone en acto la propuesta de la deliberación entre el colectivo escolar para definir los proyectos.

Conclusiones

Los hallazgos del trabajo han permitido concebir a la apropiación del Plan de Estudio 2022 en las escuelas estudiadas como un proceso dinámico y no necesarimanete secuencial que, con fines análiticos, aquí se separó en tres momentos: 1) *conocimiento del currículum*; 2) *volaroración de las propuestas*; y 3) *toma de desiciones en la práctica.*

Con respecto al primero, se da cuenta de diversas voces que manifiestan falta de formación e información sobre los elementos del plan de estudio, lo que genera dudas con respecto a la forma en que deben realizar ciertas tareas solicitadas. Se observó que algunas figuras directivas realizan acciones de mediación para fomentar la comprensión de la propuesta curricular, aunque esto no sucede en la mayoría de escuelas. Hallazgos similares a lo reportado por Cordero et al. (2023) y Ceballos (2025).

Sobre las valoraciones, se identificaron cuestionamientos sobre la posibilidad del desarrollo crítico del alumnado, la dificultad para gestionar los contenidos, y algunas diferencias muy marcadas entre la concepción del plan de estudio y la realidad de las escuelas. Estos posicionamientos también ocurrían en la tensión de algunas propuestas que valoraban positivamente, pero que en la práctica las consideran poco viables.

Sin embargo, hay rasgos de la propuesta que sí interpelan al profesorado. Principalmente, los referidos a los valores que se promueven desde el plan de estudio, como el humanismo, la inclusión, el respeto por la diversidad, los derechos humanos y el medio ambiente. Algunos (as) de ellos (as) también reconocen que cuentan con una mayor autonomía.

Sobre las decisiones, se encontró que la mayoría se ubican en los márgenes de actuación que el plan de estudio permite y/o promueve. Por ejemplo, la elección de los contenidos y los materiales curriculares a utilizar, o sobre cómo organizar los proyectos. Si bien, también se encontraron algunas decisiones al margen de la propuesta curricular, como la de omitir la orientación comunitaria y el abordaje social en el trabajo didáctico.

Para discutir sobre el avance en la apropiación del Plan de Estudio 2022 identificado en este trabajo, habría que recurrir a dos de los rasgos que se definen desde el texto curricular (SEP, 2024). El primero es el de la integración curricular, y en este se pudo dar cuenta que la problematización de la realidad es algo sobre lo que el profesorado aún cuestiona su viabilidad y que en algunos

de los proyectos no se realiza. Sobre la autonomía para contextualizar los contenidos, se puede señalar que en las escuelas observadas sí hay una gestión de los PDA en función de sus necesidades, aunque en la mayoría de los casos no hay modificaciones o adiciones locales, pues solo se trabajan los que se establecen en los programas sintéticos.

En el contexto del actual cambio curricular, resulta relevante contar con mayor claridad con respecto a lo que implica la apropiación. Desde la instancia oficial, recientemente se ha ofrecido una conceptualización, pero en esta es posible identificar nociones asimilatorias cuando se habla de asumir "como propios el Plan y los Programas de Estudio 2022" (SEPb, 2024, p.3). Desde aquí se propone que también se conciba a la apropiación como un proceso de conversión, más que de adquisición (Rogoff, 1998). Superar la ambigüedad conceptual, favorecería la definición de objetivos más claros para las acciones de comunicación y de actualización de la propuesta.

En cuanto a la investigación, estudiar la puesta en acto del Plan de Estudio 2022 a partir del análisis de la apropiación ha ofrecido hasta el momento una doble posibilidad. En principio, conocer cómo es que los elementos del plan de estudios toman forma, o no, en los contextos escolares. En segundo lugar, ha permitido explorar los modos en que el profesorado se vincula con el currículum y las racionalidades a partir de las cuales toma las decisiones sobre cómo ponerlo en práctica. Si bien, los datos tienen que robustecerse con los hallazgos finales del proyecto.

El Plan de Estudio 2022 se diseñó como una propuesta que integró diversas innovaciones provenientes de la investigación educativa y de experiencias exitosas, por lo que resulta necesario seguir estudiando de qué manera se ponen en marcha algunos de sus principios como la flexibilidad y la autonomía del profesorado para tomar decisiones relevantes, y qué pasa con la demanda de la apropiación.

Bibliografía

Acuña et al., (2023). La propuesta curricular 2022, y su apropiación en los colectivos escolares. Memoria del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1866.pdf

Block, D., Moscoso, A., Ramírez, M., y Solares, D. (2007). La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 731-762. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200731&lng=es&tlng=es.

Buenfil, R. (2011). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En Rosa Buenfil (Ed.), Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Santillana.

Buenfil, R. (1993). Análisis de discurso y educación. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Bustamante, A. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Emilce (Ed.), Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate (pp. 41–61). Manantial.

Ceballos, F. (2025). Apropiación del Plan de Estudio para la educación básica 2022: un estudio de caso. CPU-e, Revista de Investigación Educativa. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2894

Ceballos, F. (2022). ¿Más tiempo para qué? La apropiación del Programa Escuelas de Tiempo Completo en dos primarias de Colima. (Tesis de Doctorado). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Civera, A. (2013). La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas en México. El Colegio Mexiquense.

Cordero, G., Tinajero, G., Páez, J. y Malaga, S. (2023). Resultados del proyecto de contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California. Ciclo Escolar 2022-2023. IIDE RT 23-03. IIDE-UABC. http://udie.ens.uabc.mx/documentos/productos/2023/RT_CTE_29112023.pdf

Covarrubias, P. y Casarini, M. (2012). Los actores del currículo en México: un campo de conocimiento en constitución En A. Díaz-Barriga, la investigación curricular en México (2002-2011). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Chartier, R. (2000). Las revoluciones de la cultura escrita. Gedisa.

Deacon, A. y Mann, K. (1999). Agency, modernity and social policy. Journal of Social Policy. 28(3), 413-435. Doi: https://doi.org/10.1017/S0047279499005644

Díaz, A. (2011). El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía. UNED.

Espinosa, E., y Mercado, R. (2009). La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. Educação e Pesquisa, 35(2), 331–350. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29812455008

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9, https://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf

Flick, U. (2007). El diseño de investigación cualitativa. Morata

González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones pedagógicas. 15, 227-246.

Hoggett, P. (2001). Agency, rationality and social policy. Journal of Social Policy. 30(1), 37-56. Doi: https://doi.org/10.1017/S0047279400006152

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata.

Mercado, R. (2005). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En E. Rockwell, La escuela cotidiana (págs. 58-87). Fondo de Cultura Económica.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En James Wertsch; Pablo del Rio y Amelia Álvarez, La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas (pp. 111-128). Fundación infancia y aprendizaje.

SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2024). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.df

SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2024b). Seguimiento a la apropiación del plan y programas de estudio 2022.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Morata.

La apropiación curricular docente en escuelas para migrantes indígenas en Colima: un estudio de casos sobre el Plan de Estudio 2022

Oscar Reyes Ruvalcaba

Introducción

La implementación del Plan de Estudio 2022 para educación básica en México, conocido como Nueva Escuela Mexicana (NEM), representa el esfuerzo más reciente por transformar estructuralmente el sistema educativo mexicano hacia un modelo centrado en la inclusión, interculturalidad crítica, pensamiento sociocrítico y vinculación con problemáticas comunitarias (DOF, 2022; SEP, 2024). Sin embargo, su aplicación en contextos de alta marginación —particularmente en escuelas que atienden a población indígena migrante— plantea desafíos pedagógicos, culturales y organizativos de gran complejidad que requieren ser analizados desde la perspectiva de los docentes que operacionalizan cotidianamente el currículo en condiciones adversas.

El concepto de apropiación curricular —definido como el proceso multidimensional mediante el cual los docentes interpretan, resignifican y aplican los programas educativos en función de sus marcos conceptuales, contextos específicos y experiencias pedagógicas (Reyes, 2024)— sirve como eje analítico principal para comprender cómo estos profesores negocian, adaptan y en ocasiones resisten el currículo oficial en realidades caracterizadas por lo que Bonfil Batalla (2019) denominaría "condiciones de colonialismo interno": pobreza extrema, discriminación étnica sistémica, movilidad constante y exclusión histórica de los circuitos formales de desarrollo. Como señala acertadamente Subercaseaux (1988), la apropiación implica necesariamente un proceso dialéctico de adaptación y transformación activa de los elementos culturales ajenos para integrarlos al mundo propio, particularmente en contextos de asimetría de poder.

La relevancia de este estudio radica en que examina un contexto educativo particularmente vulnerable pero poco estudiado, donde convergen múltiples

formas de exclusión estructural: la condición migrante, la pertenencia a grupos indígenas históricamente marginados, la precariedad laboral transgeneracional de familias jornaleras, y la ubicación geográfica periférica de los campamentos agrícolas. Como advierten Rodríguez y Medécigo (2007), estos estudiantes enfrentan lo que podríamos denominar una "doble discriminación educativa": por un lado, "una educación pobre para niños pobres" (p. 319) en términos de recursos materiales; por otro, un currículo que no reconoce sus saberes culturales, experiencias vitales y necesidades específicas de aprendizaje. Esta situación perpetúa lo que Astorga (1985) identificó como "la reproducción intergeneracional del peonaje", donde el sistema educativo más que romper con los círculos de pobreza, termina por naturalizarlos.

Además, el estudio aporta evidencia empírica sobre un problema crítico identificado, pero poco documentado en la literatura educativa mexicana reciente: la brecha entre los discursos innovadores de las reformas curriculares y su implementación real en contextos de alta vulnerabilidad (Moreno, Aguilar & Reyes, 2024). Mientras la NEM propone en teoría un modelo progresista basado en ejes como interculturalidad crítica, inclusión y pensamiento complejo, su concreción en aulas con condiciones materiales precarias, alumnos en situación de trauma psicosocial y docentes con formación insuficiente, revela tensiones no anticipadas por los diseñadores curriculares.

Desarrollo

El estudio se fundamenta en cuatro ejes teóricos interrelacionados que permiten comprender la complejidad de los procesos de apropiación curricular en contextos indígenas migrantes:

La teoría del control cultural (Bonfil Batalla, 1988, 2019), que analiza cómo los sistemas educativos operan como mecanismos de imposición cultural cuando las decisiones curriculares se toman en instancias ajenas a las comunidades y responden a lógicas urbanas-centralistas. En el caso de las escuelas indígenas migrantes, esto se manifiesta en al menos tres niveles: a) programas diseñados desde escritorios burocráticos sin conocimiento de las realidades comunitarias; b) materiales educativos que no reflejan las cosmovisiones indígenas; c) procesos de formación docente que homogenizan sin considerar particularidades culturales. Como señala Bonfil Batalla (2019), este "control cultural externo"

genera necesariamente resistencias y adaptaciones creativas por parte de los actores locales.

Apropiación cultural y aprendizaje situado (Leontiev, 2007; Rogoff, 1997; Díaz Barriga, 2008), que conciben el proceso educativo como un fenómeno socialmente situado donde los sujetos integran activamente (no solo reciben pasivamente) elementos culturales externos a sus esquemas cognitivos y prácticas cotidianas. Desde esta perspectiva, los docentes no son meros implementadores pasivos del currículo, sino agentes activos que lo reinterpretan, adaptan y en ocasiones subvierten creativamente. Como señala Rogoff (1997), la apropiación ocurre a través de "participación guiada" en comunidades de práctica, lo que resulta particularmente relevante para entender cómo los docentes en contextos marginados desarrollan estrategias colectivas de adaptación curricular.

Violencia simbólica y reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1996; Torres, 1991), que ayuda a comprender cómo las condiciones estructurales de marginación se reproducen a través de mecanismos educativos aparentemente neutrales. En contextos indígenas migrantes, esto se manifiesta en: a) currículos que invisibilizan saberes comunitarios; b) prácticas evaluativas que estigmatizan las diferencias culturales; c) organización escolar que no considera los ciclos agrícolas y la movilidad familiar. Como señala Torres (1991), esta "violencia simbólica" opera precisamente porque es invisible, naturalizada como "la forma normal" de hacer educación.

Resistencia y agencia docente (Freire, 1973), que equilibra la perspectiva anterior al destacar cómo los educadores en contextos adversos desarrollan estrategias de resistencia creativa, adaptación crítica y negociación permanente con el currículo oficial. Las y los docentes no son meros reproductores pasivos de las estructuras de dominación, sino que ejercen diversos grados de agencia transformadora según sus condiciones laborales y recursos culturales.

La articulación de estos marcos permite analizar la apropiación curricular no como un proceso técnico-neutral de implementación de políticas, sino como un fenómeno complejo mediado por relaciones de poder asimétricas, condiciones materiales desiguales, dinámicas interculturales tensionadas y estrategias pedagógicas adaptativas. Como sintetiza Díaz Barriga (2008), "el aprendizaje es un proceso multidimensional de apropiación cultural que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción" (p. 1), lo que resulta especialmente relevante en contextos donde los factores emocionales, comunitarios y políticos inciden profundamente en los procesos educativos.

Diseño metodológico de la investigación

Este estudio sigue un enfoque cualitativo (Flick, 2015) interpretativo con método de estudio de casos. Se optó por este diseño dada la necesidad de capturar la complejidad de los procesos de apropiación curricular en diversos contextos escolares con población migrante indígena, manteniendo al mismo tiempo profundidad analítica en cada caso particular.

La investigación combinó tres estrategias metodológicas principales: Grupos focales (Barbour, 2013), con docentes de cinco escuelas primarias en campamentos agrícolas del norte de Colima. Análisis documental de los programas analíticos realizados en por las y los profesores de cada escuela. Así como, entrevistas semiestructuradas sobre sus prácticas pedagógicas concretas.

La investigación se guió por un razonamiento abductivo (Almeida, 2014), que permitió un diálogo permanente entre los datos empíricos y las categorías teóricas iniciales (apropiación curricular, interculturalidad, mediación), enriqueciendo progresivamente el marco interpretativo a medida que emergían nuevos hallazgos. Este enfoque resultó particularmente adecuado para capturar las contradicciones y matices en las experiencias docentes.

Contexto y participantes

El estudio se realizó en escuelas unitarias y bidocentes ubicadas en campamentos agrícolas del municipio de Cuauhtémoc, Colima, que reciben principalmente a hijos de jornaleros migrantes originarios de Guerrero y Oaxaca. Estas escuelas presentan características particulares, como lo es la alta rotación estudiantil (se agregan tarde al ciclo escolar y salen antes de que haya concluido); grupos multigrado con amplios rangos de edad.

En el estudio participaron cinco docentes (3 hombres, 2 mujeres) seleccionados mediante muestreo intencional por criterios, considerando: años de experiencia en educación migrante, formación inicial diversa y representación de diferentes rangos de edad. La Tabla 1 detalla sus características:

Tabla 1

Perfil de los docentes participantes

Código	Género	Edad	Años	Formación inicial	Especialidad
Profesor A	M	28	4	Educación Física	Maestría en Educación Básica
Profesor B	M	42	7	Pedagogía	Ninguna
Profesora C	F	26	3	Psicología	Ninguna
Profesor D	M	32	4	Educación Especial	Diplomado en Derechos Humanos
Profesora E	F	27	5	Educación Secundaria	Matemáticas

Procedimientos de recolección y análisis

Los grupos focales se centraron en tres ejes temáticos progresivos: sus experiencias en los procesos de formación y puesta en acto del nuevo currículo; loa desafíos específicos en contextos migrantes y estrategias de adaptación desarrolladas; en la evaluación crítica del Plan de Estudio y recomendaciones para mejorarlo.

El análisis siguió un proceso sistemático en las siguientes fases: la codificación inicial, que consistió en el registro de la transcripción para identificar categorías emergentes, usando un proceso de codificación manual, a través de tablas de datos. La identificación y agrupación de los temas recurrentes. La búsqueda de patrones comunes y diferencias entre las narraciones de los participantes. Finalmente, la integración teórica, articulando los hallazgos con la categoría de apropiación curricular.

Para garantizar rigor metodológico, se aplicaron como estrategias: la triangulación de fuentes (grupo focal, programas analíticos y entrevistas); la validación participativa mediante devolución de hallazgos preliminares a los docentes (se les compartió una primera versión del análisis)

Tabla 2

Ejemplo de codificación de narrativas docentes

Narrativa	Código abierto	Categoría analítica	Dimensión teórica
"Los capacitadores son colegas como nosotros, también confundidos"	Formación entre pares no especializados	Mediación curricular deficiente	Control cultural (Bonfil Batalla)
"Adaptamos los proyectos a lo que podemos hacer con los recursos que tenemos"	Resignificación práctica del currículo	Estrategias de apropiación creativa	Agencia docente (Anyon)

Resultados

El análisis reveló cuatro dimensiones centrales en los procesos de apropiación curricular, que presentamos acompañadas de extractos significativos de las narrativas docentes:

Mediación curricular deficiente

Las y los docentes reportaron graves limitaciones en los procesos de formación para implementar el nuevo currículo, destacando tres problemas principales:

- Capacitación entre pares no especializados: "Las orientaciones las dan maestros como nosotros, con nuestros mismos problemas... ellos hacen su mejor esfuerzo pero realmente también están navegando a ciegas" (Profesor B,). Esta situación generaba información "excesiva, cambiante y a veces contradictoria" (Profesora C), dificultando una comprensión profunda de los nuevos enfoques pedagógicos.
- Disociación entre teoría y contexto: "Nos hablan de aprendizaje basado en proyectos, pero no nos muestran cómo adaptarlo cuando tienes alumnos que llegan y salen constantemente" (Profesor D). Los materiales de formación, diseñados para escuelas regulares, no consideraban la movilidad estudiantil característica de los contextos migrantes.
- Sobrecarga administrativa: "Entre el papeleo del nuevo programa y atender las necesidades urgentes de los niños, no nos queda tiempo para realmente apropiarnos del modelo" (Profesora E). Esto refleja lo que Cordero et al. (2023) identifican como una paradoja de las reformas educativas: exigen mayor dedicación en contextos donde los docentes ya enfrentan sobrecarga laboral.

Interculturalidad tensionada

Las narrativas docentes revelaron profundas tensiones en la implementación del eje de interculturalidad crítica:

- Resistencia lingüística como barrera y recurso: "Los padres mixtecos a veces hablan entre ellos en su lengua cuando no quieren que entendamos...

al principio lo veía como rechazo, ahora entiendo que es protección" (Profesor A). Esta práctica, interpretada desde Bonfil Batalla (2019), muestra cómo la lengua opera como mecanismo de resistencia cultural.

- Confianza ganada lentamente: "Los primeros meses los niños apenas hablaban... ahora comparten sus cuentos, sus preocupaciones, hasta nos enseñan palabras en su lengua" (Profesora C). Este proceso demandaba lo que Freire (1973) llamaría "dialogicidad auténtica", basada en el respeto mutuo más que en imposiciones culturales.
- Participación familiar limitada por condiciones materiales: "Organizamos reuniones a las 8 am porque es cuando las madres tienen un momento libre antes de ir al campo" (Profesor D). Esto muestra cómo las condiciones de explotación laboral (Marquéz, 2017) estructuran las posibilidades de participación educativa.

Problemáticas socioeducativas y su impacto curricular

Los docentes identificaron múltiples factores contextuales que obstaculizan la implementación del currículo:

- Violencia comunitaria internalizada: "Un niño me dijo tranquilamente: 'ayer mataron a mi tío' y siguió coloreando... la violencia ya es parte de su normalidad" (Profesora E). Esta naturalización del trauma, documentada también por Rodríguez y Medécigo (2007), afecta profundamente la disposición emocional para el aprendizaje.
- Movilidad como constante pedagógica: "En enero llegó Luis, de 10 años, que nunca había ido a la escuela... mientras le enseñaba lo básico, los demás ya avanzaban" (Profesor B). Esta heterogeneidad extrema desafía los principios de gradualidad del currículo oficial.
- Trabajo infantil: "Vienen cansados porque ayudaron a cuidar hermanos... no podemos pretender que rindan igual" (Profesora C). Los docentes desarrollaban estrategias como "tareas mínimas" y "horarios flexibles" para adaptarse a estas realidades.
- Rezago educativo acumulado: "Tengo adolescentes de 14 años en 5° grado con habilidades de 2°... el currículo no tiene respuestas para esto" (Profesor D). Frente a esto, los docentes implementaban lo que llamaban "enseñanza en espiral", retomando constantemente conceptos básicos.

Estrategias creativas de apropiación curricular

Frente a estos desafíos, los docentes desarrollaron diversas estrategias de adaptación:

a) Priorización curricular situada: "Seleccionamos los aprendizajes realmente esenciales... no podemos cubrir todo el programa" (Profesor A). Esto implicaba negociaciones constantes en los consejos técnicos.
b) Metodologías híbridas: "Combinamos el libro de texto con relatos orales de los niños sobre su tierra natal" (Profesora E). Estas prácticas resonaban con lo que Rogoff (1997) denomina "apropiación participativa".
c) Evaluación cualitativa y procesual: "Llevo un diario de cómo cada niño va progresando en sus propios términos" (Profesora C). Esto contrasta con los modelos estandarizados de evaluación.

Discusión

Los resultados permiten una discusión profunda sobre cuatro tensiones fundamentales en la implementación de reformas curriculares en contextos de alta marginación:

La paradoja de la formación docente

El estudio revela que el modelo de *formación mediada por pares*—donde docentes forman a otros docentes—, aunque económicamente eficiente, resultó pedagógicamente insuficiente para contextos específicos como las escuelas migrantes indígenas. Esto valida la crítica de Moreno et al. (2024) sobre la necesidad de políticas de desarrollo profesional diferenciadas, pero añade un matiz importante: el problema no es solo la falta de especialización, sino la disociación entre los contenidos formativos y las realidades concretas de las aulas marginadas. Como señala el Profesor B: "Nos entrenan para una escuela ideal que no existe en nuestros contextos".

Esta situación refleja lo que podríamos denominar la *paradoja de trasferencia* en la formación docente: el supuesto erróneo de que estrategias pedagógicas diseñadas en oficinas centrales pueden aplicarse sin mediación en realidades radicalmente diferentes. El profesorado en nuestro estudio demostró ser cons-

cientes de esta falacia, lo que generaba lo que la profesora C denomino como "esquizofrenia educativa": tensiones entre lo que el currículo prescribe y lo que las condiciones reales permiten.

Interculturalidad crítica entre el discurso y la práctica

Mientras la NEM enfatiza la interculturalidad crítica como eje articulador (DOF, 2022), su implementación en contextos indígenas migrantes revela al menos tres desafíos no anticipados:

a) La paradoja de la lengua: Mientras el currículo promueve valorar las lenguas indígenas, en la práctica los docentes carecen de formación para trabajar en contextos multilingües, y el sistema no provee materiales en lenguas originarias.
b) El mito del diálogo simétrico: La presunción de encuentros interculturales horizontales choca con historias profundas de desconfianza hacia instituciones estatales, incluyendo la escuela. Como muestra el caso de los padres que hablan en mixteco, la interculturalidad real comienza por reconocer estas asimetrías.
c) La tensión tiempo-calidad: Construir confianza intercultural requiere tiempo prolongado, incompatible con la movilidad constante de las familias migrantes. Los docentes desarrollan "aceleradores de confianza" como visitas domiciliarias, pero reconocen sus límites.

Reproducción de desigualdades y agencia docente

Las condiciones descritas —violencia, movilidad, trabajo infantil— ilustran cómo el sistema educativo, lejos de compensar desigualdades, termina por naturalizarlas mediante lo que Bourdieu y Passeron (1996) denominan "violencia simbólica". Sin embargo, nuestro estudio añade un matiz crucial: los docentes no son meros reproductores pasivos de estas estructuras, sino que ejercen lo que Anyon (1981) conceptualiza como "agencias situadas": pequeños pero significativos actos de resistencia y adaptación creativa.

Ejemplos como la "enseñanza en espiral" o los "diarios de evaluación cualitativa" muestran que, incluso en condiciones extremas, los docentes desarrollan pedagogías alternativas que, aunque no transforman las estructuras de des-

igualdad, al menos mitigan sus efectos educativos más dañinos. Esto sugiere que las políticas educativas para contextos marginados deberían partir de estas prácticas emergentes en lugar de imponer modelos externos.

La brecha curricular como espacio de creación pedagógica

Contrario a la visión predominante que ve la distancia entre currículo prescrito y su puesta en acción como un problema, nuestro estudio sugiere que en contextos de alta marginación, esta brecha se convierte en un espacio necesario de creación pedagógica. Como señala acertadamente el Profesor D: "Si siguiéramos el programa al pie de la letra, dejaríamos atrás a la mayoría de los niños".

Esta perspectiva resuena con lo que Torres (1991) anticipaba sobre la necesidad de currículos flexibles que permitan adaptaciones contextuales. Sin embargo, nuestro estudio va más allá al mostrar que en contextos de extrema vulnerabilidad, la rigidez curricular no solo es inadecuada sino éticamente cuestionable, ya que impone estándares diseñados para realidades muy diferentes.

Conclusiones

Este estudio revela que la apropiación del currículo de la Nueva Escuela Mexicana en escuelas para migrantes indígenas en Colima es un proceso complejo y multifacético que está mediado por cuatro factores interrelacionados:

- Limitaciones estructurales en la mediación curricular, donde la formación entre pares sin especialización en educación indígena migrante genera lo que hemos denominado "esquizofrenia educativa": tensión permanente entre lo prescrito y lo posible.
- Desafíos profundos de interculturalidad crítica, particularmente en tres dimensiones: la paradoja de la lengua, el mito del diálogo simétrico, y la tensión tiempo-calidad en la construcción de confianza escuela-comunidad.
- Problemáticas socioeducativas estructurales (pobreza, violencia, movilidad) que no solo afectan los aprendizajes, sino que cuestionan los supuestos básicos del currículo oficial sobre gradualidad, secuencialidad y evaluación estandarizada.

- Estrategias creativas de apropiación curricular desarrolladas por los docentes, que convierten la brecha entre teoría y práctica en un espacio de innovación pedagógica situada.
- Estos hallazgos sugieren la necesidad de reorientar las políticas educativas para contextos indígenas migrantes en al menos cuatro direcciones:
- Formación docente situada: Desarrollo de especialistas en educación migrante indígena que combinen dominio del currículo oficial con conocimiento profundo de los contextos comunitarios.
- Interculturalidad crítica real: Más allá del discurso, implica: a) materiales en lenguas originarias, b) formación docente en pedagogías interculturales, c) flexibilidad curricular que valore saberes comunitarios.
- Políticas intersectoriales: Reconocer que los problemas educativos en estos contextos exceden lo pedagógico, requiriendo acciones coordinadas con políticas laborales, de vivienda y salud comunitaria.
- Sistematización de prácticas emergentes: Documentar y validar las estrategias pedagógicas que los docentes ya están desarrollando, en lugar de imponer modelos externos.

Como señala Bonfil Batalla (2019), solo reconociendo la diversidad cultural como fundamento (no como obstáculo) se podrá construir un proyecto educativo verdaderamente inclusivo. El reto sigue siendo, en palabras de los docentes participantes, cómo pasar "del dicho al hecho" en contextos donde la desigualdad parece condenar a generaciones enteras a reproducir la exclusión. Como observa la Profesora E: "A veces siento que nuestra escuela es como un refugio temporal, no una alternativa de vida para los niños".

Este estudio, al dar voz a estos docentes en los márgenes del sistema educativo, espera contribuir a políticas más sensibles a las realidades complejas de las escuelas indígenas migrantes. Como bien sintetiza el poema Niño yuntero de Miguel Hernández (1937, p. 7) "¿quién salvará a este chiquillo, menor que un gramo de avena? [...] Que salga del corazón de los hombres jornaleros...", no de escritorios burocráticos alejados de la realidad.

Referencias

Almeida, A. (2014) La lógica como herramienta de la razón. En Cuadernos de lógica, epistemología y lenguaje, vol.6. Serie Editors. College Publications.

Anyon, J. (1981). Clase social y conocimiento escolar. Barcelona: Ariel.

Astorga, E. (1985). El mercado de trabajo rural en México. México: ERA.

Barbour, R. (2913) Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Bonfil Batalla, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. Anuario Antropológico, No. 86 (Universidad de Brasilia), 13-53.

Bonfil Batalla, G. (2019). México profundo: una civilización negada. México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo. México: Fontamara.

Cordero et al. (2023). Resultados del proyecto Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California. Reporte Técnico. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.

Díaz Barriga, F. (2008). Enseñanza Situada. Vincula entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill

DOF. (2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación, 1-210.

Flick, U. (2015). El diseño de Investigación Cualitativa. Madrid: Morata

Freire, P. (1973). Extensión o comunicación. México: Siglo XXI.

Hernández, M. (1937). Niño Yuntero. Viento del pueblo (págs. 14-16). Valencia, España: Socorro Rojo.

Leontiev, A. (2007). Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental. En L. V. Luria, Psicología y pedagogía (págs. 81-98). Madrid: Akal.

Moreno, M. Aguilar, H. & Reyes, R. (2024) Políticas institucionales en el proceso de apropiación curricular durante las reformas de educación primaria. En XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria Electrónica. Área temática 5. COMIE

Rodríguez, C., & Medécigo, G. (2007). Aspectos jurídicos, políticos e institucionales de la educación a niños trabajadores migrantes en México. Eikasia. Revista de Filosofía, año II, 9, 319-347.

Subercaseaux, B. (1988). La apropiación cultural en el pensamiento y la cultura de América Latina. Estudios Públicos, (30), 125-135.

Torres, J. (1991). El curriculum oculto. Madrid: Morata.

ÁREA TEMÁTICA 6
EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR, CONTENIDOS Y MÉTODOS*

Coordinadora
*Alba Martínez Carmona***

La adquisición de saberes disciplinares y pedagógicos de futuros docentes de educación secundaria
*Pedro Ortiz Oropeza****

Mediación e interpretación del patrimonio en la enseñanza de la historia en educación superior
*Amílcar Carpio Pérez*****

Yo no quiero ser historiador: diálogos de la enseñanza de la historia con otras disciplinas
*Miguel Ángel García Mani******

Resumen general del simposio

El tema central del simposio es la enseñanza de la Historia. El contexto en que se desarrolla la temática son tres instituciones de educación superior, con objetivos de formación diferenciados: una institución formadora de docentes, una formadora de profesionales de la educación y otra donde su campo es la historia como disciplina. Los participantes exponen su visión desde los principales

* Línea temática: 8. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales -historia y geografía.

** UPN 123, subcentro Teloloapan.
albixis4y@gmail.com

*** Centro de Actualización del Magisterio de Iguala.
gro3c.portizo@normales.mx

**** acarpio@upn.mx

***** miguelmani@gmail.com

sustentos teóricos y metodológicos. Dan cuenta de sus concepciones acerca de los saberes disciplinares que se ponen en juego, su importancia en la formación de estudiantes de nivel superior, así como la forma en que lo realizan. La naturaleza de las instituciones, sus objetivos de formación, así como la preparación de quienes imparten los cursos disciplinares influye en los logros alcanzados. Además de la especialidad de las carreras de que se trata, los saberes históricos refuerzan habilidades, conocimientos y actitudes propias de quienes se acercan a los conocimientos de la Historia.

Palabras clave: enseñanza de la historia, metodologías, educación superior.

Semblanza de los participantes en el simposio

Alba Martínez Carmona. Licenciada en Educación Primaria, egresada del Centro Regional de Educación Normal, Maestra en Competencias Profesionales para la Docencia por el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de Iguala, Guerrero. Es docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 123, Subcentro Teloloapan, y junto a docentes del propio CAM y la UPN, Unidad Ajusco, ha colaborado en diversos proyectos de investigación. También es coautora de capítulos de libros, el más reciente aprobado por la Universidad Iberoamericana, además de haber contribuido con la captura y formateo de diversos textos especializados.

Pedro Ortiz Oropeza. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor con perfil PRODEP 2013-2025. Línea de investigación: la práctica de los profesores, sus procesos de formación y su desempeño en el desarrollo del currículo. Autor del libro: La descentralización educativa en el estado de Guerrero; coautor de diversos capítulos de libros como: La noción de imaginación creadora en Dewey en la formación actual de docentes, en: Democracia y educación a 100 años, José Antonio Serrano Castañeda y Juan Mario Ramos (coordinadores) UPN-2021; co-coordinador del libro y autor en: Fuentes para la enseñanza de la Historia: alternativas teóricas y prácticas, junto con Amílcar Carpio Pérez y Carlos Enrique Torres Monroy, UPN-2023; y coautor de El centro histórico de Iguala. Sitio de memoria en construcción, en: El patrimonio proscrito. Memoria de los espacios marginados y de las luchas sociales en la historia reciente, coordinado por Jorge Mendoza García y Amílcar Carpio Pérez, UPN-2024.

Amílcar Carpio Pérez. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco; licenciado en Historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia; maestro y doctor en Humanidades (Historia) por la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa; es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 y de la Secretaría de Ciencia Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHYTI). Su más reciente publicación es Los bulos en tiempos de influenza: la transmisión de rumores en internet durante la epidemia en México de 2009 (2021). Es co-coordinador de los libros (2022) 10 de junio no se olvida. Organización estudiantil, narraciones y memoria del Halconazo de 1971, editado por la Universidad Iberoamericana; (2023) Fuentes para la enseñanza de la Historia: alternativas teóricas y prácticas, editado por la UPN.

Miguel Ángel García Mani. Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS-UNAM), especializado en Producción Audiovisual; maestro y doctor en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora (Instituto Mora). Sus líneas de investigación son el uso de fuentes audiovisuales para la investigación histórica y social, la historia del cine mexicano y la historia cultural y social de la Ciudad de México. Se ha desempeñado como docente en centros educativos tanto públicos como privados: Colegio Madrid, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Escuela Nacional de Antropología e Historia y Universidad Nacional Autónoma de México. Ha publicado capítulos y libros especializados e igualmente se ha involucrado en la revisión de libros de texto de Historia.

La adquisición de saberes disciplinares y pedagógicos de futuros docentes de educación secundaria

Pedro Ortiz Oropeza

El hilo conductor que teje las ideas desarrolladas en el presente trabajo son los saberes docentes, entendidos como el conjunto de conocimientos, habilidades y experiencias que son movilizados para la atención de alguna demanda profesional, en atención a los planteamientos de Villoro (2002), Terigi (2013) y Tardif (2009), Castorina (2021).

La presente investigación centró la mirada en los procesos de formación relacionados con la historia, la química y las matemáticas. Exploramos cuáles saberes se han construido a lo largo de cuatro semestres y en algunos casos se explicita cómo es que los adquirieron. Se expondrán los hallazgos a partir de la propuesta de Terigi en el sentido de considerar los conceptuales, los prácticos y los experienciales.

Saberes conceptuales de la disciplina histórica

Al ser interrogados las y los estudiantes del cuarto semestre de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la Historia, quienes se forman con el plan 2022, acerca de lo que han aprendido sobre la disciplina que estudian hicieron referencia al incremento de los conocimientos adquiridos en sus estudios previos. Tal afirmación nos llevó a interrogarnos ¿qué entendían sobre aprender historia?, del análisis de la situación descubrimos dos cuestiones relacionadas con lo que se enseña y se aprende en la escuela sobre los conocimientos históricos. En primer lugar, acudimos a lo que los historiadores consideran qué es el conocimiento que ellos construyen y difunden, de donde obtuvimos diversos puntos de vista como: es la interpretación de las acciones humanas a partir de las evidencias que quedan a través del tiempo (Pagés, 1999), una declaración muy especializada, pero que será necesario que el estudiantado interiorice; en el mismo derrotero intelectual se ubicó una doble consideración respecto de la

construcción del conocimiento histórico, en primer lugar aprender a leer y en segundo lugar, como una manera de darle sentido a la realidad presente y pasada (Corcuera, 2005). Esta segunda manera de pensar el aprender historia está más cercana a lo que sucede en algunos cursos de historia que reciben las y los estudiantes en la licenciatura.

No obstante, existen quienes investigan sobre la didáctica de la historia y ellos consideran que a través del tiempo en la enseñanza de la historia ha existido una visión positivista de la disciplina que la concibe como algo dado, es decir, un conjunto de conocimientos de los acontecimientos que han sucedido a lo largo del tiempo y han de ser recordados por los aprendices. Por lo tanto, también se basan en una cronología lineal y que son transmitidos principalmente a través de narrativas (Zavala 2023), que en el mejor de los casos son amenas. Es en este último sentido en que pueden ser entendidas las afirmaciones de las y los estudiantes cuando expresan que en la licenciatura han incrementado sus conocimientos históricos.

Definitivamente las construcciones humanas son más complejas de lo que se puede pensar. En este primer acercamiento a lo expresado en la sesión de entrevista, uno de los estudiantes comentó: "nos han enseñado que nosotros somos historia" lo que rompe la tentación de resumir en la visión positivista del aprendizaje de la historia, la construcción de los saberes conceptuales. El asumir que él mismo es historia nos ubica en una situación auto referencial que evidencia una incipiente construcción del pensamiento histórico, en tanto reflexiona sobre la naturaleza del conocimiento histórico y social. Refuerza la intuición anterior la declaración otro de los entrevistados afirmó: "nos han enseñado a entenderla. Para entender el pasado hay que partir del presente", la relación presente-pasado, también es una característica de la construcción del tiempo histórico.

Lo anterior evidenciaría la influencia del plan de estudios 2022 que tiene como uno de los principales propósitos la formación del pensamiento histórico del estudiantado, como se establece en los desempeños que componen el perfil de egreso y que permean en los programas de los cursos del trayecto Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar.

Más adelante dos chicas aludieron directamente al pensamiento histórico, a la empatía histórica, al pensamiento crítico y a la microhistoria como cuestiones que han aprendido en estos cuatro semestres, situación que confirma lo analizado hasta este momento. Si bien es cierto que hay cursos que les

proveen una formación histórica positivista, también han encontrado espacios donde han cultivado saberes más cercanos a las formas de construcción de los historiadores.

Cómo es que se apropian de dichos conocimientos es también algo que vale la pena revisar. Las y los entrevistados aluden a tres formas primordiales de aprender lo histórico, leyendo los materiales que les proporcionan los docentes y analizando fuentes históricas. Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015), afirman que: "El análisis, el razonamiento, la reflexión y la valoración o la interpretación de documentos son fundamentales para el aprendizaje del conocimiento histórico" (p.54). De este modo, quienes participaron en el grupo focal reconocen que leen textos, pero, sobre todo ven videos y documentales que les aclaran las dudas sobre los temas analizados, incrementan información o revelan cosas desconocidas que ayudan a la interacción con los educandos.

Leer textos en formato digital o impreso, interactuar con materiales audiovisuales o diversas plataformas responden a las formas de aprender y estudiar de las nuevas generaciones, quienes conviven cotidianamente con los recursos tecnológicos.

Aunque el proceso metacognitivo emprendido por las y los entrevistados revelan que hay quienes priorizan los materiales audiovisuales para comprender los temas históricos y reforzar sus ideas con la lectura de textos, hay también quienes prefieren leer primero y posteriormente ver los videos para confrontar sus ideas acerca del contenido de los textos. Distinguen además la información confiable de la que no lo es y las fuentes primarias, entendidas como vestigios de la acción humana (Martínez, 2024) además de las secundarias, como aportes de interpretaciones, valoraciones, análisis de lo histórico. Habrá de reconocerse que los cuatro semestres que han transcurrido, no son suficientes para una mayor apropiación de elementos conceptuales o propios de la disciplina.

Altet (2005) expone su consideración acerca de la enseñanza, presentándola como la acción de hacer aprender. En este proceso de hacer aprender, se ha considerado por diversos autores un triángulo pedagógico compuesto por el alumno, el docente y el contenido; al respecto para los investigadores del equipo de la autora francesa, se debe agregar a la comunicación como otro elemento fundamental. De ello nos ocupamos en el siguiente apartado.

Saberes pedagógicos para la enseñanza de la historia

Respecto de los saberes pedagógicos para la enseñanza de la historia, de acuerdo con las propuestas de autores como Terigi (2023), Castorina (2021) o Tardif (2009), los dividen en dos tipos, los que se refieren a la didáctica general, es decir, conocimientos acerca de las formas institucionalizadas de enseñar, a los principios psicológicos, a la gestión de aprendizajes, al conocimiento de los educandos y la influencia de sus contextos en las tareas de enseñanza y aprendizaje. El segundo tipo se refiere exclusivamente a las didácticas específicas, en este caso, de Historia.

Empezaremos con el segundo tipo de saberes pedagógicos, es decir los de la didáctica de la historia, toda vez que al ser cuestionados sobre lo que han aprendido del conocimiento histórico, el estudiantado se remite automáticamente a su labor como enseñantes, aunque sea como practicantes. Asignan una gran importancia al aprendizaje de la disciplina porque deben ir a enseñarla a las escuelas secundarias.

A decir de Rüsen (1992) la didáctica de la historia es entendida como la ciencia de aprendizaje histórico, señala que la pregunta central que se intenta responder es ¿cómo el pensamiento histórico contribuye para orientar la vida humana hacia adentro (identidad) y hacia afuera (praxis)? Con esta idea como eje, valoramos los comentarios de los y las entrevistadas cuando señalan la importancia de apropiarse de ciertos conocimientos y habilidades, tanto para comprender lo que han de enseñar, como para orientar las actividades de los educandos, así como los efectos que esperan detonar en sus pupilos.

Desde la perspectiva del estudiantado, son los momentos de la planificación de actividades cuando se activan los saberes conceptuales para responder a las demandas del currículo de la educación secundaria, a las características del estudiantado, del contexto, así como a las demandas de los titulares de la asignatura en las escuelas. Comprender el proceso de desarrollo aprendizaje (PDA) es uno de los primeros pasos para iniciar la planificación. Saber qué deben saber y saber hacer las y los educandos es crucial, puesto que se establecen tanto las habilidades intelectuales o cognitivas que se espera formar, como el contenido histórico.

Una vez que han definido lo que debe aprenderse y el contenido histórico con que se debe relacionar, pasan a definir el tipo de trabajo que han de elaborar los aprendices, así como las actividades que les propondrán para que lo logren

construir. Finalmente, definen los aspectos a evaluar y los instrumentos con que lo harán.

Resalta el caso de una tercera estudiante, quien refiere el empleo de la didáctica del objeto con sus educandos, para que valoraran los aportes de las culturas prehispánicas. Esta didáctica específica fue utilizada para que aprendiera cuestiones disciplinares, como el análisis de fuentes objetuales, desde los aportes de Santacana. Al analizar el PDA y remitirse a su experiencia vivida, descubre que las barras de chocolate son un objeto que le puede ayudar a aludir a ese elemento cultural de los grupos originarios del sureste mesoamericano. Y no solo observarlo, sino degustarlo, despertó en los aprendices además de las habilidades cognitivas, emociones y sensaciones que refuerzan la capacidad de aprendizaje.

Existe la consideración acerca de si los saberes pedagógicos son construidos de manera individual o colectiva. Para el caso que nos ocupa puede considerarse la construcción colectiva, no solo porque sus propuestas son valoradas por la asesora, sino porque también son validados por los titulares de la asignatura con quienes practican. Por si fuera poco, el diálogo entre la practicante y los educandos, refuerza o reconsidera las ideas que van asumiendo como propias acerca de los que deben aprender.

La creación de ambientes de aprendizaje es una tarea fundamental para la instrumentación de las actividades programadas. Esta construcción pasaría por la definición de materiales de apoyo como audiovisuales, textos, cuestionarios, representaciones, exploraciones, entre otras cuestiones.

Otro elemento fundamental para el desarrollo de la clase es el conocimiento de los destinatarios, es decir de los educandos de la escuela secundaria. El primer estudiante en participar, disertó un conjunto de elementos sobre los adolescentes, como sus cambios físicos y emocionales, sobre las dificultades familiares, sociales, económicas que enfrentan y que contribuyen o dificultan que se involucren en las actividades propuestas por los enseñantes.

De acuerdo con Altet (2005), es la práctica docente la que articula lo didáctico y lo pedagógico, es decir, lo referente a la adecuación del saber disciplinar para las posibilidades de apropiación por parte de los educandos, así como la relación interactiva entre éstos, el conocimiento, las actividades y la comunicación dialógica para el logro de fines específicos, en este caso el aprendizaje de la historia y la formación de habilidades específicas sobre las formas de entender el contexto de los aprendices.

Referencias

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords). México:FCE.

Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2021). Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales. Buenos Aires: UNIPE

Contreras, J., Pérez, N. y Et. Al. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.

Corcuera, S. (2005). Voces y silencios de la Historia. Siglos XIX y XX. México: FCE.

Gómez, C. J. y Mirelles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria de España. En Revista de estudios sociales No. 52, abril-junio, Bogotá.

Martínez (2024). Fuentes históricas: el caso de los 43 y de las Tumbas. En: Carpio, Torres y Ortiz (2024). Fuentes para la enseñanza de la Historia: casos teóricos y prácticos. México, UPN.

Pagés, J. y Santiesteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico. Una propuesta para superar viejos problamas. En: García, T. (1999). Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. Barcelona: Universidad Rovirá

Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. En: propuesta educativa No. 7, Buenos Aires: FLACSO.

Santacana, J. y Llonch, N. (2012). Manual de didáctica del objeto en el museo. España:TREA

Tardif, M. (2009). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Terigi, F. (2023). VIII Foro Latinoamericano de Educación, Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana.

Villoro, L. (2002). Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI.

Mediación e interpretación del patrimonio en la enseñanza de la Historia en educación superior

Amílcar Carpio Pérez

La presente ponencia tiene como objetivo principal abordar el uso del patrimonio cultural como mediador en la enseñanza de la historia. Para poder lograr esta empresa me propongo destacar la importancia de la ciudad y sus calles como espacio donde el pasado, si se sabe interpretar es una herramienta que hace de esta asignatura algo más lúdico.

¿Pero que es la Mediación en la educación? En los últimos años el termino mediación está ganando espacios en el ámbito educativo, aunque es un término que llevaba un tiempo empleándose en países como Francia o Reino Unido. (Arriaga, 2020, p. 191) Para Bruno Nassin y Francois Mairesse la mediación cultural son una serie de acciones encaminadas a hacer más accesible alguna propuesta cultural, está puede ser también espontanea o en espacios de educación informal como los lugares públicos de una ciudad, en resumen, son el: " ... conjunto de acciones que apuntan, a través de un intermediario —el mediador, que puede ser un profesional, pero también un artista, un animador o un par—, a vincular a un individuo o a un grupo con una propuesta cultural o artística (una obra de arte original, una exposición, un concierto, un espectáculo, etc.), con el objetivo de favorecer su aprehensión, conocimiento y apreciación." (2018, p. 15)

Por otra parte, los mismos objetos patrimoniales son mediadores educativos siempre y cuando se sepan interpretar. Porque el patrimonio en su mayoría se compone con elementos materiales, estos son fuentes de interpretación, artefactos que nos vinculan en la actualidad con la época en las que fueron realizadas o usadas. Por ello, entender el patrimonio como mediador del conocimiento del pasado nos lleva a valorarla como una fuente o artefacto que debemos aprender y enseñar a interpretar.

La ciudad como mediadora de la enseñanza de la Historia

Una de los proyectos más completos que toma como punto de referencia las ciudades como mediador para la educación, se desarrolló en España llamado ciudades educadoras, que en síntesis busca hacer diversas propuestas para lograr: "... la formación de una ciudadanía de calidad...(que) lleva aparejada la tarea de dotar a los hombres y mujeres de aquellos instrumentos necesarios para que puedan comprender y sean capaces de explicar sus propios espacios urbanos, concebidos como grandes contenedores de patrimonio." (Coma, Santacana, 2010, p.17)

Una de las ideas más importantes que se desarrollan con esta propuesta es la de dotar a la gente de la capacidad de interpretar o decodificar el patrimonio presente en una ciudad, ese es el gran reto: "Cuando la gente carece de elementos descodificadores del patrimonio y de fórmulas para interpretarlo y conocerlo, se transforma su «poder evocador» en «poder agotador»; sin conocer las ideas que subyacen tras el patrimonio cultural, éste permanece ante nuestros ojos aletargado, muerto; visitarlo entonces equivale a recorrer «los escenarios del crimen» sin saber lo que allí ocurrió." (Coma, Santacana, 2010, p.17)

Una propuesta de interpretación patrimonial (decodificación) en la Ciudad de México

Enseñar con el patrimonio ha sido una motivación para especialistas de diversas disciplinas, por ello, en los últimos años en diferentes textos podemos encontrar propuestas para sacar provecho del potencial como un mediador educativo. Por ejemplo, en el trabajo ya referenciado de Santacana y Coma existen quince modelos de intervención educativa patrimonial, como resultado de su experiencia en trabajos realizados principalmente en el medio español, y que son los modelos que se enlistan a continuación: teatralizado, kit móvil, itinerarios, taller, basado en la didáctica del objeto, investigación-acción, proyectos o campañas, actividad-aula, modelo lúdico: los juegos de rol, modelo lúdico: los juegos de pistas, modelo lúdico: los juegos de mesa, modelo lúdico: los juegos de estrategia, modelo museográfico: módulos interactivos al aire libre, modelo museográfico: módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual, y reali-

dad aumentada, modelo de actividades en museos y centros de interpretación. (Coma, Santacana, 2010, p. 91)

Los modelos anteriores a su vez se pueden organizar a partir de diferentes categorías, una primera propuesta es dividirlos en dos grandes grupos según el espacio donde se desarrolla la actividad: a) al aire libre b) espacios cerrados. Otra división es a partir de separarlos dependiendo cuál de estos modelos requiere el apoyo de elementos de intermediación de materiales como ejemplo, maletas viajeras, equipos tecnológicos como los celulares para hacer audioguías, Tablet, etcétera, en contraparte se ponen aquellas actividades que solo necesitan del apoyo de un guía o monitor, como sucede en algunas visitas tradicionales de algunos museos. Pero para estos autores, la división que consideran más eficaz, es aquella que toma en cuenta el potencial de las actividades educativas y que logran desarrollar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, por ello mencionan que: "En definitiva, se trata de actividades educativas que no se responde al modelo de pregunta-acción-respuesta, sino que por el contrario sugieren innumerables interrogantes a los cuales responden de forma compleja, con respuestas que no son fáciles de encontrar en enciclopedias y que no pueden buscarse en Internet." (Coma, Santacana, 2010, p. 92)

Aunque sugerente esta última propuesta tiene el atractivo de lograr aprendizajes más significativos siempre y cuando logre ser lúdico, porque si no es así, se corre el riesgo de hacer una actividad tediosa, aburrida y que al final genera el efecto contrario al deseado, de esta forma será difícil lograr el aprendizaje, porque: "... el patrimonio lo mismo que a la danza o a la música, es decir, si su práctica no produce un cierto placer, es posible que se convierta en una autentica tortura." (Coma, Santacana, 2010, p. 93)

La propuesta que seguimos en esta ponencia tiene presente el modelo recién señalado. Seguimos una de las ideas destacadas por estos autores titulada ¿Quién busca respuesta halla preguntas?, que se ajusta a los modelos de investigación-acción, que son cercanos a la reflexión-práctica educativa. En este modelo se parte de establecer un problema, para posteriormente seguir con los pasos convencionales establecidos en el método científico: "... una vez detectado el problema, se establecen las preguntas fundamentales, se generan las hipótesis de trabajo, se procede a la recogida de datos o al proceso de fuentes, para finalmente entrar en el análisis crítico de las mismas." (Coma, Santacana, 2010, p. 105)

Por otra parte, son varios los autores que han propuesto enseñar historia a partir de salidas escolares o visitas a museos. Pero en la actualidad e influenciado por la didáctica del patrimonio se han reorientado las propuestas, por un lado, se encuentran los partidarios de introducir los avances tecnológicos como herramientas que pueden potenciar la transmisión de información, por ejemplo, el uso de "tablets", teléfonos inteligentes, videojuegos, uso de tecnología de realidad aumentada, etcétera. Pero por otra parte se encuentran aquellas propuestas que buscan recuperar recursos que, por su mala utilización o desinformación de sus cualidades, en el pasado no dieron los resultados deseados: "Esa nueva manera de ver recursos que ya existían, ese nuevo uso de lo ya inventado supone un cambio de estrategias metodológicas, tanto dentro como fuera de las aulas, con el objetivo de poder introducir el patrimonio en las enseñanzas y en el aprendizaje de la Historia" (Arias, 2016, p.12)

Coma y Santacana ilustran su idea con una propuesta de actividad, buscar un problema para descubrir en el centro de alguna ciudad parte de la vida que se desarrolló a principios del siglo XIX, una forma de acceder, es analizando los balcones metálicos de algunas calles que datan de ese periodo. La investigación la inicia con la propuesta de identificar balcones que mantengan la fecha realizada a veces en forja de hierro y que sea visible aún. Después, se orienta a revisar los detalles de ese balcón como el: "... tipo hierro, grosor, medidas, adornos, etcétera. A partir de ahí, supondremos que todos los balcones que respondan total o parcialmente a esta tipología podrían ser coetáneos." (Coma, Santacana, 2010, p. 107) La investigación busca localizar y graficar los balcones en un mapa del centro de la ciudad. Con esta actividad se espera crear una idea aproximada de la extensión de la ciudad además de conocer los elementos patrimoniales existentes en la actualidad. (Coma, Santacana, 2010, p.107)

Otra forma de trabajar con el patrimonio desde esta perspectiva es a partir del método hipotético deductivo, que es una forma de trabajar contraria a la mencionada líneas arriba, una propuesta es a partir de la didáctica por descubrimiento colectivos: "... las actividades patrimoniales basadas en la didáctica por descubrimiento suelen ser muy fértiles y despiertan mucho interés, pero requieren que el equipo que proponen realizarlas elabore trabajos de investigación previos, aparentemente elementales, pero metodológicamente rigurosos. Precisamente aquí reside la dificultad de este modelo, que en el fondo consiste en incitar a los usuarios a participar en un proceso de descubrimiento real o simulado." (Cano, Santacana, 2010, p.107)

La estrategia que retomaré parte de las ideas anteriores para aprovechar el patrimonio cultural existente en la ciudad como mediador para reforzar la enseñanza de la Historia, recorriendo algunas calles del centro de la ciudad de México. El problema que se busca aproximar es el reflexionar sobre cómo era la sociedad y la vida cotidiana en el siglo XIX y principios del XX en la ciudad de México. La propuesta se desarrolla en un espacio abierto —las calles cercanas al zócalo— en lo que fue la traza principal. La actividad consiste en cumplir con un itinerario buscando diversos puntos en un tiempo especificado de alrededor de tres horas; se debe encontrar el espacio descrito en unas hojas que se entregan al iniciar la actividad. Con esta se plantea conocer y descubrir contenidos de corte histórico a través del acercamiento al patrimonio cultural como calles, comercios, plazas, etcétera.

La actividad busca reforzar contenidos de corte histórico, que se manejan en la asignatura Estado, Sociedad y Educación, dónde se abordan problemáticas que van de los años 1821 a 1940 aproximadamente. La estrategia se lleva a cabo con alumnos de primer semestre de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco en México. Los estudiantes tienen una edad aproximada de 18 a 21 años y han participado en cada ocasión entre 30 y 40 estudiantes.

Como propone Cano y Santacana, hacer una investigación previa es importante, por ello, antes de hacer la visita a las calles del centro histórico, se establece un problema guía ¿Qué espacios y oficios eran los más importantes para los habitantes de la ciudad de México en estos años? ¿Dónde se desarrollaba la vida cotidiana en los albores del siglo XX? Las reflexiones en torno a estas preguntas se pueden realizar inicialmente con el apoyo de crónicas y con el apoyo de algunas películas que abordan el periodo, pero filmadas en el siglo XX.

Con estas preguntas orientamos a los estudiantes a buscar elementos para caracterizar qué actividades se realizaban en algunas zonas de la ciudad o en particular en sus calles. Podemos delimitar eligiendo espacios o calles específicas a investigar, por ejemplo, pueden indagar sobre las arterías más céntricas e importantes de la actualidad como: la avenida 5 de mayo, Francisco I. Madero, 20 de noviembre o Tacuba, etcétera. Como aprendizaje esperado buscamos que el estudiante conozca la importancia de valorar algunos oficios y actividades que se desarrollan en esa calle desde el siglo XIX y su permanencia en la actualidad.

Tilden resaltaba que toda interpretación debe estar apoyada por una investigación previa, y este es el segundo ejemplo que propongo para revisar la sociedad y la vida cotidiana en la calle 5 de mayo. Y para ello habría que investigar brevemente cuál es la historia de esta calle y de los principales comercios que se establecieron en ella. Esto lo podemos lograr integrando la historia particular de esta calle con los cambios más amplios, con aquellos procesos que afectaron la vida nacional en los siglos XIX y XX como es la secularización liberal y la primera modernización porfirista.

Iniciamos mencionando que la traza del primer cuadro de la ciudad de México se mantuvo casi intacta por varios siglos. Con la destrucción de México Tenochtitlán la construcción de la Nueva España siguió los estándares de las ciudades españolas y con algunos cambios se mantuvo así hasta la segunda mitad del siglo XIX. La ciudad experimentó algunos cambios en su traza desde el virreinato, pero fue al mediar el siglo XIX con las Leyes de Reforma, —especialmente con la Desamortización de los Bienes de las Corporaciones Civiles y Religiosas en 1859—, que los cambios fueron más evidentes.

La primera modernización del país se llevó a cabo por los gobiernos liberales durante la segunda mitad del siglo XIX, uno de sus objetivos más importantes que buscaron fue la secularización del Estado y de la vida pública. Los intentos por reformar la sociedad al establecer un Estado laico propiciaron una serie de reformas para garantizar las libertades, lo que llevó también a modificar la traza de la ciudad. Recordemos que la Iglesia y sus templos estaban en el centro de la sociabilidad de los habitantes desde su fundación española, tan solo para 1851 existían cerca de 74 construcciones religiosas en la ciudad; la Iglesia era de las máximas instituciones propietarias en aquellos años. Con la entrada en vigor de las Leyes de Reforma se abrieron nuevos espacios públicos a costa de ex propiedades antes en manos de la Iglesia. Esta es parte de la historia de varias de las calles que conforman hoy el centro histórico, como en la calle 5 de Mayo.

Otras calles fueron abiertas o ampliadas unas décadas más tarde con el impulsó modernizador dado por el gobierno de Porfirio Diaz. Durante este gobierno se buscó urbanizar la ciudad al darle un aire cosmopolita, en estos años la introducción de la luz, el drenaje, el embellecimiento de algunos paseos como Bucarelli, la Alameda, etcétera, son prueba de ello. Asimismo se amplio la ciudad con la creación de nuevas colonias como la Guerrero o la Exhipodromo Peralvillo, la Tabacalera, San Rafael, Santamaría la Ribera, etcétera, así un símbolo de la modernización se relacionó con la urbanización de la ciudad.

La avenida 5 de Mayo fue bautizada así en honor al triunfo logrado por el ejército mexicano —al mando del General Ignacio Zaragoza— ante la invasión del ejército francés en el año de 1862. Esta calle con otro nombre y dimensiones existía desde el siglo XVI, cuando se abrieron por primera vez a un costado de la Catedral, aunque en sus inicios eran tan estrechas que se les consideraba callejones. Donde daba inicio, por el actual Monte de Piedad, se formaban dos callejones llamados del Arquillo y de Mecateros y terminaba en una cerrada ubicada en la actual calle de Isabel la Católica, donde se encontraba parte del convento de la Profesa, cuya capilla aún se puede visitar.

Al mediar el siglo XIX en el contexto mencionado de cambios durante los gobiernos liberales, fueron desamortizados y posteriormente derribados los conventos de Santa Clara y la Profesa por el año de 1861, ampliándose dos cuadras más hasta la actual calle de Bolívar, donde en esos años se encontraba el Teatro Nacional construido en 1844. Uno de los motivos fue que los liberales consideraban que las posesiones que tenía la Iglesia y que no se usaban directamente para el culto religioso, no eran productivas, estaban ociosas; uno de los cambios que proponían con sus reformas era movilizar las propiedades para que fueran productivas. Con esta idea varios predios fueron desamortizados, subastados y algunos se usaron para hacer mejoras a la ciudad, en estos años varios conventos e iglesias perdieron una gran parte de su antigua extensión, por ejemplo, el convento de San Francisco en la actual calle de Madero.

Años más tarde en conmemoración al triunfo de la Batalla de Puebla en 1862 este tramo fue bautizado con el nombre de 5 de mayo. Y unas décadas más tarde, en 1881, así como sucedió con el primer tramo el callejón del Arquillo, se propuso ampliar la calle en tiempos del gobierno de Manuel González. Fue un verdadero esfuerzo económico para poder pagar a los dueños de los predios que se encontraban en ese tramo, incluso las crónicas señalan que el gobierno tuvo que acudir a préstamos para lograrlo. El periódico liberal el Monitor Republicano registró la siguiente escena donde participaron diversas autoridades, así el 5 de mayo de 1881 los regidores de la ciudad, fueron hasta el callejón del Arquillo, donde se ubicaban las casas que habría que demolerse: "... se detuvieron frente a una casa en donde estaba una pared aislada, tomaron cada uno un cordel de seda que pendía de la pared, estiraron suavemente y la mole se vino a tierra con gran estrépito en medio de vivas, de dianas y de una nube de polvo, de piedras y escombros que oscurecieron la atmósfera y pusieron blancos como la nieve a los apreciables ediles." (citado en Lozada, 2018)

Por su ubicación en el corazón de la ciudad, la avenida 5 de mayo estaba destinada a ser una de las más transitadas de la ciudad, y rival de las dos calles más importantes durante esas fechas, por un lado, la calle de Tacuba, la más antigua del continente trazada durante el imperio mexica y por otro, la vena más hinchada del país, —como lo señaló Manuel Altamirano—, la calle de Plateros hoy Madero. 5 de mayo se volvió una de las vías comerciales más importantes del país desde finales del siglo XIX y en la primera mitad del XX, por ello se consideraba que se "... volvería el barrio aristocrático de la Ciudad de México; las elegantes y los gomosos podrán dar vuelo a su paseo cotidiano en nuestros boulevards, lujosas casas de comercio se instalarán en todo el trayecto... con el derrumbe de aquella pared... la ciudad entera se ha estremecido hasta los cimientos de sus casas carcomidas, hasta los patios de sus casas de callejuela; la ciudad vieja ha escuchado algo como la trompeta del ángel de los destinos." (citado en Lozada, 2018) De esta forma se volvió una de las arterías más importantes hasta la actualidad rodeada de comercios, casas y departamentos símbolo de la modernización porfirista. Para la década de 1900 y con la destrucción del Teatro Nacional (1905), la calle alcanzó su longitud actual, hasta el cruce con la avenida Eje Central, a un costado del Palacio de Bellas Artes, edificio que originalmente fue planeado para celebrar el centenario de la independencia y demostrar al mundo que México era una ciudad cosmopolita.

Durante la primera mitad del siglo XX la calle confirmó ser uno de los espacios en donde los habitantes de la ciudad acudían por la diversidad de comercios que se podrían encontrar: "Para 1919 en 5 de mayo ya había restaurantes, sastrerías, casas de moda, aún hay tiendas de trajes para caballero, una carbonería, un taller de máquinas para escribir, boticas, incluso un novedoso expendio de accesorios para automóviles. Se establecieron cantinas, hoteles y dulcerías al menos había cinco; hoy solo queda la dulcería Celaya" (Mxcity, 2020)

Con esta pequeña investigación sobre el origen de la avenida 5 de Mayo y la vida cotidiana que se desarrolló en sus espacios, es posible aproximarnos con otra mirada a esta calle, antes de salir a la calle. Por ello se sugiere que antes de visitar este espacio se haga una reflexión y se comente lo que les llamó la atención de los datos obtenidos sobre este espacio.

Bibliografía

Arias, L., Ponce, A. y Verdú, D. (2016). Estrategias y Recursos para la integración de patrimonio y los Museos en la Educación Formal. España: Universidad de Murcia.

Arriaga, A. (2019). De la educación a la mediación. Tensiones en torno a la situación de las educadoras y al trabajo con los públicos en museos y centros de arte. HERMUS Heritage & Museography, 20, 189-206.

Coma, L. y Santacana, J. (2010). Ciudad Educadora y Patrimonio: Cookbook of Heritage. Madrid: Trea.

Cuarto Sentido, (2021). ¿A que huelen las ciudades?. En Blog del Cuarto Sentido. Recuperado el 2 de enero de 2023. https://www.cuartosentido.com/blog-a-que-huelen-las-ciudades.html#:~:text=La%20ciudad%20que%20nunca%20duerme,que%20te%20pondr%C3%A1n%20mal%20cuerpo.

De la Hoz González, A. (2021). Patrimonio y Educación. Metodologías y buenas prácticas. Bilbao: UNESCO Etxea.

Lozada León, G., (2018). La calle del 5 de Mayo y la demolición del Teatro Nacional. Segunda parte: 1881-1910. En Relatos e historias en México, no. 123. Recuperado el 8 de enero de 2023. https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/la-calle-del-5-de-mayo-y-la-demolicion-del-teatro-nacional

Santacana Mestre, J. (2012). La didáctica del Patrimonio o el valor educativo del pasado. Didáctica del Patrimoni Cultural. En Blog dedicat a difondre la didáctica, junio 5. Recuperado https://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com/2012/06/la- didactica-del-patrimonio-o-el-valor.html, el 1 de septiembre de 2020.

Melgar, M, F. y Donolo, D. S. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. En Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, n° 8, 323-333.

MXCITY (2020). Avenida 5 de Mayo, una calle que conecta nuestra historia. MXCITY. En Guía Insider. Recuperado el 12 de enero de 2023. https://mxcity.mx/2020/10/avenida-5-de-mayo-una-calle-que-conecta-nuestra-historia/

Ramírez, N. (2016). La Palestina, la piel del centro histórico. En E-xtension. Recuperado el 13 de enero de 2023. https://www.e-xtension.com.mx/la-palestina-la-piel-del-centro-historico/

Tilden, F. (2015). La interpretación de nuestro patrimonio. Madrid: Asociación para la Interpretación del Patrimonio.

Yo no quiero ser historiador: diálogos de la enseñanza de la Historia con otras disciplinas

Miguel Ángel García Mani

Es una tendencia la incorporación de la interdisciplina en el trabajo de las ciencias sociales, en particular, de la historia. La historia ha retomado conceptos de la economía, antropología y la sociología, por ejemplo, en la historia económica, cultural y social. Trabajar en la formación de profesionistas en estas disciplinas que no estén fami-liarizados con la historia por provenir de otras disciplinas ha sido visto por muchos como un reto, pero ¿por qué no plantear la posibilidad de imaginarlo como un diálogo, como un intercambio? Muchas ocasiones, la reflexión sobre nuestro trabajo y posicionamiento como historiadores es pasado por alto, dejando de lado aspectos de la con-ciencia de desde dónde generamos el conocimiento, en ocasiones se responde incluso con un ensimismamiento en la disciplina que llega a rayar en una superioridad moral . Propongo una reflexión a partir de mi experiencia como docente de licenciatura a alumnos de primeros semestres en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México que todavía no elegían carrera y que eran ajenos a la historia; así como alumnos de una optativa en la Escuela Nacional de Antropología e Historia de otras disciplinas ajenas a la historia ahí impartidas. Parto de que incorporar los intereses y perfiles de estos estudiantes puede nutrir la discusión y las clases, al mismo tiempo que puede posibilitarlos para hacer más cercanos a ellos los temas y propuestas que desde la historia se proponen. Se compondrá de tres partes: en una, reflexionaré sobre mi experiencia como docente siendo historiador, en otra, compartiré mis experiencias y estrategias frente a grupo de no historiadores, y en la tercera, sobre cómo pude incorporar esas formaciones ajenas a la historia en las sesiones. Lo que interesa compartir es una reflexión de cómo la enseñanza de la historia, en específico a nivel licenciatura, puede apoyarse en conocimientos previos de otras disciplinas, o en las trayectorias de vida mismas de los estudiantes, y lejos de implicar una separación puede

establecer puentes para acercarnos y complementar complejizando el conocimiento histórico.

Como docente de historia, he impartido asignaturas a nivel licenciatura relacionadas con la historia en dos instituciones: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). En la UACM, a alumnos que estudiarían carreras de ciencias sociales, aunque muchos de ellos ni siquiera habían elegido bien cuál carrera estudiar, porque la materia se impartía en los primeros semestres. En la ENAH, se trata de una asignatura optativa en la carrera de Etnohistoria, y por su perfil, solían inscribirse alumnos no sólo de etnohistoria e historia, también de antropología, etnología, arqueología y lingüística, ya en sus últimos semestres.

En ambos casos, parte importante del alumnado no tenía un perfil de historiadores, de hecho, en muchos casos, se encontraba cierta resistencia: incluso un rechazo a esta disciplina, en el caso específico de la UACM, o una marcada lejanía, en el caso de la ENAH. "Yo no voy a ser historiador", "a mí nunca me ha gustado la historia" o "yo no estoy formado como historiador" son algunas de las frases que generalmente se sue-len escuchar en estas aulas ¿cómo romper ese rechazo, cómo tender puentes que no aumenten esa lejanía? En ocasiones, los historiadores solemos endurecer nuestra postura para defendernos. Esto es entendible, al tratar de explicar cómo es que la disciplina historiográfica se ha acercado a abordar sus propios temas e intereses, desde qué perspectiva y con qué conceptos, para defender su especialidad y marcar una diferencia que establezca su propia definición. Probablemente para estudiantes que tengan un perfil hacia la historia resulte lógico e interesante, pero no necesariamente sea así para quienes no lo tengan. Más aún, si pensamos que a nivel licenciatura, lo que se busca generalmente es una especialización disciplinar, una formación profesional no general, como en el bachillerato, sino encaminada a desarrollar habilidades y a adquirir conocimientos propios del perfil deseado de la carrera elegida.

Me parece, según mi experiencia, que esto nos obliga como historiadores a voltear hacia nosotros mismos y reflexionar sobre nuestro trabajo, nuestra misma formación y nuestras posturas sobre la misma disciplina. Algo que no necesariamente es tan co-mún dentro de nuestro desarrollo profesional. Considero que es necesario para tener unas bases bien sustentadas al momento de establecer diálogos con profesionales de otras disciplinas, más aún si se trata

de personas en formación, que están acercándose a las bases del conocimiento disciplinar.

Sin embargo, es interesante advertir que desde hace tiempo, el conocimiento tiende a generarse de manera interdisciplinaria, es decir, con conceptos de más de una disciplina. Como historiadores, considero que es mayor aún la necesidad de esta reflexión sobre la generación de conocimiento histórico, para conocer las posibilidades y limitantes de esta relación entre disciplinas. Si bien la historia ha adquirido ideas de la economía o la antropología, tanto así que a veces consideramos como propias ideas que se generaron o que se detonaron y se asimilaron en otras áreas, propongo que, al menos en mi experiencia, esta puede ser en sí una herramienta de mayor utilidad en la docencia.

Si partimos de que el alumnado llega al salón de clases con conocimientos previos, provenientes ya sea de su historia de vida, o bien, de su formación propia, considero que podemos valernos de eso para que, lejos de marcar una diferencia disciplinar y decir que en nuestra asignatura trabajeremos desde la historia, lo incorporemos para enriquecer las discusiones y los temas que se expondrán. Esto no implica borrar las fronteras o ceder ante los otros conocimientos, sino establecer las diferencias y marcar las especificidades de cada uno. Para los alumnos que apenas se van incorporando a su formación disciplinar o que no han elegido carrera alguna, parto de considerar que puede utilizarse su noción previa de historia: familiar, local e incluso personal. De esta manera, se puede ir minando esa diferencia fundamental y fuertemente arraigada, para descubrir que los procesos históricos nos afectan a todos, y que estamos (o hemos estado) inmersos en ellos en todo momento. Que lejos de ser algo exclusivo para historiadores, los temas de la historia como el pasado, el manejo y crítica de fuentes, las explicaciones sobre procesos históricos son algo vivo, a lo cuál podemos enriquecer con las experiencias de todos. Claro, sin por ello demeritar, borrar o hacer menos al trabajo de los historiadores, antes bien, mostrando como ellos son quienes tienen las herramientas precisas y un conocimiento metodológico y conceptual más pulido. Y es que si bien todos sabemos escribir o tomar fotografías, no todos somos novelistas o fotógrafos, algo similar puede plantearse: todos tenemos "un pasado" y podemos acercarnos a él, sin necesariamente ser historiadores. Esto implica no quitarles el trabajo, ni por el contrario, defender un "monopolio" de la historia, sino diversos acercamientos complementarios. De esta manera, se puede acercar a los estudiantes a su realidad lo que hace la historia, y se enriquece el conocimiento histórico al incorporar novedades.

Esta idea surgió al ver la lejanía y el prejuicio hacia la historia por parte de mis alumnos, quienes quejándose de clases anteriores, pensaban que la historia era aburrida, sobre hechos ya terminados y pasados, y el clásico: son fechas y nombres. Claramente, una lejanía abismal con experiencias de vida de los estudiantes, que consideraban que eran hechos ajenos a ellos, y que además, no iban a ser historiadores para tener que acercarse a esos temas. Las herramientas de la historia se veían como algo complicado y propio de profesionistas en la historia. ¿Quién en su sano juicio iría a lugares oscuros, fríos y hostiles como los archivos? Curiosamente, eran comunes a los estudiantes las referencias a divulgadores históricos, que muchas veces ofrecían interpretaciones comprometedoras o sin sustento o rigor histórico, pero llamativas: la historia se convierte en chisme o en algo oculto que la escuela siempre te quiso ocultar. O bien, disciplinas que trabajan con el presente, cuyos alumnos veían a la historia como algo ajeno, ya terminado y cerrado.

Daré un par de ejemplos para mostrar cómo traté de incorporar a los alumnos desde sus conocimientos previos, o desde contextos cercanos a ellos, estas discusiones: los alumnos de la UACM suelen tener un perfil muy heterogéneo, donde hay desde personas de una edad mayor a la tradicionalmente pensada para estudiar, como jovencitos recién egresados del bachillerato. Particularmente en temas de historia reciente, se pueden ocupar los recuerdos de las personas de mayor edad, convertidas en fuentes orales, vivas, y matizar y contextualizar lo que mencionan cruzándolo con otras fuentes escritas o audiovisuales. Más que validar si los recuerdos son "ciertos", se puede trabajar con experiencias de vida. Y esto se puede replicar: pedir entrevistar o platicar con personas mayores de la familia, vecinos, o del barrio, y preguntar sobre cómo ciertos procesos históricos explican el contexto actual del alumnado. Esto me ha permitido mostrar que la historia explica el pasado, como suele decirse el lugar común, pero también cómo de una manera concreta, lo que se ve en los libros tuvo efecto en la vida de todos. La clase de historia entonces adquiere una nueva dimensión: más que ser datos, cifras, hablamos de experiencias, de consecuencias, de vidas humanas. Se puede complementar con materiales audiovisuales que sirvan para una mínima critica de fuentes o contextualización más allá de la experiencia personal y la anécdota, y que muestre que no es sólo un dato del pasado, o algo interesante, sino que tiene un trasfondo histórico. También pueden aportar su conocimiento sobre la historia familiar, de su comunidad, o incluso de algún interés personal que ellos tengan: por ejemplo, el futbol y su historia y cómo se puede

relacionar con algunos procesos históricos. Re-cuerdo a un alumno que propuso hacer una historia del anime y relacionó su llegada a México con el contexto de libre comercio en el marco de la economía neoliberal.

Para los alumnos de la ENAH, que provenían de semestres avanzados de carreras como antropología o arqueología, funcionaba en clase detonar en ellos reflexiones sobre ¿cómo pueden explicar los temas que vemos desde sus propias disciplinas?, también el proponer que aporten metodologías, conceptos o materiales que permitan fortalecer y complementar las discusiones de clase. El permitir que sean ellos quienes expliquen desde su lugar como antropólogos, etnólogos, etc, lo que conocen mejor y están aportando, permite no solamente abrir el diálogo y fortalecer una enseñanza no jerarquizada en el docente, sino más horizontal; pero también enriquece los temas vistos incorporando enfoques más complejos y muchas veces, innovadores, por no ser cercanos al resto del grupo. En este aspecto, se puede lograr como lo intenté en mi experiencia docente, valerse de herramientas de otras disciplinas para el trabajo histórico, como el caso de una alumna que trabajó con etnografía, y también aportar a esas otras formaciones herramientas de la historia como el trabajo con fuentes. Lejos de defender a capa y espada y mantener sólo un purismo historiográfico, de acuerdo con mi experiencia, el incorporar enfoques de otras áreas de estudio enriquece nuestro trabajo y nos permite darnos cuenta de las posibilidades y nuevas perspectivas que puede aportar a nuestras propuestas.

Como puede verse, un trabajo flexible que perciba al alumnado de una manera activa, con capacidad de gestión y de proponer, no sólo permite aportar a la dinámica de la clase, sino enriquecer las perspectivas historiográficas, permitiendo que el docente no siga un modelo de saber enciclopédico o de gestión de todo el grupo, sino más bien, como una persona que interactúe y dialogue, que fomente un trabajo colaborativo, más horizontal. Sin embargo, tampoco se debe llegar a un "todo se vale" pues debe guiar adecuadamente, marcar pautas y dar seguimiento a las gestiones y propuestas, para discernir qué es pertinente y qué no, evitar caer en falsedades o lugares comunes, así como para hacer aportaciones. Ya que tampoco se trata de hacer del docente un mero vigilante, espectador, al contrario, su papel puede ser el de aportar su conocimiento profesional en la disciplina historiográfica, así como dar seguimiento a las propuestas de los estudiantes. Esas han sido algunas de mis experiencias, pero considero que pueden seguir discutiéndose y flexibilizándose para seguir adecuando nuestra labor docente a las nuevas realidades.

FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CLÍNICAS EN EL CICLO BÁSICO DE MEDICINA[*]

Coordinadora
Angélica Licona Villa[**]

El Estudio Médico Integrativo
como estrategia didáctica en medicina
Fernando Flores Hernández[***]

Desarrollo de la competencia clínica mediante
el Estudio Médico Integrativo
en la asignatura de Informática Biomédica
Angélica Licona Villa

Actores en el espacio formativo adaptativo
docente-estudiante-paciente en la Instrumentación
del Estudio Médico Integrativo
Gabriela Meza Salinas[****]

Resumen general del simposio

La formación del razonamiento y competencia clínica es uno de los pilares por desarrollar en los estudiantes de medicina, no obstante, muchos de los planes y programas de estudio, aunque siguen un diseño curricular basado en competencias, en su operación se enfrentan a una fragmentación de los contenidos,

* Línea temática: 5. Educación para la Salud.

** Departamento de Salud Digital, Facultad de Medicina.
angelicaliconav@facmed.unam.mx

*** Academia de Informática Biomédica, Escuela de Medicina Intermédica.
fernando_flores@unam.mx

**** Secretaría de Educación Médica, Facultad de Medicina, UNAM.
gmeza@facmed.unam.mx

favoreciendo una estructura curricular inicial altamente teórica donde los estudiantes no logran su integración ni transitar a la etapa de formación en sedes clínicas de manera exitosa.

El Estudio Médico Integrativo (EMI), propuesto en el presente trabajo, responde a esta problemática como una estrategia educativa innovadora y flexible que busca la integración de los contenidos y la inserción del razonamiento y competencia clínica desde la fase inicial de formación de los futuros profesionales de la salud. La instrumentación del EMI con casos adaptativos es una estrategia congruente a la Educación Médica Basada en Competencias (EMBC), sustentada en tres ejes; la evaluación integrativa, la educación de precisión y la evaluación adaptativa; con resultados favorables de manera preliminar en su instrumentación basados en la opinión de los estudiantes.

El presente simposio se estructuró en tres líneas generales: la primera es la fundamentación teórica de la estrategia y los ejes para su instrumentación en el contexto de la Licenciatura de Médico Cirujano (LMC). La segunda, habla sobre el impacto de la estrategia en la integración y formación de la competencia y razonamiento clínicos desde el inicio de la formación de los estudiantes (competencias transversales y conocimientos generales). Por último, el fundamento didáctico-pedagógico de su instrumentación en los espacios formativos, con los actores del proceso educativo inherente a la formación del médico general, partiendo de una visión interdisciplinar de los autores desde la perspectiva médica, pedagógica y psicológica.

Palabras clave: competencias, evaluación integrativa, estudiantes de medicina, pacientes adaptativos, razonamiento clínico

Semblanza de los participantes en el simposio

Angélica Licona Villa. Egresada de la Licenciatura en Médico Cirujano de la Facultad de Medicina (FM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestrante en Nutrición Clínica por la Universidad del Valle de México. Integrante de la Secretaría de Educación Médica. Tutora de cursos y talleres en temáticas como educación médica, comunicación y profesionalismo y aprendizaje autorregulado. Profesora de asignatura. Evaluadora del examen profesional de la carrera de Médico Cirujano. Coautora de "La formación docente en la Licenciatura de Médico Cirujano de la FM, UNAM" (Libro: For-

mación Docente en las Universidades); ponente del Diplomado Planeación, Didáctica y Evaluación de la DGAPA, UNAM.

Fernando Flores Hernández. Doctor en Psicología del padrón de nivel internacional de CONACyT por la UNAM, Maestro en Psicología por la UNAM en el padrón de excelencia de CONACyT, Licenciado en Psicología graduado con mención honorífica, Adscrito al Departamento de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Médica de la Facultad de Medicina. Profesor de pregrado y posgrado en medicina, psicología y pedagogía en diversas instituciones públicas y privadas, asesor y consultor de diversos proyectos en Instituciones de Educación Superior. Responsable de los diplomados internacionales en Investigación Educativa en Ciencias de la Salud y de Fundamentos y Procesos de la Evaluación Educativa: Tendencias Actuales en la Facultad de Medicina de la UNAM.

Gabriela Meza Salinas. Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM con Mención Honorífica. Integrante de la Secretaría de Educación Médica de la Facultad de Medicina, UNAM. Formadora de académicos y estudiantes en docencia, planeación educativa, estrategias didácticas y de evaluación, tecnologías de la educación e inteligencia artificial generativa por medio de cursos, talleres, congresos y otras actividades de profesionalización docente, en las modalidades virtual, presencial e híbrida. Integrante del equipo tecnológico en las Evaluaciones de Avance Académico y Exámenes Profesionales en su fase teórica y práctica por medio del Examen Clínico Objetivo Estructurado de la Licenciatura de Médico Cirujano.

El Estudio Médico Integrativo como estrategia didáctica en medicina

Fernando Flores Hernández

Resumen

La formación del médico cirujano en el siglo XXI exige enfoques educativos que respondan a las necesidades cambiantes del entorno de la Atención Primaria en Salud (APS) con la promoción del desarrollo de competencias integrales. El presente trabajo contextualiza al Estudio Médico Integrativo (EMI) como una estrategia didáctica innovadora en el contexto de la formación de recursos humanos en ciencias de la salud, sustentada en tres pilares clave: el modelo de evaluación integrativa, la educación de precisión y la evaluación adaptativa, los cuales se articulan dentro de un modelo educativo basado en competencias para la Licenciatura de Médico Cirujano (LMC), destacando su papel en la integración del conocimiento teórico-práctico, el razonamiento clínico y la formación de competencias clínicas y profesionales desde el ciclo básico.

Palabras clave: competencias, evaluación integrativa, educación de precisión, pacientes adaptativos.

Introducción

La educación en ciencias de la salud enfrenta el reto de preparar profesionales capaces de responder a las complejidades de la práctica clínica contemporánea desde una nueva perspectiva formativa, basada en currículos flexibles. Dada la rápida evolución de los conocimientos médicos y las transiciones y retos que implicó la pandemia por SARS-CoV-2 se evidenció la tendencia poblacional en los sistemas de salud como procesos dinámicos asociados a un perfil profesional cambiante que evoluciona e impacta diversos indicadores de la salud pública.

Lo anterior implica una serie de demandas éticas, tecnológicas y sociales, centradas en la Atención Primaria en Salud (APS) pero sobre todo en la calidad

de la atención al paciente. Esto en el contexto formativo requiere una transformación en los modelos didáctico-pedagógicos existentes.

Por lo anterior, es necesario el uso de estrategias didácticas pertinentes, junto con sistemas de evaluación integrativas y adaptativas, y el enfoque emergente de educación de precisión, fusionados en la consolidación como estrategia ad hoc a un modelo formativo basado en competencias a través de la propuesta del Estudio Médico Integrativo articulada dentro del curriculum inicial de la carrera de Médico Cirujano, abordando su impacto en la calidad de la formación, la integración del conocimiento y el desarrollo del juicio clínico. (Tobón, 2013; Frenk et al., 2010).

El Plan de Estudios 2010 de la licenciatura de Médico Cirujano (LMC) de la UNAM se integra como un plan de estudios basado en competencias en el que se integran dos departamentos nuevos como parte de las materias del área clínica (Figura 1). El Departamento de Informática Biomédica con las asignaturas I y II, respectivamente, que tienen como objetivo principal: Adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la toma de decisiones efectiva bajo condiciones de incertidumbre en la práctica de la medicina general; y el Departamento de Integración de Ciencias Médicas con las asignaturas de Integración Básico Clínica I y II en los dos primeros años de formación del ciclo básico de la carrera (Facultad de Medicina, 2009).

Han existido áreas de oportunidad latentes para la operación de un plan de estudios instrumentado desde un enfoque por competencias, entre los que se destacan la presencia de una fragmentación de contenidos al mantener una estructura por asignaturas, una sobre saturación de los estudiantes al contar con contenidos robustos donde el perfil profesional de los docentes lleva a una profundización excesiva más allá del perfil asociado a la formación de un médico general y, la falta de una integración teórico-práctica de los contenidos donde se privilegian como estrategias de evaluación las estandarizadas basadas en procesos de memoria, limitando la transferencia de contenidos.

Los elementos mencionados limitan la operatividad de un modelo de Educación Médica Basada en Competencias (EMBC) y las transiciones de niveles y ciclos de formación al carecer de una formación clínica desde el inicio, elementos que en conjunto repercuten en el estado socioemocional de los estudiantes propiciando una alta reprobación y deserción en los dos primeros años de la carrera asociados al ciclo básico.

Desarrollo

Las estrategias didácticas son el conjunto de procedimientos y técnicas deliberadamente estructuradas por el docente para facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes y su autorregulación. Estas permiten que los estudiantes construyan, transformen y apliquen conocimientos en contextos reales y complejos, favoreciendo el desarrollo de competencias cognitivas, prácticas y actitudinales (Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

En la LMC, en muchos de los casos, se sigue prevaleciendo un formato de clase magistral y, en el mejor de los casos, se ha sobre direccionado de manera excesiva sobre una estrategia el Aprendizaje Basado en Problemas y una técnica de la Simulación Clínica dejando de lado todo el bagaje de estrategias potencialmente utilizables. Estas, deberían orientarse a fomentar el razonamiento clínico, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el aprendizaje autorregulado. Además de contribuir al desarrollo de competencias esenciales como la empatía, el trabajo en equipo, la ética profesional y la comunicación efectiva, alineándose con los estándares internacionales de formación médica (World Federation for Medical Education, 2015).

Es en este contexto y necesidades que surge la propuesta del Estudio Médico Integrativo (EMI) sustentado en tres ejes: el Modelo de Evaluación Integrativa, la Educación de Precisión y la Evaluación Adaptativa. El primero, parte de la percepción de la realidad a la construcción, representación y abstracción de la misma, busca favorece la transferencia del conocimiento, rompiendo con el aprendizaje centrado en la memorización, al contrastar lo descrito en las intenciones de los planes y programas de estudio mediante criterios de evaluación basados en el análisis integrativo de la competencia, como se muestra en la Figura 2, con las competencias consolidadas por el estudiante como un proceso individualizado que recae en la metacognición, autorregulación y transferencia del conocimiento para la toma de decisiones y solución de problemas sustentada en un aprendizaje activo, la evaluación se centra en dos conceptos eje (Flores & De la Cruz, 2022); (Flores & Vega, 2022):

- La evaluación integrativa de proceso: Es un proceso continuo vinculado a las evidencias de competencia que realimenta el aprendizaje del estudiante y brinda la posibilidad de su autorregulación y transferencia de manera

gradual e individual, que permite ajustar el desarrollo y la progresión del trabajo en el espacio formativo.

- La evaluación integrativa: Se concentra en los atributos de competencia orientados a la progresión consecutiva del perfil de egreso favoreciendo la vinculación teórico-práctica de la formación del estudiante y la incorporación de las competencias genéricas.

La evaluación integrativa es un proceso sistemático que valora de manera holística el desempeño del estudiante en situaciones complejas y auténticas, considerando las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales (Zabalza, 2007).

De acuerdo con Villa y Poblete, (2007). La evaluación integrativa permite la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas, favorece la mejora continua y asegura la calidad del proceso instruccional en el contexto de un modelo educativo basado en competencias, se convierte en una herramienta indispensable para valorar el logro de los resultados de aprendizaje (Figura 2).

El segundo eje es la Educación de Precisión que se constituye como un enfoque innovador que busca personalizar el proceso educativo para adaptar la enseñanza a las características individuales de los estudiantes (Means et al., 2014). Su fundamento radica en la neuroeducación y el análisis predictivo, lo que permite ofrecer experiencias de aprendizaje más eficaces, pertinentes y centradas en el estudiante (Pane et al., 2015).

El eje central de la Educación de Precisión es la personalización ya que permite adaptar los contenidos, estrategias, ritmos y evaluaciones según los estilos de aprendizaje, nivel de conocimientos y competencias previas de cada estudiante favoreciendo la retroalimentación orientada a la consolidación de las competencias (Campbell et al., 2007).

En la formación médica, la Educación de Precisión permite identificar brechas de aprendizaje de manera temprana, diseñar rutas de formación diferenciadas y optimizar el uso de recursos tecnológicos para mejorar la calidad educativa y los resultados de aprendizaje.

Por último, la Evaluación Adaptativa es una metodología de evaluación que ajusta dinámicamente el nivel de dificultad del proceso evaluativo, al nivel de desempeño de los estudiantes, logrando así una estimación más precisa de su nivel de competencias (Van der Linden & Glas, 2010). Favorece el aprendizaje

autorregulado, ya que permite al estudiante identificar sus propias fortalezas y debilidades, promoviendo la metacognición y el aprendizaje basado en el error.

Para su instrumentación, la planeación de la asignatura parte de un diseño invertido de los temas y subtemas previstos para el desarrollo del curso, se revisan los resultados de aprendizaje esperados y a partir de ellos se instrumenta el análisis integrativo de la competencia, consolidando atributos de conocimiento, habilidades, actitudes y aptitudes que permiten delimitar una evaluación pertinente al curso. Se definen las estrategias y técnicas a instrumentar desde un enfoque basado en competencias mediante objetivos de aprendizaje estructurados en una secuencia didáctica para el desarrollo del curso, favoreciendo la posibilidad de establecer las condiciones propicias para que los estudiantes puedan adquirir y consolidar las competencias de manera efectiva, elemento que se evalúa mediante la evaluación integrativa.

La instrumentación del EMI, en este contexto, deriva de la inserción de casos adaptativos en diversos temas de la asignatura que son desarrollados, en algunos casos, por instructores de la materia favoreciendo un lenguaje más accesible, un nivel de dificultad adecuado y una mejor contextualización al haberla cursado recientemente. En cada caso se pretende que integren contenidos vistos en otras asignaturas y son orientados al desarrollo de competencias clínicas básicas dirigidas al interrogatorio, interpretación de estudios de laboratorio y elementos básicos de exploración, destacando que en esta etapa de su formación los estudiantes aún no han tenido contacto con pacientes reales.

El abordaje de los casos del EMI y las actividades formativas de la materia se da en equipos de cuatro a cinco integrantes, busca impactar en las competencias transversales del plan de estudios y facilita la inserción de los estudiantes de manera colaborativa al abordaje clínico del caso.

El caso se aborda desde un encuadre general para su contextualización, el tiempo en la lógica de la evaluación adaptativa es variable, depende de la habilidad clínica y conocimiento mostrado por los estudiantes durante el desarrollo de cada caso. En el Sistema Incorporado de la UNAM, los pacientes han sido representados por docentes y directivos de la escuela por cuestiones de instrumentación.

En el cierre de la actividad se plantean los posibles diagnósticos y se procede a realizar el diagnóstico diferencial basado en los contenidos cursados del resto de las asignaturas favoreciendo la realimentación de los estudiantes y la resolución del caso. De manera transversal, en todos los casos se abordan ele-

mentos de la relación médico-paciente, seguridad del paciente, ética y aspectos legales desde una perspectiva de salud integral.

La aplicación del EMI como estrategia de evaluación integrativa, en el contexto de la Facultad de Medicina de la UNAM, se ve limitado por los criterios de evaluación institucional que está delimitada en un 50% del departamento de adscripción de la asignatura y 50% del profesor. En el contexto del Sistema Incorporado (SI) depende al 100% del profesor, lo que permite un mejor ajuste y congruencia con el enfoque basado en competencias, donde el 50% recae en un portafolio de evidencias como videos, dramatización, desarrollo de contenidos con IA, carteles, trípticos, reels, entre otros, el 20% en actividades de clase como los casos EMI, el 5% de autoevaluación y coevaluación y el 20% de la evaluación de conocimientos.

Sobre los resultados cualitativos a partir del análisis de encuestas y entrevistas con los estudiantes sobre la instrumentación, principalmente del SI, se identifica una alta motivación con el EMI, hay una mejor comprensión e integración teórico práctica así como del desarrollo de las competencias clínicas y transversales del plan de estudios, elementos que contribuyen a una aplicación real de los contenidos abordados y una menor saturación de estos, favoreciendo la formación temprana de los estudiantes en el razonamiento clínico desde la etapa inicial de la carrera, impactando de manera indirecta en la disminución de la ansiedad, presente en la interacción con los pacientes.

En la parte cuantitativa aún no se cuentan con datos concluyentes pero en una segunda fase se pretende realizar la comparación de los grupos que participaron en la intervención con el resto que no lo trabaja y con base en los resultados en las Evaluaciones de Avance Académico (EAA), fase práctica, que tienen un carácter institucional en la Facultad de Medicina, a efectuarse en mayo del 2025.

Conclusiones

De manera general se puede considerar al EMI como una propuesta innovadora congruente al plan de estudios y transferible al contexto de ciencias de la salud, si consideramos que la formación médica contemporánea requiere un enfoque integral, centrado en el desarrollo de competencias delimitadas en el perfil de egreso y competencias profesionales que son dinámicas y evolucionan según las demandas que requiere el Sistema de Salud, por ello es importante la

articulación de estrategias didácticas innovadoras y activas, como el EMI, que se sustenta en pilares como las evaluaciones integrativas y adaptativas, junto con la educación de precisión, constituyendo una propuesta pedagógica coherente con los retos actuales de la educación médica (Frenk et al., 2010).

La Educación de Precisión se puede considerar como una tendencia adecuada a la instrumentación de modelos basados en competencias al ofrecer una instrucción personalizada, garantizando que cada estudiante reciba el apoyo necesario para alcanzar los niveles esperados de competencia. Esta sinergia permite construir trayectorias formativas más eficientes, equitativas y centradas en el estudiante con la limitante administrativa de los tiempos definidos para la emisión de una calificación como requisito administrativo.

Asimismo, estos elementos contribuyen a la integración del conocimiento teórico-práctico, fortalece la toma de decisiones clínicas, la ética profesional, la comunicación médico-paciente y la práctica basada en la evidencia, esperando un impacto a corto plazo en el perfil de egreso, con profesionales más preparados para enfrentar los desafíos del ejercicio médico, tanto en contextos hospitalarios como comunitarios dentro de la APS. Por otro lado, se debe de tener en cuenta que toda adecuación y modificación del plan de estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano en la Facultad de Medicina de la UNAM impacta en las escuelas y facultades de medicina del Sistema Incorporado.

La formación del Médico Cirujano en el marco de un modelo educativo por competencias exige una transformación profunda de las prácticas pedagógicas como el EMI que conformen una arquitectura educativa sólida y pertinente. Estos componentes, al articularse entre sí, permiten una integración efectiva del conocimiento teórico y práctico, fomentan el desarrollo del razonamiento clínico y contribuyen a la formación de profesionales reflexivos, éticos y comprometidos con la mejora de la salud.

Figura 1

Estructura curricular del ciclo básico de la Licenciatura de Médico Cirujano, Facultad de Medicina, UNAM

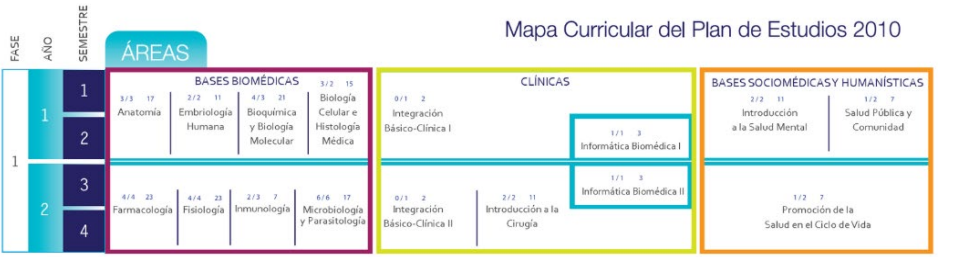
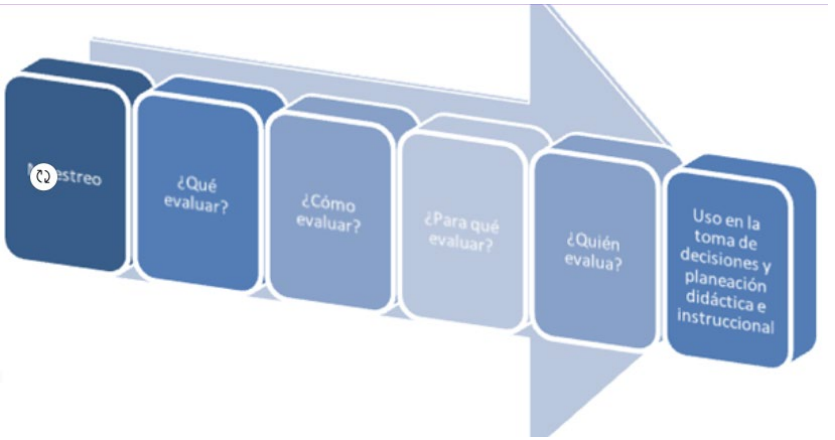


Figura 2

Análisis Integrativo de la Competencia (Flores, Vega y De la Cruz, 2019)



Referencias

Campbell, J. P., DeBlois, P. B., & Oblinger, D. G. (2007). Academic analytics: A new tool for a new era. EDUCAUSE Review, 42(4), 40–57. https://er.educause.edu/articles/2007/7/academic-analytics-a-new-tool-for-a-new-era

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill.

Facultad de Medicina. (2009). Plan de Estudios 2010 y Programas Académicos de la Licenciatura de Médico Cirujano. UNAM.

Flores. F., Vega. M. y De la Cruz.L. (2019). Modelo de evaluación integrativa. Virtual Educa: Innovación, desarrollo e inclusión. Foro internacional de educación superior. "Universidad 2030: Reimaginando la Educación Superior"

Flores. F. y De la Cruz. L. (2022). Modelo de evaluación integrativa una alternativa en Educación Superior para la de competencias: Dos ejemplos de su instrumentación. Congreso Internacional de Educación – Debates en evaluación y currículum., Universidad Autónoma de Tlaxcala, (6). 6. Septiembre, 2022. ISSN: 2448–6574: https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/pdf2022/A032.pdf

Flores. F. y Vega. M. (2022). Ponencia "Modelo de evaluación integrativa: Una propuesta en el contexto de la Educación Superior para la evaluación de modelos educativos basados en competencias y por competencias". Tecnológico de Monterrey. CIIE-TEC.

Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T, . & Zurayk, H. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. The Lancet, 376(9756), 1923–1958. DOI:10.1016/S0140-6736(10)61854-5

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2014). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. Teachers College Record. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/016146811311500307

Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). Continued progress: Promising evidence on personalized learning. RAND Corporation. http://dx.doi.org/10.7249/RR1365

Tobón, S. (2013). El enfoque de competencias en la educación: Fundamentos, estrategias y criterios de evaluación. Pearson Educación.

Van der Linden, W. J., & Glas, C. A. W. (2010). Elements of Adaptive Testing. Springer.

Villa, A., & Poblete, M. (2007). Evaluación de competencias en la educación superior. Narcea.

World Federation for Medical Education. (2015). Global standards for quality improvement of medical education. WFME. https://wfme.org/download/wfme-global-standards-for-quality-improvement-2015-pgme/

Zabalza, M. A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

Desarrollo de la competencia clínica mediante el Estudio Médico Integrativo en la asignatura de Informática Biomédica

Angélica Licona Villa

Resumen

Los médicos en formación tienen acceso a múltiple información diversificada (información con solo un clic), pero esto no siempre se usa de manera efectiva si no se tienen las habilidades necesarias para tomar decisiones bajo un adecuado sustento, especialmente cuando esta puede ser poco confiable o errónea. Para tomar buenas decisiones efectivas, es importante gestionar el conocimiento para resolver problemas que se presentará el médico en los diferentes niveles de atención médica.

El desarrollo de competencias clínicas, en la asignatura de Informática Biomédica, permite a los médicos usar los datos de forma eficiente y fundamentada en evidencia científica confiable, a comprender mejor la información, aprovechar y optimizar recursos y a desarrollar un buen razonamiento clínico.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuenta con una Biblioteca Médica Digital que apoya a los estudiantes en la búsqueda de evidencia confiable para resolver problemas de salud, promueve a las habilidades digitales y de razonamiento clínico; por lo cual es indispensable que los estudiantes participen activamente en su aprendizaje, interactúen con sus profesores y utilicen estrategias como el Estudio Médico Integrativo (EMI) que promuevan la reflexión, la creatividad y la solución de problemas de acuerdo con su progreso académico; lo cual tendrá un impacto positivo en su egreso como médicos generales.

Palabras clave: competencia clínica, dinámica del conocimiento, fuentes de información confiable, evaluación de información en bibliotecas digitales, razonamiento clínico.

Introducción

El ejercicio médico en la actualidad dispone de información al alcance de un clic, sin embargo, puede no ser utilizada de forma efectiva si no se cuentan con las competencias necesarias para la toma decisiones en condiciones de incertidumbre derivadas del exceso de información, o bien, de la información poco confiable o errónea para que el médico integre lo aprendido en un ambiente clínico (Fernández y Quiroz, 2021).

Las estrategias de administración de los contenidos disciplinares y transversales aplicados en medicina describen que la generación de este a partir de la obtención de datos, la información, la generación de conocimiento y su consolidación como sabiduría permiten un adecuado proceso de toma de decisiones y la solución de problemas. El médico que desarrolla la competencia clínica por medio del Estudio Médico Integrativo (EMI), en particular para la asignatura de Informática Biomédica, usa los datos y la información de manera eficiente para aplicarlos al momento que el paciente solicita la atención médica. Por lo anterior, tiene que mantener un sustento científico de calidad, además de ser confiable y garantizar la calidad de la retención y la seguridad del paciente.

Desarrollo

Administrar el conocimiento permite que se comprenda la información, lo cual favorece el proceso de toma de decisiones. De esta manera, gestionar oportunamente los recursos materiales, pero también los relacionados con el uso del tiempo, promueven que en los ambientes clínicos sea posible establecer un interrogatorio dirigido que integre el conocimiento médico previo y el que se va forjando durante el proceso formativo en la educación médica. Es así que los datos captados más el contexto en el que se desarrolla un escenario clínico formativo se convierten en información al ser procesados e integrados de manera dirigida a un caso en particular (Gamiño y Palacios, 2021).

La Facultad de Medicina (FM) de la UNAM cuenta con la Biblioteca Médica Digital dirigida a la comunidad universitaria para obtener la mejor evidencia, en la cual se consideran los aspectos de mayor relevancia para las actividades académicas. La recuperación de información es un proceso de búsqueda sistemática de información donde se espera que los estudiantes logren desarrollar habilidades digitales como son la necesidad de obtener evidencia confiable

basada en evidencias para la identificación, abordaje y resolución de problemas en salud, dicha selección de recursos es dirigida intencionalmente a dar respuesta a preguntas clínicas eje contextualizadas desde el razonamiento clínico, y que, por consiguiente se sustente su abordaje en la aplicación de estrategias útiles para el análisis y la construcción del conocimiento (Moncada, 2021).

La importancia de promover el razonamiento clínico a partir de la formación inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Médico Cirujano (LMC), en la cual se integren aspectos de las competencias transversales y los conocimientos disciplinares en Salud Digital, representa un precedente para desarrollar competencia clínica razonada y contextualizada en la asignatura y el ciclo básico de la carrera de acuerdo al perfil de un médico general en un primer nivel de atención (Programa académico Informática Biomédica, 2024).

Para poder alcanzar las competencias del estudiante, se requiere una mayor participación de este en el proceso educativo y una mayor interacción con su profesor. De esta manera, el uso de estrategias que faciliten la integración del conocimiento y habilidades, centradas en el estudiante para promover la creatividad, la reflexión y el razonamiento y cuyos criterios y formas de evaluación se dirigen a las habilidades integrativas, para diversas formas de conocimiento: teórico, procedimental y actitudinal que permitan promover la solución de problemas y la búsqueda de evidencias que apoyen de forma efectiva el avance de los estudiantes de manera congruente a su avance curricular (Programa académico Informática Biomédica, 2024).

Los temas y resultados de aprendizaje que se abordaron en el desarrollo de la competencia clínica mediante el EMI en la asignatura de Informática Biomédica son los siguientes:

1. Dinámica del conocimiento en Salud Digital:
    - Identificar cada nivel de la taxonomía del conocimiento y su relevancia para la toma de decisiones en el contexto clínico.
    - Reconocer los principios de la ciencia de datos y su aplicación para mejorar la atención médica.
    - Inferir en el potencial del análisis de datos en el modelo de Medicina 6P.
2. Fuentes de información confiable:
    - Identificar las características de una fuente de información confiable en el contexto de la toma de decisiones médicas basadas en evidencia.

- Distinguir entre niveles de evidencia científica y su relevancia para el proceso de toma de decisiones clínicas.
- Identificar las fuentes de información de acuerdo con sus características en los niveles de clasificación. y describir la estrategia de búsqueda y selección de información confiable en PubMed.

3. Evaluación de información en bibliotecas digitales:
   - Describir cómo los metadatos y descriptores mejoran la clasificación y la precisión en la búsqueda de información médica.
   - Describir el proceso de búsqueda y selección de artículos científicos en bibliotecas digitales.
   - Identificar las bibliotecas digitales disponibles para el personal médico de acuerdo con sus características.

En ese sentido, se eligió realizar la instrumentación del EMI centrada en pacientes adaptativos y se trabajó con un escenario de evaluación contextualizado en la consulta externa del área médica que pudiese ser definido a partir del perfil de referencia que el programa académico de la asignatura establece para los temas antes mencionados. Algunas de las dimensiones de la competencia clínica que se evaluaron fueron el interrogatorio, la exploración física y el diagnóstico; esto derivado del año académico en el cual se encuentran los estudiantes, pues la interpretación de estudios de laboratorio y de gabinete no se consideraron durante el desarrollo del caso (Martínez y Trejo, 2018).

Previamente se les dio instrucciones a los estudiantes para poder participar activamente por medio de equipos asignados en los que se convirtieron en médicos tratantes, asimismo, se les asignó un tiempo de 10 minutos para brindar la consulta médica y se pudo observar la comunicación y el profesionalismo en la relación médico paciente de cada estudiante.

Resultados

Durante la intervención educativa, dos grupos de estudiantes se dieron a la tarea de realizar un interrogatorio dirigido a una madre que se presentó con su lactante a partir de los elementos de la historia clínica: ficha de identificación, antecedentes heredofamiliares, antecedentes personales no patológicos y los patológicos, antecedentes ginecoobstétricos, antecedentes perinatales y post-

natales. Para este momento se puso en práctica el tema Dinámica del conocimiento en Salud Digital (Figura 1).

Figura 1
Dinámica del conocimiento en Salud Digital

Con base en los temas y resultados que se abordaron en el desarrollo de la competencia clínica mediante el EMI, ambos grupos de estudiantes recopilaron datos e información directamente del interrogatorio médico con el fin de poder plantear problemas que les permitieran dar respuesta a las inquietudes que la paciente tuviese respecto a su hijo lactante de seis meses. Cada integrante de los equipos tuvo la oportunidad de interactuar y realizar las preguntas que les permitieran formular interrogantes de las cuales pudieran dar respuesta por medio del uso de fuentes de información confiable (Figura 2).

Figura 2
Fuentes de información confiable

Los estudiantes que no pudieron participar en el desarrollo del caso por cuestiones de tiempo, se dieron a la tarea de buscar en las diferentes plataformas de la Biblioteca Médica Digital de la FM de la UNAM (Figura 3).

Figura 3

Recursos Biblioteca Médica Digital

Tomada de http://www.facmed.unam.mx/bmd/

La evidencia confiable en el desarrollo del EMI permitió que pudieran responder a las inquietudes de la paciente adaptativa y sustentar su razonamiento clínico orientado a la consultoría en educación médica sobre el manejo del lactante (Figura 4).

Figura 4

Evaluación de información en bibliotecas digitales

Conclusiones

La implementación del Estudio Médico Integrativo (EMI) en la asignatura de Informática Biomédica ha demostrado ser una estrategia efectiva para fortalecer la competencia clínica de los estudiantes de medicina, al fomentar un uso crítico y fundamentado de la información digital. A través de escenarios clínicos contextualizados, los estudiantes no solo aplican los conocimientos adquiridos, sino que desarrollan habilidades clave como el razonamiento clínico, la búsqueda de evidencia confiable y la toma de decisiones fundamentadas. Este enfoque, centrado en el estudiante y apoyado en recursos digitales como la Biblioteca Médica Digital de la FM-UNAM, permite integrar teoría, práctica y actitud profesional en un entorno formativo que responde a las necesidades del primer nivel de atención médica. En este sentido, la gestión del conocimiento en salud digital se consolida como un pilar esencial para la formación de médicos competentes, reflexivos y comprometidos con la calidad de la atención.

Referencias

Fernández, F., & Quiroz, M. F. (2021). Administración del conocimiento médico. En Informática biomédica I (1a edición, pp. 13–21). México: Panamericana - Facultad de Medicina, UNAM.

Gamiño, A., & Palacios, V. (2021). Fuentes de información Biomédica. En UNAM. México: Panamericana - Facultad de Medicina (1a edición.). En Competencias digitales básicas para el médico general. Informática biomédica I.

Martínez González, A., & Trejo Mejía, J. (2018). ¿Cómo realizar un ECOE?. Revista en Investigación en Educación Médica, 7(28), 98-107. https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2018.28.18123

Moncada, S. (2021). Biblioteca Médica Digital. En UNAM México: Panamericana - Facultad de Medicina. En Competencias digitales básicas para el médico general. Informática biomédica I. (1a edición., pp. 65–72).

UNAM, Facultad, M. (2024). Informática Biomédica I. Asignatura clínica primer año; segundo semestre.

Actores en el espacio formativo adaptativo docente-estudiante-paciente en la Instrumentación del Estudio Médico Integrativo

Gabriela Meza Salinas

Resumen

En la asignatura de Informática Biomédica, de la licenciatura de Médico Cirujano, de la Facultad de Medicina de la UNAM, se realizó una intervención educativa con el objetivo de favorecer los resultados de aprendizaje de los temas: Dinámica del conocimiento en Salud Digital, Fuentes de información confiable y Evaluación de información en bibliotecas digitales y el desarrollo de las competencias del Plan de Estudios 2010. Con base en el Estudio Médico Integrativo y la Educación Médica Basada en Competencias se diseñó una estrategia de instrumentación de casos que contó con tres roles principales: evaluadores y guías (los docentes-instructores), médicos (los estudiantes), y una paciente adaptativa (invitada con experiencia en este rol). El caso clínico consistió en representar una consulta médica donde los tres actores interactuaron con la intención de que los estudiantes integrarán los conocimientos adquiridos a la práctica médica, haciendo uso de la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo.

Palabras clave: paciente adaptativo, evaluación, educación basada en competencias, informática biomédica, Modelo de Evaluación Integrativa.

Introducción

El Plan de Estudios 2010 de la Licenciatura de Médico Cirujano está basado en ocho competencias profesionales que el estudiante debe de desarrollar durante su formación. Específicamente en la asignatura de Informática Biomédica, que se imparte en los primeros semestres de la carrera, se destacan las siguientes: Pensamiento crítico, juicio clínico, toma de decisiones y manejo de informa-

ción; Conocimiento y aplicación de las ciencias biomédicas, sociomédicas y clínicas en el ejercicio de la medicina; Comunicación efectiva; Habilidades clínicas de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y rehabilitación y; Profesionalismo, aspectos éticos y responsabilidades legales. Para lograr estos objetivos se trabajó bajo el Estudio Médico Integrativo (EMI) (Flores. F. y Vega. M., 2019) y la Educación Médica Basada en Competencias (EMBC).

Se hizo uso de la estrategia basada en el EMI con un paciente adaptativo, medio por el cual el estudiante puede acercarse a escenarios reales de su desempeño profesional y favorecer el desarrollo de competencias clínicas y de comunicación efectiva. Para poner en práctica esta estrategia se requieren de tres actores principales: el estudiante, el paciente y el docente; el libreto del paciente, el instrumento de evaluación y la logística de la aplicación de la estrategia.

Con base en lo anterior, se presenta el trabajo que se realizó con los estudiantes de Informática Biomédica, los resultados obtenidos y las conclusiones de esta intervención.

Desarrollo

Aspectos teóricos

Para el logro de los resultados de aprendizaje de los temas Dinámica del conocimiento en Salud Digital, Fuentes de información confiable y Evaluación de información en bibliotecas digitales, de la asignatura de Informática Biomédica, se trabajó bajó dos modelos: el Modelo de la Educación Médica Basada en Competencias (EMBC) debido a que los métodos para enseñar deben movilizar todos los canales para aprender, con el apoyo de medios tecnológicos, y combinar el aprendizaje colaborativo e interprofesional que lleva a un trabajo en equipo con diversos profesionales y técnicos. Los procedimientos y criterios para evaluar demandan variedad, creatividad y enfoque de integración para ser acordes con la complejidad de las competencias (Morales, Varela y Jurado, 2015). Y el segundo, el Estudio Médico Integrativo (EMI) que tiene tres ejes para su desarrollo: la Evaluación Integrativa es un proceso continuo vinculado a las evidencias de competencia que realimenta el aprendizaje del estudiante y brinda la posibilidad de su regulación y transferencia de manera gradual e individual, que permite ajustar el desarrollo y la progresión del trabajo en el espacio formativo; la Educación de Precisión que permite identificar brechas

de aprendizaje de manera temprana, diseñar rutas de formación diferenciadas y optimizar el uso de recursos tecnológicos para mejorar la calidad educativa y los resultados de aprendizaje y; la Evaluación Adaptativa se concentra en los elementos de competencia orientados a la progresión consecutiva del perfil de egreso favoreciendo la vinculación teórico-práctica de la formación del estudiante y la incorporación de las competencias genéricas (Flores. F. y Vega. M., 2019).

Metodología de la intervención

Con base en los modelos anteriores se trabajó el EMI con apoyo de un paciente adaptativo. Como estrategia de enseñanza, se adapta con problemas o escenarios de diagnóstico y tratamiento en atención médica cotidiana y de urgencia, donde se destaca el diagnóstico, interrogatorio, exploración física y la obtención de datos de laboratorio y gabinete, con la finalidad de obtener hipótesis diagnósticas y un tratamiento oportuno y adecuado. Como estrategia de evaluación, el desempeño clínico y profesional del estudiante en escenarios que emulan una consulta real, puede ser valorado y realimentado. Por otro lado, la comunicación efectiva se ve favorecida al interactuar estudiante-paciente, estudiante-docente.

¿Qué es un paciente adaptativo? Tiene su base en el paciente estandarizado del Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECOE), donde Martínez y Trejo (2018) lo describe como la persona que representa el caso clínico en repetidas ocasiones de manera consistente para ofrecerles similar nivel de complejidad a los diferentes estudiantes evaluados. Utiliza un libreto con las posibles preguntas y respuestas de una consulta médica, las respuestas al examen físico y el perfil de personalidad correspondiente, se presenta con la caracterización física apropiada al padecimiento simulado el día de la evaluación, de forma que su representación sea consistente. Sin embargo, para el caso del paciente adaptativo el libreto fue elaborado por los docentes, de forma particular, basado en el caso Crecimiento y desarrollo de un lactante, donde una madre acude a consulta con su bebé de seis meses de edad con la intención de saber si está creciendo y desarrollándose correctamente. Es decir, el paciente es adaptado al contexto y necesidades de los estudiantes por medio del libreto, por ejemplo, el presentado en la Tabla 1. La interacción puede ser individual o grupal.

Tabla 1

Libreto de la paciente adaptativa para el desarrollo del caso

Pregunta	Respuesta
¿Cuál es su nombre?	Gabriela Meza Salinas (o el nombre que prefiera)
¿Qué edad tiene?	29 años.
¿Cuál es su grado de estudios?	Bachillerato completo.
¿Cómo podemos ayudarle?, ¿Por qué nos visita?	Traje a mi bebé porque no se llena con la leche materna que le doy y no sé si está creciendo bien.
¿Cómo se llama su bebé?	Liliana / Fernando.
¿Cuántos meses tiene su bebé?	Cumplió 6 meses hace 3 días.
¿Es su primer embarazo?	Sí.
¿En dónde se atendió?	En la clínica 8 del IMSS.
¿Presentó alguna complicación durante su embarazo?	¿A qué se refiere con complicaciones?
¿Presentó alguna infección de vías urinarias durante el embarazo?	No.
¿Presentó alguna infección vaginal durante el embarazo?	No.
¿Se le subió la presión durante el embarazo?	Afortunadamente no.
¿Se le subió el azúcar durante el embarazo?	Tampoco.
¿A las cuántas semanas de embarazo nació su bebé?	A las 38 semanas.
¿Nació por parto o por cesárea?	Fue parto.
Cuando nació su bebé, le dieron una calificación, ¿recuerda cuál fue?	Me dijeron unos números: 9 / 9 (9 de 9).
¿Su bebé necesitó de algún apoyo especial, por ejemplo, para que pudiera respirar?	No, me lo acercaron pronto hacia mí porque no tuvo problemas al nacer.
¿Recuerda cuánto pesó?	Pesó 2.6 kg.
¿Cuánto midió?	Midió 49 cm.
¿Le realizaron el tamiz neonatal?	¿Qué es el tamiz neonatal? (Le explican que es un estudio que se realiza a los recién nacidos para detectar enfermedades específicas). Les comenta que no tuvo alteraciones.
¿Tiene todas sus vacunas?	Muestra la cartilla de vacunación. (Es posible que se la otorguemos o la proyectemos para que todos la vean).
¿Se ha enfermado desde su nacimiento?	No, solo le dio un poco de fiebre cuando le aplicaron una vacuna pero no recuerdo cuál fue.
¿Su bebé puede sostener la cabeza por sí solo?	Noto que ya puede realizarlo sin que yo la sostenga.
¿Su bebé puede realizar algún sonido o balbucea?	Sí, lo escucho balbucear pero no identifico que emita alguna palabra todavía.
Comenta que su bebé no se llena con la leche materna, ¿le ha dado algún alimento, o líquido como té o atole?	Le he dado probaditas de manzana y he utilizado leche de fórmula para que se llene. Lo hago cuando no deja de llorar porque noto que se queda con hambre.
¿Usted padece alguna enfermedad?	No.
¿Fuma?	No.

Pregunta	Respuesta
¿Bebe alcohol?	Solo durante las reuniones familiares llego a consumir una o dos cervezas.
Notas:	
Si preguntan algo que no esté en el libreto, decir "no sé, desconozco, no lo recuerdo".	
La intención es que le apoyen para saber si el bebé está creciendo y desarrollándose correctamente.	
Preguntas sugeridas:	
¿Mi bebé está sano?	
¿Mi bebé puede tomar leche de fórmula?	
¿Mi bebé está creciendo correctamente?	
¿Le puedo comenzar a dar alimentos sólidos a mi bebé?, ¿qué alimentos le puedo dar?	
¿Es malo que consuma alcohol mientras le doy leche materna a mi bebé?	
¿Por qué les da fiebre a los bebés cuando les aplican vacunas?	

A la clase, asistieron los pacientes adaptativos: madre y bebé (maniquí). Se organizó a los estudiantes en equipos, quienes pasaron de forma ordenada a hacer el interrogatorio que consideraron pertinente para obtener información de forma indirecta (madre) sobre el paciente (bebé) y sobre el proceso del embarazo. Otro equipo solo se encargó de recabar datos con la intención de complementarlos y buscar evidencia científica en las bases y bibliotecas digitales de la institución. Si bien, los estudiantes son de primer año, ya cuentan con conocimientos básicos y con los elementos necesarios para interactuar con la paciente. Después, de manera grupal se identificaron las preguntas y/o información que no se obtuvieron durante el interrogatorio, para la cual la madre respondió y complementó.

Al terminar, se pidió la opinión de la madre sobre cómo se sintió durante la interacción con los estudiantes, si la información que le proporcionaron fue clara, si consideraba que habían faltado elementos o información por proporcionarles sobre su bebé o ella, entre otros.

Los docentes (una médica, un psicólogo y una instructora), fungieron como guías de este proceso, orientando a los estudiantes durante la interacción con su equipo y con la paciente, así como en el control del tiempo y la logística.

Finalmente, se hizo una coevaluación, donde cada equipo realimentó al otro, haciendo énfasis en el orden de las preguntas, la terminología utilizada, la forma en que se explicó a la paciente, preguntas que no se hicieron, entre otros elementos importantes. Una autoevaluación, donde se reflexionó sobre su desempeño en equipo e individual. Y una realimentación por parte de los docentes, quienes explicaron la importancia de este tipo de intervenciones donde

no solo se requiere del conocimiento, sino también del saber comunicarse de forma efectiva con los colegas y los pacientes, actividades que desempeñarán profesionalmente.

Resultados

Si bien es el primer año de la licenciatura, las competencias del Plan de Estudios 2010 pueden comenzar a desarrollarse en mayor o menor grado; y en esta intervención se trabajaron las siguientes: Pensamiento crítico, juicio clínico, toma de decisiones y manejo de información; Conocimiento y aplicación de las ciencias biomédicas, sociomédicas y clínicas en el ejercicio de la medicina; Comunicación efectiva; Habilidades clínicas de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y rehabilitación y; Profesionalismo, aspectos éticos y responsabilidades legales.

Los retos a los que se enfrentaron los estudiantes en su rol de médicos fue la interacción con la paciente al intentar establecer un interrogatorio ordenado y pertinente para obtener la información útil para un diagnóstico. Para este momento, los estudiantes integraron distintos temas: taxonomía de los DICS, los estándares en medicina, comunicación, el manejo de fuentes de información, ética, seguridad del paciente y expediente clínico electrónico, así se vieron en la necesidad de vincular elementos teórico-prácticos e integrar diversos elementos relacionados con el contexto del caso clínico presentado.

Dada la fragmentación de contenidos de los programas académicos, los estudiantes llevan una sobrecarga de trabajo al ser saturados, en su mayoría, con clases magistrales y evaluaciones teóricas y sumativas que limitan su vinculación con la práctica. Al implementar este tipo de intervenciones se favorece la búsqueda por ser autodeterminado, autosustentable y la mejora continua, donde el docente (evaluador) es un facilitador y guía del proceso de enseñanza y orienta la recopilación de evidencias. El proceso es colaborativo, se basa en juicios independientes y la sensibilización de los participantes, por lo que requiere del uso de diversos instrumentos, según el nivel de competencia que se trabaje, que cubran todas las evidencias. Lo anterior lo convierte en un proceso reflexivo y participativo que busca ser dirigido a la mejora continua, a la integración y vinculación teórico práctica y a la transferencia del conocimiento a diferentes contextos basados en la evidencia, destacando siempre el aprendizaje como un proceso final individualizado (Flores y Vega, 2022).

Conclusiones

Nos encontramos en una institución que a nivel nacional e internacional ocupa los primeros lugares en calidad educativa por lo que los procesos de formación deben de mantenerse innovadores y a la vanguardia de las necesidades de la población. Dentro de este contexto, el Modelo Basado en Competencias y el Estudio Médico Integrativo son buenas opciones que favorecen el desarrollo de las competencias del Plan de Estudios 2010 de la Licenciatura de Médico Cirujano de la UNAM, siendo la intervención por medio de la simulación de un paciente adaptativo la que vincula la teoría a la práctica, en este caso, de forma colaborativa, integradora y reflexiva.

Un objetivo indirecto es incentivar a los docentes a realizar este tipo de actividades de carácter formativo, donde los estudiantes pueden practicar el ensayo-error, recibir realimentación e identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad. Como menciona Flores y De la Cruz (2019) en un sentido pedagógico permitirá que la comunidad escolar desarrolle una cultura distinta respecto a la forma en que se recaba la información y se usan los resultados; no en un sentido punitivo sino en un enfoque orientado a la mejora del aprendizaje del estudiante, de la enseñanza del docente y del actuar de la misma institución educativa.

Finalmente, los actores de este espacio formativo adaptativo docente-estudiante-paciente tienen la misma importancia ya que todos aportan al logro de los resultados de aprendizaje. Además de ser un trabajo colaborativo que en un futuro impactará de forma positiva en la atención de los servicios de salud. Se espera que estas estrategias sean replicadas y adaptadas a otras asignaturas, así como se ha hecho en otras instituciones del Sistema Incorporado de la UNAM.

Referencias

Facultad de Medicina. (2009). Plan de Estudios 2010 y Programas Académicos de la Licenciatura de Médico Cirujano. UNAM.

Flores, F. & De la Cruz, L. (2019). Modelo de evaluación integrativa una alternativa en Educación Superior para la de competencias: Dos ejemplos de su instrumentación. Presentado en Congreso Internacional de Educación Evaluación 2022.

Flores, F. & Vega, M. (2019). Modelo de evaluación integrativa: Una propuesta en el contexto de la Educación Superior para la evaluación de modelos educativos basados en competencias y por competencias. CIIE-TEC- 2022.

Martínez González, A., & Trejo Mejía, J. (2018). ¿Cómo realizar un ECOE?. Revista en Investigación en Educación Médica, 7(28), 98-107. https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2018.28.18123

LA COMUNIDAD EN EL CENTRO DESDE LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA INTERCULTURAL: APORTACIONES METODOLÓGICAS*

Coordinadora
*Alma Adrianna Gómez Galindo***

Diálogos para el cambio climático
*Alejandra García Franco****

Los y las antropologuitas de la Robles: investigación vinculada para la recuperación de conocimientos locales sobre los manglares en la bahía de La Paz
*Tito Fernando Piñeda Verdugo*****

Mediadores para promover el diálogo entre saberes tradicionales y científicos: el caso de la evolución biológica
Alma Adrianna Gómez Galindo

Resumen general

Uno de los retos que aún enfrentamos en la educación intercultural, es la generación de un genuino diálogo entre saberes científicos y tradicionales o comunitarios en el que se consideren las relaciones de poder que muchas veces subordinan una forma de conocimiento dando mayor valor a otra. Existen di-

* Línea: 2. Educación en Ciencias Naturales.

** Cinvestav Monterrey.
agomez@cinvestav.mx

*** UAM Cuajimalpa.
agarcia@cua.uam.mx

**** Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur "Profr. Enrique Estrada Lucero".
tpineda.labnie@normales.mx

versas experiencias en la escuela que recuperan y sistematizan los saberes comunitarios, sin embargo, establecer de manera horizontal relaciones con la ciencia escolar, considerándoles equivalentes, resulta complejo y ha sido poco estudiado tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos.

En este simposio, presentamos y discutimos tres experiencias que recuperan conocimiento tradicional y lo ponen en diálogo con el científico. Hacemos énfasis en metodologías centradas en dar voz a alumnos y alumnas e incorporar la interacción con la comunidad, revalorizando lo que significa poner a la comunidad en el centro, propuesta de la Nueva Escuela Mexicana - NEM.

El simposio consta de tres ponencias. La de Alejandra aborda el tema de cambio climático en una comunidad de la sierra mixe de Oaxaca. A través de actividades con estudiantes de secundaria hace notar la importancia de recuperar el saber comunitario para reconocer y enfrentar las posibles consecuencias locales del cambio climático.

Por su parte Alma Adrianna trabaja el tema de evolución biológica con estudiantes de las zonas zapoteca de Oaxaca y tsotsil en Chiapas y muestra formas de incorporar los saberes comunitarios generando mediadores que promuevan el diálogo intercultural.

Tito en su trabajo explora con estudiantes de primaria, usando una metodología etnográfica en una zona costera de la Baja, la importancia social y ambiental de los manglares estableciendo diálogos con las mujeres Guardianas del Conchalito.

Con ello discutimos los aspectos metodológicos que permiten, desde el aula, poner a la comunidad en el centro recuperando saberes comunitarios y dialogando con conocimientos científicos.

Palabras clave: interculturalidad, enseñanza de las ciencias, diálogo de saberes, comunidad en el centro, conocimientos comunitarios.

Semblanza de los participantes en el simposio

Alma Adrianna Gómez Galindo. Profesora e investigadora en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) Unidad Monterrey, México. Se graduó como profesora de Educación Infantil, es licenciada en Biología Marina con maestría en Ciencias del Mar, y tiene un doctorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Realiza investigación cualitativa sobre edu-

cación en biología en dos líneas: análisis de los procesos de aprendizaje en el contexto de secuencias basadas en modelización y temas complejos, y desarrollo y análisis de actividades dialógicas para la educación científica intercultural desde perspectivas críticas.

Alejandra García Franco. Ingeniera Química por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tiene maestría y Doctorado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras UNAM. Es profesora investigadora en el departamento de procesos y tecnología de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Cuajimalpa. Su investigación gira en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza de la química y la educación científica intercultural. Ha colaborado con docentes en Oaxaca, Chiapas y Guerrero. Su trabajo aborda la domesticación del maíz como fuente de saberes en las comunidades y se interesa en incorporar saberes locales a la escuela para establecer diálogos de conocimientos.

Tito Fernando Piñeda Verdugo. Profesor de educación media superior desde hace 20 años y desde el 2017 trabaja como docente en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur "Profr. Enrique Estrada Lucero", en nivel de licenciatura y posgrado. Es encargado institucional del diseño de flexibilidad curricular del plan de estudios 2022. Desde el mismo 2022, responsable del Laboratorio Normalista de Investigación Educativa de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur "Profr. Enrique Estrada Lucero", desde donde se promueve la cultura de la investigación educativa entre los docentes en formación y el magisterio sudcaliforniano.

Diálogos para el cambio climático

Alejandra García Franco

Introducción

El cambio climático es el desafío más importante que la humanidad enfrenta actualmente. Si bien tiene dimensiones globales, afecta de manera diferenciada a las poblaciones en el mundo siendo especialmente afectadas poblaciones rurales e indígenas. En ese sentido la toma de decisiones informada y crítica es fundamental para su afrontamiento.

El afrontamiento al cambio climático como fenómeno complejo requiere del desarrollo del pensamiento crítico pues a través de este se reflexiona sobre las fuentes del conflicto y se pueden generar herramientas que permitan a los jóvenes resolver problemas y plantear estrategias creativas para la mitigación y adaptación.

México fue de los primeros países en ratificar el Acuerdo de París y en entregar un plan específico para reducir emisiones de efecto invernadero a largo plazo. De acuerdo a la Estrategia Nacional de Cambio Climático Visión 20-30-40, es indispensable transformar los patrones de producción y consumo de la población y ello requiere de programas educativos y mecanismos de comunicación. Esto permitiría el desarrollo de una "cultura climática" en la que las personas estén informadas y comprometidas con las acciones necesarias para la mitigación y la adaptación (INECC, 2018).

Si bien se reconoce que para el afrontamiento al cambio climático y para generar estrategias de adaptación es fundamental el conocimiento local y el desarrollo de las capacidades de las personas en una comunidad, existen relativamente pocos ejemplos que den cuenta de actividades específicas y de formas en las que estas capacidades pueden desarrollarse en el aula.

En este trabajo queremos mostrar una intervención educativa en la que trabajamos con estudiantes de una telesecundaria en una comunidad de la sierra mixe. Presentamos la secuencia de actividades y ejemplos de las producciones de los estudiantes para dar cuenta de la relevancia de considerar los aspectos

particulares de los contextos y para notar la relevancia de considerar los saberes y experiencias de los estudiantes en el desarrollo de actividades de aprendizaje y enseñanza.

La educación para el cambio climático

Desde los años noventa del siglo pasado ha habido un interés creciente en la educación para el cambio climático. Esta presenta muchos retos, por ejemplo, la dificultad para reconocerlo en nuestras vidas, las dimensiones de espacio y tiempo en las que se requiere pensar para comprenderlo, así como las dimensiones de riesgo que conlleva. Por otro lado, la enseñanza debe ir más allá de las nociones científicas asociadas con el cambio climático e incorporar las dimensiones sociales, particularmente de justicia (Stapleton, 2019; Trott et al, 2023).

Las revisiones de la literatura muestran que las estrategias efectivas para el cambio climático siempre consideran experiencias que tienen relevancia social y personal para las y los estudiantes, así como aquellas que les involucran para generar acciones específicas (Monroe, et al., 2019). Generar estrategias para adaptarse y mitigar los efectos del cambio climático (estrés hídrico, soberanía alimentaria, pérdida de la biodiversidad) requiere no solo comprender los aspectos científicos relacionados, sino ser capaces de tomar acciones relevantes para las comunidades específicas considerando el contexto y los saberes locales (González Gaudiano y Meira, 2020).

Los datos sobre cambio climático que cada vez tienen mayor cualidad y granularidad también han llamdo la atención a temas de justicia social, dado que se predice que el cambio climático afectará de manera más importante a los pueblos indígenas y los niños en países con huellas ecológicas relativamente bajas (Crate y Nuttall, 2009).

Si bien se dice que las infancias y juventudes serán los líderes del futuro y quienes deberán tomar acciones frente a la inacción ambiental (Lee, 2013), actualmente tienen oportunidades limitadas para cultivar, expresar y manifestar sus preocupaciones e imaginaciones sobre el cambio climático dentro de sus entornos y comunidades. Una revisión sistemática de la literatura muestra la necesidad de promover aproximaciones creativas, participativas y mediadas por tecnología que permitan que los niños, niñas y jóvenes se involucren con el

cambio climático en formas que sean relevantes desde una perspectiva cultural y regionalmente relevantes (Rousell y Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020).

En México, la SEP ha generado algunos materiales sobre el cambio climático (SEP, 2019) que se han utilizado como parte de la formación docente en Consejos Técnicos Escolares. Sin embargo, el abordaje es muy superficial por lo que es necesario el diseño de materiales y procesos de formación docente que consideren la complejidad y multidimensionalidad de este fenómeno (Arias Ortega y Rosales Romero, 2023; García Ruiz, 2023).

La adaptación al cambio climático y la necesidad del diálogo de saberes

Uno de los aspectos que se ha resaltado como importante para la adaptación al cambio climático es la necesidad de ir más allá de las soluciones técnicas que consideren únicamente los saberes científicos y tecnológicos producidos en las universidades y centros de investigación. Las personas afectadas directamente por el cambio tienen experiencias sobre sus contextos que son muy importantes para proponer estrategias adecuadas.

Por ejemplo, en el caso de la milpa, las innovaciones tecnológicas son fundamentales para que las personas que siembran puedan mantener este agroecosistema que no solo permite una alimentación adecuada y completa, sino que también es adecuado para el medio ambiente. Particularmente la siembra de frijol junto al maíz es importante porque provee al suelo con nitrógeno biodisponible (que fija de la atmósfera a través de su raíz). Muchas veces se deja de sembrar frijol porque su planta tiende a tirar la planta de maíz y esto hace necesario implementar estrategias como el uso de rastrojo, el establecimiento de barreras vivas y la modificación del calendario de siembra (Pérez Martínez, 2020). Estas innovaciones pueden hacerse en diálogo entre los productores que cuentan con el conocimiento tradicional y local sobre los cultivos y conocimiento agroecológico. En este sentido, es importante que la escuela sea un lugar en donde comienzan a establecerse estos diálogos, donde los estudiantes puedan reconocer la relevancia del conocimiento escolar para la comprensión de fenómenos en la comunidad, y también reconocer la importancia del conocimiento tradicional en el sostenimiento de las formas de comer, cuidar el agua y conservar la naturaleza.

En ese sentido es fundamental contar con materiales educativos que reconozcan la complejidad y que permitan que las y los estudiantes tengan espacios para hacerse conscientes de sus percepciones y desarrollen sus capacidades de acción (v. g. Sosa Peinado et al, 2024).

Desarrollo

La comunidad del Portillo Matagallinas es una de las cinco agenciaa de policía del municipio de San Pedro y San Pablo Ayutla y se localiza en la región de la sierra norte del Estado de Oaxaca. La comunidad cuenta con una escuela telesecundaria de reciente creación en la que hay dos docentes. En esta comunidad la mayoría de las personas hablan mixe y se reconocen a sí mismos como pertenecientes a un pueblo indígena.

En el marco de un proyecto de investigación, en el 2023, pudimos acercarnos a la maestra de la telesecundaria para proponer un trabajo en el que las y los estudiantes realizaran investigación sobre su propia comunidad para poder ponerla en relación con saberes escolares.

Uno de los intereses de investigación, compartido con las docentes de la escuela, se relacionaba con el conocimiento que tienen los jóvenes de esta comunidad respecto al cambio climático y a la forma en la que éste podría impactarles. Así, llevamos a cabo distintas actividades que nos permitieron reconocer los saberes de los estudiantes respecto al ciclo agroecológico que plasmaron en un calendario socionatural. Posteriormente trabajaron en el reconocimiento de los recursos naturales de su comunidad (animales, plantas) y sus relaciones con manifestaciones culturales como las fiestas patronales y la celebración del día de los muertos. Esto permitió ir reconociendo la importancia de la diversidad biocultural y generar espacios donde sus voces y sus saberes son valorados.

Una vez hecho estos primeros acercamiento, comenzamos a trabajar con estudiantes indagando las problématicas que para ellas y ellos eran relevantes relacionadas con el cambio climático. Uno de los aspectos que las y los estudiantes reconocieron como muy relevante fue la disponibilidad de agua.

Se hizo una exploración sobre la forma en la que se gestiona el agua y de dónde viene el agua que ellas y ellos tienen en sus casas. Así las y los estudiantes hablaron de los pozos en los que se guarda agua en la comunidad, llamado como "pozos de agua naciente". A partir de esta primera exploración escribieron textos en los que describieron los pozos de agua naciente.

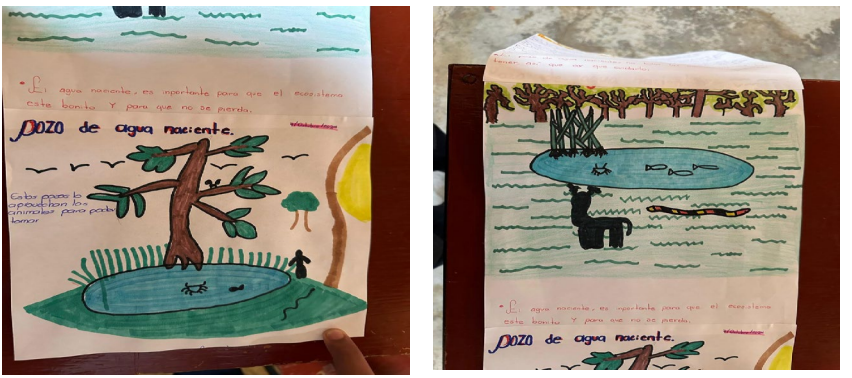
Posteriormente trabajamos un sistema experimental en el que con distintos tipos de tierra que los estudiantes trajeron desde su caso hicimos un experimento sobre la filtración en el que los estudiantes pudieron medir el tiempo de filtración del agua, la cantidad de agua retenida para analizar las distintas variables que son importantes para comprender el funcionamiento de los pozos. Todos los materiales fueron fotografiados para su análisis y las discusiones plenarias fueron registradas en audio.

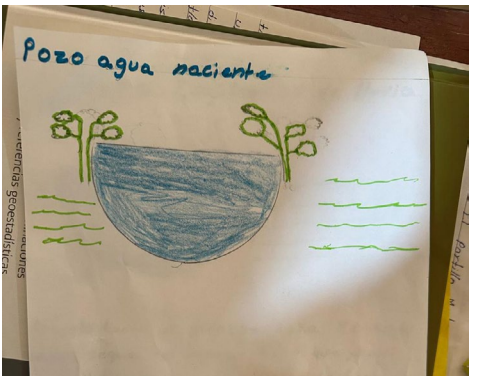
En la región mixe la milpa sigue siendo ampliamente utilizada como estrategia de siembra y para generar los alimentos que la familia consume, además de la venta de productos excedentes. En este sentido es importante que las y los estudiantes quienes están aprendiendo de sus familias la forma de cultivo y las estrategias de resistencia también vayan generando criterios y herramientas conceptuales relacionadas con los conocimientos escolares que les permitan tomar decisiones frente a eventos como el estrés hídrico, el cambio en las fechas de las lluvias.

A continuación presentamos una descripción hecha por una de las estudiantes sobre el pozo de agua naciente, así como algunas de sus representaciones gráficas.

Figura 1

Descripciones y dibujos del pozo de agua naciente





Los dibujos nos dan cuenta de los distintos elementos que son relevantes para las y los estudiantes. Obviamente el agua es el elemento más importante pero, en todos los casos, aparecen las plantas como la cola de caballo, árboles, animales y personas. Es decir que el pozo es el centro permite sostener mucha vida. En la siguientes descripción conocemos un poco más sobre el pozo:

> Este pozo se tiene que hacer en un lugar húmedo en la que no toque los rayos del sol y también tiene que haber árboles a su alrededor porque ellos mantienen la humedad con sus raíces , ahí mantienen el agua en un espacio de la tierra.
> Cuando se hace el pozo, se tiene que buscar el lugar más húmedo del terreno, además después de eso se tiene que hacer el pozo y dejar que se llene por días. A eso se le llama pozo de agua naciente, al pasar el tiempo empiezan a crecer plantas como la cola de caballo, además el musgo hace que esté más limpia el agua.
> Esta agua se utiliza para que beban los seres humanos, de igual manera esta agua es muy importante porque luego hay sequías y los seres humanos utilizan esa agua para sus necesidades, al igual que las plantas que lo necesitan y los animales que son importantes para el ecosistema.
> Es muy importante conocer sobre el pozo de agua naciente porque en cualquier momento se puede utilizar en lugares húmedos.
> El pozo de agua naciente, no todas las personas lo pueden tener, así que hay que cuidarlo.
> El agua naciente es importante para que el ecosistema esté bonito y no se pierda

Una vez que discutimos sobre el pozo de agua naciente, dónde estaban en la comunidad, cómo cambiaban a lo largo del año, cuál era su relevancia, ha-

blamos también sobre la tierra en esos pozos, qué características tenía. Así, se decidió que para el día siguiente experimentaríamos con distintas tierras para reconocer cuáles eran las características que permitían que la tierra retuviera el agua en los pozos de agua naciente.

Se hizo un dispositivo experimental en el que se probaron distintos tipos de tierra: tierra blanca, tierra gris y abono. Se midió la cantidad de agua y el tiempo que tardaba en filtrar.

Figura 2
Registro de resultados experimentales

Figura 3
Modelos que explican los resultados experimentales

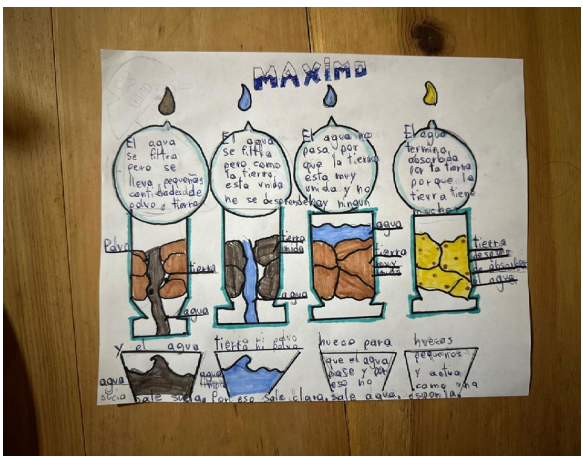
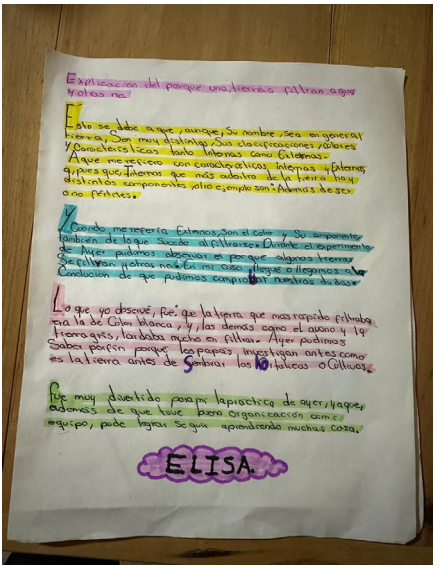


Figura 4

Explicación sobre por qué algunas tierras filtran agua y otras no



Explicación del por qué algunas tierras filtran agua y otras no.

Esto se debe, aunque, su nombre sea en general tierra, son muy distintas, sus clasificaciones, colores y características tanto internas como externas.

A qué me refiero con características internas y exteras a pues que, internas que más adentro de la tierra hay distintos componentes, otro ejemplo son: además de ser o no fértiles.

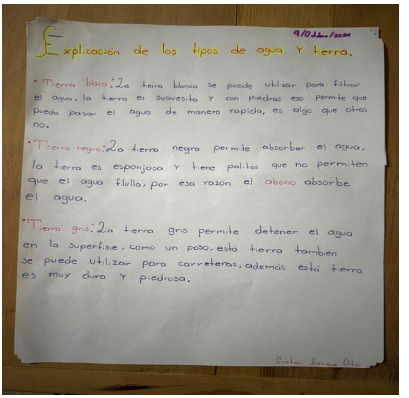
Y cuando me refería externos, son el color y sus componentes también de lo que sucede al filtrarse. Durante el experimento pudimos observar el por qué algunas tierras se filtran y otras no. En mi caso llegamos a la conclusión de que pudimos comprobar nuestras dudas.

Lo que yo observé fue que la tierra que más rápido filtra es la de color balanca, y las demás, como el abono y la tierra gris tardaba mucho en filtrar. Ayer pudimos saber por fin porque los papás investigan antes somo es la tierra antes de sembrar las hortalizas o cultivos.

Fue muy divertido para mí la práctica de ayer, ya que, ademas de que tuve buena organización como equipo, pude lograr seguir aprendiendo muchas cosas.

Figura 5

Descripción y explicación de los distintos tipos de tierra



Explicación de los tipos de agua y tierra

Tierra blanca: la tierra blanca se puede utilizar para filtrar el agua, la tierra es suavecita y con piedras eso permite que pueda pasar el agua de manera rápida, es algo que otras no.

Tierra negra: la tierra negra permite absorber el agua, la tierra esesponjosa y tiene palitos que no permiten que el agua fluya, por esa razón absorbe el agua.

Tierra gris: La tierra gris permite detener el agua en la superficie, como un pozo, esta tierra también se puede utilizar para carreteras, además esta tierra es muy dura y piedrosa.

A través de esta secuencia de actividades, los estudiantes tuvieron oportunidad para discutir sobre los pozos de agua naciente, su importancia para las distintas actividades de la comunidades, la relacion de la tierra en los pozos con sus características internas y externas. Además generaron un dispositivo para

experimentar y desarrollaron habilidades para observar, medir, comparar. De manera importante en el texto que se presenta en la figura 4 podemos observar cómo la estudiante hace referencia a la experimentación que hacen los papás antes de hacer cultivos.

A partir del reconocimiento de la importancia del acceso al agua, la discusión sobre las diferentes fuentes de agua y la decisión de investigar sobre uno de los tipos de pozos que se encuentran en la comunidad comparando las características de los distintos tipos de tierra, los estudiantes tuvieron la oportunidad de poner en juego sus conocimientos, desarrollar observaciones, generar explicaciones, planear formas de trabajo y registro de las actividades.

Conclusiones

Nos interesa compartir experiencias puntuales en las que la participación de las y los estudiantes es muy importante y su voz es considerada. Queremos hacer notar cómo es relevante considerar las particularidades de cada contexto para proponer actividades de enseñanza-aprendizaje.

Con lo que hemos presentado queremos compartir de qué manera las y los estudiantes pueden tener una voz mediante la que pongan en juego los saberes que tienen respeto a sus propias comunidades y que puedan imaginar posibilidades de futuro mucho más amplias. La educación para el cambio climático (no sobre el cambio climático) requiere enfoques más participativos y creativos que den relevancia a las voces de los estudiantes y les propongan escenarios donde puedan imaginar el futuro.

En la región mixe la milpa sigue siendo ampliamente utilizada como estrategia de siembra y para generar los alimentos que la familia consume, además de la venta de productos excedentes. En este sentido es importante que las y los estudiantes quienes están aprendiendo de sus familias la forma de cultivo y las estrategias de resistencia también vayan generando criterios y herramientas conceptuales relacionadas con los conocimientos escolares que les permitan tomar decisiones frente a eventos como el estrés hídrico, el cambio en las fechas de las lluvias.

Por ello es importante considerar la relación entre el agua como elemento dador de la vida, como generador de bienestar y como insumo para actividades productivas. Reconocer cómo cambia la disponibilidad espacial y temporal del agua puede ser un elemento importante para hacer frente a la crisis hídrica (Pe-

drozo Acuña, 2022). El estrés hídrico afecta a una cuarta parte de la población mundial. No es un problema exclusivo de los países en desarrollo, y de no haber un cambio en sus causas, parece que seguirá aumentando, lo que tendrá efectos nocivos para la vida humana, la seguridad alimentaria, la salud, y afectará las actividades económicas.

Generar estrategias de afrontamiento al cambio climático requiere el desarrollo de nuevas formas de educación más abiertas a visión alternativas para el futuro, que consideren prácticas asociadas con el activismo ambiental, la intervención social y política, la ciencia ciudadana. Las creencias y actitudes de los estudiantes pueden ser la base para experimentar con alternativas educativas en las que, al trabajar directamente con infancias y juventudes se generen colaboraciones genuinas, imaginativas y creativas en el campo transdisciplinario de la educación para el cambio climático.

Referencias

Arias Ortega, M. A., y Rosales Romero, S. (2023) El cambio climático y la gestión escolar: contradicciones y propuestas en la nueva escuela mexicana. En R. C. Flores y M. A. Silva Mar (Coords.). Educación ambiental, agua y cambio climático. Nuevos escenarios. Universidad Pedagógica Nacional pp. 121-158.

Crate, S. A., and Nuttall, M. (eds.) 2009. Anthropology and Climate Change: From Encounters to Actions. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

García Ruiz, M. (2023) El pensamiento crítico en tiempos de cambio climático. En E. Terrón, J. C. Rueda y L. Bello (coords). Educación ambiental. Epistemologías y modelos educativos ante el cambio climático y para el tránsito civilizatorio. México, Universidad Pedagógica Nacional

González Gaudiano, E. y Meira Cartea P. (2020) Educación sobre cambio climático. ¿Educar sobre el clima o para el cambio? Perfiles Educativos, XLII (168), 159-174.

INECC . 2018 . *Cultura Climática. Resumen Informativo*. Ciudad de México

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W. A. (2019) Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research, Environmental Education Research, 25:6, 791-812, DOI:10.1080/13504622.2017.1360842

Pérez Martínez, Z. (2020) Las leguminosas del pueblo mixe: alimentación, identidad e innovación. CIMMYT Desarrollo estratégico. Disponible en línea https://idp.cimmyt.org/las-leguminosas-del-pueblo-mixe-alimentacion-identidad-e-innovacion/

Rousell, D. & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2020) A systematic review of climate change education: giving children and young people a 'voice' and a 'hand' in redressing climate change, *Children's Geographies*, 18:2, 191-208.

Stapleton, S. R. (2019). A case for climate justice education: American youth connecting to

intragenerational climate injustice in Bangladesh. Environmental Education Research, 25(5), 732–750.

SEP (2019a). Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana. Sumando acciones frente al cambio climático. Ficha 1. México: Subsecretaría de Educación Básica-SEP.

Trott, C. D., Lam, S., Roncker, J., Gray, Hayden, E. R. & Even, L. (2023) Justice in climate change education: a systematic review, Environmental Education Research, 29:11, 1535-1572, DOI: 10.1080/13504622.2023.2181265

Los y las antropologuitas de la Robles: investigación vinculada para la recuperación de conocimientos locales sobre los manglares en la bahía de La Paz

Tito Fernando Piñeda Verdugo

Resumen

Considerando la importancia ambiental y social de los manglares y, la creciente necesidad de contribuir desde la escuela, a su protección, en el marco (curricular) de lo que se conoce como Nueva Escuela Mexicana se llevó a cabo un proyecto de investigación vinculada y colaborativa entre profesores de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur "Profr. Enrique Estrada Lucero", la comunidad educativa de la escuela primaria Capitán Rosendo Robles y la organización comunitaria constituida por mujeres del barrio del Manglito, llamado Guardianas del Conchalito. El objetivo fue identificar los retos académicos y gestión comunitaria que se requieren llevar a cabo para que los niños y las niñas de 4to año de primaria, a través de actividades lúdicas, dibujos temáticos y salidas a campo, tuvieran la oportunidad de dialogar con las personas que históricamente han habitado el barrio donde se encuentra su escuela, con el fin de recuperar la historia oral y diversos conocimientos en torno al ecosistema del manglar del Conchalito y con ello desarrollar colaborativamente aprendizajes en el campo formativo de Ética, naturaleza y sociedad y al de Saberes y pensamiento científico.

Palabras clave: educación intercultural, investigación vinculada, antropología educativa, cultura científica, conocimientos locales.

Introducción

Los ecosistemas de manglares en Baja California Sur han sido afectados por diverso fenómeno de índole urbano, inmobiliarios y turístico. Esto, a pesar de que son básicamente, lo que Tsing (2021) denominaría un mundo multi-especie, es decir, un territorio de vida que se teje entre muchas formas de existencia.

Los manglares son refugio de microorganismo y área de reproducción de aves y otras especies terrestres y marinas (desde crustáceos hasta tiburones ballena); actúan como sistemas naturales de control de inundaciones y como barreras contra huracanes; y por si fuera poco esto, son reservorios de carbono que almacenan 5 veces más que bosques tropicales terrestres. Los manglares, en este sentido, no solo son manchas verdes sobre las costas; los servicios ambientales y sociales que ofrecen son de suma importancia y en ese sentido, su buena salud tiene un impacto positivo el corto, mediano y largo plazo.

Según la Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (Conabio), el 6% de este tipo de ecosistemas a nivel mundial se encuentra en territorio nacional, lo que coloca a México en el cuarto lugar de los países que poseen humedales de este tipo, tan solo por debajo de Brasil, Australia e Indonesia. En Baja California Sur, actualmente hay un total de 25,511 hectáreas de manglares, que equivale a 4.5% menos territorio del que existía en el año de 1978. En 2016, en la bahía de La Paz (Cosío 2016, 2 de septiembre) se analizaron 16 comunidades de manglares aledaños a la ciudad, de las cuáles, en 10 de ellas encontraron disminución de cobertura, entre las que se destacó el manglar conocido como el Conchalito.

La disminución de cobertura de este tipo de ecosistema puede responder a diversas razones; puede estar vinculada a la interrupción de su sistema de recambio natural de agua; a la descarga directa de contaminantes; a las acciones de relleno directamente relacionada al desarrollo de proyectos urbanos, turísticos e inmobiliarios. Independientemente de las diversas razones que se encuentren detrás de la destrucción de un sistema de manglar, el común denominador es el desconocimiento de sus valores como ecosistema (Sáenz-Arroyo, 2000, citado en Félix-Pico *et al.*, 2011)

Considerando la importancia ecológica y socioambiental de los manglares; el constante peligro al que son sometidos por la presión urbana, inmobiliaria y turística, y por supuesto por la necesidad de contribuir a su defensa, en el marco (curricular) de lo que se conoce como Nueva Escuela Mexicana (NEM) se llevó a cabo un proyecto de investigación vinculada y colaborativa (Jiménez y Ávila, 2024), entre profesores de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur "Profr. Enrique Estrada Lucero", la comunidad educativa de la escuela primaria Capitán Rosendo Robles y la organización comunitaria constituida por mujeres del barrio del Manglito, conocida como Guardianas del Conchalito, quienes desde el 2018 se han dedicado a defender, monitorear y

reforestar el manglar del Conchalito, que históricamente ha sido trascendental para las familias pescadores del barrio donde estás mujeres habitan y, donde se encuentra la escuela primaria.

El Manglito fue uno de los tres barrios fundadores de la ciudad-puerto de La Paz, e históricamente ha sido habitado por familias de pescadores y pescadoras. La comunidad de El Manglito se ha dedicado a la extracción de callo de hacha y a la pesca ribereña de diversas especies, entre los que se puede destacar el botete. Estas dos especies, como muchas otras, encuentran en el sistema de manglar un hábitat para su reproducción y refugio, lo provocó que, en las últimas décadas, mujeres del barrio se dedicaran a protegerles.

El propósito del proyecto fue que los niños y las niñas de 4to año de primaria, a través de actividades lúdicas, dibujos temáticos y salidas a campo, tuvieran la oportunidad de dialogar con las personas que históricamente han habitado el barrio donde se encuentra su escuela, para recuperar la historia oral y diversos conocimientos en torno al ecosistema del manglar del Conchalito y con ello desarrollar colaborativa e interculturalmente, aprendizajes en el campo formativo de Ética, naturaleza y sociedad y al de Saberes y pensamiento científico.

Desarrollo

La ecología de saberes y la educación intercultural en el marco de la NEM

La NEM, significante del nuevo proyecto educativo nacional, es un modelo que apuesta por un giro pedagógica comunitario que permita territorializar la experiencia curricular. Esto ha implicado reorganizar, básicamente, la cultura escolar y reorientar los procesos de enseñanza aprendizajes desarrollados en las aulas.

Para lograr situar la experiencia curricular a las necesidades del presente y del territorio, los docentes y directivos requieren por principio un ejercicio de investigación participativa e identificación de problemáticas comunes del entorno. Por otro lado, estos procesos de territorialización curricular son orientados por y toman sentido a partir de, lo que en los programas de estudios se denominan ejes articuladores. Los ejes articuladores orientan los análisis socio-comunitarios, pero también el diseño de actividades didácticas y por supuesto los procesos de desarrollo de aprendizaje desarrollos en las aulas y fuera de ellas (Mejoredu, 2023).

Ahora, existen distintos ejes articuladores, entre los que podemos destacar el de la Interculturalidad crítica, el cual busca orientar el desarrollo de capacidades para "reconocer, valorar y apreciar que existen diferentes formas de ser, de pensar, vivir y sentir el mundo" (Mejoredu, 2023, p.5). Además, este eje articulador busca promover un diálogo de saberes y conocimientos, develando las asimetrías económicas estructurales, violencias epistémicas y diferencias culturales (Aguilar-Bobadilla, 2024). En suma, la apuesta curricular, por lo menos bajo el enfoque de la interculturalidad crítica, "consiste en construir una práctica educativa situada, en y para la convivencia y propiciar las relaciones sociales con la alteridad en la escuela y el aula" (Aguilar-Bobadilla, 2024, p.7). Pero, además, existe un reto aun mayor de carácter epistémico: la comunidad educativa requiere apostar desde la escuela por lo que Sousa Santos (2009) llamaría una ecología de saberes, entendida esta como una interacción horizontal entre diversos tipos de conocimientos, incluyendo el científico.

Esto último, entre otras cosas, implicaría superar (no resolver) la discusión sobre la hegemonía del conocimiento científico occidental y su artificiosa superioridad frente a otros conocimientos. A la vista de Villoro (1989), el conocimiento científico es una forma, como muchas otras, de conocer la realidad, y además, aunque hegemónico, no necesariamente es la mejor forma. En las antípodas epistemológicas y éticas del conocimiento científico, se encuentran los conocimientos locales que han hecho posible la vida comunitaria en relativa armonía con la naturaleza, es decir, milenariamente diversos pueblos han permitido a los herederos de este saber, seguir produciendo para vivir y no para acumular (Sousa Santos, 2011).

El conocimiento local, esa urdimbre de significados anclados a un contexto específico y a través del cual las personas interpretan e incluso clasifican el mundo, se produce a través de la experiencia concreta y de las relaciones entre sujetos concretos y sus ambientes. Geertz diría que, este conocimiento no es abstracto o universal como lo sería el científico, pero contiene coherencia interna, sentido lógico para quienes lo viven y lo reproducen, e incluso permite a las personas orientarse en el mundo (Geertz, 2009).

El nuevo modelo educativo interpela a los docentes, sobre todo, para que medien la producción de saberes pedagógicos desde las aulas, a partir de la relación entre diversas y complejas formas de conocer. La ecología de saberes en el aula apostaría por reconocer la diversidad epistémica del mundo y valorar los saberes históricamente marginados por occidente, y de este modo, promover

desde las aulas lo que pudieras llamar una justicia cognitiva (Castillo, 2015). Es en este sentido el vínculo entre la ecología de saberes de Sousa Santos (2009) con la interculturalidad crítica de la NEM.

De ninguna manera se sugiere negar con ello, las aportaciones del conocimiento científico, sino incentivar un diálogo intercultural de saberes que permita desarrollar en el aula, aprendizajes situados que procuren contribuir a la solución de problemas concretos. Lo que no debe perderse de vista es que la ciencia "es una práctica social con sus valores, instrumentos, procedimientos, agentes (...), productos y reglas de funcionamiento" (Lopes-Scarpa y Frateschi, 2013, p. 90) e incluso, cuenta con un lenguaje, que nos permite pensar no en una, sino es diversas culturas científicas (no en los términos del británico Snow, es decir, no como una división binaria, sino como múltiples tradiciones científicas situadas). Del mismo modo, los conocimientos locales, de los que son propietarios campesinos, indígenas o pescadores, y que, por supuesto están más cerca tanto docentes y sus estudiantes, tienen sus propias formaciones culturales y su *locus* de enunciación.

El reto de la escuela mexicana y de sus comunidades (sobre todo los y las docentes), es generar las condiciones para producir aprendizajes a partir de la puesta en contacto entre estas dos formaciones culturales (figura 1). Hacer un planteamiento de esta naturaleza, requiere preguntarnos ¿Qué tipo de relaciones son posible entre los diversos conocimientos? o mejor aún ¿Cómo se establecen las relaciones entre el conocimiento local y el científico, en las aulas de las escuelas mexicanas? (Meinardi, 2020).

Figura 1
Aprendizaje intercultural y ecología de saberes

La etnografía como un dispositivo para promover el diálogo intercultural

Si bien reconocemos la crítica que se le ha hecho en las últimas décadas a la antropología, cuestionando su *telos* colonialista, para este proyecto fue mucho más importante reconocer las aportaciones que esta disciplina a ofrecido a quienes buscan comprender desde el interior de las comunidades, las profundas y complejas formaciones culturales en los diversos territorios del sur global (Guber, 2023).

En este sentido la antropología permitió abrir vasos comunicantes entre los conocimientos locales de la comunidad de pescadores del barrio del Manglito y diversos conocimientos científicos de carácter socio-ecológicos sobre sus prácticas y sus espacios naturales. Este diálogo, fue a través de un ejercicio etnográfico realizado por niños y niñas de 4to año de la Escuela Primaria Capitán Rosendo Robles, ubicada en el barrio del Manglito, en la ciudad de La Paz, Baja California Sur. Este esfuerzo favoreció la recuperación de la memoria histórica sobre el barrio donde está su escuela; una comprensión más amplia del valor ecológico y cultural del territorio que habitan, especialmente del manglar del Conchalito y por supuesto, hizo posible una reflexión colectiva sobre su propia participación en la comunidad.

A diferencia de la perspectiva antropológica funcionalista de herencia eurocéntrica, que sugiere al investigador "situarse en lo diferente, (...) tener acceso al mundo conceptual en donde viven los practicantes de otra cultura" (Lopes-Scarpa y Frateschi, 2013, p. 91), los niños y las niñas de La Robles son parte del barrio y la comunidad, por tal motivo su etnografía, metodológicamente hablando, estuvo más cerca a lo que Dietz (2011) denominaría etnografía doblemente reflexiva. Más allá de una etnografía clásica centrada en la mirada del investigador, aquí se reconoce la reflexividad de los actores locales como portadores de saberes y memorias en torno a su barrio, sus actividades productivas y al ecosistema del manglar. Siguiendo a Dietz, se partió del principio de que el conocimiento no es exclusivo del investigador, sino que emerge del encuentro dialógico entre sujetos que reflexionan conjuntamente sobre su realidad.

Estrategia metodológica para el desarrollo de aprendizajes interculturales en torno a los ecosistemas de manglar

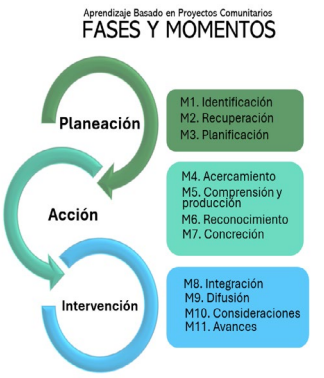
No solo debíamos configurar una ecología de saberes para desarrollar aprendizajes interculturales en las aulas, además, esto planeamos hacerlo jugando a ser antropologuitas y antropologuitos. El documento que orientó el diseño de esta propuesta de investigación vinculada y colaborativa fue el Plan de estudios para educación básica 2022, y las Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos ciclo escolar 2022-2023.

En este caso, el método de aprendizaje que consideramos más adecuado es el Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC). Se eligió esta metodología ya que nos permitió a investigadores y docentes, explorar la realidad de las niñas y los niños, sus necesidades individuales y colectivas, sus gustos y pasiones, pero al mismo, reconocer ciertas situaciones problemáticas vinculadas a la importancia de la memoria colectiva, la cultura, los saberes locales y la relación que las comunidades establecen con los ecosistemas de interfase, como serían los mangles.

Esta metodología, también, permite que todos los actores de la comunidad escolar (infantes, docentes, familia y habitantes de la colonia), reconozcan a partir de una deliberación colectiva, soluciones creativas a problemáticas propias de la comunidad. Y por último, el método ABPC permite también realizar actividades desafiantes, como desarrollar habilidades investigativas en las niñas y los niños para que se conviertan en pequeños etnógrafos caminando el barrio, su playa y sus mangles.

Figura 2

Fases y momento de la metodología ABPC



Campos formativos, contenido y proceso de desarrollo de aprendizaje

Cada uno de los campos formativos de la fase 4 (cuarto año), en distintos momentos, pudieron contribuir al propósito del proyecto de investigación y de esta manera, las actividades que lo integran permitirían desarrollar los contenidos y armonizarlas con los procesos de desarrollo de aprendizajes (PDA) propuestos en los planes de estudios 2022. Sin embargo, nos concentramos en contenidos y PDA de los campos formativos de Saberes y Pensamiento Científico y, el de Ética, Naturaleza y Sociedad.

Tabla 1

Contenidos temáticos y PDA del proyecto antropologuitas y antropologuitos de la Robles

Contenido del campo formativo Saberes y pensamiento científico	Proceso de desarrollo de aprendizaje
Relaciones entre los factores físicos y biológicos que conforman los ecosistemas y favorecen la preservación de la vida.	Identifica, representa y explica las interacciones entre los factores biológicos (plantas, animales, incluido el ser humano, hongos y organismos microscópicos como bacterias), y los factores físicos (agua, aire, suelo y Sol) en la conformación de los ecosistemas. Compara y describe la dinámica de distintos ecosistemas de México, a partir de la diversidad de seres vivos que habitan en ellos y las características de los factores físicos que los conforman. Reconoce y explica la importancia de los ecosistemas en la vida cotidiana de las personas y pueblos, así como en sus manifestaciones culturales.
Contenido del campo formativo Ética, naturaleza y sociedad	**Proceso de desarrollo de aprendizaje**
Representaciones cartográficas de la localidad y/o comunidad; su ubicación dentro de la entidad y del país, con relación al conocimiento, función y cuidados de los ecosistemas como sustento de la vida.	Comprende que las personas de distintas culturas interactúan de diferente manera con los ecosistemas, distinguiendo las formas de trabajo en que las mujeres y las personas de los pueblos originarios, afrodescendientes y otras culturas de su entidad o país, conviven de manera más armónica con los ecosistemas, protegiéndolos y preservándolos. Valora la importancia del respeto y colaboración en su cuidado y aprovechamiento sustentable, con equidad y justicia social.

Actividades para activar los PDA

A partir de esta primera fase de planeación, se realizaron diversas actividades, de las cuales destacamos las siguientes:

1. Presentación ante padres y madres de familia del proyecto escolar, y firma de consentimiento informado para la participación de estudiantes.
2. Enmarcada en una exposición foto-pedagógica sobre el antes y el ahora de la ciudad de La Paz que se instaló en el patio escolar, se llevó a cabo una charla sobre la importancia de recuperar la historia del Manglito: la vida cotidiana, las principales actividades productivas y oficios, sus cultura alimentaria y actividades que realizan para pasar un buen rato, los cambios que ha sufrido el barrio y, por supuesto, las relaciones que los pobladores históricamente han establecido con sus ecosistemas marinos y terrestres.
3. En armonía a los PDA de Ética, naturaleza y sociedad, las niñas y niños geo-identificaran en un mapa a gran escala y con colores que les proporciona el docente, el barrio donde ellos viven y además, donde vivieron de niña su mamá y su abuela. Previo a la sesión, el docente solicitó que dialogaran junto a su abuela o mamá, un cartel en cartulina, donde se vean respondidas las siguientes preguntas:

Preguntas para la mamá o la abuela sobre la vida en su barrio
¿Cómo se llama el barrio o la colonia donde vivías cuando fuiste pequeña?
¿Cómo era tu colonia, qué es lo que más te gustaba ser de niña?
¿Cómo eran las personas del barrio cuando eras pequeña, se conocían todos y cómo se ayudaban entre sí?
¿En qué trabajaban las personas que vivían en tu colonia?
¿Qué tradiciones o celebraciones hacían en el barrio o colonia donde vivías?
¿Cómo se divertían los niños y las niñas, cuándo hacía mucho calor?
¿Tenías oportunidad de ir a la playa? ¿Qué significaba para ti la playa?
¿Qué tipo de animales y plantas había en la playa?

En un ambiente libre y a manera de asamblea, las niñas y los niños compartieron la experiencia al realizar la entrevista con sus familiares. Posteriormente, los niños y las niñas, con la información obtenida con sus entrevistas, realizaron un dibujo en media cartulina, representando el barrio donde vivía su abuela o su mamá cuando era pequeña.

Al final, después de geo-identificar el barrio de su abuela y su mamá, en asamblea, respondieron a la pregunta: ¿Ustedes creen que, en nuestros barrios o colonias, haya historias que contar?

Considerando el campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico, en 2 de los espacios más importantes del barrio del Manglito, el Manglar del Conchalito y la playa, se realizó el taller "Observar, escuchar, oler, sentir el ba-

rrio: taller vivencial para antropologuitas y antropologuitos". En esta sesión se buscó que los niños y las niñas enriquezcan su capacidad de observar y describir el entorno natural de las playas y la bahía de La Paz, promoviendo habilidades de expresión verbal y escrita. A través de entrevistas, una observación y escucha activa, los participantes conocieron de cerca las experiencias de mujeres y familias pescadoras del barrio del Manglito, para proteger su entorno y las razones por las que lo hacen.

Preguntas para las familias pescadoras en el barrio	Preguntas para las mujeres guardianas de los manglares
¿Cómo es un día normal de una familia de pescadores y pescadoras?	¿La importancia que tiene la ensenada para las comunidades de pescadores y pescadoras?
¿Cuándo es la mejor época (meses) del año para pescar para ustedes?	¿Por qué es importante los manglares para el ecosistema marino y para las comunidades pesqueras?
¿Cuáles son los principales tipos de peces que extraen en la ensenada?	¿En qué meses del año se observa que florecen los manglares?
¿Y en qué meses del año tiene mejor pesca?	¿Durante qué meses producen frutos o semillas los mangles?
¿Hay algunos meses en el año que los peces que extraen se reproducen? ¿Cómo se dan cuenta de ello?	¿Hay épocas específicas en las que ciertos animales visitan el manglar?
¿Hay algún momento del año en que no se pueden extraer peces? ¿Por qué?	¿Qué actividades realizan las personas en el manglar durante el año?
¿Qué hacen para cuidar que las especies que pescan no se acaben?	

Los pequeños antropologuitos y antropologuitas de La Robles realizaron un reporte de investigación individual y, posteriormente se reunieron en pequeños grupos en el patio de su escuela, para compartir la información que recuperaron. En este ejercicio, además, realizaron colectivamente una representación grafica a través de dibujos temático, de los ciclos de vida del ecosistema de mangles. Del mismo modo, con las entrevistas realizadas con los pequeños, los profesores y el investigador vinculado al proceso, diseño un calendario etnobiológico del mangle, que le permitirá trabajar el tema posteriormente.

Figura 3

Calendario etnobiológico y trabajo de campo

Conclusiones

Este proyecto de intervención educativa constituye una apuesta por fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad, partiendo del reconocimiento de los saberes locales como fuentes legítimas de conocimiento. Al trabajar colaborativamente con niñas y niños de la primaria Capitán Rosendo Robles, en la ciudad de La Paz, Baja California Sur, junto a sus docentes y mujeres del barrio de el Manglito (Guardianas del Conchalito), se tejieron redes de aprendizaje que permitieron recuperar la historia oral, la memoria ecológica del barrio El Manglito y las relaciones afectivas que las personas establecen con los manglares. En esta experiencia, el aula dejó de ser un espacio cerrado y abstracto para convertirse en un territorio vivo de diálogo intercultural, donde el juego, la investigación y el contacto con el entorno impulsaron aprendizajes significativos y situados. La metodología basada en proyectos comunitarios (ABPC) fue clave para integrar los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y articular una ecología de saberes que dio voz a niños, familias y actores sociales del territorio.

Desde hace tiempo hemos reconocido importancia de que las Instituciones de Educación Superior (IES), y específicamente las escuelas formadoras de docentes, asuman un papel activo como acompañantes de estos procesos comunitarios. La NEM no puede echar raíces únicamente desde la normativa o los discursos institucionales; requiere germinar desde abajo, en el diálogo con los territorios, con sus actores, sus memorias, sus prácticas culturales y sus saberes comunitarios. Acompañar estas experiencias desde las escuelas normales, universidades y centros de investigación es fundamental para que la NEM cobre sentido real en las comunidades educativas del país. En este horizonte, proyectos como *el de Los y las antropologuitas de la Robles,* muestran el enorme potencial de la educación intercultural científica, la pedagogía crítica y el trabajo colaborativo como caminos para construir justicia cognitiva y aprendizajes interculturales y territorializados.

Referencias

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *¡Aprendamos en comunidad!*

Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad.

Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. (s.f.). *Manglares*. Biodiversidad Mexicana. Recuperado el 6 de abril de 2025, de https://www.biodiversidad.gob.mx/ecosistemas/manglares

Cosío, J. (2016, 2 de septiembre). *Estudian cobertura vegetal de humedales de La Paz*. Agencia Informativa Conacyt. Recuperado de https://web.ciidiroaxaca.ipn.mx/ghinojosa/?q=node/9

Dietz, G. (2011). *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, 6(1), 3–26. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62321332002

Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial (2024). *El Proceso de Mejora Continua. Orientaciones para las escuelas de Educación Básica*.

Félix-Pico E.F.; Serviere Z. E.; Riosmena R. R. y León J.L. (2011). Los Manglares de la península de Baja California. Ed. Cibnor.

Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Ed. Siglo XXI

Jiménez M. C. y Ávila-Pardo A. A. (2024). La investigación vinculada y los propósitos de la educación superior intercultural. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, *54*(1), 139–164. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.611

Lopes-Scarpa, D., & Frateschi-Trivelato, S. L. (2013). Movimientos entre cultura escolar y cultura científica: análisis de argumentos en diferentes contextos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *6*(12), 87–103. Revisado en https://www.redalyc.org/pdf/2810/281029756006.pdf

Meinardi, E. (2020). Educación científica intercultural. Diálogos entre las ciencias que se enseñan en la escuela y los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas. *Revista De Educación En Biología*, *23*(1), 114-118. https://doi.org/10.59524/2344-9225.v23.n1.29807

Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. Ed. Siglo XXI

Tsing L. A. (2021). La seta del fin del mundo. Ed. Capitan Swing

Mediadores para promover el diálogo entre saberes tradicionales y científicos: el caso de la evolución biológica

Alma Adrianna Gómez Galindo

Resumen

En este trabajo se presenta la propuesta de uso de hechos relevantes culturalmente para los estudiantes como mediadores para constrir diálogos entre conocimeintos tradicionales y conocimeintos científicos, especificamente en el caso de la evolución biológica. Se presenta la selección de semilla en milpa como hecho mediador para el diálogo entrre selección artificial y cultivo de maíz en milpa. Se justifica y ejemplifica la modelización culturalmente sensible y el significado de la selección de semilla en términos culturales. Las actividades se sitúan en la zona zapoteca y mixe de Oaxaca y tseltal de Chiapas.

Palabras clave: modelización, interculturalidad, evolución biológica, milpa, enseñanza de las ciencias.

Introducción

Uno de los objetivos centrales de la enseñanza de la biología es la comprensión de que la diversidad biológica es resultado de un proceso de evolución. Este conocimiento busca también que las personas comprendan los procesos de extinción, la interdependencia de las especies, y la importancia del equilibrio de los ecosistemas. Dar sentido a este modelo resulta un reto para los estudiantes. Se han señalado ya en investigación educativa diversas dificultades para su aprendizaje y hay muchas propuestas para su abordaje (ver Harms y Reiss, 2019). A pesar de la amplia literatura sobre el tema, existen muy pocos estudios sobre cómo incorporar este contenido en las escuelas situadas en comunidades indígenas considerando sus saberes y prácticas. Por otro lado, la Nueva Escuela Mexicana (reforma educativa iniciada en el 2022 en México) propone poner en diálogo saberes de diferente procedencia y considerar los conocimientos co-

munitarios e incorpora el campo formativo Saberes y pensamiento científico (SEP, 2022). Por ello, analizar formas de integrar los saberes comunitarios al desarrollo del pensamiento científico es una demanda para la comunidad de investigaciones educativas en campos disciplinares.

En ese sentido en este trabajo planteo posibilidades para el diálogo intercultural entre la evolución biológica y los conocimientos tradicionales, resaltando los aspectos metodológicos de las propuestas que hemos venido trabajando en un poblado de Oaxaca en la zona mixe alta y zapoteca y en la zona tsotsil en Chiapas. El objetivo es identificar mediadores como elementos clave que, tras experiencias de trabajo en aula, nos han permitido promover diálogos en el seno de una interculturalidad crítica que considera las relaciones de poder entre los campos de conocimiento científico y tradicional.

En esta comunicación presentamos un ejemplo de enseñanza de la evolución en la que establecemos diálogos fructíferos entre ambos conocimientos.

La metodología utilizada es el dialogo intercultural incorporando la modelización culturalmente sensible (MCS) (Gómez Galindo, 2024), en la que los procesos de modelización parten de hechos del mundo culturalmente relevantes para los estudiantes, poniendo en diálogo con el conocimiento ecológico tradicional que se recupera y recrea en la escuela (CET) (Torres-Frías, et al., 2017).

Considerar el diálogo desde estas dos miradas MCS-CET: la modelización culturalmente sensible y el conocimiento ecológico tradicional, nos permite discutir las posibilidades de poner a la comunidad en el centro y los significados, tanto teóricos como prácticos, que ello conlleva. Se trata de una toma de postura que considera las propuestas decoloniales y la justicia social, al lado del cuestionamiento, ya generado por la Nueva Escuela Mexicana, respecto al papel la escuela como institución inserta en una época de crisis tanto identitaria como ecológica.

Quiero resaltar en esta ponencia algunas características metodológicas de las actividades propuestas. Sin embargo, me es importante señalar que en la investigación sobre enseñanza de la evolución se consideran las creencias de los alumnos como un obstáculo para su aprendizaje. Especialmente se ha asociado a las creencias religiosas, pero estas investigaciones se circunscriben a las religiones occidentales. Los conocimiento, saberes y creencias de los grupos indígenas, por ejemplo los mixe o zapotecos, no han sido analizadas y, si bien muchos de los pobladores se consideran católicos, su forma de ver el mundo y

de concebir su relación con la naturaleza y su práctica en torno a ella, difiere de la considerada usualmente, centrada en la explotación y subordinación, considerando lo natural como un "recurso".

En la siguiente sección expongo las ideas centrales de la MCS-CET, y la ejemplifico con una propuesta sobre aprendizaje de la evolución biológica y la construcción de mediadores. Finalmente, en las conclusiones que señalan la aportación de esta propuesta.

Desarrollo

En la escuela, la evolución por selección natural emerge como un contenido básico (Futuyma 2009). Por su parte, desde los marcos de la educación científica intercultural, se propone la integración de los saberes comunitarios, en donde los temas de evolución no han sido explorados. Hemos de reconocer que el paradigma imperante se ha construido en relaciones de poder instauradas, por lo que las posturas decoloniales y la interculturalidad critica son los marcos que guían nuestra propuesta, buscando aportar a la justicia epistémica (Olivé, 2007).

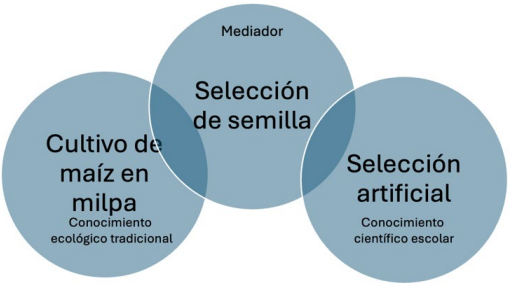
Como ya señalé hemos trabajado en poblados con comunidad de zapotecos y tsotsiles. Considerando los protocolos éticos y comunitarios partimos de los permisos por parte de los comisariados locales, de directores y profesorado de las escuelas, así como de padres y madres de familia para trabajar con el alumnado e incorporar actividades, recolectar datos y tener registros audiovisuales. Las actividades incorporaron ideas relacionadas a la selección sexual, la selección artificial y la selección natural.

Un aspecto central de la MCS es partir de hechos del mundo culturalmente relevantes para el estudiantado. Para seleccionar estos hechos hemos considerado su posibilidad de dialogar con conocimientos científicos escolares. En ese sentido los hechos son los que fungirán como mediadores entre las ideas científicas y las ideas tradicionales.

Esta propuesta de "hechos mediadores" surge a partir de varios años de investigación sobre la milpa, el cultivo del maíz, y las prácticas alrededor de ellas. Identificamos que la actividad de selección de semilla para la siembra en años posteriores, proceso asociado a la selección artificial que ha dado lugar a la diversidad de maíz con que actualmente contamos, es reconocida y practicada actualmente en el hacer milpa. Este hecho -la selección de semilla- es relevante

culturalmente, pero también es de interés desde las ideas acerca de la selección artificial. Por ello puede constituirse en un mediador que permita el diálogo intercultural (ver figura 1).

Figura 1
Selección de semilla como mediador para el diálogo intercultural



La selección de grano desde el CET

La selección de grano es parte del Conocimiento Ecológico Tradicional CET. Según Carter (2008) este hace hincapié en la profundidad ecológica del conocimiento, su persistencia, coherencia y fiabilidad, su especificidad, su visión holística de un mundo interconectado y su naturaleza moral y espiritual. Tiene una base narrativa, donde las historias y metáforas se utilizan para comprimir y organizar la información importante de modo que pudiera fácilmente almacenarse y consultarse, y las soluciones a los problemas pueden conservarse cuidadosamente, perfeccionarse y volver a aplicarse (p. 17).

El conocimiento ecológico tradicional de la selección de semilla de maíz (pero también frijol, calabaza, tomate, y otros) es actualmente utilizado y desarrollado en las comunidades en sus milpas, eligiendo constantemente las semillas que se utilizarán en la siguiente cosecha considerando una serie compleja de características como el tamaño de la mazorca, salud de los granos, tamaño general de la planta, ausencia de plaga, cantidad de mazorcas por planta, color y textura del grano, entre otras. Se trata de una práctica que ha dado lugar a la domesticación del maíz y la generación de sus más de 60 variedades o razas (Kato Yamakake et al., 2009).

En las actividades realizadas, los y las estudiantes reconocen la diversidad de maíz, así como su asociación a diferentes zonas de siembra y usos culinarios.

Sin embargo, sí fue necesario que indagarán sobre las características que sus padres y madres consideran para elegir el grano para la siguiente cosecha, así como las prácticas de intercambio de semilla y los casos en que se compra semilla "mejorada" y por qué. Los alumnos identifican la diferencia entre semilla criolla y mejorada, y comentan que la criolla es para comer y la mejorada puede generar más cosecha, pero se usa para vender e intercambiar. Es decir, dan un valor nutricional y de sabor a la cosecha de semilla criolla. En ese tipo de declaraciones se asocia a la alimentación y a las elecciones sobre la cosecha y el comercio, y finalmente la identidad.

Es importante señalar que no consideramos el conocimiento tradicional como algo dado, completo y presente en todo el alumnado. Este se recupera, amplia, organiza y debate en la escuela. Las experiencias se problematizan, se generan preguntas y procesos de indagación, se sistematizan y representan, y se socializan. Para ello realizamos actividades como dibujar tu milpa, identificar la diversidad de maíz (rojo, blanco, negro, pinto, bola, etc.), generar tablas asociando los tipos de maíz y características de sembrado (tipo de tierra, clima, temporada, etc.), recuperar conocimiento de los mayores sobre selección de grano y costumbres asociadas a la preservación, cuidado del grano, prácticas de intercambio, entre otras. En la Figura 2, alumnas tsotsiles realizan cuadro comparativo sobre las características de tipos de maíz de la zona.

Figura 2
Alumnas realizando cuadro comparativo
de tipos de maíz, zonas y tiempos de cultivo

Un aspecto que se problematiza sobre el CET es el valor de la diversidad de maíz, y por qué es importante conservarla. Tanto en términos de cómo se usan en el ámbito culinario, pero también en lo que representan para tradiciones, fiestas, gustos, y posibilidades de crecimiento respecto a tipos de tierra o de climas. Ya en el trabajo de recuperación del CET, surgen preguntas que se asocian a temas de ciencias, una de ella tiene que ver con la reproducción del maíz y que se asocia a la selección de grano.

La selección de grano desde el MCS

El caso de la modelización culturalmente sensible recupera las ideas clave de los procesos de modelización ya discutidos ampliamente en la bibliografía del campo (Oh y Oh, 2011). Un elemento relevante es la idea de que modelizar implica un ir y venir entre los hechos y las ideas teóricas (Sensevy et al., 2008). En la modelización tradicional el foco se pone en construir ideas teóricas y los hechos son elegidos en función a ellas. En ese sentido el carácter de los modelos como mediadores entre teoría y los hechos o fenómenos, propuesta por Giere (1992) cobra relevancia. Sin embargo, un cambio sustancial para la MCS tiene que ver con que el foco está puesto en los hechos y el reto es cómo podemos dotarles de sentido teórico sin perder su carácter situado y su complejidad. Ello dado que estos hechos son además culturalmente relevantes para los estudiantes (Gómez Galindo, 2024).

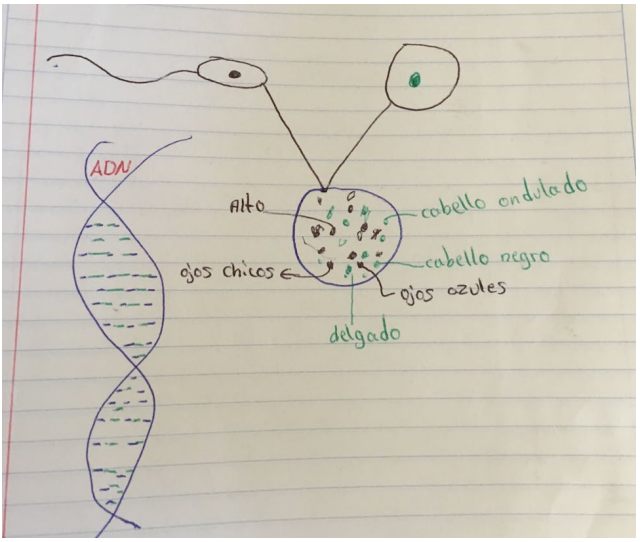
Es decir, no nos plantearemos que los alumnos aprendan sobre el modelo de reproducción, nos plantearemos que entiendan por qué en una mazorca puede salir pinta si hemos sembrado grano amarillo, o cómo lograr tener una cosecha homogénea en cuanto a color o resistencia a plagas, o cuál tipo de suelo puede ser más productivo según lo que se plante y coseche, sabiendo que la relación entre semilla y tipo de suelo es importante.

Los procesos de MCS implican que los modelos a desarrollar están supeditados a las preguntas sobre el mundo que los estudiantes se plantean. En comunidades indígenas estas preguntas tienen que ver con su forma de vida y organización, así como con su contacto con la naturaleza, la comida, las fiestas y las tradiciones. Hemos considerado relevante un hecho que implica aspectos identitarios y que permite integrar la forma de vida y los proyectos a futuro de los estudiantes.

En el caso de la pregunta ¿Por qué en una mazorca puede salir pinta si hemos sembrado grano amarillo? Esta implica abordar el modelo de reproducción, pero además plantearlo en el caso del maíz, situado en milpa y considerando las variedades locales, además de las tradiciones asociadas al cultivo.

Al abordar la reproducción del maíz se generan proceso de modelización que integra entidades abstractas e ideas sobre la herencia. En este caso los alumnos retomaron lecciones anteriores sobre reproducción humana (Ver figura 3).

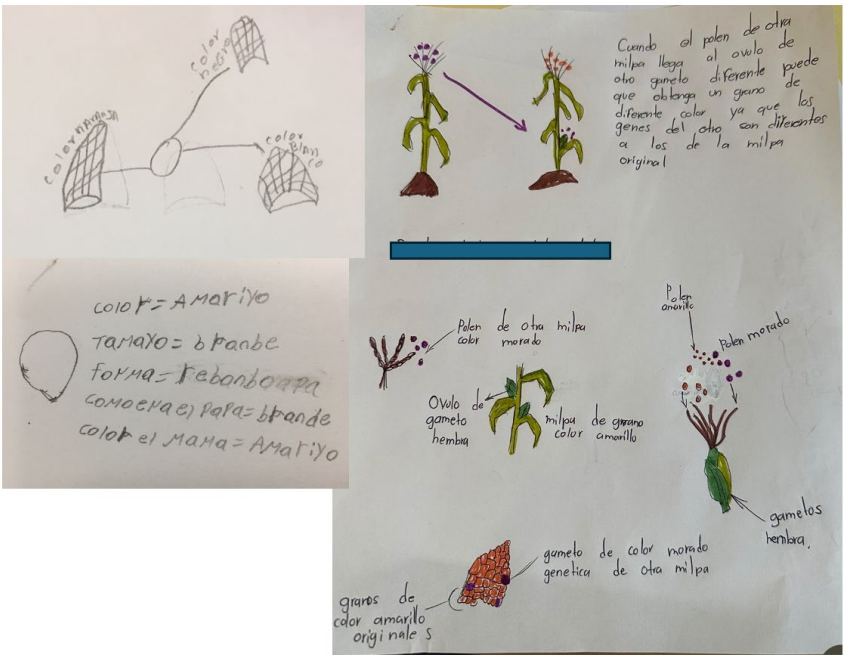
Figura 3
Recuperación de ideas trabajadas en la clase de biología sobre reproducción humana



Al recuperar estas ideas, en donde el alumnado recurrió a sus apuntes y libros de texto, empezamos a establecer diálogos con el conocimiento tradicional. Recurrir a los apuntes fue idea de los propios estudiantes ya que al tratar la pregunta y surgir temas de herencia recordaron haber visto el tema con antelación. Posteriormente se trabajó la idea de reproducción del maíz (ver figura 4).

Figura 4

Explicación de la reproducción del maíz dando respuesta a
¿Por qué en una mazorca puede salir pinta si hemos sembrado grano amarillo?



Las explicaciones desde la ciencia escolar se van hilando con prácticas comunitarias, por ejemplo, los estudiantes señalaron que es una costumbre cortar algunas de las inflorescencias masculinas para dar de comer a los pollos. Así, discutieron en qué momento se han de cortar estas y por qué es importante dejar algunas en la milpa permitiendo la reproducción. También señalaron los casos en que las mazorcas "no se dan", y esto debido a que no se produjo la fecundación, describiendo a detalle las características de estas mazorcas. Cabe notar que la intención no es que los conocimientos científicos den explicación a lo que se hace tradicionalmente, sino que se elabore un diálogo. En este caso las comunidades ya tienen prácticas basadas en conocimientos que se integran en la toma de decisiones de los alumnos.

Posterior a esta actividad realizamos una simulación asociada a la selección artificial a lo largo de varias generaciones y que hemos diseñado *ex profeso* para este tema (ver Gómez Galindo et al., 2011). En la Figura 5 podemos ver una imagen de los estudiantes realizando la simulación, en la que se van eligiendo

para siembra las mazorcas más grandes, generando que tras varias generaciones la población en promedio tenga mazorcas de mayor tamaño. La explicación se realiza con base en ideas sobre: diversidad de la población, posibilidad de elección, herencia de caracteres como tamaño, mutaciones y variación a través de mucho tiempo y asociada a la herencia y la selección.

Figura 5

Alumnos y alumnas simulando la selección artificial de maíz en milpa

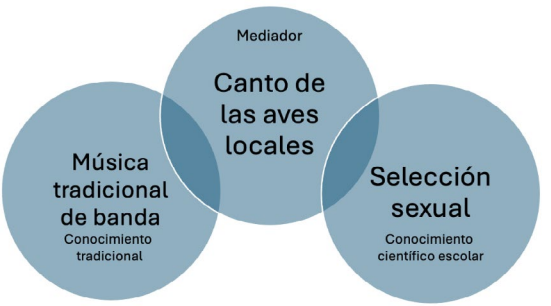
En este caso los alumnos debatieron sobre la conveniencia de escoger siempre las mazorcas más grandes, dado que la simulación así lo requiere, y la importancia de elegir en la segunda cosecha pequeñas y grandes considerando la fertilidad del terreno y su uso durante varias generaciones. Se integra al proceso de modelización discusiones acerca de las limitaciones de los modelos, que descartan algunas variables con términos explicativos. El dialogo intercultural permite hablar de naturaleza de la ciencia y naturaleza del conocimiento tradicional.

Durante estos diálogos, en términos de investigación, tratamos de aclarar los vínculos entre las acciones de los estudiantes, los acontecimientos de su comunidad y los significados que les atribuyen, y su potencial para dialogar con el conocimiento científico y acciones asociadas a la ciencia. A través de este diálogo, estas nociones pueden convertirse en nuevas formas de interpretar y estar en el mundo, por tanto, incidir en la identidad y agencia de los estudiantes.

Otros mediadores para enseñanza de la evolución

En el contexto de un proyecto de Ciencia de Frontera financiado por el Conahcyt hemos abordado la selección sexual como modelos culturalmente sensibles que pueden dialogar con visiones sobre la naturaleza de los pueblos zapotecos de Oaxaca y con hechos culturalmente relevantes. En la comunidad de San Andrés Solaga en un bachillerato integral comunitario en el que se habla zapoteco, la música de banda se promueve de forma tradicional, y el bachillerato cuanta con una banda juvenil. El profesor de biología, Isauro Othomn Torres Osorio, implemento actividades en las que el canto de las aves ha sido utilizado como mediador entre la música tradicional y la selección sexual. El análisis de resultados será parte de su tesis de maestría, pero los preliminares muestran la posibilidad de diálogos interculturales en los que se integran la idea de inspiración, armonía, belleza, y las de selección de pareja, reproducción, cortejo y herencia (ver figura 6).

Figura 6
Canto de las aves como mediador para el diálogo
intercultural entre la música tradicional y la selección sexual



Conclusiones

En un diálogo tenemos al menos dos personas, grupos o ideas que se ponen en contacto y establecen relaciones, discrepancias, tensiones, fusiones, entre otras formas de comunicación, pero ambas tienen algo valioso que decir y algún interés en común. En ese tener tanto el conocimiento tradicional como el científico se recrean y elaboran en el aula, para permitir que el alumnado se apropie y pro-

blematice, genere preguntas y condiciones, estableciendo diálogos con sentido para ellos y ellas.

En esta ponencia hemos planteado la posibilidad de establecer dichos diálogos usando hechos relevantes culturalmente para los alumnos pero que son hechos que pueden modelizarse. Estos hechos se constituyen en puntos de encuentro entre la experiencia del alumnado y los conocimientos ecológicos tradicionales y los hechos del mundo que se dotan de sentido teórico al modelizarse. Al ser los hechos mediadores en estas dos formas de conocimiento, la modelización debe partir de ellos, dada su relevancia.

Desde el punto de vista de la investigación educativa, identificar y caracterizar estos hechos, a la vez que ejemplificarlos con trabajo en comunidades específicas, debiera ser parte de la agenda actual ya que aporta a considerar nuevas miradas al pensar la propuesta de la NEM de poner a la comunidad en el centro.

Agradecimientos

A los alumnos, alumnas y docentes de las escuelas participantes. Al Conahcyt (Consejo Nacional de Ciencia, Humanidades y Tecnología) ahora Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti), por su apoyo mediante el proyecto Ciencia de Frontera CF-2023-I-1875 "Saberes y visiones del mundo indígena como facilitadores para la enseñanza y aprendizaje de la evolución".

Bibliografía

Carter. L. (2008). Recovering traditional ecological knowledge (TEK): is it always what it seems? Transnatl Curric Inquiry 5(1):17–25.

Giere, R. (1992). La explicación de la ciencia: Un acercamiento cognoscitivo. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Gómez Galindo, A.A. (2024). Un recorrido hacia la modelización culturalmente sensible. Quintanilla Gatica, M. y Adúriz-Bravo, A. (Comp.*) La actualidad del modelo cognitivo de ciencia escolar. Tributo a Mercè Izquierdo-Aymerich*. Bellaterra Ediciones, Chile. pp. 151-160. ISBN. 978-956-09033-9-6

Gómez Galindo, A.A., Gónzalez Galli, L. & García Franco, A. (2021) Artificial selection of maize as a bridging case to teach natural selection:

a simulation proposal, Journal of Biological Education, 55:5, 487-500, DOI: 10.1080/00219266.2019.1707262

Oh, P. S. y Oh, S. J. (2011). What teachers of science need to know about models: An overview. International Journal of Science Education, 33(8), 1109-1130. https://doi.org/10.1080/09500693.2010.502191

Olivé L (2007) La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología. Fondo de Cultura Económica, México

Sensevy, G., Tiberghien, A., Santini, J., Laubé, S. & Griggs, P. (2008). An epistemological approach to modeling: Cases studies and implications for science teaching. Science Education, 92(3), 424-446.

SEP. (2022). *Marco curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Documento de trabajo.

Torres Frias, J., Gómez Galindo, A.A., García Franco, A. y Gónzalez Galli, L. (2017). Diseño de propuestas didácticas para una enseñanza de la ciencia intercultural: reflexiones a partir de una experiencia con profesores y alumnos en los Altos de Chiapas, México. En: Quintanilla, M. (Comp.). *Multiculturalidad y diversidad en la enseñanza de las ciencias*. Bellaterra, Chile. Cap. 5: 88-103. ISBN 978-956-09033-1-0

Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: Melgarejo, P. (Comp.) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, Plaza y Valdés, México.

Yamakake, T. Á. (2009), *Origen y diversificación del maíz: Una revisión analítica*, México, UNAM, Instituto de Biología.

ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA. REFLEXIONES CRÍTICAS*

Coordinadora
*Alejandra Ferreiro Pérez***

La investigación educativa en educación artística: un campo en construcción
Alejandra Ferreiro Pérez

Qué y cómo de la producción del conocimiento en artes
*Alma Dea Michel****

Las TIC en la Educación Artística
*Areli Adriana Castañeda Díaz*****

Resumen general del simposio

En este simposio se reflexiona sobre la elaboración del primer estado del conocimiento de la investigación educativa sobre la educación artística en nuestro país y se amplía el análisis elaborado en ese documento. En el primer texto se delibera de manera general sobre la construcción del campo de la educación artística, las dificultades, el proceso analítico, las tendencias del campo y los enfoques de investigación, así como sobre los objetos de estudio y tendencias en el ámbito de la formación, prácticas e identidad de los docentes. En el se-

* Línea temática: educación artística.

** Cenidi-Danza del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
cenidid.aferreiro@inba.edu.mx

*** Universidad Pedagógica Nacional
amichel@upn.mx

**** Universidad Pedagógica Nacional.
acastaneda@upn.mx

gundo se reflexiona brevemente acerca de los objetos de estudio incluidos en el estado del conocimiento relacionados con el análisis histórico, epistemológico o metodológico del campo, y se hace una descripción analítica de las aproximaciones metodológicas de estos trabajos, a modo de panorámica de la cuestión. En el tercer texto hace un recuento de la experiencia y forma de trabajo en la elaboración del estado del conocimiento de la línea temática de tecnologías de la información y se reflexiona sobre los principales hallazgos realizados en esta línea de investigación.

Palabras clave: educación artística, investigación educativa, epistemología, formación docente, TICs.

Semblanza de los participantes en el simposio

Alejandra Ferreiro Pérez. Bailarina, profesora e investigadora de danza y educación. Profesora de danza, egresada de la Academia de la Danza Mexicana. Estudió Pedagogía y Educación Artística. Es Maestra en Educación e Investigación Artística por el INBAL y Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-X. Certificadora en el Lenguaje de la danza, por el *Language of Dance Centre*, Diplomada en Análisis Activo de Movimiento Laban y Educadora de movimiento somático por el BodyMindMovement School. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Se desempeña como investigadora del Cenidi-Danza José Limón del INBAL y profesora de la Maestría en Investigación de la Danza.

Alma Dea Cerdá Michel. Estudió Pedagogía en la UNAM, la Maestría en Investigación Educativa en el DIE-CINVESTAV, IPN; y el Doctorado en Antropología Física en la ENAH. Ha participado en actividades vinculadas a la docencia y el desarrollo curricular en instituciones de educación superior. Asimismo, ha colaborado en distintos programas de formación de docentes de educación artística. Cuenta con publicaciones en relación con el campo educativo y de la educación artística, en particular. Labora en la UPN Ajusco. Desde 2002, forma parte del cuerpo académico de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo.

Areli Adriana Castañeda Díaz. Profesora Investigadora adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Ciencias de la Comunicación (UNAM). Líneas

de Generación y Aplicación de conocimiento: Artes visuales y audiovisuales, Semiótica de la Cultura, Estética y Educación sensorial en procesos culturales. Forma parte del Colegio de Profesores del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos y del Colegio de la Maestría en Estudios de Sexualidad. Desde allí ha generado investigaciones en torno a la importancia de la educación sensorial en la cultura en general. Miembro del SNII y Perfil PRODEP-SEP.

La investigación educativa en educación artística: un campo en construcción

Alejandra Ferreiro Pérez

Resumen

En este trabajo reflexiono acerca del proceso de elaboración del estado del conocimiento de la investigación educativa en educación artística y de algunas tendencias en la construcción y desarrollo del campo, así como de una de las líneas temáticas en que se organizó el estado del conocimiento: la formación docente, las prácticas e identidad docente. Amplío también algunos de los rubros ya analizados e incluyo datos que no consideré en el escrito original.

Palabras clave: educación artística, investigación educativa, formación docente, prácticas docentes, identidad docente.

La construcción del campo de la investigación educativa en educación artística

Una de las tareas prioritarias del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) es la elaboración de los estados del conocimiento de la investigación educativa en México. Estos informes implican "el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un período determinado" (Weiss, 2003, p. 4) y contribuyen al avance del conocimiento en un campo determinada, abren nuevas líneas de investigación, entre otros beneficios.

En 2024 se publicó el primer estado del conocimiento de la investigación educativa en educación artística, como parte del área temática de Educación en campos disciplinares. El trabajo fue desarrollado por 7 especialistas del campo de la educación artística provenientes de diferentes instituciones educativas: el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y el Centro Nacional de las Artes (Cenart).

A diferencia de otros países donde la educación artística se limita al ámbito escolar, el grupo colegiado del Comie adoptó una visión amplia que abarcó contextos escolares y no escolares, así como la formación profesional y no profesional. Esta concepción incluyó disciplinas artísticas como artes visuales, danza, música, teatro, así como algunas prácticas artísticas emergentes, y consideró diversos espacios educativos. El estudio englobó varias instituciones, niveles y actores.

En las reuniones iniciales, el grupo compartió sus inquietudes y dudas sobre la actividad a desarrollar, revisó los criterios de calidad del Comie para la inclusión de la producción académica y conoció la base de datos elaborada por los coordinadores del área temática Educación en campos disciplinares en la que se registraría la información recopilada, así como las líneas temáticas transversales organizadoras del área:

a) Historia, epistemología y metodología de la educación artística.
b) Procesos de aprendizaje y desarrollo del conocimiento artístico.
c) Diseño curricular, innovación educativa y evaluación.
d) Uso de TIC en la educación artística.
e) Formación docente y gestión escolar.

Una vez tomados los primeros acuerdos, comenzó la recolección de la producción académica del periodo 2012-2021; cada miembro se enfocó en su disciplina o bien experiencia en el ámbito educativo, dado que sus contactos y conocimiento previo de algunos materiales facilitaría el proceso. Así, en un primer momento la recopilación fue disciplinaria (artes visuales, danza-teatro, música y educación artística) y los especialistas decidieron las categorías de búsqueda en correspondencia con las disciplinas artísticas: artes visuales, danza, música, teatro y educación artística. Además, se incluyeron los términos educación visual, musical, dancística y teatral, la categoría de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y se introdujo, la educación estética como una subcategoría de la educación artística.

Al concluir el proceso de recopilación y registro de la producción académica en la base de datos, identificamos 577 productos de diverso tipo —artículos, libros, capítulos de libro, tesis de maestría y doctorado y ponencias de congresos de prestigio— publicados entre 2012 y 2021. En primera instancia, el número de trabajos recopilados nos sorprendió, porque mostraba ya la pujanza del

campo; sin embargo, no todos son de fácil acceso debido a su difusión limitada, y muchos de ellos se obtuvieron gracias a los contactos personales del grupo.

En un segundo momento, reunido en las 5 líneas temáticas transversales organizadoras del área de Educación en campos disciplinares, el grupo procedió a la depuración de los materiales asignados a cada línea, mediante una revisión rigurosa de cada documento que permitiera valorar, primero, su pertinencia como investigación educativa, considerando los criterios de calidad definidos, y segundo, su ubicación en una línea temática, debido a una mejor comprensión de las líneas temáticas. Lo anterior llevó a la eliminación y reclasificación de algunos estudios. Es importante mencionar, que la base de datos incluía en el registro una línea primaria y otra secundaria, de donde la posibilidad de reclasificar. También los especialistas tuvieron libertad de incluir en su revisión materiales de otras líneas temáticas que consideraran relevantes para el análisis. Al concluir la categorización analítica que respondió a las necesidades de la producción recabada, se procedió a la escritura de los diferentes capítulos.

En paralelo a este trabajo, la coordinadora del estado del conocimiento del campo hizo un análisis cuantitativo con la producción científica depurada, a fin de elaborar un primer diagnóstico general sobre el estado actual de la investigación educativa en educación artística en nuestro país. Los resultados de la cuantificación se incluyeron en el capítulo introductorio al estado del conocimiento (Ferreiro, 2024a). En el análisis se contemplaron algunos aspectos de interes: la productividad disciplinar, la de cada línea temática y por tipo de publicación (artículos, libros, capítulos de libro, ponencias y tesis), la internacionalización de la productividad, identificando las revistas con mayor número de publicaciones de mexicanos. También se revisó la preferencia de los investigadores en cuanto a las revistas nacionales. Otros aspectos analizados fueron: el tipo de metodología empleada, el dinamismo del campo y las instituciones con el mayor número de autorías. Estos resultados se pueden consultar en la publicación. Aquí sólo destacaré algunos de ellos.

En cuanto a la productividad disciplinar resaltan las categorías de educación artística (40.8%) y música (28.4%). Estos resultados sugieren una tendencia a la investigación no disciplinar, lo cual tendría que analizarse a detalle, porque la amplitud de la categoría de educación artística podría soslayar algunos asuntos como el hecho de que en los niveles de preescolar y primaria la asignatura se denomina genéricamente, pero en la práctica predominan la música y las artes visuales (o plásticas, como aún se les denomina en la escuela).

Sin embargo, lo que sí puede afirmarse es el significativo intéres por estudiar a la educación artística en el sistema educativo nacional. En relación con la música, su productividad apunta a una mayor consolidación en el campo educativo, que a la vez se relaciona con su fuerte presencia en la escuela básica. Esta tendencia también puede apreciarse en el grado de consolidación internacional en la investigación especializada de esta disciplina, que se constanta en el número de revistas que abordan los tópicos de educación musical, así como la existencia de varios congresos especializados.

En la productividad vinculada a las líneas temáticas transversales del área se advierte una preferencia en el estudio de los procesos aprendizaje (35.3%), con especial énfasis en el desarrollo y análisis de propuestas de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la pertinencia de ciertas metodologías de enseñanza, en especial en el ámbito de la escuela básica. En un acercamiento a esta línea temática, en que también se revisó la productividad disciplinar, sobresale un predominio en los estudios de música (46.3%), lo que sugiere un interés en esa disciplina por examinar cómo se aprende y qué metodologías son más pertinentes en los diferentes contextos. En las otras líneas temáticas, aunque existen diferencias se advierte un cierto equilibrio en 3 de ellas: epistemología, historia y metodología (22%), desarrollo curricular (21%) y formación y docencia (17%). En cambio, es notorio el desinterés por el estudio del impacto de las tecnologías de información en el desarrollo educativo artístico con solo el 4.3% de los trabajos, en contraste con la importancia adquirida en el ámbito educativo en general y en las artes en particular.

En el rubro de las publicaciones, los artículos obtuvieron el mayor porcentaje (28.9%), seguidos de las tesis (27.6%) y los capítulos de libro (26.4%); en un significativo menor porcentaje se encuentran las ponencias (13.2%) y sobre todo los libros (3.2%). Estos datos pueden tener varias interpretaciones. En el caso de los artículos, una de ellas apunta a la insistencia de las universidades y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en medir la productividad de los profesores e investigadores por el número de artículos publicados; otra posible interpretación se relaciona con la fuerza adquirida por las revistas en cuanto a difusión de la ciencia. En este rubro se advierte de nueva cuenta el liderazgo de música (44%), lo que apuntala la idea de una mayor consolidación de la investigación educativa en esta disciplina. Por otro lado, el incremento de tesis de maestría y doctorado puede tener relación con una progresiva tendencia en las universidades del interior del país de crear facultades y carreras relacionadas

con las artes, lo que ha estimulado el surgimiento de posgrados específicos en artes; al mismo tiempo, se observa un incremento en el interés de los profesores del sistema educativo en los posgrados de educación, debido a las exigencias cada vez mayores en cuanto a su nivel educativo. Un dato sobresale: el 50% de las tesis producidas se enfocan en el estudio de la educación artística y de ese universo también el 50% están enfocadas en el sistema educativo nacional, lo que constata el interés de los investigadores por ese ámbito educativo. Finalmente, la publicación de capítulos de libro puede vincularse a la tendencia de los investigadores de formar grupos de trabajo y generar seminarios para discutir tópicos específicos, lo que por lo general culmina en la publicación de libros colectivos.

La internacionalización de la investigación educativa es aún baja. La productividad en revistas internacionales corresponde apenas con un 11% de los artículos publicados. Esto puede explicar la casi nula mención de los investigadores internacionales sobre la investigación educativa en artes que se realiza en nuestro país. Ahora bien, dado que se consideraron solo publicaciones en español, es posible que haya un ligero incremento en estas cifras al incluir publicaciones en otros idiomas, especialmente en inglés.

Por otro lado, se recabaron artículos de 38 revistas internacionales, de las cuales el 50% corresponde con revistas especializadas en arte o educación artística, el 42% a revistas de educación y el 8% a otras temáticas. Aquí se advierte una tendencia de los investigadores a debatir asuntos no disciplinares, es decir, de la subárea de educación artística que aborda problemáticas relacionadas con el lugar de las artes en la educación básica y las adaptaciones a esos niveles y la pertinencia o no de ciertos métodos de enseñanza. Con respecto al tipo y calidad de las revistas en que los investigadores publican, las 10 que reportan mayor productividad de mexicanos cuentan con un sistema de evaluación por pares ciegos, 9 están indizadas, pero solo 2 están reconocidas en los rankings internacionales, ambas con Q3. A nivel internacional, España es el país con mayor número de publicaciones mexicanas, casi triplicando a las de Argentina, lo que sugiere una fuerte preferencia por la colaboración con este país europeo en detrimento del debate con Latinoamérica.

Un asunto relevante fue el tipo de metodología empleada. Se identificó una tendencia preponderante (86.6% de la producción) en el empleo de metodologías cualitativas, que apunta el interés de los investigadores por los estudios microsociológicos o de corte antropológico con poblaciones muy acotadas o

bien en el aula, pertinentes para comprender cómo ocurren los procesos educativo-artísticos. Pese a la pertinencia de la metodología en relación con los objetos estudiados, conviene estimular estudios cuantitativos o mixtos enfocados en poblaciones más amplias, que den un panorama general de las problemáticas del campo.

Otro asunto destacado es el dinamismo del campo en estos 10 años, en especial a partir de 2018. De este modo, el 2021, último año considerado en este estado del conocimiento, se posicionó como el de mayor producción, triplicándose la producción en relación con la del 2012.

Una última cuantificación que arrojó datos interesantes fue el de autorías por institución que sirvió para identificar las instituciones con un mayor número de autorías. Sobresalieron 4 de ellas: el INBAL con 104 autorías, la UPN con 84, la Universidad Nacional Autónoma de México con 73 y la UAA con 72. Sin embargo, hace falta mirar a detalle la producción generada por las diferentes instituciones educativas para valorar si los posicionamientos institucionales están relacionados con las necesidades de la investigación educativa en nuestro país. Esta sería una agenda pendiente a desarrollar en otro momento.

Como arriba se mencionó el estado del conocimiento se elaboró considerando las líneas temáticas planteadas por el área de Educación en campos disciplinares a la que pertenece la educación artística. El grupo colegiado hizo una lectura minuciosa de los diferentes materiales y los organizó en categorías para llevar a cabo el análisis. En el primer capítulo introductorio se hizo un análisis cuantitativo de la información recopilada, que permitió reconocer tendencias generales del campo. En el segundo, correspondiente a la línea de historia, epistemología y metodología se identificaron, entre otros asuntos, las rutas por las que ha transitado la conformación del campo, los énfasis en la educación artística en la escuela básica, así como ciertas tendencias de profesionalización en la formación artística. El tercero focalizó las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para el desarrollo de la temática del aprendizaje de las artes. El cuarto presenta una cartografía de la situación actual de la educación artística, los problemas, necesidades, y preocupaciones en torno los planteamientos curriculares de proyectos y propuestas educativas diversas. En el quinto, se analizaron los temas vinculados al uso de tecnologías (materiales didácticos, formación de actores educativos y profesionales) centrando la reflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos formales. En el sexto, se examinaron trabajos relacionados con la formación, las prácticas docente y

la identidad de los docentes, lo que reveló carencias en la formación, al mismo tiempo que la existencia de variadas experiencias formativas que responden a necesidades específicas. En el último capítulo se hizo un balance y prospectiva de la investigación educativa en educación artística durante el periodo de 2012 a 2021 (Ferreiro-Pérez *et al*., 2024).

En este simposio se examinarán algunos aspectos de tres de las líneas temáticas arriba mencionadas. Aquí me enfocaré en la revisión breve de una de ellas: la formación docente y las prácticas e identidad de los docentes.

La docencia en educación artística. Procesos de formación, prácticas de enseñanza e identidad de los docentes.

En la línea temática de formación docente y gestión escolar, según la clasificación del área de Educación en campos disciplinares del COMIE, se incluyeron investigaciones sobre formación inicial y continua de profesores, prácticas docentes y de enseñanza en educación artística, el rol del docente en el clima del aula y estudios sobre gestión escolar vinculada con la intervención educativa (Ferreiro, 2024b).

En el estado del conocimiento, como arriba mencioné, hice un análisis cualitativo de la información. Antes de reflexionar sobre lo escrito, quiero agregar aquí algunos datos cuantatitativos de interés. De los 101 documentos que aislé en esta línea temática, destacó la producción de tesis de maestría (35%), seguidas de ponencias (35.6%), artículos (18.8%) y capítulos de libro (15.85). Resaltó también que el 55% de las tesis provienen de la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual puede indicar un interés institucional por estudiar los procesos de formación, lo cual coincide con la existencia de una línea de investigación consistente sobre el acompañamiento. Además, el 41% de los estudios se relacionan en el sistema educativo nacional, lo que coincide con el 45.5% de trabajos enfocados en la subcategorpia de educación. En cuanto a las disciplinas, llama la atención la predominancia de danza (27.7%) y teatro (14.8), en contraste con música (8.9%) y artes visuales (8.9%). También es notorio que el 97.1% de los estudios emplean metodologías cualitativas y sólo el 2.9% utiliza una metodología mixta, lo que apunta una clara tendencia al estudio de poblaciones muy acotadas.

Al organizar la información destacaron dos categorías amplias: una centrada en distintas modalidades y enfoques de formación y otra en investigaciones sobre la práctica y la identidad docente.

En cuanto a las investigaciones sobre la *formación docente* se aislaron tres subcategorías: detección de necesidades, propuestas de formación y experiencias de formación.

La primera categoría identificada corresponde con los estudios, aunque aún escasos, centrados en la detección de necesidades formativas. Los resultados evidencian dos polaridades en el problema de la formación. Por un lado, profesores que imparten artes sin contar con una sólida formación artística, y, por otro, docentes que sí cuentan con los conocimientos disciplinares, pero presentan carencias en la preparación pedagógica para impartir la asignatura en la educación básica. Estos trabajos, en su mayoría hechos con metodologías mixtas, buscan desarrollar programas de formación más adecuados a las necesidades docentes. A pesar de ser pocos, estos estudios apuntan una necesidad primordial: vincular la formación inicial y continua para atender con mayor pertinencia y calidad las necesidades de la enseñanza de las artes en la educación básica. Ahora bien, este dato tendría que cruzarse con algunas investigaciones de la línea temática de procesos de aprendizaje y desarrollo del conocimiento artístico y la de diseño curricular, innovación educativa y evaluación, que pueden arrojar información valiosa para afinar este asunto.

Una segunda categoría se constituyó con estudios sobre propuestas de formación en educación artística, que plantean estrategias para mejorar la preparación pedagógica de los docentes. Aunque son muy pocas, estas investigaciones señalan un asunto primordial en el desarrollo del campo de la educación artística: la necesidad de formar de modo pertinente y en relación con los contextos educativos a los profesionales dedicados a la enseñanza de las artes, lo que implica involucrar a las instituciones encargadas de la formación inicial o bien a los posgrados profesionalizantes relacionandos con la enseñanza de las artes.

En la tercera categoría, relacionada con las experiencias en la formación, se aislaron tres subcategorías: el acompañamiento docente, los procesos de aprendizaje docente y las experiencias centradas en la formación de formadores. Destacaron por su número y por constituir ya una línea de investigación, los estudios sobre el acompañamiento en artes, una modalidad de formación *in situ*, en la cual profesores de distintas disciplinas artísticas guiaron a docentes de la escuela básica (primaria y telesecundaria) con poca experiencia en la ense-

ñanza de las artes en la planeación y puesta en marcha de secuencias didácticas y proyectos artísticos. Esta línea de generación de conocimiento, adscrita a la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, desarrolló cinco investigaciones entre 2011 y 2020 con una base teórica común centrada en conceptos como experiencia, interdisciplina y docencia compartida, y el uso de una metodología cualitativa con enfoque etnográfico y de diseño de secuencias didácticas. Los resultados se plasmaron en 26 trabajos, entre artículos, libros, capítulos de libro, tesis de maestría y un blog en que se pueden consultar varios de los materiales (https://acompanamientoartes.wordpress.com/).

Destaca el diseño de una metodología flexible que integra diferentes herramientas como el diseño y la ejemplificación de secuencias didácticas, el uso del video y la fotografía al modo de la etnografía visual, la investigación basada en las artes, las entrevistas, los diarios de campo, así como el empleo de estrategias de enseñanza de las artes innovadoras y accesibles a los profesores generalistas como el sound painting, el alfabeto de movimiento, la improvisación teatral, el paisaje sonoro, entre otras. Si bien en los trabajos se aprecia el potencial del acompañamiento, se observa una escasa reflexión sobre las dificultades de la formación, lo que permitiría valorar su pertinencia y aplicabilidad en otros contextos.

En cuanto a los estudios que examinan los procesos de aprendizaje docente en diferentes contextos, se encontraron trabajos centrados en estimular el descubrimiento de la poética de la enseñanza de los profesores como aspecto central en la mejora del aprendizaje, o reflexiones sobre la aplicabilidad de las metodologías de enseñanza del ámbito profesional en la atención de otras problemáticas de los docentes o sobre la articulación de metodologías para atender necesidades específicas de la formación, o bien el estudio de las prácticas de enseñanza de profesores de artes con ciertas poblaciones como las educadoras o con los promotores de educación artística.

En la categoría de formación de formadores se agruparon estudios que analizan la pertinencia de programas dirigidos a profesionalizar a los docentes en educación artística. En general, los trabajos aluden a la necesidad de repensar la formación artística desde una perspectiva integral y reflexiva. Unos, abordan las ventajas del uso de metodologías y estrategias pedagógicas interdisciplinarias y subrayan la importancia de la creatividad y la experimentación en la formación

docente. Otros, cuestionan el modelo basado en competencias y proponen un enfoque centrado en la confianza y el desarrollo afectivo.

En relación con las investigaciones encaminadas al estudio de las prácticas y la identidad docente hay una tendencia por indagar en las diferentes disciplinas artísticas (artes visuales, danza, música) las metodologías del profesorado, sus estrategias didácticas y el tipo de interacción que sostienen con el estudiantado.

Asimismo, se interesan en el análisis de cómo el profesorado aborda el desarrollo creativo, la expresión artística y las repercusiones de la interacción educativa en la subjetividad del alumnado y la expresión artística. Otros estudios reflexionan sobre la enseñanza interdisciplinaria, los procesos creativos, las experiencias críticas y las interacciones entre las distintas formas artísticas, como las experiencias de los docentes de teatro o los de danza folclórica. Además, se abordan las prácticas reflexivas de los docentes, centradas en la autoevaluación de su práctica educativa y en proyectos inclusivos. Y algunos otros analizan experiencias pedagógicas desde una perspectiva crítica, identificando áreas de mejora. Las investigaciones sobre la identidad docente exploran las trayectorias de los docentes y cómo reconfiguran su identidad profesonal a través de su labor educativa.

En síntesis, aunque los estudios nacionales e internacionales reconocen la relevancia de la formación docente en la calidad educativa, en el ámbito de las artes hay todavía poco interés por investigar sobre la formación de los docentes. La formación psicopedagógica se destaca como una necesidad prioritaria para los especialistas, mientras que para los docentes generalistas, es fundamental mejorar su formación artística.

En el ámbito educativo formal, en especial en la escuela básica, existe preocupación por la marginalización de la asignatura de artes en el currículo, y se observa poco interés en la formación de los profesores en las artes. Pese a la importancia del ámbito no formal, la investigación sobre la formación en este sector es incipiente. Se han recuperado algunas experiencias de formación y examinado la calidad de la formación inicial de los docentes de arte, a fin de promover la inclusión de materias pedagógicas en los programas universitarios.

Además, hay interés por estudiar las prácticas pedagógicas de los docentes, especialmente en contextos donde no tienen formación previa, y en mejorar los procesos de formación continua mediante cursos y talleres. Las investigaciones señalan que, a pesar de las tradiciones arraigadas en los modelos conservatorios,

hay intentos por cambiar las prácticas autoritarias en la enseñanza de las artes, promoviendo modelos más horizontales y colaborativos.

Referencias

Ferreiro-Pérez, A. (2024a). Introducción. La investigación en la educación artística: un campo en construcción. En D. P. Rodríguez-Pineda y S. A. Palmas-Pérez. (Coords). *La educación en campos disciplinares. Parte I. Educación artística, educación en ciencias naturales y educación física.* Comie.

Ferreiro-Pérez, A. (2024b). Comprender a los docentes de educación artística: Formación, prácticas e identidad de los docentes. En D. P. Rodríguez-Pineda y S. A. Palmas-Pérez. (Coords). *La educación en campos disciplinares. Parte I. Educación artística, educación en ciencias naturales y educación física.* México: Comie.

Ferreiro-Pérez, A., Capistrán-Gracia, R. W., Carbajal-Vaca, I. S., Castañeda-Díaz, A. A., Cerdá-Michel, A. D., González-Hernández, M. F. y Partida Valdivia, J. M. (2024). Parte I. Educación artística. En D. P. Rodríguez-Pineda y S. A. Palmas-Pérez. (Coords). *La educación en campos disciplinares. Parte I. Educación artística, educación en ciencias naturales y educación física* (pp. 50-213). Comie.

Weiss, E. (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001. Comie.*

Qué y cómo de la producción del conocimiento en artes

Alma Dea Cerdá Michel

Resumen

Se exponen de manera panorámica y sintética los principales objetos de estudio y perspectivas metodológicas de los proyectos de investigación enfocados en aspectos históricos, epistemológicos y metodológicos propios del campo de la educación artística.

Palabras clave: educación artística, epistemología, metodologías de la investigación, método cualitativo.

El presente texto tiene el propósito de ampliar el que se realizó para el estado el conocimiento sobre la educación artística y que hubo que acotar por cuestiones de espacio. En aquel se puso el foco en los objetos de estudio considerados por los investigadores. En esta ocasión se hará una descripción analítica de las aproximaciones metodológicas. Si bien no es posible profundizar en el análisis, se espera mostrar una panorámica de la cuestión.

El rubro dedicado a lo epistemológico, desde la perspectiva del COMIE, alude al "análisis histórico, epistemológico y metodológico del campo de saber disciplinar y su enseñanza". Esta conceptualización condujo a que los trabajos de investigación considerados fueran solo aquellos cuyo objeto consistía en: procesos o sucesos históricos, análisis conceptuales o referidos a la producción del conocimiento en el campo y aquellos en los que se hacían reflexiones sobre los principios y formas de enseñanza en alguna disciplina artística o en la educación artística en términos generales. Esta característica los distingue de los correspondientes a otros rubros, pues aunque la mayor parte de los trabajos de investigación incluyen aspectos epistemológicos, estos forman parte de los referentes y constituyen puntos de anclaje para el análisis de otros objetos, sin ser el foco de atención.

Antes de entrar en materia, haré una breve síntesis de lo anterior, pues este trabajo se articula con aquel. La pregunta planteada al iniciar la revisión de los textos, se refirió a los objetos de estudio, al qué investigado. Entre los objetos que se analizan sobresalen: instituciones, programas educativos, metodologías de enseñanza, conceptos de las disciplinas artísticas o las trayectorias y el pensamiento de los sujetos. Una cuestión que sobresalió a mi mirada, desde el primer momento, fue que prácticamente la totalidad de los objetos estudiados implicaban su relación con las especificidades de un ámbito particular: el contexto tiene especial relevancia tanto en el desarrollo de los proyectos como en los procesos de investigación (a ello volveré más adelante).

Esta cualidad es muy interesante, pues permite observar cómo la producción de conocimiento pone de manifiesto la propia conformación del campo, de la cual no es posible hacer abstracción. Asimismo, condujo a una clasificación de los trabajos en tres categorías, con fines de análisis. A continuación se refieren muy brevemente.

- Educación artística y educación popular. Implica los procesos en los que las artes se han utilizado para la educación de las masas y la formación de ciudadanía.
- Educación artística en la educación básica. Se refiere a la incorporación de las artes en el currículo de la escuela básica en todos sus niveles.
- Profesionalización del quehacer artístico. Abarca los trabajos que estudian los debates alrededor de la formación de artistas.

Como puede apreciarse, los trabajos corresponden a los grandes ámbitos en los que se lleva a cabo la educación vinculada con las artes: la educación formal básica y profesional, y la educación no formal e informal. Este dato es de por sí interesante pues permite apreciar cómo se estructura el campo en función de los propósitos educativos y de las exigencias sociales que se le hacen: por un lado aparece el eje formal/no formal-informal; por otro, el eje profesional-no profesional, mismos que tienen puntos de encuentro. Por ejemplo, el coro: cómo se piensa, cómo se organiza, cuáles son sus finalidades, cómo se pone en operación, etc. son cuestiones que no permanecen inalteradas si el coro se vincula a la educación popular informal, a la educación primaria, o a la formación de cantantes profesionales.

A continuación ofrezco una breve descripción de cada una las categorías:

En primer lugar, la educación popular. En los trabajos analizados se aprecia cómo la educación artística ligada a la educación popular es disímbola y compleja; sin embargo, lo que destaca es el uso de las artes para la promoción de los fines ideológicos, políticos y sociales de los gobiernos posrevolucionarios, como: el nacionalismo, la formación ciudadana y la higienización de la niñez. Este conjunto de trabajos permite apreciar cómo la política estatal posrevolucionaria impactó en la configuración del campo de la educación artística en México. (En Aguirre Lora, 2017, se reúnen textos de diversos autores al respecto).

Los trabajos que se abocan a la educación artística en la educación básica son escasos. Esto debido a que los textos referidos a la educación básica, en su mayoría, no se refieren a las cuestiones epistemológicas (lo histórico y lo epistemológico no son temas recurrentes) sino que enfocan otros objetos, como el aprendizaje o el diseño curricular. Por ello, se ubicaron en alguno de los otros rubros establecidos por el COMIE.

En todos ellos se tratan, sea de manera genérica o a partir de elementos concretos, los aportes de las artes en la formación de niños, niñas y adolescentes. Para ello se considera "lo intrínseco" de las artes, como lo teatral, la narrativa musical o las cualidades del movimiento; y se plantean algunas propuestas didácticas (Campesino, 2019a; Guzmán Sandoval et. al., 2020; Capistrán Gracia y Goméz Martínez, 2020; Ayala García, 2017, Ferreiro Pérez, 2017, entre otros). En conjunción con lo anterior se muestran las condiciones propias de la educación básica, como: el desarrollo infantil, las representaciones de los maestros, el currículo, la cultura y la organización escolar, y se analiza cómo todo ello permea la educación artística que puede ofrecerse en las escuelas. Este conjunto de textos evidencia otra de las modalidades en que se ha construido el campo: la búsqueda de una pedagogía de las artes que pueda integrarse en los procesos formativos propios del sistema escolar. En esta categoría se distingue el texto de Campesino (2019b), que hace una revisión histórica del concepto de educación artística desde los griegos hasta la actualidad y avanza una prospectiva. Así como en el rótulo anterior destaca cómo la educación artística vehiculizó la política estatal, en esta categoría emerge la inquietud por encontrar formas de incluir las artes en los programas escolares, en las condiciones institucionales, que no suelen ser propicias.

La tercera categoría se refiere a la formación profesional en artes, en la cual fue un factor relevante su incorporación a las universidades (González Virgen

M., 2020). Varios trabajos analizan cómo se institucionalizó en México la enseñanza profesional de las artes (Aquino Casas A., 2021; Carbajal Vaca S., 2020, entre otros). Respecto a este punto quisiera hacer dos comentarios. El primero es que las investigaciones sobre la educación profesional a las que se tuvo acceso toman por objeto proyectos llevados a cabo en instituciones de educación superior; ello muestra que actualmente la educación profesional en artes escasamente se desarrolla fuera de lo formal, pues se ha impuesto la necesidad de la certificación. El segundo es que ligada a la investigación precedente se observa la proliferación de posgrados, mismos que también contribuyen a que se expanda la investigación sobre el campo.

Se estudian los cambios que dicha situación trajo consigo tanto en la forma de pensar el quehacer artístico como en lo que la formación universitaria aporta al desarrollo de las artes (Parga P. , 2018; Montero D., 2018). Asimismo, se analiza cómo se han ampliado las capacidades que deben cultivar los artistas y cómo ha habido un desplazamiento de la producción artística individual a la colectivización, a lo cual no es ajena la formación universitaria (Alonso González T. C. y Morado Macías C, 2019). De manera análoga a lo que ocurre en las otras categorías, en los proyectos estudiados se muestran los debates y tendencias en la formación profesional de las artes, como: la inter y transdisciplinariedad, la internacionalización; o la inclusión de lo artístico, de lo pedagógico y de la investigación en los programas curriculares, o aspectos referidos a la gestión.

Los proyectos de investigación vinculados con la formación profesional en artes permiten aproximarse a las inquietudes y modos de trabajo tanto de artistas como de investigadores, como:

- cuestionamientos sobre ¿qué es ser artista? ¿qué es lo propio de las artes?
- una preocupación por la dimensión corporal en la producción artística y en los procesos educativos;
- reflexiones sobre la inclusión de la investigación en los procesos formativos.
- la importancia de resignificar los conceptos fundantes de las disciplinas artísticas;
- la difuminación de las fronteras disciplinarias.

Estas inquietudes permiten bosquejar los referentes conceptuales presentes tanto en la investigación como en los procesos formativos. Hay una discusión sobre el arte, en tanto se han cuestionado las nociones tradicionales y se ha im-

puesto una tendencia a plantear la transgresión o difuminación de las fronteras disciplinares. A la vez, la profesionalización de los artistas que se llevó a cabo en las última décadas del siglo pasado, y que ha sido objeto de investigaciones; así como las transformaciones que se han suscitado con la explosión de las nuevas tecnologías y los cambios sociales del siglo XXI (como la internacionalización de la formación y el uso de las tecnologías digitales en la creación artística) traen consigo la necesidad de una revisión de lo que implica hacer arte, una mirada del arte como fenómeno social, y la perspectiva de ampliar el campo de incidencia de las artes.

Tales consideraciones no quedan recluidas o aisladas en el campo de la formación profesional, sino que se trasvasan a los otros ámbitos, como el de la educación básica, o la educación no formal. Esta también es una situación notable (y se aprecia en algunos textos), pues evidencia algunas formas de vinculación entre las diversas modalidades en que se expresa el campo de la educación artística. Aunque no es el objetivo de este texto, me permitiré afirmar que es frecuente que los docentes e investigadores de las universidades, además de investigar sobre otros niveles educativos, participen en procesos de formación docente; además, los egresados de los programas universitarios suelen integrarse en la docencia en distintos ámbitos y niveles educativos. (Michel, A.D., 2107).

En los párrafos anteriores se muestra el resultado del análisis realizado en relación con el qué investigado. Ahora bien, como sabemos, los objetos estudiados se constituyen por: los referentes empíricos, ciertos principios metodológicos, ciertos referentes filosóficos y/o puntos de partida teóricos, y por las formas en que se recaba y analiza la información. Solo con fines de claridad en la exposición se presentan por separado. Como mencioné al inicio, desde el momento en que se observa lo investigado emerge el cómo se hace.

Aunque hay algunas investigaciones que abarcan grandes periodos de tiempo y dan una perspectiva amplia de la educación artística (Campesino, 2019), la mayor parte de los trabajos toman por objeto proyectos u objetos concretos en contextos sociohistóricos e institucionales particulares, de manera que lo contextual cobra particular relevancia en los procesos investigativos. Aunado a ello, hay una tendencia a investigar procesos o proyectos específicos, o bien a los sujetos implicados en la educación artística; aunque no en todas las ocasiones se haga explícito un enfoque particular al respecto. Tales decisiones se anclan en una perspectiva cualitativa, la cual es predominante. Sobresalen cinco formas de aproximación, mismas que pueden encontrarse en relación con cualquiera

de los objetos y ámbitos antes mencionados, es decir, en la educación informal o no formal, en la educación básica y en la profesional. En lo que sigue me detendré en los diversos modos de acercarse a los objetos estudiados, es decir, en el cómo se investiga, y mostraré algunos casos, solo a modo de ejemplo, ante la imposibilidad de incluir la totalidad de los textos.

En primer lugar, se encuentran las investigaciones de carácter histórico. La mayoría se centran en el estudio del pasado, aunque algún recorrido alcance la actualidad. No todos los trabajos explicitan o abundan en la perspectiva teórico-metodológica utilizada, pero la historiografía y la historia cultural de Peter Burke son dos de los referentes encontrados, la denominada historia del presente también llega a emerger. La mayor parte de los trabajos con este corte se refieren al periodo posrevolucionario, (Aguirre Lora, M.E., 2015, 2017, 2019, 2020; Beristáin-Cardoso, J.A., 2019; Fuentes-Rojas E., 2017, entre otros) pero existen trabajos de otros periodos o que analizan la historia de instituciones, como el número 48 de la Revista Discurso visual, que abona a la historia de la Escuela de Diseño del INBA, en su sexuagésimo aniversario, desde distintos puntos de vista.

En segundo lugar, están aquellos análisis enfocados desde una perspectiva sociológica o socioeducativa, en el sentido de que ponen el foco en cuestiones de carácter social implicadas en los procesos formativos, como: las condiciones de las instituciones educativas, las interacciones entre los sujetos, la constitución de grupos académicos, las formas de trabajo en las instituciones, las relaciones de poder, etc. En este caso, aunque puede tomarse en cuenta el desarrollo histórico, el foco de atención se encuentra en procesos actuales. Entre los autores que suelen dar soporte a los trabajos, destacan Michel Foucault y Pierre Bourdieu, lo que se hace visible en la preocupación por los dispositivos, las prácticas y, en algunos casos, por lo corporal; también se encuentra el análisis de experiencias grupales o institucionales. (Alonso-González y Morado-Macías, 2019; Ayala, P. y otros, 2017; Caignet, S. 2021; Carbajal, C. 2015, entre otros)

En tercer lugar, se encuentran los análisis conceptuales. Se refieren al debate sobre referentes teóricos y metodológicos de las distintas disciplinas artísticas, principalmente, e implican una toma de postura que se argumenta a lo largo de las exposiciones. Una característica que aparece recurrentemente es que tales debates no se realizan en abstracto sino en relación con proyectos, particularmente curriculares, lo que conduce al análisis de los contextos y de las

instituciones en los que se llevarían a cabo, y/o de las y los participantes. Este rasgo es interesante en el sentido de que pareciera que la producción teórica se lleva a cabo teniendo en la mira una aplicación práctica, si no inmediata, sí en un corto o mediano plazo y en relación con objetivos puntuales. Esta cualidad se hace patente cuando las exposiciones teóricas se hacen en el marco o como preámbulo a propuestas educativas y/o de investigación. Un ejemplo lo constituye el texto de Federico Pánico sobre el sujeto estético, en el que vincula la noción de estética con la de narración a fin de proponer una metodología pedagógica "centrada en el arte". Se define como constructivista y con su propuesta pretende la formación de un sujeto estético que sea capaz de narrar, que se constituya como un "Yo narrador". (Pánico, 2020).

Otro claro ejemplo de ello es el texto de Pablo Parga (2017) en los que explora la noción de investiCreación, para luego concretar una propuesta metodológica a fin de ponerla en operación, e incluso proponer una guía. En primer lugar se anuncia una toma de posición en cuanto a cómo se ha concebido la investigación en artes, y destaca tres tendencias. Posteriormente se distancia de dos de ellas y establece su postura: la investigación en artes tiene características propias que la distinguen de la investigación científica, pero puede tener una metodología propia. Luego introduce el contexto de las universidades mexicanas en las que, argumenta, aunque hay cierta flexibilidad, continúa la exigencia de ajustarse a determinados protocolos y convencionalismos. Finalmente, expone su propuesta y aclara que también puede llevarse a cabo en espacios institucionales. Además, señala que no es una propuesta individual sino que se ha construido por un grupo de investigadores agrupados en la Red de investiCreación. Así vemos cómo se plantea un contexto conceptual, luego un contexto institucional, y se explicita la propuesta con cierta oposición a lo que ocurre, pero se abren posibilidades para realizarla dentro de los espacios institucionales. A la vez, le da fuerza al exponer que no es una mera idea, sino que ya se ha puesto a prueba, que ya hay producciones, y que hay un grupo de expertos que la sostienen. Este texto esclarece una forma de trabajo consolidada por un grupo de investigadores a lo largo de los últimos años. (Parga, P. y Fuentes Mata, I., 2015)

En los casos mencionados se trata de grupos o redes de investigadores que sustentan sus investigaciones sobre una plataforma común; pero también puede tratarse de debates conceptuales y metodológicos que se generan alrededor de propuestas formativas. Se trata de desarrollos conceptuales que tienen la in-

tención de impulsar nuevas maneras de abordar la enseñanza, con base en la formulación de ciertas premisas conceptuales y metodológicas.

Un grupo de investigadores, mismos que pueden formar parte o no de la misma institución educativa, se adhiere a ciertas premisas teóricas y metodológicas y empieza a producir un marco referencial y unos modos de operar propios, que se concretan en una propuesta de trabajo que alienta las producciones. Tal es también el caso del conjunto de investigaciones sobre el periodo posrevolucionario, producido por un grupo que comparte principios, referentes e intereses académicos (op.cit). La proximidad es diferencial, el rango de lo compartido puede variar, y los productos pueden presentarse de distintas formas, siendo el libro una forma a la que se acude, en tanto permite la exposición de asuntos variados, pero que tienen cierta articulación alrededor de un título o tema central. (Aquino Casas, 2021; Ayala García P. y otros, 2020; Méndez Ramírez, M. y Ramírez Paredes, K. (coords) 2020)

Esta forma de abordar la investigación es relevante en sí misma porque muestra una manera de construir conocimiento que tuvo una presencia importante en el periodo analizado. Es factible que, como emerge en los textos de los autores revisados, las condiciones institucionales de las instituciones de educación superior tengan cierta influencia en que se lleve a cabo este tipo de producciones. Pero también es una muestra de la forma en que se piensa cómo hay que generar conocimiento, formas de vinculación entre sujetos, grupos e instituciones, o la inclusión de ciertos perfiles (artistas, gestores, investigadores); y es una puesta en acción de las nociones antes expuestas.

En cuarto lugar aparece una forma de aproximación que tiene un gran peso, y que consiste en la descripción y análisis de propuestas educativas llevadas a cabo en distintos contextos educativos. Se trata de la documentación y socialización de experiencias de enseñanza en algún contexto específico. En tales casos pueden mostrarse los orígenes de la propuesta, su forma de inscribirse en los espacios institucionales, y el modelo pedagógico formulado, con sus referentes conceptuales, para luego mostrar cómo se llevó a cabo y evaluar logros y dificultades. En estos casos, el foco de interés es la propuesta en sí misma, su valoración. Es importante resaltar esta modalidad en tanto que no es hasta finales del siglo XX, por lo menos en México, que se empezó a considerar la práctica docente como un objeto de análisis e iniciaron, tímidamente, las indagaciones realizadas por las y los docentes. Los autores se remiten a la investigación-acción y al estudio de caso como las vías privilegiadas para la puesta en marcha y análisis

de las intervenciones pedagógicas. Debido a ello, los instrumentos suelen ser la observación y la entrevista, o bien registros elaborados por los y las docentes.

Finalmente, se encontraron dos formas de encarar la investigación con poca producción (por lo menos en las incluidas en el campo epistemológico), y que refiere a formas de abordar el pensamiento y la subjetivación docente. Una de ellas consiste en la reconstrucción de las trayectorias vitales y profesionales de artistas y docentes de arte, con base en el enfoque biográfico-narrativo. En este caso, más que figuras representativas de una época o de una disciplina (como es el caso del trabajo sobre Rodolfo Valencia, Adame, D. 2020), se trata de acercarse a quienes se encuentran en el trajín cotidiano, son aproximaciones que permiten conocer y reconocer a quienes realizan las prácticas, sobre todo docentes de distintos niveles educativos. Destaca el trabajo de Zúñiga (Zúñiga, J.C., 2011) en el cual se enfocan los procesos de subjetivación y producción de significado; entre las referencias, se cita a Jerome Bruner, Mc Ewan y Egan, Kornblitt, lo que permite apreciar que se trata de buscar la comprensión, siendo el instrumento fundamental la entrevista.

En contraste con lo anterior, algunos autores, pocos, incluyen un abordaje cuantitativo. Un ejemplo destacable de ello es la investigación de Vázquez Chagoyán (2018) sobre las representaciones de las educadoras en relación con la educación artística. Se aplicó una encuesta en 25 escuelas preescolares y se abarcó una población de 174 docentes frente a grupo. El análisis se realizó a partir de la agrupación de los ítems en categorías, la utilización de una escala de Likert y el análisis estadístico a través de "IBM SPS Statistics 24". Aunque también se realizaron 16 entrevistas, que fueron analizadas cualitativamente. El autor señala que su trabajo se orienta por la epistemología interpretativa, que se interesa por conocer qué tanto sabe y qué tipo de cosas sabe el sujeto de estudio..." (p.184).

Para cerrar

Seguramente lo antes explicitado es conocido por quienes desarrollan investigación educativa en el campo de las artes, y por quienes han tenido acercamientos a este tipo de producción, en ese sentido no es novedoso. Sin embargo, al analizar los textos, es posible tener referentes más claros sobre cómo se produce el conocimiento en el campo que nos ocupa. Antes de terminar, quisiera subrayar tres cuestiones:

Las investigaciones analizadas en el apartado epistemológico constituyen una evidencia de cómo se conforma el campo de la educación artística en México en los ámbitos formal, no formal e informal, y en dos grandes sectores: la educación no profesional y la educación profesional. Los resultados de investigación se articulan a las características de estos ámbitos y modalidades.

En todos ellos, hay una amplia variedad de objetos investigados; y es notoria una tendencia a las investigaciones de carácter cualitativo, cuyos soportes privilegiados son las perspectivas hermenéutica o fenomenológica. El enfoque etnográfico tiene amplia presencia, con foco en lo singular, los contextos y las circunstancias específicas en relación con los cuales se analizan los objetos estudiados. En menor medida aparece la investigación basada en artes, se enuncia el método biográfico, o el enfoque biográfico-narrativo. También destacan las aproximaciones inter y transdisciplinarias y emerge un interés por la corporalidad en los procesos formativos. Son escasos los trabajos que abarquen poblaciones extensas o periodos amplios.

En cuanto a los textos que profundizan en conceptos o enfoques propios de las artes, estos se realizan en los contextos de formación y en relación con la proposición de metodologías o programas formativos. Este tipo de trabajos se realizan, principalmente, en las instituciones de educación superior y en relación con la formación profesional; son pocos los que se llevan a cabo en otros espacios institucionales o en relación con otros niveles formativos. No obstante lo anterior, tales consideraciones conceptuales se filtran a todos los espacios y modalidades de la educación artística.

Referencias

Dado el espacio disponible, y considerando que un estado de conocimiento implica una indagación bibliográfica amplia, las referencias se encuentran en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/document/d/1j65fFWzCgLBsWH7Eqg0I8VCFLnZL3UQRRJFdp36ybw/edit?tab=t.0

También puede consultarse en las referencias del estado del conocimiento en el libro sobre la educación en campos disciplinares. A través del cual es posible adquirir el libro: https://libreria.comie.org.mx/libro/la-educacion-en-campos-disciplinares-parte-i/

Las TIC en la educación artística

Areli Adriana Castañeda Díaz

Introducción

La educación artística como una modalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, busca enfocar la creatividad y la sensibilidad mediante el desarrollo de habilidades artísticas para que los actores involucrados aprehendan la implicación de la cultura en sus actos cotidianos que no sólo se apegan a la generación de conocimientos, sino de saberes y, por ende, de emociones, de bienestar y de fomento del pensamiento crítico.

Con esta definición, el presente escrito hace un breve recorrido por los trabajos realizados a la distancia por un grupo de académicas y académicos que fuimos convocados desde nuestra área temática del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE): "Educación en campos disciplinares", para indagar y casi hurgar entre *bites*, *pixeles*, procesadores, computadoras y Wifi, publicaciones que dieran cuenta del trabajo de investigación educativa mexicana, desde condiciones de confinamiento en casa. Buscar en diversas bases de datos trabajos relacionados propiamente con la educación artística, requirió también buscar en agendas personales y encontrar contactos de colegas y amigos que nos facilitaran mediante el rastreo telefónico, las redes sociodigitales y el correo electrónico, los trabajos realizados en el periodo de recolección de acervo e identificar el mayor número de publicaciones ya hechas. Y a simple vista, solamente se aprecia un capítulo de libro titulado *Tecnologías de la Información y la Comunicación, un viraje desde la educación artística* (Castañeda-Díaz, 2024). Cada uno de los textos que integran el proyecto académico de revisión y compendio de los estados de conocimiento suelen ser percibidos como un número de hojas con información, sin tomar en cuenta todo lo que implica su desarrollo.

Con una lupa a la distancia, en reuniones nocturnas, el equipo de trabajo contó con la coordinación de Alejandra Ferreiro Pérez, quien en un "abrir y

cerrar de pantalla", en alusión a nuestra forma de trabajo académico, nos explicó qué era lo que había que hacer.

Y aquí aparece un llamado a aletargar el ritmo de la lectura de este texto, para agradecer a todas aquellas personas que estuvieron detrás del trabajo arduo pero realizado con entusiasmo y otras veces, un conjunto de actividades que iban acompañadas por el agobio y la tristeza provocados por las noticias sobre la pandemia por SARS COVID-19.

Este texto tiene el propósito de mostrar los hallazgos realizados en investigación educativa de las artes en materia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, de compartir algunos pasajes y experiencias a lo largo del trabajo. Como si se tratara de un "tras bambalinas" que implicó la búsqueda en instituciones cerradas por razones de seguridad ante el confinamiento nacional iniciado en marzo de 2020.

De la mano de Diana Patricia Rodríguez Pineda y de Alejandra Ferreiro Pérez, comenzamos la enorme labor. Desde la propia experiencia, cada uno de los académicos organizamos un enorme listado de áreas de las artes y la creación de categorías de clasificación temática. Posteriormente, se coordinaron equipos de trabajo entre los mismos investigadores y, en su caso, personas que colaboraron a lo largo de todo el proceso de búsqueda y registro de los hallazgos. Para el tema de TIC en la investigación artística, se contó con un equipo de estudiantes que, en calidad de prestadores de servicio social, apoyaron de enorme manera en la búsqueda en archivos digitales y bases de datos, a partir de categorías e indicadores temáticos previamente asignados desde la coordinación general del trabajo.

Las TIC en la educación artística

El propósito de hacer un viraje por la educación artística y las TIC desde un enfoque de investigación educativa, es para mostrar la producción académica de mexicanas y mexicanos, en torno a la manera de incorporar dichas tecnologías tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes, como en el ámbito educativo formal e informal. Para ello, se conjuntaron 39 productos académicos, entre artículos, libros, capítulos de libros, tesis de maestría y de doctorado, así como de memorias electrónicas dictaminadas y con ISBN. Se coordinó una búsqueda en las bases de datos activas en ese periodo de emergencia sanitaria. Principalmente se accedió a los repositorios institucionales tanto de institutos

y centros de investigación, como de universidades tanto públicas como privadas. También se revisaron páginas electrónicas, redes sociodigitales, sitios especializados y blogs de noticias académicas que dieran cuenta de actividades en torno a la producción académica.

Como ya lo mencioné en líneas anteriores, en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (UPN), se abrió el programa de servicio social virtual, lo que facilitó la interactividad académica virtual. También fue posible a través de las clases vía remota, pues si bien hubo un ligero estancamiento de las actividades docentes tras el inicio del confinamiento por la pandemia de SARS-COVID 19, encontré un espacio de oportunidad entre mis grupos de universitarios de octavo semestre, quienes tras un semestre previo de trabajo con ellos, muchos se interesaron en hacer su servicio social a la distancia en una oportunidad única: colaborar en un grupo de investigación para la búsqueda de archivos especializados en investigación educativa de las artes. El equipo de trabajo estuvo integrado por cinco personas que al invitarles a sumarse a los trabajos de los estados de conocimiento del COMIE, aceptaron gustosos y estuvieron dispuestos a recibir una capacitación por profesionales del COMIE para conocer la base de datos desarrollada por el equipo técnico e*x profeso* para la concentración de todos los materiales hallados.

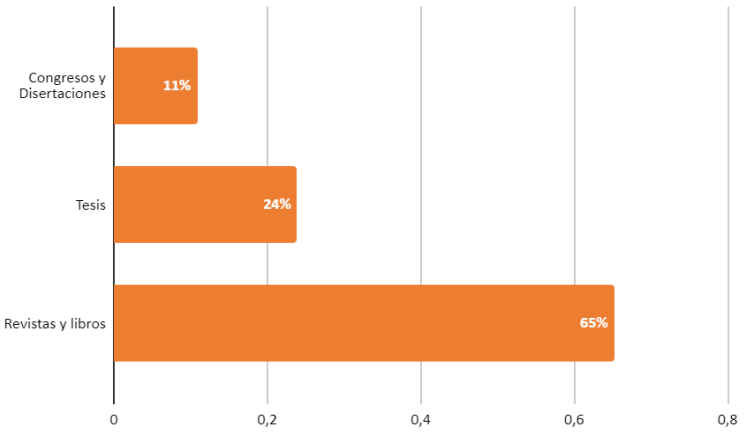
La coordinación del equipo de trabajo de las TIC en las Artes desde una perspectiva de la investigación educativa, requirió del establecimiento de parámetros de búsqueda apegados a las líneas temáticas dentro del área de saber disciplinar correspondiente, mismos que aparecen detallados en el capítulo "Tecnologías de la Información y la Comunicación, un viraje desde la educación artística." (Castañeda-Díaz, 2024). De 39 documentos clasificados, se revisaron sus contenidos, ya que no solo se trataba de abordar el tema de las TIC y las artes, sino de que existiera una construcción en la interrelación discursiva entre estas tecnologías y la integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los ámbitos artísticos.

En el siguiente esquema, se observa que la mayoría de los materiales recopilados fueron artículos y libros, pues estos productos ya existían previamente al paro de actividades humanas en el exterior. Si es que hubo producciones que se quedaron en la edición física, pudieron salir a la luz en el periodo de búsqueda de la información. Efectivamente, hubo publicaciones agregadas casi al cierre del periodo de búsqueda, recolección y registro de la información, lo cual nos dio la posibilidad de pensar en cómo la construcción de los estados de conocimien-

to son muestra de un trabajo orgánico, es decir, que invita a reflexionar no sólo la parte humana de los aprendizajes, sino toda una exploración reflexiva acerca de cómo vamos construyendo un conocimiento resultado de organicidad, exploración humana, en donde no solo se da paso a porcentajes de artículos, de escritos, de memorias, sino a experiencias en torno a las formas de crear y a los caminos para hacer llegar a las personas interesadas, el resultado de investigaciones y exploraciones desde las artes.

Gráfica 1

Porcentaje de tipo de documentos recopilados en línea



De igual manera, se observa que el porcentaje mínimo de producción de conocimiento se da en las memorias de congresos y disertaciones. Si se da lectura a ese 11%, se puede pensar que los espacios académicos de intercambio siguen siendo importantes, pues de esta manera, se reúnen especialistas en distintos temas. Cabe reconocer, en el sentido organizativo de cada evento académico, prevalecen solamente aquellos congresos en donde se requiere de la entrega previa de un texto para poder abordar el sentido de producto científico de divulgación.

Respecto a las tesis tanto de maestría como de doctorado, existe una premisa: el cierre de muchos procesos de investigación se retrasó debido a las condiciones de confinamiento. Muchos de los estudiantes tuvieron un aplazamiento en la entrega formal de sus trabajos. Esto nos obliga a pensar como autores e investigadores que, mucha de la producción de los programas de posgrado

quedó fuera en tiempo y forma de esta edición. Y ello nos obliga a reiterar que la investigación en el orden de lo humano no sólo refiere a cifras y porcentajes, sino a un cúmulo de experiencias y vivencias, a una organicidad que fue puesta sobre la mesa por la propia condición de pandemia y la manera en cómo nos organizamos para seguir creando.

¿Por dónde ordenar?

Con más de 50 documentos encontrados, sólo en el orden temático de las artes y las TIC, se dio inicio a la revisión coordinada. Es decir, corroborar si los documentos encontrados versaban en torno a la investigación educativa. No sólo se trataba de leer las palabras clave, o los resúmenes. Sino de hacer una lectura mediante la cual se identificaran los índices temáticos acordados por el equipo de investigadores y por supuesto, la originalidad del trabajo, la pertinencia en las artes y la procedencia de la publicación.

La primera clasificación de estos documentos se realizó de dos formas: 26 documentos que versan categóricamente sobre las TIC integradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de las artes y, 13 documentos que no exponen en primer plano la temática de las TIC, pero que sí ahondan en la reflexión epistemológica, de aprendizaje, de desarrollo curricular y de formación de las TIC en el campo de la educación artística.

A lo largo de la revisión de cada uno de los documentos seleccionados, los trabajos ofrecen un panorama sobre la forma de apropiación de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde una visión teórica, aplicada y de discusión epistémica. Además, el contenido de los textos se enfoca más en los contextos educativos formales que en los informales.

Al mismo tiempo de los hallazgos, había que coordinar a los estudiantes en servicio social. Tener reuniones virtuales para mostrarles cómo buscar en las bases de datos, cómo seleccionar la información pertinente con los objetivos generales del equipo y de alguna manera, dar cuenta de cómo leían, cómo definir la investigación educativa, el interés por las artes, la investigación en las artes y entender de esta manera, cómo se relacionaba el corpus que se iba concentrando en una base de datos en relación de los ejes temáticos acordados por los académicos. En algunas reuniones de trabajo virtual, sólo se conectaba la mitad del equipo, pues había noticias familiares fuertes, deprimentes y esto suscitaba

también una exploración íntegra de lo que se iba generando profesionalmente frente a nuestra cotidiana actividad de vivir y estar bien.

Integración de las TIC en la labor de la educación artística

A medida que avanzaban los trabajos de recopilación, registro y análisis de la información, fueron surgiendo varios elementos a considerar para la organización de los materiales. Uno de ellos fue la identificación de las instituciones que han generado investigación sobre el tema. Por mencionar un ejemplo, se identificó a aquellas instituciones que, a través de revistas especializadas, concentran la mayor producción de publicaciones periódicas a nivel nacional, como resultado de la apropiación escolar de las TIC en sus procesos educativos. Entre las universidades más mencionadas están la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad de Sonora, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Iberoamericana.

También se logró identificar cuáles son los campos artísticos que más han desarrollado la incorporación de las TIC en la educación: el campo de la música.

Respecto a los libros y capítulos de libros la producción revisada arrojó un número de cinco libros y seis capítulos de libros. En esta producción predomina el campo de la música a través de las experiencias educativas y cómo han incluido el uso de las TIC en los procesos didácticos, la mediación didáctica mayormente registrada en las publicaciones se ha realizado en contextos formales. En este tipo de producciones académicas se observó que temáticamente responden a la necesidad de desarrollar materiales didácticos, así como de propuestas pedagógicas enfocadas en la formación de profesionales en las artes, principalmente en el campo de la música.

En la producción de memorias de congreso, una de las principales concentradoras de producción académica se genera en los congresos nacionales organizados por el COMIE. Otro espacio en donde también se encontraron publicaciones sobre el tema que nos ocupa, es el de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC), en la línea de trabajo "Educación y Comunicación". Sin embargo, la producción es mínima.

Finalmente, en el caso de las tesis de maestría y de doctorado, uno de los repositorios más importantes a nivel nacional pertenece al Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en Ciudad de México. Posteriormente se encuentran los repositorios de la Universidad Autónoma de Yucatán, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en Chihuahua y de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, en la Ciudad de México. Esto es fundamental para la generación y formación de recursos humanos en el campo de la investigación educativa en artes, pues en estos centros de educación superior y de investigación se concentran las Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC) en torno a la educación artística.

Puntos a considerar

Si bien la exposición de los materiales recuperados es en gran parte de procedencia digital, la revisión realizada para los Estados del Conocimiento generados desde el COMIE (2024), sí da la posibilidad de identificar cuáles son los temas preponderantes en el ámbito de las TIC y la incorporación en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en áreas de las artes. Además, es fundamental el trabajo que implica el desarrollo de estos compendios del ser y hacer de la investigación educativa, no sólo en lo referente a los números, sino a toda la convivencia entre investigadores y por supuesto, la formación de recursos humanos, pues es importante señalar que los estudiantes que estuvieron involucrados en el equipo de trabajo, han logrado posicionarse en ámbitos académicos.

Haber regresado a la relectura del tomo VI de los Estados de Conocimiento del COMIE, ha propiciado la identificación de las áreas temáticas más abordadas en el rubro de las TIC en la educación artística: la práctica docente, los procesos de aprendizaje para la profesionalización y finalmente, la generación de materiales didácticos. Dichos trabajos están más enfocados en el ámbito de la música.

Otro de los ámbitos de las artes en donde ha proliferado la intervención educativa con el uso de las TIC es en las artes visuales y las audiovisuales. Ya en el ámbito de las artes plásticas, las artes escénicas (teatro y danza), aún falta mayor auge. Sin embargo, otra premisa que surge a partir de la experiencia humana del confinamiento, en estos ámbitos de las artes escénicas y plásticas,

seguramente ya existen algunos registros. Lo cierto es que, hasta el momento, en los trabajos realizados desde el COMIE, quedan muchas variables que nos darán sorpresas en los siguientes estados de conocimiento a desarrollar.

Por otro lado, es identificable el trabajo desarrollado por las instituciones públicas de educación superior, quienes fungen como las principales generadoras de los repositorios de la investigación educativa en el campo de las artes. Si bien esto es beneficioso para su reconocimiento nacional, se pone de manifiesto la aún escasa producción académica desde estos recintos, en su mayor parte, universitarios.

En cuanto a los retos, se pone sobre la mesa la necesidad de espacios de divulgación nacional en temas de las artes. Y en ese sentido, fomentar la producción de publicaciones desde otros campos de las artes como la danza, la arquitectura, las artes visuales, audiovisuales, sólo por mencionar algunas y, no sólo a nivel nacional, sino también internacional. Por ende, México aún carece de proyección internacional en la generación de producción académica como resultado de investigación educativa. De ahí que también exista escasa producción de textos en otros idiomas.

La revisión de un panorama de 10 años de producción académica en torno a la investigación educativa nos da algunos signos sobre las inquietudes acerca de las TIC y su relación e incorporación a los procesos educativos en las artes y, de alguna manera, nos arroja información sobre las temáticas prevalecientes. Sin embargo, no es suficiente, pues mucha de la investigación educativa realizada en México, en temas de artes, no ha logrado posicionarse en otros horizontes.

Con lo anterior, se pone en estas líneas la siguiente inquietud: el número de textos producidos en este ámbito de la investigación educativa y en esta temática, nos da una idea de las dificultades para incorporar las TIC en el quehacer docente, en la apropiación y construcción de conocimiento por parte de los estudiantes y sobre todo, que puede obedecer a un problema de tipo estructural, es decir, de índole socioeconómica, política, pero también de otro orden: en el sector académico y de docencia, aún no se cuenta con una infraestructura suficiente que permita una exploración de las TIC de manera crítica y no sólo como herramientas de forma. Y en ese sentido, una incorporación experimental y posteriormente guiada de las TIC en otros campos de las artes y no sólo en el de la música.

Referencias

Castañeda, A.A. (2024) Tecnologías de la Información y la Comunicación, un viraje desde la educación artística. En D.P. Rodríguez y S.A. Palmas (coords.) *La Educación en campos disciplinares: Parte I: Educación Artística, Educación en Ciencias Naturales y Educación Física.* (pp. 126 - 143). COMIE.

MATEMÁTICAS PARA EL FUTURO. DESAFÍOS Y TRANSFORMACIONES EN LA FORMACIÓN DE INGENIEROS DEL SIGLO XXI*

Coordinadora
*Ruth Rodriguez Gallegos***

Matemáticas como eje articulador en la formación interdisciplinaria de ingenieros: fundamentos, aplicaciones y desafíos pedagógicos
*Bertha Ivonne Sánchez Luján****

Una nueva ecuación de la enseñanza y aprendizaje: matemáticas, tecnología y pensamiento sistémico en la formación de ingenieros
Ruth Rodríguez Gallegos

La formación matemática de los estudiantes de ingeniería
*José Ismael Arcos Quezada*****

Resumen general del simposio

Este simposio tiene como objetivo repensar el papel de la enseñanza de las matemáticas en la formación de ingenieros ante los retos del siglo XXI. En un contexto marcado por la aceleración tecnológica, la complejidad global y la irrupción de la inteligencia artificial, urge transformar la manera en que se

* Línea temática: 4. Educación matemática.

** Tecnológico de Monterrey.
ruthrdz@tec.mx

*** Tecnológico Nacional de México-Ciudad Jiménez.
ivonnesanchez10@yahoo.com

**** Universidad Autónoma del Estado de México.
ismael_arcos@msn.com

enseñan y aplican las matemáticas como fundamento y articulador del pensamiento ingenieril.

Las matemáticas son mucho más que herramientas técnicas; son un lenguaje para comprender y modelar el mundo, así como un medio para desarrollar competencias clave como el pensamiento crítico, sistémico y complejo. Este simposio convoca a docentes, investigadores y profesionales a reflexionar sobre cómo fortalecer su enseñanza desde una perspectiva interdisciplinaria, contextualizada y centrada en la resolución de problemas reales.

Se discutirán los desafíos pedagógicos actuales, como la integración significativa de tecnologías emergentes, el diseño de experiencias auténticas de aprendizaje y la superación de enfoques excesivamente abstractos o desconectados. A su vez, se compartirán propuestas para renovar los programas educativos, fortaleciendo los vínculos entre fundamentos matemáticos, aplicaciones ingenieriles y competencias transversales. Además se explora la idea de "una Nueva Ecuación de la Enseñanza", el simposio busca construir una visión renovada de la educación matemática que combine tecnología, pensamiento sistémico y compromiso social. En este espacio, las matemáticas se presentan como un puente entre saberes, una herramienta para la innovación y una clave para formar ingenieros capaces de enfrentar con responsabilidad los desafíos del presente y del futuro.

Palabras clave: matemáticas, aprendizaje de las matemáticas, enseñanza de las matemáticas, competencias matemáticas, competencias tranversales, ingenieros

Semblanza de los participantes en el simposio

Ruth Rodríguez Gallegos. Licenciada en Matemáticas por la Facultad de Físico - Matemáticas de la UANL, Maestra en Educación por el Tecnológico de Monterrey y Doctora en Matemáticas e Informática por la Universidad Joseph Fourier, en Grenoble, Francia. Desde julio 2008 se desempeña como Profesora de Planta del Departamento de Ciencias del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. Coordina el grupo "Formación de Ingenieros desde la Matemática Educativa". Sus principales intereses son la enseñanza y el aprendizaje de las Ecuaciones Diferenciales para futuros ingenieros a través de modelación y de la tecnología y el vínculo entre la Matemática Educativa y la Comunidad de Educación en Ingeniería.

Bertha Ivonne Sánchez Luján. Es una apasionada investigadora y docente mexicana, nacida en Jiménez, Chihuahua. Se ha preocupado por acercar el fascinante mundo de las matemáticas y la ciencia a niños y jóvenes, impartiendo talleres y pláticas interactivas en distintos niveles educativos. Interesada en la divulgación científica ha diseñado actividades que conectan las matemáticas con la vida cotidiana y aplicaciones en diversas áreas, como la música y la danza, haciendo de su enseñanza una experiencia enriquecedora y significativa. Sus investigaciones contemplan el desarrollo del pensamiento matemático mediante la modelación, la inclusión de tecnología y la enseñanza de las matemáticas en el nivel de ingeniería.

José Ismael Arcos Quezada. Ingeniero Mecánico (UAEM), Maestro en Ciencias y Doctor en Ciencias (Matemática Educativa en CINVESTAV IPN). Profesor de Tiempo Completo (área de Matemáticas) de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Estado de México. Autor de libros para la enseñanza de las Matemáticas en Escuelas de Ingeniería (Cálculo infinitesimal, Geometría Analítica y Cálculo multivariable para estudiantes de ingeniería). Coautor de libros para formación de profesores de matemáticas (Desarrollo Conceptual del Cálculo y Desarrollo Conceptual de la Geometría). Miembro del Grupo Formación de Ingenieros desde la Matemática de la red CIMATES.

Matemáticas como eje articulador en la formación interdisciplinaria de ingenieros: fundamentos, aplicaciones y desafíos pedagógicos

Bertha Ivonne Sánchez Luján

Resumen

En la formación de ingenieros, las matemáticas desempeñan un papel fundamental al actuar como eje articulador entre las ciencias básicas y los saberes aplicados de la ingeniería. Este trabajo plantea una reflexión teórico-pedagógica sobre la convergencia disciplinaria como enfoque formativo, destacando el valor de las matemáticas como herramienta técnica, y además como base del pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la colaboración interdisciplinaria. Se presentan ejemplos concretos de proyectos y situaciones reales donde la integración de saberes matemáticos potencia la innovación y la comprensión profunda de fenómenos ingenieriles. Asimismo, se analizan enfoques pedagógicos que favorecen esta integración, como el aprendizaje basado en problemas, los proyectos colaborativos y la co-docencia entre docentes de ciencias básicas e ingeniería. La discusión invita a repensar la enseñanza de las matemáticas en clave interdisciplinaria, proponiendo estrategias para fortalecer su presencia en contextos formativos donde los desafíos contemporáneos exigen respuestas creativas y fundamentadas desde múltiples campos del saber.

Palabras clave: educación matemática, formación de ingenieros, interdisciplinariedad, pensamiento crítico, ciencias básicas.

Introducción: sentido formativo de las matemáticas en la ingeniería

En el contexto de la formación de ingenieros, la convergencia disciplinaria entre las ciencias básicas y los saberes tecnológicos cobra una relevancia creciente ante los desafíos complejos del siglo XXI. En particular, las matemáticas, más allá de su papel instrumental, se consolidan como un lenguaje universal

que permite modelar, comprender y resolver fenómenos presentes en las distintas ramas de la ingeniería. Esta integración no solo aporta fundamentos teóricos, sino que también promueve habilidades transversales como el pensamiento crítico, la argumentación rigurosa y la toma de decisiones informadas. Diversas investigaciones han señalado que las ciencias básicas —especialmente las matemáticas— no deben considerarse asignaturas introductorias, sino pilares sobre los cuales se construye la capacidad del ingeniero para innovar y colaborar en contextos interdisciplinarios (Vásquez Borges et al., 2018; Morales Acosta y Romero Valdez, 2018). En este sentido, la matemática se convierte en un eje articulador que conecta el conocimiento abstracto con la aplicación práctica, al facilitar el análisis de sistemas complejos, la optimización de procesos y la simulación de escenarios técnicos. Autores como Serna y Polo (2014) y Mejía y Zarama (2004) destacan que el dominio de la lógica y la abstracción matemática es esencial tamto para resolver problemas técnicos, como para desarrollar competencias de análisis crítico que permitan al estudiante cuestionar, integrar y transformar el conocimiento desde múltiples perspectivas. Así, la enseñanza de las matemáticas en ingeniería no puede permanecer aislada de los contextos reales en los que se aplican, por lo que debe formar parte de un entramado pedagógico que fomente la convergencia entre disciplinas, la colaboración docente y el diseño curricular integrado. Este trabajo parte de esta premisa para plantear una reflexión teórico-pedagógica sobre el rol articulador de las matemáticas en la formación interdisciplinaria de ingenieros. A través de ejemplos de aplicación real, marcos teóricos y enfoques pedagógicos pertinentes, se discute cómo fortalecer esta articulación desde la práctica docente, al orientar la formación hacia una visión holística, crítica y creativa del quehacer ingenieril.

Convergencia disciplinaria y su traducción pedagógica

La noción de convergencia disciplinaria implica más que la coexistencia de saberes provenientes de distintos campos; se refiere a una integración sinérgica donde las disciplinas interactúan de forma estructurada para abordar problemas complejos. En la formación de ingenieros, esta convergencia representa una vía para superar las fragmentaciones curriculares que frecuentemente limitan el aprendizaje significativo, al articular los conceptos fundamentales de

las ciencias básicas con los procesos de diseño, análisis y solución de problemas propios de la ingeniería (Carbajal Escobar, 2010).

En el ámbito educativo, esta convergencia se traduce en estrategias pedagógicas que buscan la interrelación entre conocimientos y contextos de aplicación. Las matemáticas, en este marco, se posicionan como una disciplina estructurante: su abstracción permite modelar, simular y optimizar sistemas en diversas áreas, desde la ingeniería ambiental hasta la inteligencia artificial. Como indica Serna y Polo (2014), el pensamiento lógico y abstracto que se cultiva en los cursos de matemáticas es indispensable para la comprensión y la actuación competente en el ámbito ingenieril.

Esta visión requiere transitar de un enfoque tradicional, centrado en la transmisión de contenidos, hacia una pedagogía de la integración, en la que el aprendizaje se genera mediante la resolución de problemas interdisciplinarios. Así, conceptos como el cálculo diferencial, el álgebra lineal o la estadística adquieren sentido y pertinencia cuando se aplican al diseño de estructuras, al análisis de señales o a la optimización de recursos.

Un aspecto clave en esta traducción pedagógica es el papel del docente como mediador entre las disciplinas. La colaboración entre profesores de ciencias básicas e ingeniería permite identificar puntos de articulación curricular, así como diseñar experiencias de aprendizaje integradoras, como los proyectos interdisciplinarios, las simulaciones o el trabajo con estudios de caso. Esta sinergia favorece una comprensión más profunda y aplicada de los saberes, y potencia el desarrollo de competencias transversales como la comunicación, la colaboración y la innovación (Sánchez et al., 2010; Morales Rodríguez, y Coto Jiménez, 2021; Naves García-Rendueles et al., 2019; Vaccarezza Garrido et al, 2018).

Desde esta perspectiva, la convergencia disciplinaria se convierte en un principio pedagógico que puede guiar el rediseño de prácticas docentes, la organización curricular y las formas de evaluación en los programas de formación de ingenieros. Incorporar esta lógica en la enseñanza de las matemáticas contribuye a construir puentes entre el conocimiento formal y los desafíos reales, enriqueciendo la experiencia educativa del estudiantado y fortaleciendo su capacidad para actuar en entornos complejos e interconectados.

Ejemplos de aplicación interdisciplinaria de las matemáticas

La aplicación de las matemáticas en contextos interdisciplinarios constituye una vía poderosa para demostrar su relevancia formativa y su potencial para resolver problemas reales en la ingeniería. Más allá de los ejercicios abstractos, los saberes matemáticos cobran sentido cuando se integran en proyectos que demandan análisis, predicción, optimización y modelación de fenómenos complejos. Esta sección presenta tres ejemplos representativos que ilustran cómo la convergencia disciplinaria se expresa en prácticas pedagógicas significativas y orientadas a la resolución de problemas auténticos.

1. Optimización de recursos en procesos de manufactura. La programación lineal y no lineal, basada en principios de álgebra lineal y teoría de la optimización, se emplea en la industria manufacturera para mejorar la eficiencia operativa. Por ejemplo, en procesos de corte de materiales, asignación de tareas o reducción de desperdicios, los estudiantes pueden trabajar con problemas reales mediante softwares al usar modelos matemáticos para lograr la mejor combinación de recursos. Esta experiencia fortalece su capacidad de abstracción y les permite comprender la relevancia de formular y resolver sistemas de ecuaciones bajo restricciones reales (Martinez y Arambulo, 2024).
2. Análisis de datos y ciencia ambiental. En el contexto de la ingeniería ambiental, la ciencia de datos y el análisis estadístico permiten modelar la calidad del agua o predecir la concentración de contaminantes atmosféricos. A través de técnicas como regresión lineal, análisis de series de tiempo o simulaciones, se integran conocimientos de matemáticas, estadística, programación y ciencias naturales. Trabajos recientes han mostrado cómo estas metodologías pueden incorporarse a experiencias formativas interdisciplinarias que fortalecen tanto el razonamiento cuantitativo como el compromiso socioambiental (Rueda-Álvarez et al., 2023).
3. Ingeniería biomédica y modelado de sistemas fisiológicos. La aplicación de ecuaciones diferenciales ordinarias y en derivadas parciales es fundamental en la modelación de procesos fisiológicos como el flujo sanguíneo, la difusión de fármacos o la dinámica de señales eléctricas en el corazón. Estas herramientas permiten diseñar simulaciones que son esenciales en el

desarrollo de dispositivos médicos o en la mejora de técnicas quirúrgicas. (Silva-Valencia et al., 2021).

Estos ejemplos muestran cómo las matemáticas, cuando se enseñan desde una lógica interdisciplinaria, trascienden su papel instrumental y se convierten en un vehículo para el pensamiento complejo. Además, permiten articular el aprendizaje con los intereses profesionales del estudiantado, aumentando su motivación y comprensión profunda. Integrar estos casos en la enseñanza enriquece la comprensión conceptual, y fomenta la transferencia de conocimientos, una habilidad indispensable en la práctica profesional de la ingeniería.

Habilidades de pensamiento crítico desde la matemática

El desarrollo del pensamiento crítico es uno de los ejes centrales del nuevo Modelo Educativo del TecNM. el cual reconoce que la educación superior tecnológica debe preparar a profesionales capaces de cuestionar, analizar, dialogar y actuar de forma ética ante los desafíos sociales, científicos y tecnológicos. En este contexto, las matemáticas se convierten en un vehículo privilegiado para formar sujetos con capacidad de problematizar y modelar la realidad, argumentar sus decisiones y construir soluciones pertinentes y sostenibles.

Desde el Modelo de Pensamiento Crítico para la Educación Tecnológica (MPCET), se parte del análisis del entorno para llegar a propuestas de transformación (TecNM, 2024). el pensamiento crítico se comprende como un proceso dialógico y continuo que parte del reconocimiento del entorno (conozco), se enriquece con la confrontación de saberes (confronto), construye conocimientos contextualizados (construyo) y genera propuestas transformadoras (contribuyo). Esta dinámica dialéctica es especialmente pertinente en la enseñanza de las matemáticas, donde el análisis riguroso, la abstracción y la modelación permiten al estudiantado comprender sistemas complejos, anticipar comportamientos y tomar decisiones informadas.

En la formación de ingenieros, estas habilidades se activan mediante el diseño de situaciones educativas que vinculan la teoría matemática con problemas auténticos del entorno. Por ejemplo, al resolver un problema de optimización de recursos hídricos, el estudiantado no solo aplica derivadas o técnicas de programación lineal, sino que desarrolla habilidades de análisis

sistémico, valoración de impactos, argumentación con datos y toma de decisiones éticas, todas ellas componentes esenciales del pensamiento crítico en clave socio-tecnológica.

El Modelo Educativo del TecNM establece que la matemática debe articularse con otros saberes en procesos interdisciplinarios que fomenten el diálogo entre disciplinas, la innovación con responsabilidad social y la conciencia ambiental. De esta forma, la enseñanza matemática deja de ser una formación aislada y se transforma en un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde se potencia la colaboración, el pensamiento lógico, la creatividad y el compromiso con la transformación social.

Así, el pensamiento crítico matemático no solo es deseable, sino necesario, en la educación de ingenieros comprometidos con la justicia social, la equidad y la excelencia. Formar para el pensamiento crítico, desde las matemáticas, implica también transformar las prácticas docentes, los espacios de aprendizaje y los criterios de evaluación, avanzando hacia escenarios formativos más dialógicos, inclusivos y significativos.

Enfoques pedagógicos para fortalecer la integración

La convergencia disciplinaria en la formación de ingenieros requiere de una reestructuración curricular, y de enfoques pedagógicos que transformen el aula en un espacio de encuentro entre saberes, experiencias y propósitos formativos. En esta tarea, las matemáticas ocupan un lugar estratégico como eje articulador entre las ciencias básicas y los procesos tecnológicos, pero su impacto educativo dependerá de cómo se enseñen y con qué propósitos se integren al proceso formativo.

El Modelo Educativo del Tecnológico Nacional de México (2024) propone una formación basada en el pensamiento crítico y en experiencias de aprendizaje que vinculen teoría y práctica en situaciones contextualizadas. En esta línea, enfoques como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el trabajo por proyectos interdisciplinarios, la co-docencia y la evaluación auténtica se consolidan como estrategias efectivas para articular las matemáticas con los desafíos reales que enfrentan los estudiantes en su formación profesional.

El ABP, por ejemplo, permite situar el aprendizaje matemático en contextos significativos y complejos, donde el estudiantado debe movilizar conceptos y técnicas para resolver problemáticas del entorno (Morales Bueno, 2018). Este

enfoque promueve el desarrollo de competencias socio-tecnológicas, como el análisis de datos, la toma de decisiones con criterio técnico y ético, y la colaboración entre pares. Asimismo, al integrar saberes de diversas disciplinas, se fomenta una comprensión más profunda y sistémica de los fenómenos que se estudian.

El diseño de proyectos integradores constituye otra vía pedagógica para favorecer la articulación entre asignaturas (González Ibarra, 2022). En estos proyectos, los estudiantes pueden aplicar contenidos de cálculo, álgebra lineal, estadística o ecuaciones diferenciales al diseño y simulación de soluciones en campos como la energía, la salud, la manufactura o el medio ambiente. Este tipo de experiencias fomenta el trabajo colaborativo, la innovación y el sentido de pertenencia profesional, además de fortalecer la motivación hacia las matemáticas.

Una condición fundamental para que estos enfoques tengan éxito es la codocencia entre profesoras y profesores de distintas áreas. Cuando las y los docentes de matemáticas, física, química e ingeniería diseñan conjuntamente las experiencias de aprendizaje, se eliminan las barreras curriculares tradicionales y se potencia el aprendizaje interdisciplinario. Esta colaboración también abre la posibilidad de establecer criterios de evaluación compartidos, coherentes con los principios del Modelo Educativo, como la equidad, la mejora continua y la pertinencia social.

Finalmente, la evaluación formativa basada en competencias permite dar seguimiento al desarrollo integral del estudiantado, reconociendo sus avances no solo en la resolución de ejercicios técnicos, sino en la comprensión crítica, la argumentación, la creatividad y la responsabilidad social. Estas prácticas contribuyen a formar profesionales más conscientes de su papel en la transformación social y en el bienestar de sus comunidades.

Los enfoques pedagógicos que favorecen la integración entre disciplinas, cuando se sustentan en principios humanistas, críticos y transformadores, tienen el potencial de resignificar la enseñanza de las matemáticas, fortalecer su vinculación con el entorno y posicionarlas como un recurso indispensable para la innovación con justicia social.

Conclusiones y proyecciones

La enseñanza de las matemáticas en la formación de ingenieros no puede seguir reducida a la transmisión de contenidos abstractos desvinculados de los contextos reales. En un escenario de creciente complejidad social, tecnológica y ambiental, las matemáticas deben resignificarse como herramienta para el análisis crítico, la modelación de sistemas complejos y la construcción de soluciones responsables, sostenibles y socialmente pertinentes.

A través del enfoque de la convergencia disciplinaria, es posible potenciar el papel articulador de las matemáticas, en diálogo con otras ciencias básicas y con los saberes tecnológicos. Esta articulación no es únicamente epistemológica, sino profundamente pedagógica: requiere enfoques de enseñanza que favorezcan la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas auténticos y la formación crítica del estudiantado.

El Modelo Educativo del TecNM ofrece un marco sólido para avanzar en esta dirección. Al promover principios como la pertinencia social, la equidad y la mejora continua, así como ejes transversales como la interdisciplinariedad, la innovación y el pensamiento crítico, se abre la posibilidad de transformar las prácticas educativas en ingeniería desde una perspectiva integradora, humanista y transformadora.

En este camino, uno de los mayores desafíos radica en la construcción de comunidades docentes que trabajen de manera colaborativa para diseñar trayectorias formativas articuladas, coherentes con los contextos profesionales y comprometidas con la justicia social. La co-docencia, el rediseño curricular, la evaluación auténtica y el uso de tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje, son estrategias clave para avanzar hacia una enseñanza matemática que dialogue con el mundo y contribuya a transformarlo.

Se requiere también de investigación educativa situada, que recupere las voces de estudiantes y docentes, que analice las tensiones y posibilidades de la práctica, y que aporte evidencia para sostener procesos de mejora continua. Solo así será posible consolidar una educación matemática para la ingeniería que además de eficaz, contemple la ética, sea incluyente y socialmente transformadora.

Referencias

Carbajal Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169. https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727233012.pdf

González Ibarra, A.M. (2022). El Proyecto Integrador de Aprendizaje; una opción para el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de ingeniería. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. DOI:10.46377/dilemas.v10i1.3330

Martinez Peñaloza, M. ., y Arambulo Ayala de Sánchez., M. C. . (2024). El software PHPSimplex y la capacidad de aprendizaje de la programación lineal en estudiantes universitarios. *Areté, Revista Digital Del Doctorado En Educación*, *10*(20), 105–117. Recuperado a partir de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/28355

Mejía D, A., y Zarama U, R. (2004). La promoción de pensamiento crítico en ingeniería. *Revista de Ingeniería*, (20), 90-104. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-49932004000200013&lng=en&tlng=es.

Morales Acosta, M. y Romero Valdez, K. (2018). Las ciencias básicas en la formación del ingeniero civil. *RITI Journal*, *6*(12), 14-20. https://riti.es/index.php/riti/article/view/134

Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante?. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(2), 91–108. https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.32337

Morales Rodríguez, M., y Coto Jiménez, M. (2021). Primeras experiencias de colaboración docente entre las carreras de Ingeniería Eléctrica y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, en torno a proyectos de acción social a favor de la población en condición de discapacidad. Revista Educación, 46(1), 435–453. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44168

Naves García-Rendueles, J.; Naves García-Rendueles, A.; Anta Álvarez, J. (2019): *Coordinación entre docencia e investigación, para la mejora de la comprensión de procesos y la motivación de los estudiantes de ingeniería, y la colaboración entre docentes, para reducir el esfuerzo en innovación*. En De la Torre Fernández, E. (ed.) (2019). Contextos universitarios transformadores: construíndo espazos de aprendizaxe. III Xornadas de Innovación Docente. Cufie. Universidade

da Coruña. A Coruña (pp. 469-478). DOI: https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497121.469

Rueda-Álvarez, A., Gómez-Camargo, A., y Moreno-Pineda, J. (2023). Ciencia de datos aplicada a la modelación ambiental en la formación de ingenieros. Revista Educación en Ingeniería, 18(35), 72-85.

Sánchez, J., Miravalles, A. y Sanche Gil, J. (2010). Colaborar entre docentes para innovaren la enseñanza universitaria. En T. Pagés, A. Cornet, Jordi P. (coords), Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona. (pp. 33-43). Octaedro

Serna, L. y Polo, J. (2014). Pensamiento matemático y competencias en ingeniería. Revista Colombiana de Educación Matemática, 15(1), 91-105.

Silva-Valencia, J., Martínez-Jaramillo, A., y Giraldo-Muñoz, N. (2021). Modelación matemática en ingeniería biomédica: una experiencia de formación interdisciplinaria. Revista Latinoamericana de Educación en Ciencias, 23(2), 134-151.

Tecnológico Nacional de México [TecNM]. (2024). *Modelo Educativo del TecNM: Humanismo para la Justicia Social. Secretaría de Educación Pública*.

Vaccarezza Garrido, G., Sánchez Soto, I. y Alvarado Martínez,H. (2018). Prácticas pedagógicas en ingeniería: un análisis desde los docentes. *Revista de Investigación*, *42* (95), 102-124. https://www.redalyc.org/journal/3761/376160247006/html/

Vásquez Borges, E., Rodríguez Vargas, H., Marín Quen, J. y Pool Rodríguez, I. (2018). Relaciones de las ciencias básicas. Un tema. *Ingeniería*–Revista Académica de la Facultad de Ingeniería, Universidad Autónoma de Yucatán, *22*(2), 52-61. https://www.redalyc.org/journal/467/46758579005/html/

Una nueva ecuación en la enseñanza y aprendizaje: matemáticas, tecnología y pensamiento sistémico en la formación de ingenieros

Ruth Rodriguez Gallegos

Resumen

En la formación de ingenieros, la enseñanza del Cálculo y las Ecuaciones Diferenciales (ED) se ha transformado para responder a los desafíos de un mundo complejo y tecnológicamente dinámico. Desde un enfoque centrado en la modelación matemática, se promueve el uso de métodos analíticos, cualitativos y numéricos junto con tareas contextualizadas que fomentan el pensamiento crítico y colaborativo. Se impulsa el desarrollo del pensamiento sistémico como competencia transversal, integrando simuladores como Vensim y promoviendo el diseño de modelos dinámicos por los estudiantes. El uso de tecnologías como Geogebra, Matlab, Python y, más recientemente, herramientas de inteligencia artificial (IA), ha enriquecido la enseñanza al ofrecer visualización, personalización del aprendizaje y resolución de problemas complejos. Estas innovaciones no solo fortalecen el dominio técnico, sino que preparan a los ingenieros para abordar fenómenos reales desde una perspectiva crítica, ética y sistémica.

Palabras clave: matemáticas, pensamiento sistémico, tecnología, competencias tranversales, aprendizaje de las matemáticas.

La enseñanza de las Matemáticas en la formación del ingeniero

En un contexto educativo caracterizado por la complejidad, la incertidumbre, la ambigüedad y la rápida evolución tecnológica —lo que muchos organismos internacionales han denominado como entornos VUCA—, la enseñanza del Cálculo y en particular de las Ecuaciones Diferenciales (ED de aquí en ade-

lante) se convierte en un concepto central para la formación matemática del futuro ingeniero. El curso de ED tiene una duración de 10 semanas de duración (40 horas), está situado habitualmente en el tercer semestre de diversos programas de ingeniería (12 ingenierías diferentes en nuestro caso) permite a los estudiantes integrar su conocimiento matemático de Cálculo Diferencial e Integral de una variable real en la resolución de problemas de fenómenos reales. Más allá de un conjunto de técnicas para resolver ecuaciones, las ED constituyen un lenguaje formal para describir fenómenos que involucran tasas de cambio y cambios en el tiempo, presentes en prácticamente todas las ramas de la ingeniería: desde los procesos térmicos y mecánicos, hasta los fenómenos poblacionales, económicos y ambientales. En este sentido, aprender ED no es solo dominar métodos analíticos, sino comprender cómo los sistemas cambian y cómo se puede predecir, analizar o incluso intervenir en esos procesos mediante modelos matemáticos.

Desde 2014, en una universidad privada del noreste de México, se han desarrollado diversas innovaciones pedagógicas con el propósito de transformar la enseñanza de ED en una experiencia más auténtica, contextualizada y significativa. Estas transformaciones han estado guiadas por una visión centrada en la modelación matemática, no solo como herramienta técnica, sino como estrategia didáctica y cognitiva. Se ha adoptado además un enfoque integrador que busca movilizar diversas formas de representar y resolver EDOs de primer y segundo orden, utilizando métodos analíticos clásicos (como separación de variables o factores integrantes), pero también métodos cualitativos (análisis de estabilidad, fases y comportamiento a largo plazo) y numéricos (como Euler o Runge-Kutta). Esta diversidad metodológico no solo favorece la comprensión del concepto de ED desde distintos ángulos, sino que permite a los estudiantes elegir y justificar la estrategia más adecuada según el problema planteado. Además, el uso de casos contextualizados y tareas de modelación permite activar en los estudiantes habilidades como la formulación de hipótesis, la interpretación de resultados en contextos reales y el trabajo colaborativo. Estas actividades, inspiradas en metodologías como el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en retos o el estudio de métodos de casos de Harvard, refuerzan la idea de que la matemática no es una colección de recetas, sino una poderosa herramienta para comprender el mundo y tomar decisiones informadas. El curso de ED también se ha convertido en un espacio privilegiado para desarrollar competencias transversales, como el pensamiento crítico, el razonamiento

cuantitativo, la comunicación de resultados y el uso de tecnología. Así, la enseñanza de ED no solo responde a una necesidad disciplinar, sino que también articula el perfil de egreso de los ingenieros del siglo XXI, quienes deben estar preparados para enfrentar entornos inciertos, interconectados y en constante transformación.

Pensamiento sistémico como competencia transversal: articulación con la resolución de EDOs

El pensamiento sistémico se ha convertido en una de las competencias transversales más valoradas en la formación del ingeniero del siglo XXI, tal como lo establecen organismos internacionales como el World Economic Forum (2020). Esta competencia permite comprender fenómenos complejos observando la interacción dinámica entre sus partes, en lugar de abordarlos desde enfoques lineales o fragmentados. Desde la institución donde trabajamos, se incluyeron en el modelo educativo vigente el desarrollo de 7 competencias tranversales. Una de ellas llamada Razonamiento para la Complejidad incluye el estudio y desarrollo de al menos 3 subcompetencas donde se encuentra la de Pensamiento Científico, Pensamiento Crítico y por supuesto la de Pensamiento Sistémico. Desde esta visión institucional la subcompetencia de Pensamiento Sistémico se define como

Desde hace más de una década, diversos autores han propuesto que esta forma de pensar puede y debe desarrollarse desde los cursos de Matemáticas. Diana Fisher, pionera en esta línea desde Portland, Oregón, ha promovido desde hace décadas el uso de herramientas de dinámica de sistemas para enseñar conceptos fundamentales del cálculo como la derivada (vista como flujo) y la integral (como acumulación), mediante entornos de simulación como Stella o Vensim (Fisher, 2011, 2017, 2020). En sus propuestas didácticas, dirigidas a estudiantes de educación básica y media, los modelos visuales permiten representar procesos dinámicos como crecimiento poblacional, epidemias o dinámicas urbanas, facilitando la comprensión y motivando al alumnado a crear sus propios escenarios de simulación.

Siguiendo esta línea, Pérez y Bourguet (2003), iniciaron en México una serie de investigaciones que exploraron la conexión entre la dinámica de sistemas y las estructuras matemáticas subyacentes a las ecuaciones diferenciales (Bourguet & Pérez, 2003). Este trabajo evolucionó hacia experiencias de aula

donde los estudiantes desarrollaban modelos visuales que posteriormente se formalizaban como ED, permitiendo transitar de lo intuitivo a lo formal. Asimismo, el trabajo de Caron (2014, 2019), desde la Universidad de Montreal, ha demostrado que este enfoque no es exclusivo de la educación superior. Sus investigaciones con docentes de nivel medio han evidenciado que herramientas como Stella y metodologías basadas en sistemas pueden enriquecer la formación docente en matemáticas y facilitar la transición hacia una enseñanza más contextualizada, dinámica y orientada a la toma de decisiones (Caron, 2014, 2019).

Desde 2014, nuestro equipo de trabajo (Bourguet & Rodríguez, 2015) ha impulsado una propuesta integral en el curso de Ecuaciones Diferenciales, integrando pensamiento sistémico, modelación matemática y simulación con Vensim PLE. Esta innovación ha permitido que los estudiantes comprendan las EDO no solo como herramientas de cálculo, sino como estructuras que permiten representar y analizar sistemas complejos. La generación de nuevas actividades como casos como "Más Peces, más Dinero" o "Carrera al espacio: Musk vs. Bezos" han mostrado cómo el pensamiento sistémico puede desarrollarse cuando los alumnos toman decisiones basadas en el análisis dinámico de modelos construidos por ellos mismos (Rodríguez & Bourguet, 2015, 2024).

En todos estos trabajos, una constante es la revalorización del rol de la tecnología como medio para resignificar conceptos matemáticos, y del pensamiento sistémico como eje integrador que conecta las matemáticas con problemas del mundo real. Estas experiencias demuestran que no solo es posible desarrollar esta competencia desde los cursos de cálculo o ED, sino que hacerlo contribuye a formar ingenieros más preparados para enfrentar los retos de un mundo interconectado y cambiante.

Tecnología como puente entre conceptos y contextos: el caso del simulador VENSIM

La incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza del Cálculo y, en particular, de las Ecuaciones Diferenciales (ED), ha sido una constante en los esfuerzos por hacer más accesibles y significativos los conceptos matemáticos complejos. Desde hace varias décadas, tanto investigaciones propias como la literatura internacional han subrayado la importancia de utilizar herramientas que permitan al estudiante experimentar, visualizar y manipular fenómenos di-

námicos más allá del tratamiento algebraico o simbólico. Previo al uso de software especializado como Vensim PLE, múltiples experiencias educativas han demostrado el valor de introducir elementos como experimentaciones físicas en clase, donde se pueden medir y graficar en tiempo real fenómenos como el enfriamiento de un cuerpo, el drenaje de un tanque o el comportamiento de un resorte. Estas experiencias permiten construir de manera tangible las nociones de tasa de cambio y acumulación, vinculando así lo físico con lo matemático.

De igual manera, la utilización de simuladores desarrollados por terceros, como los ofrecidos por el proyecto PhET de la Universidad de Colorado, ha permitido que estudiantes interactúen con modelos prediseñados de sistemas físicos, favoreciendo la exploración y el razonamiento sobre las variables involucradas y su evolución en el tiempo. Estas simulaciones, si bien no siempre permiten modificar la estructura del modelo, ofrecen una plataforma poderosa para la observación guiada y el análisis cualitativo.

En una etapa más avanzada, la literatura ha destacado el valor pedagógico de que los propios estudiantes construyan simuladores o escenarios de modelación usando entornos como Matlab, Python o Julia. Estas herramientas, ampliamente adoptadas en escuelas de ingeniería, permiten generar simulaciones interactivas y personalizadas que refuerzan la comprensión del comportamiento dinámico de sistemas modelados mediante ED. Crear estos modelos implica no solo programar, sino también traducir una situación contextual a una estructura matemática, interpretarla y visualizar sus resultados.

Asimismo, el uso de paquetes visuales como Geogebra ha sido fundamental para fortalecer la dimensión gráfica del aprendizaje matemático. Su facilidad para representar funciones, curvas solución y campos de pendientes ha convertido a esta herramienta en un recurso habitual en cursos de Cálculo y ED.

En este marco de evolución tecnológica, el uso de Vensim PLE representa un paso intermedio entre la manipulación de simuladores cerrados y la programación desde cero. Su lenguaje gráfico de acumuladores y flujos, basado en la dinámica de sistemas, permite representar visualmente ecuaciones diferenciales y comprender intuitivamente conceptos como la derivada (como flujo) y la integral (como acumulación). A diferencia de otros enfoques, en Vensim los estudiantes pueden construir sus propios modelos, modificar parámetros y explorar escenarios de manera autónoma, lo que promueve la apropiación del conocimiento y el desarrollo del pensamiento sistémico. Este es un software

que no suele ser utilizado desde el área de las Matemáticas, pero justo en la colaboración con otras áreas como Ingeniería Industrial y de Sistemas, pudimos conocer esta herramienta ampliamente usada por Ingenieros y que permite modelar fenómenos desde una técnica llamada Dinámica de Sistemas. Lo consideramos de gran valor y por ello desde hace años lo hemos sumado a las clases fundamentales de Cálculo y Ecuaciones Diferenciales como una opción más a considerar.

En conclusión de este apartado de uso de tecnología y Ecuaciones diferenciales, el recorrido pedagógico desde la experimentación física, pasando por la simulación interactiva, hasta llegar a la creación de modelos computacionales propios, constituye un ecosistema didáctico robusto. Este ecosistema permite que los estudiantes no solo resuelvan ED, sino que entiendan, interpreten y predigan el comportamiento de sistemas reales, desarrollando así una competencia matemática más integral y alineada con las demandas contemporáneas de la ingeniería. Es por ello que decidimos adoptar un simulador gráfico como lo es VENSIM en el cual no se necesita ser un experto programador para poder ilustrar de una manera más gráfica los diferentes elementos que están presentes en los fenómenos y sus cambios. Hallazgos en nuestras investigaciones previas nos permiten ver como enriquece mucho al estudiante poder explorar diversos escenarios con ayuda de una herramienta visual y poderosa como lo es VENSIM. En la siguiente sección le dedicaremos una sección especial a la emergencia de la herramienta de la IA en sus diferentes variantes y cómo desde el 30 noviembre 2022 que ChatGPT de Open IA se dio a conocer al mundo ha permitido una evolución importante sobre qué significa aprender matemáticas en el 2025.

Inteligencia Artificial y el futuro de la modelación matemática en la enseñanza del cálculo

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de las ecuaciones diferenciales (ED) está transformando la forma en que los ingenieros aprenden y aplican conceptos matemáticos complejos. Esta convergencia entre IA y educación matemática no solo facilita la resolución de problemas, sino que también enriquece la comprensión conceptual y promueve habilidades analíticas avanzadas.

Herramientas de IA aplicadas a la enseñanza de ED

Diversas plataformas y aplicaciones basadas en inteligencia artificial han sido desarrolladas recientemente para asistir en la resolución, comprensión y visualización de problemas relacionados con el Cálculo y las EDOs. Algunas que podemos citar a manera de ejemplos son:

- ChatGPT, MathGPT y Wolfram Alpha: plataformas conversacionales que permiten resolver problemas simbólicos, visualizar gráficas, y entender conceptos de manera detallada. Son útiles para tutorías personalizadas y para explicar paso a paso la resolución de una ED o un problema de Cálculo.
- Differential Equations Assistant (YesChat AI): asistente especializado en ED que ayuda a estudiantes a resolver paso a paso ecuaciones diferenciales ordinarias y parciales, explicando cada fase del proceso y facilitando la interpretación de soluciones.
- HyperWrite's Differential Equations Tutor: utiliza modelos de lenguaje avanzados para guiar al usuario en la resolución y comprensión de ED, presentando explicaciones claras y accesibles, útiles en contextos tanto escolares como universitarios.
- Julius AI: Plataforma que utiliza IA para resolver derivadas, límites e integrales, proporcionando explicaciones paso a paso y gráficos interactivos. Su enfoque visual y detallado facilita la comprensión de conceptos fundamentales en cálculo .
- Socratic de Google: Aplicación móvil que permite a los estudiantes hacer preguntas mediante voz, texto o imágenes, ofreciendo recursos educativos y explicaciones detalladas adaptadas a sus necesidades .
- Photomath y Desmos: Aplicaciones que, mediante IA, permiten a los estudiantes escanear ecuaciones y obtener soluciones detalladas, así como visualizar gráficas interactivas, mejorando la comprensión de las soluciones de ED .

En entornos más avanzados, particularmente en ingeniería y ciencia de datos, se están utilizando bibliotecas de aprendizaje profundo para resolver ED y modelar sistemas:

- SciML (Scientific Machine Learning): biblioteca de Julia que permite resolver ED complejas utilizando una combinación de algoritmos numéricos clásicos y redes neuronales entrenadas sobre datos experimentales.
- DeepXDE: framework en Python que permite resolver EDOs y EDPs utilizando redes neuronales profundas (PINNs - Physics-Informed Neural Networks). Este enfoque ha demostrado ser útil para modelar sistemas en ingeniería donde las ecuaciones exactas pueden ser desconocidas pero se tienen observaciones experimentales.
- Fourier Neural Operator (FNO): desarrollado por investigadores del Caltech, este enfoque permite resolver ecuaciones diferenciales parciales con mayor eficiencia que los métodos tradicionales, utilizando operadores de aprendizaje en el dominio de Fourier.
- DUE (Deep Unknown Equations): framework reciente que permite inferir las estructuras diferenciales de sistemas físicos a partir de datos, sin necesidad de especificar a priori las ecuaciones. Es útil en procesos donde la modelación matemática tradicional es difícil.

Beneficios y desafíos de la integración de IA en la enseñanza de ED

Algunos beneficios del uso de la IA en la educación y en particular en la enseñanza son:

- Personalización del aprendizaje: La IA permite adaptar el contenido y el ritmo de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, mejorando la retención y comprensión de conceptos complejos.
- Retroalimentación inmediata: Las herramientas basadas en IA ofrecen respuestas y explicaciones en tiempo real, facilitando el aprendizaje autónomo y la autoevaluación.
- Visualización interactiva: La capacidad de representar gráficamente soluciones y procesos mejora la comprensión de fenómenos dinámicos y sistemas complejos.

Por su supuesto, lo anterior representa nuevos desafíos que justamente son los que ahora en los medios de comunicación y en las personas se tiene un temor o reserva hacia el uso no controlado de estas herramientas de IA. Estas

preocupaciones no son ajenas al mundo académico. Algunos desafíos que podemos citar son:

- Dependencia tecnológica: Existe el riesgo de que los estudiantes se vuelvan dependientes de las herramientas de IA, reduciendo su capacidad para resolver problemas de manera independiente.
- Brecha digital: La implementación efectiva de estas tecnologías requiere acceso a dispositivos y conectividad, lo que puede ser una barrera en contextos con recursos limitados.
- Formación docente: hoy más que nunca nos percatamos que será esencial capacitar a los profesores en el uso de estas herramientas para integrarlas eficazmente en el currículo y maximizar su potencial educativo en el aula.

Sin duda alguna el uso de tecnología muy específica como diversas App o herramientas de IA, cambiará y enriquecerá aún más el aprendizaje del Cálculo y ED de los ingenieros actualmente en formación.

Conclusiones

Con este escrito queremos dejar de manifiesto que es fundamental el repensar la enseñanza de las ED desde la modelación matemática, apoyada en tecnología y articulada con competencias transversales como el pensamiento sistémico, ya que bajo esta nueva óptica esta nueva propuesta constituye una vía potente para enriquecer la formación del ingeniero. El uso de simuladores como lo es VENSIM ha permitido a los estudiantes explorar nuevas formas de representación, involucrarse activamente en la creación de modelos y vincular los conceptos matemáticos con fenómenos reales y significativos. Consideramos esto de gran valor en la formación de los futuros ingenieros más allá de solo saber resolver con cierta destreza ejercicios matemáticos de manera muy procedimental. Con esta afirmación no deseamos demeritar este esfuerzo y el valor de esta parte pero consideramos que el que se desarrollen habilidades otras como modelación matemática y la resolución de los modelos que representan un fenómeno es de gran valor igualmente.

Nuestro trabajos previos nos permiten ver la riqueza del desarrollo del pensamiento sistémico y cómo esta competencia transverla potencia la comprensión profunda de las EDOs, al enmarcarlas como herramientas para entender

sistemas complejos, cambiantes e interdependientes. Finalmente, la integración de la inteligencia artificial abre nuevas posibilidades para personalizar, escalar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando experiencias más auténticas y transformadoras. Sin duda alguna, es una rama que igualmente habrá que explorar desde el ámbito académico.

Referencias

Blanchard, P., Devaney, R., & Hall, G. (2006). Differential equations (3.a ed.). Cengage.

Bourguet, R. E., & Pérez, G. (2003). On mathematical structures of systems archetypes. Proceedings of the 21st International System Dynamics Conference, 40.

Caron, F. (2014). L'enseignement des mathématiques par les systèmes dynamiques : Une expérimentation au secondaire. Groupe Canadien d'Étude en Didactique des Mathématiques.

Caron, F. (2019). Approaches to investigating complex dynamical systems. En G. A. Stillman & J. Brown (Eds.), Lines of Inquiry in Mathematical Modelling Research in Education (pp. 83–103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14931-4_5

Fisher, D. (2011). Everybody thinking differently: K-12 is a leverage point. System Dynamics Review, 27(4), 394–411.

Fisher, D. (2017). Modeling dynamic systems: Lessons for a first course (3.a ed.). isee systems.

Fisher, D. (2020). Enhancing learning through system dynamics. En J. Smith (Ed.), Proceedings of the International Conference on System Dynamics (pp. 123–134). System Dynamics Society.

Kaiser, G., & Sriraman, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. ZDM, 38(3), 302–310. https://doi.org/10.1007/BF02652813

Meadows, D. H. (2008). Thinking in systems: A primer. Chelsea Green Publishing.

Rodríguez, R., & Bourguet, R. (2015). Building bridges between mathematics and engineering: Identifying modeling practices through Differential Equations and Simulation. En American Society for Engineering Education (Ed.), ASEE Annual Conference Proceedings.

Rodríguez, R., & Bourguet, R. (2024). Enseñanza de ecuaciones diferenciales para ingenieros: Una perspectiva desde la modelación matemática y el pensamiento

sistémico. Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática (REVIEM), 4(3), e202416. https://doi.org/10.54541/reviem.v4i3.120

World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/

Stillman, G. A. (2019). State of the art on modelling in mathematics education—Lines of inquiry. En G. Stillman & J. Brown (Eds.), Lines of Inquiry in Mathematical Modelling Research in Education (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14931-4_1

World Economic Forum [WEF]. (2020). Future of Jobs Report 2020. WEF.

Referencias – Herramientas de IA y Modelado Avanzado

ChatGPT. (2022). OpenAI. https://chat.openai.com/

MathGPT. (2023). MathGPT – Conversational AI for mathematics. https://mathgpt.io/

Wolfram Alpha. (n.d.). Computational Intelligence. Wolfram Research. https://www.wolframalpha.com/

YesChat AI. (2023). Differential Equations Assistant. https://www.yeschat.ai/gpts-9t557fcBVlh-Differential-Equations-Assistant

HyperWrite. (2023). Differential Equations Tutor. https://hyperwriteai.com/aitools/differential-equations-tutor

Julius AI. (2023). AI for Calculus and Mathematical Solutions. https://julius.ai/home/calculus-ai/

Google. (2023). Socratic. https://socratic.org/

Photomath Inc. (2023). Photomath – Scan. Solve. Learn. https://photomath.com/

Desmos. (2023). Desmos Graphing Calculator. https://www.desmos.com/calculator

Rackauckas, C., & Nie, Q. (2017). DifferentialEquations.jl – A Performant and Feature-Rich Ecosystem for Solving Differential Equations in Julia. Journal of Open Research Software, 5(1), 15. https://doi.org/10.5334/jors.151

Lu, L., Meng, X., Mao, Z., & Karniadakis, G. E. (2021). DeepXDE: A deep learning library for solving differential equations. SIAM Review, 63(1), 208–228. https://doi.org/10.1137/19M1274067

Li, Z., Kovachki, N., Azizzadenesheli, K., Liu, B., Bhattacharya, K., Stuart, A. M., & Anandkumar, A. (2020). Fourier Neural Operator for Parametric Partial Differential Equations. arXiv preprint arXiv:2010.08895. https://arxiv.org/abs/2010.08895

De Brouwer, E., Simm, J., Arany, A., & Moreau, Y. (2023). Learning Unknown Differential Equations with Deep Operator Networks. arXiv preprint arXiv:2504.10373. https://arxiv.org/abs/2504.10373

La formación matemática de los estudiantes de ingeniería

José Ismael Arcos Quezada

Resumen

La educación del siglo XXI requiere una transformación profunda basada en principios humanistas, flexibles y orientados al aprendizaje permanente, como promueve la UNESCO. En el caso de las matemáticas para ingenieros, se cuestionan los fines tradicionales centrados en el formalismo, promoviendo una enseñanza contextualizada, basada en competencias y en las prácticas reales de la ingeniería. Documentos como el Marco Curricular de SEFI abogan por integrar la matemática con habilidades aplicables y transferibles. Además, se critica el uso hegemónico del cálculo basado en límites, proponiendo una reconsideración del enfoque histórico con ideas como los infinitesimales y el análisis no estándar. En los cursos de Cálculo, se subraya la necesidad de conectar teoría con aplicaciones reales, lo que implica reformular contenidos, metodologías y evaluación, para lograr una matemática significativa, alineada con la práctica profesional y con una visión pedagógica renovada.

Palabras clave: matemáticas, ingenieros, educación, curriculo, competencias.

La educación escolar en el siglo XXI

En el contexto global y regional, la UNESCO ha emitido varios documentos con recomendaciones respecto de la educación para el presente siglo. Entre otras recomendaciones pueden señalarse las siguientes:

La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente [...] en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que

surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender...

> [...] Pero además surge otra obligación que, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad.

La relevancia responde al qué y para qué de la educación. Desde un enfoque de derechos, además de enfrentar la exclusión, hay que preguntarse cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de determinados grupos de poder. Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros. El desarrollo integral de la personalidad humana es una de las finalidades que se le asignan a la educación en todos los instrumentos de carácter internacional y en las legislaciones de los países de la región.

La selección de los aprendizajes más relevantes adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos pierden vigencia rápidamente. La sobrecarga de los currículos actuales hace necesario decidir de manera urgente cuáles son los aprendizajes más relevantes que han de formar parte de la educación escolar. Esta selección debe hacerse considerando de qué manera contribuyen a alcanzar los fines de la educación, buscando un equilibrio entre las exigencias derivadas de las demandas sociales y las exigencias del desarrollo personal, y las derivadas del proyecto social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar. Los cuatro pilares del informe Delors para el aprendizaje del siglo XXI, –aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos– constituyen una referencia indispensable para establecer cuáles deben ser los aprendizajes básicos y más relevantes en la educación.

La pertinencia de la educación alude a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su auto-

nomía, autogobierno y su propia identidad. Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.

La educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo. En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión. [...] Exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje, que debe extenderse tanto a lo largo como a lo ancho de la vida: un planteamiento que brinde a todos la oportunidad de realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna. Esta visión humanista tiene consecuencias a la hora de definir el contenido de la enseñanza y las pedagogías, así como la función que corresponde a maestros y otros educadores.

Con esta serie de recomendaciones, la UNESCO nos ha venido indicando la necesidad de modificar, radicalmente, la visión que se tenía de la educación escolar a lo largo del siglo XX, eso, si queremos un futuro diferente al que se viene configurando en las últimas décadas.

Las matemáticas en la formación escolar de los ingenieros

En diversos documentos escritos en los ámbitos nacional e internacional, desde finales del siglo pasado, se han venido cuestionando, de manera creciente, en principio, los propósitos de los cursos de matemáticas en la formación escolar de los ingenieros y, en consecuencia, sus contenidos y la evaluación de los aprendizajes.

Por ejemplo, en cuanto a los propósitos que, de manera tradicional se fueron instalando en el proceso educativo, se señalaba, ya desde la década de los 90, que:

> Se considera a ésta como una disciplina que desarrolla una manera rigurosa y abstracta de razonar y que, al mismo tiempo, aporta elementos instrumentales en el trabajo profesional mismo. Es decir, la Matemática sería a la vez formativa y operativa. Sin embargo, el empleo de la Matemática, en la actividad profesional se hace típicamente en memorias de cálculo de proyectos, en cálculos puntuales, en evaluaciones técnico-económicas, etc. Los elementos matemáticos son a este nivel, muy básicos, sobrepasándose como excepción los niveles de álgebra y uso de funciones trascendentes. [...] En la actividad académica, particularmente en la investigación en Ciencias de la Ingeniería, el nivel sube al empleo de cálculo, ecuaciones diferenciales y métodos relacionados.

Se diseñan programas y contenidos en función de hipotéticas necesidades matemáticas en la actividad profesional, las que no corresponden a la realidad. Es habitual se utilicen, dentro de este punto, referencias poco representativas del quehacer profesional de los ingenieros. Estos mayoritariamente, aún en los países más desarrollados se desempeñan en labores de producción y gestión. Es una minoría la que, a nivel de los estudios de la carrera de ingeniería civil, propiamente tal, ejercen funciones asociadas a la concepción, diseño, investigación y desarrollo. Para estas últimas actividades preciso es tenerlo presente, son personas más bien con grado de Maestría o Doctorado quienes las asumen. Es en estas últimas actividades donde la Matemática se requiere en grado mayor. Sin embargo, no parece razonable ni conveniente tomarlas como un patrón general de referencia a la hora de pensar en los estudios de ingeniería a nivel licenciatura.

Se extrema el énfasis en el objetivo de desarrollo de pensamiento formal, es desmedro del objetivo que asocia la Matemática al modelado de la realidad. A veces el formalismo privilegiado obedece concepciones matemáticas que buscan un alto grado de generalización y abstracción, dentro de un esquema que hace de la Matemática una disciplina con objetivos propios. Estos objetivos no privilegian, hasta donde es posible apreciar, la relación entre los fenómenos de la realidad natural y los recursos matemáticos. Se produce así un divorcio entre mundo físico y formalismo matemático, el cual incide negativamente en las mentes estudiantiles, para las cuales la Matemática debe ser un recurso para comprender y controlar la realidad.

Parte de la educación matemática del ingeniero tiene lugar en las asignaturas de Ciencia de la Ingeniería. Los académicos que las dictan no siempre

tienen el conocimiento suficiente para establecer un adecuado vínculo entre la Matemática que sus alumnos han aprendido y los temas que ellos enseñan. Esa desvinculación es un factor que bloquea parte del desarrollo matemático de los ingenieros en una fase crucial de su formación.

Más recientemente, hace un par de décadas, el Grupo de Trabajo de Matemáticas de la Sociedad Europea para la Educación de Ingenieros (SEFI, por sus siglas en inglés), publicó el Marco Europeo para el Currículo Matemático en la Educación de Ingenieros. En este documento se hacen indicaciones como las siguientes:

Es la intención de este volumen, la tercera edición del documento del plan de estudios, establecer, explicar y ejemplificar un marco para incluir sistemáticamente tales metas de aprendizaje de nivel superior, basadas en la investigación educativa de vanguardia. Para ello se utiliza el concepto de competencia desarrollado en Dinamarca y posteriormente adoptado en el famoso estudio PISA de la OCDE. Competencia matemática es la capacidad de entender, juzgar, hacer y utilizar conceptos matemáticos en contextos y situaciones relevantes, lo cual es ciertamente el objetivo predominante de la educación matemática para los ingenieros. Por lo tanto, el mensaje principal de esta nueva edición es que, aunque el contenido sigue siendo importante, el conocimiento debe estar integrado en una visión más amplia de las competencias matemáticas.

No prescribe un nivel particular de progreso para la adquisición de competencias en educación de ingeniería. Hay muchas diferentes ramas de ingeniería y muchos perfiles de trabajo diferentes con diversas necesidades de competencias matemáticas; Por consiguiente, no es apropiado especificar un perfil fijo. El marco de competencias sirve de marco analítico para pensar el estado actual en la propia institución y también como marco de diseño para especificar el perfil deseado.

El propósito principal de este documento es proporcionar orientación para aquellos que diseñan planes de estudios concretos de matemáticas para su programa específico de ingeniería y para profesores que piensan en los arreglos de aprendizaje y evaluación para lograr el nivel de adquisición de competencias deseado. También sirve como marco para el trabajo futuro del grupo y las discusiones.

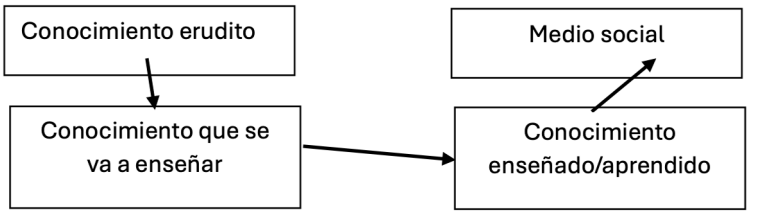
El cambio de énfasis desde los contenidos hacia las competencias puede observarse en "Las competencias en la educación. Un balance" Denyer y otros (2004), en referencia al Decreto de Misiones (1997, comunidad francesa de

Bélgica) hacen un balance, luego de algunos años de trabajar (en el nivel básico) con un modelo educativo basado en competencias.

Al hablar de cómo enseñar en términos de competencias, los autores hacen una descripción de este cambio de sentido, a partir del concepto de transposición didáctica de Yves Chevallard:

Según el principio de la "transposición didáctica", desarrollado por Yves Chevallard —o al menos, según lo que de él se ha conservado en la enseñanza—, en una pedagogía tradicional, un profesor que prepara sus lecciones parte de unos conocimientos "eruditos" para adaptarlos al nivel de sus alumnos, es decir, para transformarlos en conocimientos "que se puedan enseñar", esperando que después del curso esos conocimientos "enseñados" se hayan convertido en conocimientos... "aprendidos" y utilizados en las prácticas profesionales o ciudadanas, como en las de la vida diaria y personal: dicho de otra manera, en lo que se llama las "prácticas sociales".

Figura 1
Transposición didáctica en el sentido tradicional



Para transponer los conocimientos cultos en conocimientos que se van a enseñar, el profesor selecciona los conocimientos (no da todos los conocimientos sobre un tema), los simplifica, tanto conceptual como lingüísticamente, y los programa (organiza las secuencias según un orden, por ejemplo, de lo más sencillo a lo más complicado). En seguida, comunica el resultado de su transposición a los alumnos, esperando que éstos lo asimilarán y que, a la postre, el resultado del aprendizaje sea aplicado a la vida real.

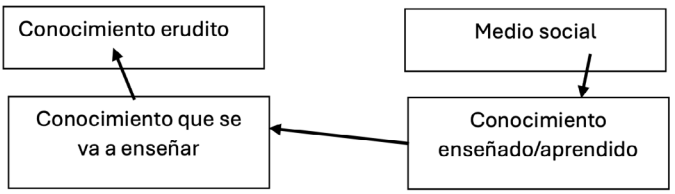
> [...] Ahora bien [...] el objetivo prioritario asignado ahora a los alumnos ya no es restituir la materia o resolver ejercicios de aplicación relativos a los conocimientos previamente enseñados, sino enfrentarse desde la escuela a tareas.

Por consiguiente, según M. Rominville

> El enfoque por competencias invierte la corriente [...] el punto de partida de la reflexión didáctica se sitúa del lado de las situaciones sociales de movilización de lo que se ha adquirido en la escuela. Los objetivos de formación ya no se describen en términos de conocimientos sino en términos de actividades, de tareas que el alumno deberá poder enfrentar [...] Forzando un poco las cosas, el recorrido didáctico se efectúa, respecto del esquema clásico, en el otro sentido.

Figura 2

Transposición didáctica en el sentido tradicional



En el caso de la enseñanza de las matemáticas en las escuelas de ingeniería, esta inversión de sentido implicará varias cosas. De acuerdo con esto, en lugar de partir de una lista de contenidos, como en el modelo tradicional, se partirá de las prácticas de la ingeniería, reconociendo ahí qué matemáticas son necesarias y cómo deberán ser presentadas a los alumnos para que, como se espera, estén directamente implicadas en la actividad profesional.

De esta manera, no deberán incluirse temas o conceptos que no puedan justificarse, es decir, que no resulten necesarios para entender, modelar o explicar situaciones que se dan en la actividad profesional o que no ayuden a resolver los problemas que se presenten como resultado de esa modelación.

De esta manera, al menos momentáneamente, en cada institución educativa debe "combinarse" el modelo pedagógico que haya sido adoptado (o adaptado) con aquel con el que se haya estado trabajando, en el que se partía de una lista de temas. Es prácticamente seguro que cada escuela se enfrente a este problema, si decide modificar sustancialmente su modelo educativo, lo que con seguridad generará un estado de tensión entre sus docentes, particularmente entre los de mayor experiencia. Al respecto, Denyer y otros nos dicen lo siguiente:

Sólo una tiranía de las competencias conduciría a excluir de los programas todo su conocimiento que no estuviese ligado a una práctica. Lo que resulta inaceptable es justificar los programas por su sola existencia, cediendo a la presión de los grupos disciplinarios, que no desean siquiera que se plantee la cuestión de la pertinencia de tal o cual conocimiento.

Así pues, al parecer tendremos que trabajar durante algún tiempo con una buena dosis de incertidumbre, hasta que los buenos resultados lleguen (esperando que así suceda).

Los cursos de Cálculo en escuelas de ingeniería

Hacia mediados del siglo pasado parecía natural e incluso conveniente, que los estudiantes de Ingeniería estudiaran en los mismos textos que sus compañeros estudiantes de Ciencias. Entonces era común encontrar en el prólogo de algún texto, que estaba dirigido a estudiantes de ciencias e ingeniería. Actualmente los docentes debemos cuestionarnos si sigue siendo pertinente tal situación.

Si los propósitos de los cursos de Matemáticas en ingeniería y en ciencias son básicamente distintos, y si la selección de los contenidos de los cursos obedece a una tradición emanada entre los matemáticos profesionales, surge entonces la necesidad de trabajar en la selección de cursos y contenidos, en la búsqueda de alternativas para la presentación de los cursos, en las metodologías de enseñanza y en el diseño e instrumentación de sistemas de evaluación de los aprendizajes, que resulten más congruentes con los propósitos de la formación matemática de los ingenieros.

Tradicionalmente se aceptaba que, en la presentación de la matemática escolar no se requería "ver su aplicación". Más bien al contrario, se debe estudiar la matemática por sí misma, libre de cualquier tipo de contextualización. Al respecto resulta muy ilustrativa la famosa cita de Bertrand Russell:

> ...En matemática pura empezamos por ciertas reglas de inferencia por medio de las cuales podemos inferir que, si una proposición es cierta, lo es también tal otra proposición. Estas reglas de inferencia constituyen la mayor parte de los principios de la lógica formal. Tomamos entonces cualquier hipótesis que parezca interesante y deducimos sus consecuencias. Si nuestra hipótesis es acerca de algo en general, y no sobre una o varias cosas particulares, entonces nuestras deducciones constituyen matemáticas. Así las matemáticas pueden definirse como la materia en la

que nunca sabemos de lo que estamos hablando ni si lo que decimos es cierto... (Russell, 1915).

Cuando las matemáticas se presentan de esa manera a estudiantes de ingeniería, es natural que ellos reaccionen preguntando qué tiene que ver esa matemática con los estudios posteriores y, sobre todo, con la actividad profesional, ante lo cual normalmente reciben como respuesta algo así como que "las aplicaciones vendrán luego", o que tomen ese estudio como "gimnasia mental". Un estudiante crítico no podrá quedar tranquilo ante tales respuestas.

En el caso del Cálculo, la presentación que tiene lugar tradicionalmente en las aulas, pone el énfasis en el rigor, en una estructura rígida de los contenidos, soslayando el nivel de comprensión alcanzado por parte de los estudiantes, a pesar de que la experiencia en las aulas muestra el poco nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos, y también a pesar de que en los textos utilizados para la enseñanza de las ciencias de la ingeniería, los procesos de modelación estén normalmente más apegados a las versiones anteriores a Cauchy, tal y como lo describió Grattan-Guinness desde la década de los 90:

> [...] El planteamiento de Cauchy¬Weierstrass, basado en los límites, se ha convertido naturalmente en la forma habitual de enseñanza en los cursos dedicados al cálculo o al análisis (puro). Sin embargo, en los cursos de mecánica, astronomía, física matemática e ingeniería a menudo se emplea la forma euleriana del cálculo diferencial por su flexibilidad intuitiva en la construcción de los modelos diferenciales de los fenómenos físicos en cuestión. (Grattan-Guinness, 1991)

Y respecto del escaso entendimiento del modelo basado en el concepto de límite, rigurosamente definido, abunda:

> ...En el caso de la enseñanza del cálculo, la hegemonía de los límites a provocado una esquizofrenia educacional desafortunada y totalmente innecesaria: el cálculo puro no es otra cosa que epsilonitis de pared a pared e ignora la forma diferencial euleriana del cálculo que los cursos de cálculo aplicado con excelente razón, a menudo utilizan como elemento básico. (Grattan-Guinness, 1991)

Así pues, si se atienden alumnos de ingeniería, quienes en las matemáticas han de ver más bien sus aplicaciones, surge la necesidad de reconsiderar las

ideas originales del Cálculo, en particular las relacionadas con la aceptación y uso de las cantidades infinitamente pequeñas.

Las cantidades infinitamente pequeñas, lo mismo que algunas otras ideas presentes en otras versiones del Cálculo (como las fluxiones de Newton o las cantidades evanescentes de Euler), hasta el siglo XVIII, fueron desechadas debido a una supuesta falta de rigor. Sin embargo, a principios de los 60 del siglo pasado, Abraham Robinson propuso un modelo numérico, rigurosamente definido, el cual contenía como elementos, además de los números reales, unos infinitamente pequeños y otros infinitamente grandes.

A partir de ese conjunto puede construirse una versión del Análisis en el que son válidos todos los resultados del Análisis real y otros que involucran lo infinitamente pequeño, lo que ha sido llamado Análisis no estándar. Esto de algún modo da validez a la argumentación basada en lo infinitamente pequeño, lo que a su vez hace pertinente la exploración en las aulas de una presentación del Cálculo que utilice esas ideas.

Sin embargo, debido a la insistencia de hacer las cosas con absoluto apego al rigor, se ha intentado utilizar el Análisis no estándar en una versión menos rigurosa que la original, con lo que no se consigue mayor entendimiento que con el Análisis estándar, como lo indicara el mismo Grattan-Guinness:

> ... La situación ha cambiado un poco con la introducción de cursos de cálculo en que se usan infinitesimales basados en el análisis no estándar, generalmente en formas muy diluidas. Pero puede emplearse la forma tradicional, con mucho éxito mientras se admita sin reservas la legitimidad de la diferencial... (Grattan-Guinness, 1991)

Así pues, no parece pertinente plantear un curso de Cálculo no estándar, como una opción en las aulas de las escuelas de ingeniería; más bien hay que terminar por reconocer las ventajas didácticas de las versiones originales del Cálculo. Sin embargo, el peso de la tradición es de tal magnitud que, a pesar de que con el Análisis no estándar se mostró que la aceptación de lo infinitamente pequeño no tendría que ser tomada como una actitud irracional, y que ideas como esas siguen siendo utilizadas en las ciencias de la ingeniería de manera muy próxima a como se hacía en los siglos XVII y XVIII, los textos que se ofrecen para la enseñanza del Cálculo siguen sin aceptar lo infinitesimal como algo válido.

Las ideas del Cálculo en sus orígenes carecían, supuestamente, de un rigor lógico, de manera que gradualmente fueron desplazadas. A partir de la propuesta de Cauchy se fue construyendo una versión en la que el concepto central es el de límite, y que se terminó definitivamente instalada en las aulas a principios del siglo XX.

La búsqueda de una versión del Cálculo con una sólida fundamentación lógica, prácticamente comenzó con el siglo XIX, Cauchy escribió su Análisis en la década de los 20 y se fue consolidando a lo largo de ese siglo. En los textos de Cálculo de ese siglo podemos encontrar entonces partidarios de alguna de las versiones todavía aceptadas, es decir, las versiones del Cálculo de Leibniz, Newton o Lagrange, todavía aceptadas podían coexistir en un mismo texto, tal y como lo indicaba un autor francés de mediados del siglo:

> El método de los infinitamente pequeños, no es sino un medio expedito de encontrar los diferenciales de diversas funciones, él grava sus diferenciales en nuestra memoria mediante figuras geométricas reducidas al último grado de simplicidad, y que hablan más a la imaginación que las ideas abstractas; en fin, este método deviene indispensable en las partes altas de la mecánica y la astronomía, en donde, sin él, la resolución de los problemas tendrían una extrema dificultad...
>
> Si el método de los límites complementa al de los infinitamente pequeños, rectificando aquello poco que este último podía tener defectuoso, el método de Lagrange complementa a su vez al de los límites, haciendo depender los coeficientes diferenciales de la pura Álgebra. Se puede entonces considerar entonces a estos tres métodos como formando uno solo... (Boucharlat, 1858)

Por lo anterior, resulta plenamente justificada la implementación de una presentación escolar del Cálculo más acorde con los propósitos de las matemáticas en la formación de ingenieros, tanto si se establecen esos propósitos en función del uso de la matemática en la actividad profesional del ingeniero como si se hace sobre el uso en el aprendizaje de las ciencias de la ingeniería.

Conclusiones

Repensar la educación del siglo XXI implica adoptar una visión humanista, flexible y contextualizada, donde el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación por competencias sean ejes centrales. En el caso de las matemáticas para ingenieros, se requiere superar el enfoque meramente formalista y acercar el Cálculo a su aplicación en contextos reales. Esto demanda revisar contenidos, métodos y propósitos, integrando nuevas pedagogías, como el enfoque por competencias y una mayor conexión con las prácticas profesionales. Solo así se logrará una educación matemática pertinente, inclusiva y alineada con los desafíos contemporáneos.

Referencias

Boucharlat, J. L. (1858). *Élémens de calcul différentiel et de calcul intégral*. Paris: Hachette.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Denyer, J., & otros. (2004). *Las competencias en la educación. Un balance*. Santiago: UNESCO/OREALC.

Grattan-Guinness, I. (1991). *The search for mathematical roots, 1870–1940: Logics, set theories and the foundations of mathematics from Cantor through Russell to Gödel*. Princeton University Press.

OCDE. (2003). *The PISA 2003 assessment framework – Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD Publishing.

Russell, B. (1915). *Introduction to mathematical philosophy*. London: George Allen & Unwin.

SEFI – European Society for Engineering Education. (2013). *A Framework for Mathematics Curricula in Engineering Education (3rd ed.)*. Brussels: SEFI.

UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe Delors a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.

ÁREA TEMÁTICA 8
PROCESOS DE FORMACIÓN

FORMACIÓN CONTINUA EN MÉXICO: UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS FEDERALES EN EL SEXENIO 2018-2024 Y SU TRANSFERENCIA A LAS ENTIDADES FEDERATIVAS[*]

Coordinadora
Graciela Cordero Arroyo[**]

Características de la política pública de formación continua del profesorado en México en el sexenio 2018-2024
Graciela Cordero Arroyo

La gestión de la formación continua de docentes de educación básica en las entidades federativas
Héctor Miguel Sánchez Anguiano[***]

La transferencia de políticas de formación continua a nivel subnacional: entre la ambigüedad y la disputa política
Martín Rubén Ibarra Olguín[****]

Resumen general del simposio

El simposio analiza las políticas de formación continua para docentes de educación básica en México durante el sexenio 2018-2024, marcadas por un cambio de políticas y de discurso sobre la figura docente. En su primera parte, se anali-

* Línea temática: políticas de formación.

** Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo-UABC. gcordero@uabc.edu.mx

*** Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Profr. Gregorio Torres Quintero". sanchez.hector@isencolima.edu.mx

**** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede México. martin.ibarra@estudiante-flacso.mx

zan los documentos normativos generados en este periodo por la Secretaría de Educación Pública y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. En un segundo estudio, se analizaron las 32 Estrategias Estatales de Formación Continua (EEFC) publicadas en 2024. Se encontró que las Autoridades Educativas Locales (AEL) organizan los procesos de formación de acuerdo con las directrices de la SEP. En el análisis de las EEFC de 2024, predominan los diagnósticos de necesidades de formación basados en fuentes secundarias cuantitativas, y se observa una diversidad en la estructura administrativa de las entidades. La eficiencia terminal es el principal desafío identificado. El tercer trabajo es un estudio que examina cómo las entidades federativas implementaron los cambios en las políticas públicas de formación continua a nivel local. Entrevistas a responsables de áreas de formación continua en Chiapas, Sinaloa y San Luis Potosí revelan estrategias para garantizar la permanencia de estos cambios a nivel subnacional, utilizando enfoques de transferencia e implementación de políticas públicas. El simposio es una contribución al análisis de las políticas de formación continua del profesorado en México, tema que debe ser revisado para fundamentar la toma de decisiones.

Palabras clave: formación continua de profesores; federalismo; descentralización; política educativa.

Semblanza de los participantes en el simposio

Graciela Cordero Arroyo. Licenciada en Pedagogía por la UNAM, maestra en Educación por la Universidad de Harvard y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Investigadora Titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es coordinadora de la Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa del IIDE. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su línea de investigación es la formación de profesores inicial y en servicio y las políticas docentes. Responsable de la mesa coordinadora de la Red de Experiencias e Investigación en Formación de Docentes en Servicio (REIFODS).

Héctor Miguel Sánchez Anguiano. Profesor-Investigador y jefe del Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Profr. Gregorio Torres Quintero" (ISENCO), México. Es Licenciado

en Educación Primaria y maestro en Gestión Educativa por el ISENCO y Doctor en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Docente de educación primaria desde el año 2007. Sus líneas de investigación son la formación inicial y continua del profesorado, práctica docente y evaluación del desempeño docente. Miembro de la mesa coordinadora de la Red de Experiencias e Investigación en Formación de Docentes en Servicio (REIFODS).

Martín Rubén Ibarra Olguín. Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la UNAM, maestro en Ciencias Sociales por la FLACSO, Sede México y doctorante en Ciencias Sociales, mención en Ciencia Política, por la FLACSO, Sede México. Ha sido docente de educación básica, en el nivel secundaria, participó en la implementación de la evaluación de desempeño docente durante el Servicio Profesional Docente. Su línea de investigación es formación continua, desarrollo profesional docente y políticas públicas. Miembro de la Red de Experiencias e Investigación en Formación de Docentes en Servicio (REIFODS).

Características de la política pública de formación continua del profesorado en México en el sexenio 2018-2024

Graciela Cordero Arroyo

Resumen

El presente trabajo analiza las políticas de formación continua para docentes de educación básica en México durante el sexenio 2018-2024, marcados por el movimiento político denominado Cuarta Transformación y por un cambio en el discurso sobre la figura docente. El objetivo principal de esta primera presentación del Simposio es comprender cómo se construyó la estructura institucional para la formación del profesorado en servicio y cómo se gestionó en este nuevo contexto político. Para ello, se aborda el tema desde una perspectiva de investigación de políticas públicas, considerando tanto la dimensión política como la técnica. La investigación se basa en el análisis de documentos normativos de las políticas de formación continua generados en México entre 2018 y 2024. Este trabajo ofrece una mirada crítica sobre las políticas de formación continua del profesorado en México, examinando su evolución en un contexto de cambio político y social. En particular, se busca clarificar cómo se definió la política del sexenio por parte de sus dos principales actores: la Secretaría de Educación Pública y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Palabras clave: formación continua de profesores; política educativa; cambio político; conflictos políticos.

El cambio de políticas de formación continua del profesorado

La reforma educativa del sexenio 2012-2018, bajo el gobierno de Enrique Peña Nieto, se erigió sobre la premisa de recuperar el control estatal sobre el ámbito laboral del personal educativo. Su núcleo fue la instauración del Servicio

Profesional Docente (SPD), un sistema que estandarizó la evaluación de los docentes en sus etapas de ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento.

La reforma se desplegó en dos fases. La primera, de índole política, se caracterizó por la firma del Pacto por México, una alianza que marginó al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de las decisiones cruciales sobre la carrera docente. La segunda fase, de carácter legal, comprendió la modificación de los artículos 3º y 73 de la Constitución (DOF, 2013a), la promulgación de leyes secundarias como la Ley General de Educación (DOF, 2013b), la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013c), y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (DOF, 2013d).

La reforma del artículo 3º constitucional de 2013 introdujo cambios significativos. En el plano discursivo, la calidad educativa se vinculó a la idoneidad de los docentes y directivos, estableciendo una conexión entre la calidad y un sistema de selección riguroso. En el ámbito laboral y administrativo, los docentes de educación básica quedaron sujetos a una doble regulación, tanto laboral como profesional, con la evaluación del desempeño como factor determinante para la permanencia en el empleo. En el plano político, el gobierno priorizó acuerdos con organizaciones de la sociedad civil, excluyendo al SNTE de las negociaciones.

En esencia, la reforma del sexenio 2012-2018 se distinguió por su énfasis en la evaluación docente y la centralización del control sobre la carrera magisterial, estableciendo un nuevo marco legal y administrativo para el sector educativo. El inicio de la administración de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) marcó un cambio sustancial en la política educativa de México, con la promesa de derogar la reforma del sexenio anterior, una medida que respondía al descontento generalizado del magisterio.

El proceso inició con un ejercicio de consulta nacional, donde se recabaron las opiniones de diversos actores del sector educativo. De esta consulta emergió la idea de "revalorizar al maestro" y el anuncio de un acuerdo nacional para fortalecer el sistema educativo, así como la presentación del proyecto "Nueva Escuela Mexicana". Es importante destacar que este ideal de revalorización docente retoma elementos del Acuerdo Nacional para la Mejora de la Educación Básica y Normal de 1992, lo cual no es coincidencia, dado que Esteban Moctezuma, figura clave en ambos procesos, participó en la gestión de ambos.

La segunda etapa implicó una serie de negociaciones políticas, particularmente con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

(CNTE), que llevaron a acuerdos sobre la asignación de plazas, la basificación de trabajadores y la reinstalación de profesores cesados. Posteriormente, se promulgó la reforma constitucional a los artículos 3º, 31 y 73 (DOF, 2019a), seguida de la aprobación de las reformas a la Ley General de Educación (DOF, 2019b) y dos nuevas leyes (DOF, 2019c): la Ley General del Sistema de Carrera de las Maestras y los Maestros y la Ley Reglamentaria del Artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación (LRMMCE), (DOF, 2019d). En estos cambios legales se reafirmaron los procesos de selección para el ingreso y promoción docente, pero se garantizó la permanencia de los maestros en sus puestos.

Las leyes secundarias de 2019 replican la estructura de las leyes secundarias de 2013. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) sustituye al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) sustituye a la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). Sin embargo, existen diferencias significativas en la autonomía y las funciones de estos organismos.

El INEE gozaba de plena autonomía técnica, de gestión, presupuestaria y para determinar su organización interna, siendo una autoridad en materia de evaluación del aprendizaje, docentes, escuelas y políticas públicas. La Comisión, por su parte, es un organismo descentralizado no sectorizado, responsable del Sistema Nacional de Mejora Continua. A diferencia del INEE, la Comisión cuenta con un comité consultivo y deliberativo presidido por el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que implica la presencia de la SEP en la toma de decisiones, a pesar de la autonomía técnica y de gestión de la Comisión. También es importante señalar que la comisión no tiene autonomía constitucional, por lo cual se le considera un organismo atípico.

El artículo tercero reformado de 2019 estableció el derecho a la educación. Son obligaciones del Estado mexicano (Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios) impartir y garantizar la educación desde el nivel inicial hasta la educación superior, así como priorizar el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. La educación debe basarse en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva (DOF, 2019a). El enfoque de derechos humanos sustenta el por qué y para qué de la educación en nuestro país.

De la misma forma, la Constitución estableció que las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social y, dado este carácter, los reconoce como sujetos de derecho de un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización. El reconocimiento de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social se incluyó como principio del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación en la Ley Reglamentaria del artículo 30 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de mejora continua de la educación (LRMMCE) (DOF, 2019b)

La gestión de la formación continua de maestras y maestros en servicio desde la SEP

En el sexenio 2012-2018, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) (DOF, 2013e) centralizó la gestión de la formación continua, vinculándola estrechamente con la evaluación del desempeño. La formación continua, en este nuevo paradigma, quedó relegada a un proceso posterior a los procesos de evaluación por lo que la gestión de la formación continua a partir de 2013 estuvo supeditada a las políticas de evaluación del desempeño docente.

Posteriormente, la formación continua regresó a la Subsecretaria de Educación Básica. Sin embargo, la inestabilidad en la gestión de la Dirección General de Formación Continua, así como la falta de claridad en las políticas, generaron confusión y desconfianza. Además, la percepción de irregularidades en el manejo de los recursos destinados a la formación continua socavó aún más la credibilidad del sistema.

En el sexenio 2018-2024, la estructura institucional continuó siendo objeto de cambios frecuentes, con la creación de nuevas unidades y la reasignación de responsabilidades. El capítulo I del título tercero de la LGE define el derecho a la formación, capacitación y actualización de las maestras y los maestros. Para concretar este derecho, el artículo 92 de la LGE establece que las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA) (DOF, 2019b).

La SEP, al inicio del sexenio, creó la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa (UPEEE), que centralizó en la oficina del secretario de educación, varias direcciones generales de su interés, entre ellas la de formación continua. Los dos instrumentos básicos de trabajo son las Estrategias Naciona-

les de Formación Continua (ENFC) y las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), instrumentos a través de los cuales se rige la política de formación continua en el país y de distribuyen los recursos federales. Ambos instrumentos se mantuvieron, pero su efectividad se vio comprometida por la reducción drástica del presupuesto asignado al PRODEP. Esta contradicción entre el discurso de revalorización y la realidad presupuestal generó dudas sobre el compromiso del gobierno con la formación continua.

En cuanto a los organismos federales, la SEP define y publica el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Este es el programa presupuestario federal que regula los recursos financieros anuales para la formación continua de los docentes del sistema educativo mexicano. Un segundo instrumento federal es la Estrategia Nacional de Formación Continua. Este es un documento que estructura los objetivos y ámbitos de formación de la propuesta federal de formación continua, así como sus posibles fuentes de financiamiento, todo lo cual se concreta en un tercer instrumento local denominado Estrategia Estatal de Formación Continua.

Estos instrumentos, de casi dos décadas de vida en la gestión de la formación continua han traído algunos problemas derivados de un ejercicio muy acotado de las regulaciones de los programas de formación continua federal y estatal. Desde 1992 se estableció una estructura centralista que atiende de manera homogénea a una población docente que es fundamentalmente diversa y que ha privilegiado a la educación regular, dejando de lado a otras figuras educativas que tradicionalmente no han sido consideradas, como las de educación inicial. Esta estructura también define programas de corto tiempo y alcance que no permiten dar una continuidad a los procesos formativos. Otro problema reconocido es el hecho que las autoridades educativas solo participan en instrumentar los programas definidos por PRODEP y la Estrategia Nacional sin discutir la problemática asociada a las opciones formativas disponibles y sus resultados limitados.

La problemática de la distribución de competencias en materia de formación continua

Al igual que en la legislación secundaria de 2013, la reforma de 2019 presentó una problemática en la distribución de competencias entre los organismos pú-

blicos, esta vez centrada en la formación del profesorado. Esta problemática se debió a la falta de un análisis integral de las implicaciones de insertar la formación del profesorado en las leyes secundarias. Esto provocó que existan lagunas jurídicas y administrativas, que entorpecieron el correcto funcionamiento de los organismos encargados de la formación continua.

En este sexenio, la responsabilidad de la gestión de la formación continua de las figuras educativas era concurrente entre la Secretaría de Educación Pública, en este caso la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa (UPEEE), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Esta concurrencia se amplía a las autoridades estatales y sus respectivas unidades, institutos, direcciones o departamentos y organismos descentralizados.

La LRMMCE (DOF, 2019d) asignó a Mejoredu responsabilidades importantes en materia de formación continua. Mejoredu tenía un papel normativo clave en la formación continua, ya que era responsable de emitir lineamientos, criterios y programas para la formación, capacitación y actualización del magisterio en todos los niveles y modalidades educativas. Además, debía contribuir a la evaluación de los procesos de formación docente, heredando esta función del extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La falta de claridad sobre el tipo de autoridad normativa de la Comisión y su ámbito de autoridad en las entidades federativas, así como el manejo del presupuesto federal para la formación continua por parte de la SEP, generaron confusión y conflictos de competencia. La falta de autonomía constitucional de la Comisión la convirtió en un organismo "atípico" o semiautónomo, sujeto a presiones por parte de la SEP, lo que socavó su fortaleza institucional. Los conflictos entorpecieron la correcta aplicación de las leyes. Este provocó una disputa por la formación contínua entre dos organismos de la propia SEP, una contienda que tuvo un mal fin para Mejoredu.

Para atender su responsabilidad como autoridad en la materia, Mejoredu publicó el Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026 (Mejoredu, 2021). Como punto de partida del plan, Mejoredu definió este problema público en los siguientes términos: "Las maestras, maestros y figuras educativas de educación básica y educación media superior no cuentan con las condiciones institucionales propicias para ejercer su derecho a una formación continua pertinente y relevante que impulse su desarrollo profesional" (Mejoredu, 2021, p. 42).

Mejoredu hizo fuertes cuestionamientos a las políticas que prevalecían centradas en la formación del profesorado en servicio fuera del ámbito escolar, política eje de la SEP. Mejoredu observó que la formación se había limitado a ofrecer un catálogo de cursos cuyos contenidos, objetivos o actividades resultan ajenos a los problemas que enfrentan los docentes en su labor cotidiana (Mejoredu, 2022a). Predominaba un enfoque de la formación continua que considera al docente como un sujeto carente de conocimientos y habilidades relevantes para su práctica. El Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021 – 2026 (Mejoredu, 2021), refiere problemáticas que se han derivado de estas prácticas tradicionales, tales como:

- Procesos de formación que no abordan los problemas de la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría y acompañamiento en los contextos específicos de aula, escuela y zona escolar (Mejoredu, 2021, p. 43).
- Procesos de formación limitados y homogéneos que no abordan los problemas específicos de la práctica de las figuras educativas (Mejoredu, 2021, p. 43).
- Reforzamiento de una cultura de formación individualista que no reconoce la importancia de la colaboración docente (Mejoredu, 2021, p. 43).
- Poca incidencia de los programas de formación para fortalecer las prácticas de los docentes, directivos, supervisores y figuras de asesoría, apoyo y acompañamiento (Mejoredu, 2021, p. 43-44).
- Limitadas condiciones para el diálogo y reflexión sobre la práctica (Mejoredu, 2021, p. 44).

Mejoredu propuso un concepto de formación continua que:

> (...) abarca trayectos que van de la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral. Referir a formación continua, más que a las nociones de formación, actualización y capacitación, permite tener una concepción integral de la profesión (Mejoredu, 2020, p. 36).

Pensar la formación como un continuo implica: a) concebirla como un proceso de larga duración, superando la visión instrumental para destacar, en cambio, la evolución de la práctica (Ortega, 2011; Vezub, 2013); b) establecer y

reconocer las particularidades de cada trayecto formativo (formación inicial, inserción laboral a una nueva función educativa y formación en servicio); c) superar la fragmentación de acciones tradicionalmente definidas como formación, capacitación y actualización y d) considerarla como una acción dinámica que se crea y se recrea por los mismos actores; es decir, los docentes quienes de manera activa y mediante el conocimiento de las problemáticas del contexto y de su propia práctica, deciden sobre su formación con base en sus saberes y conocimientos. (Mejoredu, 2022a, p.51)

Este concepto de formación es coherente con el enfoque de la formación situada, que se basa en la práctica docente en las aulas y escuelas, dentro de circunstancias y contextos específicos. Este enfoque promueve un aprendizaje horizontal entre los docentes, destacando el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la propia práctica. La reflexión considera los conocimientos y experiencias que el docente ha adquirido antes y durante su labor, integrando teoría y práctica.

Hacia fines del sexenio, se pudo observar que Mejoredu ganó terreno en la política nacional. La Estrategia Nacional de Formación Continua de 2023 y 2024 (SEP, 2024) incorporó las indicaciones de los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (DOF, 2021; DOF, 2022), los cuales eran de observancia obligatoria a nivel nacional. La Estrategia Nacional incorporó, entre otras temáticas, los instrumentos de planeación centrales de los Criterios Generales: los programas de formación continua estatales y las intervenciones formativas.

Los Programas de formación continua y desarrollo profesional docente, programas de formación o programas se definen como "el instrumento de planeación que define una perspectiva y un objetivo de mediano plazo a 6 años, en el que se plantean acciones públicas que establecen el enfoque, dirección y sentido para fortalecer la práctica de los docentes" (DOF, 2021, p. 5). Por otra parte, las intervenciones formativas son: "El conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo (DOF, 2021, p. 4).

El Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026 (Mejoredu, 2021) refiere problemáticas derivadas del poco reconocimiento social que tienen las áreas de formación continua en las entidades, lo cual ha resultado en una endeble institucionalización (Cordero y Vázquez, 2022). Esta situación afecta las tareas de los equipos y áreas de formación continua en las entidades federativas (Mejoredu, 2022a). La problemática ha sido documentada a nivel nacional (Cordero y Vázquez, 2022). El estudio del Índice de Capacidades Institucionales en Materia de Formación Continua de Docentes 2022, realizado para conocer las capacidades de los integrantes de equipos de formación continua en la educación básica en las entidades federativas (Mejoredu, 2023), reporta que los responsables de las áreas y equipos técnicos de formación continua utilizan frecuentemente los instrumentos de planeación definidos por el gobierno de la entidad, la Estrategia Nacional de Formación Continua y la Estrategia Estatal de Formación Continua. Si bien estos instrumentos se conocen y se utilizan, no son suficientes para resolver el problema de la "desarticulación de los sistemas de formación continua, condiciones operativas insuficientes y limitadas capacidades institucionales que dificultan el diseño, operación y evaluación de programas de formación continua pertinentes, relevantes y efectivos" (Mejoredu, 2021, p. 44).

Para optimizar la gestión y administración de recursos, así como la comunicación y coordinación entre las áreas de formación continua en las entidades federativas, resulta fundamental revisar y analizar los procesos y regulaciones federales y estatales que enmarcan la planeación y gestión gubernamental de la formación continua. De ahí que las siguientes ponencias de este Simposio presentarán dos trabajos empíricos que analizan cómo se vivió esta disputa en la experiencia subnacional. El primer estudio hace un análisis de contenido de las 32 Estrategias Estatales de Formación Continua para identificar cómo incorporan en su instrumento de planeación las indicaciones de la Estrategia Nacional de Formación Continua. El segundo estudio es un estudio de casos de la manera en que tres entidades federativas transfirieron e implementaron los cambios propuestos en la política pública de la gestión de la formación continua en sus respectivas entidades federativas.

Conclusiones

La reforma educativa del periodo 2018-2024 se caracterizó por la derogación de la reforma anterior, un intento de revalorizar al magisterio, la búsqueda de acuerdos políticos y la implementación de un nuevo marco legal que prioriza la excelencia educativa y el respeto a los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes. Se observó un cambio en el orden político-institucional y en el rediseño de los instrumentos de política para la formación continua.

La participación de los organismos públicos en la formación continua en México se fortaleció con la creación de Mejoredu. Sin embargo, la coordinación y la claridad en las responsabilidades, elementos clave para garantizar que estos organismos contribuyan de manera significativa al desarrollo profesional de los docentes, no fue efectiva.

La nueva arquitectura institucional presentó desafíos en la distribución de competencias y la autonomía de los organismos encargados de la formación continua. La falta de claridad generó conflictos a nivel subnacional, es decir, en la manera en que las entidades interpretaron y atendieron las indicaciones federales en el contexto de la situación y perspectiva local.

Por décadas, la formación continua en México ha enfrentado desafíos significativos, a pesar de los esfuerzos por mejorarla. La necesidad de una mayor estabilidad institucional, una asignación presupuestaria adecuada y una mayor coherencia entre el discurso y la práctica son elementos clave para garantizar su efectividad.

Referencias

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2021). Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026. https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2023). Índice de Capacidades Institucionales en Materia de Formación Continua de

Docentes 2022. Áreas de Formación Continua en las Entidades Federativas. Educación Básica. https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/indice_capacidades_institucionales_formacion_docente.pdf

Cordero Arroyo, G. y Vázquez Cruz, M. A. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Juan Pablos Editor.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013a, 26 de febrero). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013b, 11 de septiembre). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013#:~:text=%2D%20El%20Estado%20est%C3%A1%20obligado%20a,secundaria%20y%20la%20media%20superior.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013c, 11 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013d, 11 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013e, 14 de noviembre). Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5322028&fecha=14/11/2013

Diario Oficial de la Federación. (2019a, 15 de mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (2019b, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física y Educativa. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab= 0

Diario Oficial de la Federación (2019c, 30 de septiembre). Ley General del Sistema ....

Diario Oficial de la Federación. (2019d, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la Educación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (2021, diciembre). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5638012&fecha=13/12/2021#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (2022, mayo). Acuerdo por el que se modifican los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. CGPFCDPD-2021, publicados el 13 de diciembre de 2021. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pd

Secretaría de Educación Pública (2019a). Organigrama vigente. 314 Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, México, 2 de agosto. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/530018/314-DGFCAyDPMEB_2_DE_AGOSTO_DE_2019.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019b). Manual de Organización de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, México, SEP, agosto. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/530018/314-DGFCAyDPMEB_2_DE_AGOSTO_DE_2019.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020, 15 de septiembre). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020

Secretaría de Educación Pública. (2022). Anexo del acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Secretaría de Educación Pública (2024). Estrategia Nacional de Formación Continua. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf

La gestión de la formación continua de docentes de educación básica en las entidades federativas

Héctor Miguel Sánchez Anguiano

Resumen

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emite las funciones normativas de la formación del profesorado, mientras que las Autoridades Educativas Locales (AEL) organizan dichos procesos, congruentemente con las directrices de la SEP. Con este estudio cualitativo, mediante el análisis de contenido se buscó conocer las condiciones de la gestión de la formación de docentes de educación básica, desde las entidades federativas; para ello, se revisaron todas las Estrategias Estatales de Formación Continua (EEFC) publicadas del año 2024. Se encontró que, en los documentos analizados, predominan las fuentes secundarias de tipo cuantitativo para la construcción de los diagnósticos de necesidades de formación; se identifica una gran diversidad en la estructura administrativa desde la cual se gestionan los procesos de formación en las entidades; y se reconoce a la eficiencia terminal, como el principal desafío que enfrentan las AEL.

Palabras clave: formación continua de profesores; gestión educativa; planeación; política educativa.

Introducción

La formación continua del profesorado ha sido el foco de atención en la agenda política de diferentes países, sin embargo, es escaso el conocimiento sistematizado que permita analizar la calidad y la pertinencia de la formación brindada a los maestros que laboran en educación básica (Vezub, 2019). En el caso mexicano, este campo no ha sido abordado ni estudiado sistemáticamente en la investigación educativa, sobre todo en los años recientes (Cordero y Vázquez, 2022); por otra parte, la información proporcionada por las autoridades educa-

tivas se remite a cifras centradas en la cobertura y algunas características de los procesos formativos.

Una problemática identificada en la literatura, que hace complejo el estudio de las políticas de formación continua, es la multiplicidad de agencias y de niveles de gobierno involucrados en su planificación e implementación en América Latina (Vezub, 2019). En México, por ejemplo, la política de formación continua de maestros de educación básica opera, desde inicios de la década de los noventa, mediante programas federales y otros construidos por las entidades federativas. A partir del 2014, el Programa para el Desarrollo Profesional (PRODEP Tipo Básico) y la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC) son los referentes normativos que regulan las características y el financiamiento de este tipo de procesos, ambos a cargo de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC) de la Secretaría de Educación Pública.

El presupuesto del PRODEP Tipo Básico, destinado a la oferta de formación en las entidades federativas se determina considerando diferentes elementos y para que las Autoridades Educativas Locales puedan ejercerlo, las reglas de operación del programa (DOF, 2023) estipulan que es necesaria la elaboración y aprobación de una Estrategia Estatal de Formación Continua, definida como "el documento elaborado por las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, que establece los aspectos centrales para la organización, implementación y valoración de la formación continua de la entidad federativa" (SEP, 2024, p, 45).

Se reconoce que en el contexto nacional no se cuenta con una política única sobre formación continua, ya que se implementa a través de múltiples programas que se desarrollan simultáneamente (Sandoval, 2021). Por otro lado, gran parte de los estudios previos sobre el análisis de la formación continua en México se enfocan en la política nacional, por lo que, poco se sabe sobre lo que sucede en años recientes con el diseño de las políticas a nivel local. Por ello, para favorecer un acercamiento a la formación de maestros en servicio, es necesario contemplar escenarios diversos de una entidad federativa a otra.

Dado a la importancia de la EEFC para el acceso al presupuesto destinado a la oferta de formación de los estados y para el establecimiento de la acciones y procedimientos para el logro de los objetivos del PRODEP a nivel nacional, en este estudio resultó de interés el análisis de dichos documentos con la intención

de conocer las condiciones de la gestión de la formación continua del profesorado de educación básica, desde las entidades federativas en México.

Método

Para el análisis de las EEFC que aquí se propone, se llevó a cabo un estudio cualitativo de alcance exploratorio (Flick, 2007). Se llevó a cabo un análisis de contenido que se caracteriza como una aproximación empírica de tratamiento sistemático de textos al interior de sus contextos de comunicación (Mayring, 2000). En este caso, el corpus documental se conformó por todas las EEFC correspondientes al 2024, que fueron elaboradas por las AEL en cada una de las 32 entidades del país. La información solicitada para los apartados de la EEFC, en su versión 2024, fueron los referentes del presente análisis, particularmente la denominada "Situación de la formación continua".

Se optó por un procedimiento de análisis inductivo, a partir de las acciones propuestas por Coffey y Atkinson (2003). Primero se recuperaron y organizaron los textos (EEFC) disponibles en el sitio web de la DGFC y de los gobiernos estatales. Después, se codificó la información y se recontextualización los datos, para ello, la información se presentó a través de matrices descriptivas (Miles y Huberman, 1994) que se organizaron con base en códigos. Finalmente, se interpretaron los datos mediante la búsqueda de patrones, temas y regularidades, así como contrastes e irregularidades que permitieron la construcción de las dimensiones de análisis de los textos.

Hallazgos sobre la gestión de la formación continua en las entidades

Este apartado en las EEFC tiene la finalidad de construir, desde diferentes fuentes, las características de la gestión de los procesos de formación continua desarrollados en cada entidad. De acuerdo con las orientaciones establecidas en la ENFC (SEP, 2024), este ejercicio inicia con la reflexión de los elementos proporcionados por la evaluación interna del año anterior, así como las acciones y procesos programados para atender los aspectos susceptibles de mejora. Para fines de presentación de los hallazgos del análisis documental, primero se abordan los aspectos metodológicos que orientan la construcción de las EEFC; después se analizan las características de la estructura administrativa y acadé-

mica para la formación continua en las entidades; finalmente, se analizan los desafíos reportados por las AEL para la gestión de la formación del profesorado en servicio.

Aspectos metodológicos

Las necesidades de formación se centran en la identificación de temáticas para abordar a través de los programas de formación continua e intervenciones formativas. La ENFC (SEP, 2024) sugiere a las AEL considerar tres fuentes principales de información: actores clave, organismos o instituciones y resultados de evaluaciones de aprendizaje de alumnas y alumnos.

Los referentes que se tomaron en cuenta en los estados para la redacción del apartado lectura de la realidad y detección de necesidades de formación son diversos. La mayoría de las entidades recurrieron a dos fuentes, pero hubo casos que consideraron solo una y entidades que consideraron hasta siete. Las fuentes más recurrentes fueron: encuestas aplicadas a diferentes figuras educativas y los resultados de evaluaciones de los aprendizajes de estudiantes mediante pruebas estandarizadas (algunas diseñadas por las AEL y otras difundidas por organismos como Mejoredu). Con menor frecuencia, se recuperaron registros de seguimiento y observación de Consejos Técnicos Escolares (CTE) y grupos focales con docentes (Ver tabla 1).

Tabla 1
Técnicas e instrumentos más frecuentes
para la construcción del panorama de formación de cada entidad

Instrumento/Técnica	Entidades que la señalaron
Encuesta Nacional de Detección de Necesidades de Formación	29
Pruebas estandarizadas para medir el logro de los aprendizajes de los alumnos: PLANEA, SisAT, PISA, otras pruebas locales.	16
Evaluación interna de las instancias formadoras (encuesta).	14
Seguimiento de los CTE (registros, entrevistas, guías de observación)	8
Grupos focales con diferentes actores educativos	2
Análisis FODA	1
Árbol de problemas	1
Narrativas de docentes	1
Análisis documental	1

En las EEFC predomina la consulta de fuentes secundarias de tipo cuantitativo. Resulta interesante observar que es menor la atención que se pone a los resultados de evaluaciones internas en las que se reflejan valoraciones del profesorado que participó en acciones de formación.

La estructura administrativa y académica para la formación continua en las entidades

En las EEFC se identificaron condiciones muy diversas en las que operan los programas de formación continua, una de ellas, es la estructura administrativa que varía de estado a estado. En ocho casos, la estructura es tan compleja, que las instancias encargadas de la formación continua pueden tener el rango de "Direcciones" en el organigrama local, y que al mismo tiempo, están integradas por otras instancias de diferente índole.

Otro aspecto relacionado con la estructura administrativa y académica de la formación continua en las entidades es la presencia de los Centros de Maestros (CM). Actualmente, los CM continúan vigentes en 18 entidades federativas. Según lo reportado en las EEFC, en tales casos, se utilizan de formas diversas en los procesos de formación a nivel local, por ejemplo, mediante el uso de la infraestructura física (aulas, equipos de cómputo, bibliotecas) y la integración del equipo académico en algunas actividades de acompañamiento de las acciones formativas. Por otro lado, tres estados mencionan que los CM ya no se usan para procesos de formación; el resto de las entidades federativas no hicieron alusión de tales instancias.

La diversidad de la estructura administrativa identificada en las entidades federativas y el uso de los CM muestran la complejidad de los sistemas estatales de formación continua en México; y a su vez, son el reflejo del federalismo educativo estipulado en la LGE (DOF, 2024) que atribuye a la autoridad federativa la regulación de la formación para docentes de educación básica y a las autoridades locales, la prestación de dichos servicios. Mediante esta revisión se sigue identificando una problemática documentada desde hace casi dos décadas en el estudio publicado por Ruíz (2009): la prioridad desigual al tema de la formación continua en las agendas estatales.

Desafíos para las AEL en la gestión de la formación continua al profesorado

Las problemáticas reportadas en las EEFC brindan un panorama de los obstáculos que las AEL suelen enfrentar desde sus facultades para brindar el servicio de formación continua a los docentes de educación básica. Los desafíos que se mencionan con mayor frecuencia son: primero, la eficiencia terminal; en segundo término, el acompañamiento y seguimiento de los docentes que participan en las acciones de formación; finalmente, la administración del recurso federal, a partir de las reglas de operación del PRODEP y de los estatutos locales para su uso.

En el contexto de la formación continua, la eficiencia terminal resulta relevante porque refleja, hasta cierto punto, la pertinencia de la oferta formativa de cada entidad federativa. En 19 de las EEFC analizadas se hace referencia a la eficiencia terminal de los programas de formación como un problema identificado y como una situación perceptible de mejora en el ámbito local. En el resto de los documentos (13) no se considera como un referente para el análisis de la situación de la formación en la entidad. Sólo 12 estados hacen explícito el porcentaje de eficiencia terminal alcanzado, que va desde el 21% hasta el 93%.

A diferencia de la eficiencia terminal, que sólo es mencionada en algunas EEFC, las metas alcanzadas sobre la cantidad de figuras educativas formadas en cada estado se mencionan en todos los documentos analizados. Este hallazgo permite inferir que, para las AEL, las metas se relacionan con la cantidad de docentes inscritos en los programas de formación, más no con aquellos que lograron concluirlos.

El seguimiento y acompañamiento a las figuras educativas que participan en los programas de formación es un problema mencionado por siete entidades. Se reporta como una de las causas de esta dificultad, el limitado equipo académico con que se cuenta en algunos estados (tanto en la estructura administrativa, como en los CM). Una tarea pendiente, según lo reportado por algunas entidades, es el seguimiento que se brinda después de la experiencia formativa, pues en todos los casos mencionados, dicho proceso se acota al tiempo en que transcurre el dispositivo formativo.

Aunque las reglas de operación del PRODEP son de carácter federal, en algunos estados, las AEL tienen que sujetarse a las disposiciones legales de las administraciones de los respectivos gobiernos estatales. Esta situación forma

un panorama desafiante para los equipos encargados de brindar los programas de formación financiados con el recurso federal, pues tienen que considerar, además, trámites administrativos y procedimientos relacionados con los concursos de licitación; algunos mencionados en las EEFC son: documentación legal solicitada a las instancias formadoras, sujetarse a los períodos establecidos para dichas licitaciones, autorización para el uso del recurso en los tiempos estipulados por la AEL, etc. A partir de esto, en algunas entidades se reporta un considerable retraso en los procesos de formación, desde la emisión de convocatorias y procesos de inscripción, hasta el inicio de los programas y el pago a las instancias formadoras correspondientes.

Discusión y conclusiones

La diversidad de instancias y de niveles de gobierno implicados en el diseño e implementación de las políticas de formación continua en Latinoamérica hace complejo su estudio (Vezub, 2019). Los resultados de este estudio dan cuenta de que, esta complejidad también caracteriza a la formación que se brinda en las entidades federativas de México. El análisis de las 32 EEFC, que se reporta en este estudio, representa un acercamiento a los procesos de formación continua de las entidades; en este se identificaron panoramas diversos que dan pie a múltiples escenarios y desafíos particulares. Con la intención de sintetizar los principales hallazgos, a continuación, se desarrollan a partir de dos ejes de análisis.

Las EEFC como textos de política

Los textos de política, como las EEFC retomadas en esta investigación, tienen una historia representativa e interpretativa, pues los propósitos y mecanismos que se plantean son representados de diferentes maneras por distintos actores e intereses (Ball, 1993). En los procesos de formación intervienen múltiples instituciones y sujetos, sin embargo, para efecto del análisis que aquí se presenta se decidió centrar la mirada en la perspectiva de las AEL, dado su papel central en el diseño e implementación de las políticas educativas relacionadas con la formación continua del profesorado de cada estado y porque su mirada no ha sido suficientemente representada en la investigación educativa.

De acuerdo con Ball (1993), los textos de política plantean problemáticas que deben ser resueltas por los actores en sus contextos, aun cuando no se llega

a especificar claramente qué hacer para solucionarlas; en el caso de la formación continua, las AEL atienden problemáticas en el marco de la normatividad vigente. En este sentido, se reconocen diversos desafíos al brindar dicho servicio en el ámbito local, principalmente: la eficiencia terminal, el acompañamiento y seguimiento de los docentes que participan en las acciones de formación y la administración del recurso federal, en congruencia con la normatividad local.

Las EEFC se encuentran en circulación de manera simultánea con otros textos de política, específicamente, las reglas de operación del PRODEP Tipo básico, la ENFC y los estatutos locales correspondientes. Esta particularidad, que es referida por Ball (1993) como una característica de los textos de política, permite comprender las dificultades que reportan las AEL para el uso oportuno de los recursos que se asignan a través de tal programa, frente a los múltiples requerimientos de tipo legal y administrativo. Este desafío también es reportado por MEJOREDU (2024), informe en el que además se exponen los períodos tardíos para la ministración del recurso, que suelen extenderse cuando las áreas estatales de finanzas requieren trámites complejos para disponer de ellos; una consecuencia de este problema es el caso de seis entidades federativas que, en el periodo 2021-2023, no recibieron recursos federales del programa o los devolvieron parcial o totalmente.

Las condiciones organizacionales en las que desarrollan los programas de formación de la mayoría de las entidades es otro aspecto preocupante por las implicaciones para los equipos estatales, pues sus esfuerzos se enfocan en el cumplimiento de tareas predominantemente administrativas. Aunado a lo anterior, se identificó la desigual organización del área de formación continua que se otorga en los organigramas de cada entidad federativa.

Los desafíos en la gestión de la formación continua a nivel local

Los textos de política analizados representan esfuerzos de las AEL por atender las disposiciones federales sobre formación del profesorado en servicio. En el diseño, los equipos estatales construyen una EEFC con la que se pretende fundamentar las decisiones que toman sobre tales procesos. Aunque la autoridad educativa federal emite lineamientos para su construcción, con el análisis presentado en este estudio se identifica diversidad en cuanto a la estructura y contenido de los documentos que se construyen de un estado a otro, dando cuenta de algunos intentos por contextualizar la formación.

En cada EEFC se ve reflejada la gestión de la formación continua del profesorado de cada entidad. Sobre los principales hallazgos en el análisis de dichos documentos se encontró lo siguiente:

- En los primeros apartados de las EEFC se identifican varias páginas destinadas a describir la situación vigente del panorama educativo estatal, esta información permite conocer las particularidades en que se brinda el servicio educativo a la población, sin embargo, no se encontró vinculación explícita entre dichos datos y las decisiones tomadas sobre las necesidades de formación, prioridades y programas. En el estudio realizado por De la Cruz (2024), también se encontró esta desvinculación entre la oferta de formación de cinco entidades del país y sus características contextuales, minimizando así el principio de formación diferenciada que se reconocen en los planteamientos nacionales y normativos sobre este tipo de procesos.
- En la construcción de las EEFC se encontró que las AEL recurren a diversas fuentes para construir los diagnósticos de necesidades. En casi todos los casos se consideran algunas encuestas en línea que son contestadas por el personal educativo; si bien, esta información es un referente importante para conocer las intenciones de formación del profesorado y de los rasgos deseables de los programas de formación, en muy pocos casos se rescatan las valoraciones de los docentes que ya han participado en dispositivos formativos ofertados por la AEL.
- En pocas EEFC se identificaron acciones de evaluación de la oferta de formación que fueran implementadas por los propios equipos de formación continua de las entidades; gran parte de los instrumentos empleados fueron diseñados por la DGFC o por las mismas instancias formadoras.

A manera de cierre, es necesario enfatizar la compleja tarea de las AEL en materia de formación continua, sobre todo, considerando los múltiples contextos y las condiciones tan dispares en que operan los equipos responsables de estos procesos en cada una de las entidades federativas. Los hallazgos de este estudio invitan a seguir profundizando en lo que ocurre en este nivel de concreción de las políticas educativas sobre formación docente, especialmente, porque se reconoce que son importantes las demandas hacia estos actores y por los desafíos que les implica el cumplimiento de las normatividades tanto federal, como local para ejercer las diferentes fuentes de financiamiento y para

cubrir los requerimientos de tipo académico de los servicios de formación que ofrecen al profesorado.

Se considera que el Estado ofrece un marco normativo que demanda múltiples acciones a las áreas encargadas de la formación en cada estado, pero por lo que se encontró en diversas EEFC, se infiere que es poco lo que ofrece en términos de recursos materiales, humanos y formativos. Aunque la política se intenta contextualizar desde las múltiples interpretaciones de las AEL, la gestión de la formación de docentes en servicio es un desafío en el que se requiere conocer la naturaleza del aprendizaje de los profesores, qué les motiva a modificar sus prácticas, así como las particularidades de la profesión en la actualidad con la intención de responder pertinentemente a sus necesidades formativas.

Referencias

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. https://doi.org/10.1080/0159630930130203

Coffey, A. y Atkinson P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. SAGE.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2024). La revalorización del magisterio y el derecho a la formación continua de docentes de educación básica y media superior 2024. MEJOREDU.

Cordero Arroyo, G. y Vázquez Cruz, M. A. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Juan Pablos Editor.

De la Cruz, G. (2024). Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: la noción de trayecto formativo y la oferta diferenciada. En G. Guevara y J. Navarro (coords.), *Al borde del abismo. Actualidad y perspectiva de la educación básica (351-382)*. Grijalbo.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2023, 23 de diciembre). Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2024. http://prodep.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/regop/Reglas_2024.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2024, 08 de abril). Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0

Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*. Vol I (2). https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089

Miles, M., y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded soucerbook*. Sage.

Ruiz, G. (2009). *Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Informe final de la evaluación externa de diseño del programa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). Estrategia Nacional de Formación Continua 2024. México. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf

Sandoval, E. (2021). Encuentro 2. Formación continua de docentes. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Ed.), *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas (63-69)*. OEI.

Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina: Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE Unesco, Oficina para América Latina. SITEAL.

La transferencia de políticas de formación continua a nivel subnacional: entre la ambigüedad y la disputa política

Martín Rubén Ibarra Olguín

Resumen

Este trabajo analiza los procesos mediante los cuales las entidades federativas en México transfirieron e implementaron a nivel local los cambios en las políticas públicas de formación continua durante el sexenio 2018-2024. El objetivo principal es comprender cómo los actores locales pusieron en marcha estrategias para garantizar (o no) la permanencia de estos cambios a nivel subnacional. Para ello, se recurrió al enfoque de cambio de política (Bardach, 2006; Baumgartner, 2013; Del Castillo, 2017, 2020), específicamente a los trabajos de transferencia e implementación, para comprender cómo las políticas públicas se adaptan a contextos locales. Por medio de entrevistas semi-estructuradas a responsables de las áreas de formación continua de tres estados de la República (Chiapas, Sinaloa y San Luis Potosí) se recuperó información para dar cuenta de estos procesos.

Palabras clave: formación continua de profesores; política educativa; políticas públicas; federalización.

La transferencia de políticas a nivel subnacional

El enfoque teórico en el que se enmarca esta investigación corresponde a los estudios del *policy process*, el cual pretende explicar "las interacciones que ocurren a lo largo del tiempo entre las políticas públicas, los actores, eventos, contextos y resultados circundantes." (Weible, 2018, p.11). Específicamente, esta investigación se nutre de los enfoques de transferencia e implementación de políticas públicas. Dentro de estos enfoques, se ha reconocido que estos procesos son situados, es decir, dependen en gran parte de factores locales, los cuales determinan la forma en que las políticas públicas son adaptadas a las necesidades y

contextos subnacionales (Hadjiisky et al., 2017). Por otro lado, se reconoce que en el proceso de adaptación de las políticas los actores tienen una importancia crucial, pues son quienes interpretan los significados contenidos en estas y las adaptan a las demandas a las que están sujetas, tanto de otros niveles de gobierno como de los beneficiarios de las políticas (Lipsky, 1980; Mayrot, 2017; Sager y Gofen, 2022), por lo que desarrollan estrategias que garantizan (o no) la implementación e institucionalización de las políticas públicas (Dussauge-Laguna, 2017). Por último, las investigaciones han resaltado la importancia de las instituciones (formales e informales) en los procesos de transferencia e implementación, pues moldean las decisiones y el comportamiento de los actores (Hadjiisky et al., 2017; Milhorance, 2017; Stone, 2004).

Dentro de estos estudios destaca el concepto de transposición de políticas, el cual se refiere al proceso por el cual "los países utilizan su discrecionalidad para adaptar las políticas a las circunstancias locales" (Zhelyazkova y Thomann, 2022, p. 430). Estas adaptaciones son políticas pues permiten a los actores influenciar las políticas de acuerdo con sus preferencias y capacidades, lo que supone un cambio que impacta en el cumplimiento legal de las mismas. La transposición se traduce en cambios en la densidad o en el carácter restrictivo de las normas transferidas. La densidad se refiere al número de normas que se añade a la regulación original, por lo que se relaciona con la cantidad; mientras que el carácter restrictivo se refiere a los cambios que sufren las legislaciones en su contenido.

Teniendo en consideración lo anterior, el argumento de este trabajo es el siguiente: El proceso de transferencia e implementación de las políticas públicas estará caracterizado por la adaptación de las políticas públicas a los contextos locales a partir de un proceso de interpretación por parte de los actores locales, quienes pondrán en marcha estrategias, primero, para comprender los cambios propuestos y, segundo, para adaptarlos a sus necesidades y capacidades locales. Estas estrageias estarán condicionadas por las instituciones formales (normas, diseños) e informales (creencias, intereses) en las que se desenvuelven los actores. Por último, los actores llevarán a cabo un tercer tipo de estrategias, las cuales estarán encaminadas a implementar estos cambios, adaptando las demandas de los diferentes niveles de gobierno y de los beneficiarios para cumplir con el mandato legal.

De esta manera, las instituciones y los intereses de los actores locales moldearán las políticas públicas en diferentes procesos que darán como resultado

nuevas políticas acordes a estos factores, lo que se traducirá en políticas públicas más densas o más restrictivas. En este proceso, las estrategias puestas en marcha serán determinantes para el éxito o el fracaso del proceso de transferencia e implementación.

Diseño metodológico

Esta investigación es de tipo cualitativo, basada en entrevistas semi-estructuradas a funcionarios locales encargados de la implementación de las intervenciones formativas y del diseño del programa estatal de formación continua. Es un estudio exploratorio y comparado, a partir de la selección intencionada de tres casos: Chiapas, San Luis Potosí y Sinaloa, los cuales se estudiaron a profundidad. Estas entidades fueron elegidas porque cada una respondió de manera diferente al mandato legal de implementar el cambio de política: mientras que Chiapas implementó una intervención formativa, Sinaloa implementó cuatro intervenciones formativas y San Luis Potosí, veintiún intervenciones formativas. Al momento de las entrevistas, las entidades federativas aun no diseñaban su programa estatal de formación continua, por lo que las intervenciones formativas que implementaron fueron las diseñadas por Mejoredu.

Las entrevistas fueron diseñadas a partir de la identificación de las variables de estudio identificadas en el marco teórico, por lo que a los informantes se les preguntó acerca de los diseños institucionales, las instituciones informales y los procesos llevados a cabo en sus entidades. Para el análisis de la información, se recurrió a la técnica denominada *process tracing* o rastreo de procesos, por medio de la cual se reconstruyeron los procesos de implementación y transferencia de las políticas públicas de formación continua. Además, se utilizó la técnica de análisis temático (Braun y Clarke 2006, 2019, 2021) por medio de la cual se identificaron los temas en las entrevistas y se construyó una narrativa que diera cuenta de estos procesos.

El cambio en la política de formación continua

La formación continua de maestros es un fenómeno que ha recibido muchas denominaciones a lo largo de la historia: actualización, capacitación, profesionalización, formación permanente, formación continua y más recientemente, desarrollo profesional. Cada una de estas acepciones responde a paradigmas y

epistemologías que posicionan a la profesión docente y al docente de formas distintas. La literatura especializada (Imbernón y Ferreres, 1999; Vezub, 2004) da cuenta de al menos dos modelos de formación continua, uno instrumental y otro basado en el desarrollo. Para el primero, la formación continua se relaciona con la actualización de conocimientos disciplinares a partir de dispositivos verticales de enseñanza, en donde un experto capacita a los docentes para llenar los vacíos de su formación inicial o para capacitarlos en los nuevos cambios del currículo. Por otro lado, el modelo centrado en el desarrollo supone un docente activo, que es capaz de gestionar su aprendizaje a través de la reflexión de su práctica y de los intercambios con otros docentes, procesos que son llevados a cabo en la escuela, por lo que son contextualizados, y recuperan las necesidades profesionales de los maestros.

En México ha prevalecido un modelo instrumental de la formación continua, sin embargo, a partir del sexenio en cuestión se ha ido incorporando la idea de la formación situada, es decir, la formación basada en la reflexión de la práctica de los docentes. Estos cambios se concretaron en los *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente* (DOF, 2021), documento que determinó las bases para el diseño y operación de los programas de formación continua en cada uno de los estados que conforman la República Mexicana, y en la introducción de las intervenciones formativas, dispositivos que detonan la reflexión de los docentes de su práctica, para recuperar sus necesidades y saberes e incorporarlos en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, estas modificaciones también supusieron nuevas responsabilidades para las entidades federativas, como el diseño del programa estatal de formación continua, en el que establecieran, a partir de un diagnóstico, las acciones pertinentes para la implementación y evaluación de las intervenciones formativas. De esta manera, los estados de la República adquirieron la responsabilidad de diseñar dos instrumentos: el programa antes mencionado y la Estrategia Estatal de Formación Continua, tal como se abordó en la ponencia anterior.

El cambio en la política de formación continua, entonces, consistió en incorporar a las acciones de formación, las intervenciones formativas, como un nuevo dispositivo para que los docentes pudieran desarrollarse profesionalmente. Este cambio implicó toda una estrategia para implementar estas intervenciones en medio de contextos en los que las entidades carecieron de recursos, pues no contaban con presupuesto específico para este ejercicio, y de

incertidumbre acerca de los significados de muchos conceptos incluidos en las nuevas políticas.

Este trabajo pretende abonar a la discusión acerca de cómo los actores locales responden a las exigencias federales, en este caso, de la formación continua. Específicamente, se refiere a los cambios propuestos por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) para implementar el enfoque de la formación situada (Mejoredu, 2020, 2021).

El caso de Chiapas

En Chiapas, el proceso de cambio de política estuvo enmarcado en la reciente creación del Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente, organismo desconcentrado de la secretaría de educación estatal, cuya una de sus atribuciones es implementar la oferta de formación, capacitación y actualización de los docentes en servicio. Dentro de este Instituto se encuentra la Dirección de Formación Continua, la cual cuenta con 11 integrantes, encargados del diseño e implementación de las acciones e intervenciones formativas. Estos funcionarios laboran en contextos de escasez de recursos humanos, financieros y de infraestructura, por lo que deben responder a las demandas recurriendo a diferentes estrategias que les permitan lidiar con estas limitaciones.

En cuanto a las instituciones informales, relacionadas con creencias e intereses, entre los funcionarios prevalece una idea de la profesión docente como un servicio, una vocación relacionada con la mejora de los aprendizajes para que los estudiantes puedan mejorar sus condiciones de vida. Por otro lado, entienden la formación continua como un proceso centrado en la contextualización de los aprendizajes de los docentes, los cuales les permitirán salir adelante en sus labores. Estas ideas contrastan con la propuesta de MEJOREDU, pues dejan de lado aspectos como la reflexión acerca de la práctica y el diálogo con otros docentes.

Dadas las características del estado, una enorme diversidad de contextos y de profesores, el proceso de transferencia e implementación siguió las siguientes etapas: apropiación del modelo, discusión y capacitación por parte del equipo, difusión del modelo en los centros de maestros y capacitación y, por último, implementación de una intervención formativa en la capital del Estado. Los criterios para seleccionar la intervención formativa estuvieron relacionados con

la disponibilidad de espacios y recursos, por lo que se decidió llevar a los docentes de diferentes regiones a Tuxtla Gutiérrez.

Las estrategias de los actores locales estuvieron enfocadas en la implementación de la intervención formativa y en la consecución de recursos para ello. Entre estas estrategias se cuenta: recuperar los convenios con instituciones de educación superior, empatar las intervenciones formativas con las acciones formativas para poder utilizar el recurso federal, la adaptación de materiales y estrategias para llevar a cabo las intervenciones formativas.

El resultado de este proceso fue un aumento del carácter restrictivo de las políticas, pues las modificaciones realizadas estuvieron relacionadas con el contenido de estas. En el proceso prevaleció la adecuación de las políticas a las limitaciones en los recursos con que contaban para llevar a cabo esta obligación legal. Sin embargo, se observó que los funcionarios adaptaron la política dado que la encontraron como una solución genuina al problema de la formación continua en el estado.

El caso de Sinaloa

En Sinaloa la instancia encargada de la formación continua es el Sistema Estatal de Formación Continua para maestros de Educación Básica (SEFOC) dependiente de la secretaría de educación estatal. El equipo cuenta con 4 integrantes, quienes están encargados del diseño e implementación de las acciones e intervenciones formativas. La mayoría de las decisiones se toman en colegiado, con otras instancias de la propia secretaría, por lo que es fundamental que los responsables de área cuenten con una buena comunicación con otras áreas. Esta característica facilita la toma de decisiones pues la comunicación es directa y requiere menos puntos de decisión.

En cuanto a las instituciones informales, entre los miembros del equipo se observó una idea de la docencia como una profesión y del docente como un profesional de la educación con una fuerte responsabilidad hacia sus alumnos, por lo que la formación continua fue identificada como un proceso clave en la profesionalización de los docentes. La formación continua situada, entonces, estuvo caracterizada como una vía para formar mejores profesionales con herramientas suficientes para atender las necesidades de sus alumnos y de gestionar sus necesidades profesionales.

En este estado fue clave la figura del director de área, pues es un personaje con mucha reputación dentro del estado, lo que le permitió gestionar recursos y espacios para la implementación de estos procesos. Por otro lado, en su equipo prevaleció la idea de comprender de manera crítica los cambios propuestos, siempre con la idea de encontrar pruebas que mostraran la eficacia de esta nueva propuesta para mejorar las condiciones y resultados de la formación continua en el estado. Esta actitud crítica estuvo sustentada en la sólida formación técnica de los responsables de área, quienes tenían una amplia experiencia y conocimientos en esta área. El proceso de transferencia estuvo caracterizado, entonces, por una comprensión profunda de los cambios propuestos, contrastándolos con otros modelos de formación continua, con la toma de decisiones colegiada, la capacitación de otros actores para la implementación de las intervenciones formativas y un proceso de evaluación al final de estos procesos, basados en grupos focales, como una estrategia para evaluar el impacto de sus acciones en la formación de los maestros.

Por lo tanto, las estrategias observadas en este estado estuvieron relacionadas, primero, con la comprensión crítica de los cambios y, en segundo lugar, con la búsqueda de alianzas que permitieran que se apegaran lo más posible al diseño original. En este sentido, los cambios también estuvieron enfocados en aumentar el carácter restrictivo de las políticas, con énfasis en el monitoreo y evaluación de los cambios realizados a nivel local. En este proceso fue determinante el carácter técnico que fue impulsado por el director de área y su equipo de trabajo.

El caso de San Luis Potosí

En San Luis Potosí los procesos de formación continua son organizados por el Instituto de Profesionalización del Magisterio Potosino, una institución promovida y controlado por el sindicato de maestros. Esta organización cuenta con un espacio propio y con recursos para llevar a cabo sus tareas, es un organismo desconcentrado, aunque depende de la secretaría de educación estatal para llevar a cabo sus funciones. El equipo cuenta con cuatro asesores y diferentes encargados de área, por lo que tiene personal suficiente para atender sus responsabilidades.

En cuanto a las instituciones informales, en este estado se observó una idea de la formación continua muy relacionada a procesos masivos de actualización

y capacitación, por lo que se priorizó la cobertura de estos procesos, tratando de incluir al mayor número de docentes en los mismos. En ese sentido, esta conceptualización es más cercana al modelo instrumental de formación continua. El docente sigue siendo entendido como un receptor de contenido generado por expertos, quienes lo capacitan para desarrollar sus funciones.

El proceso de transferencia e implementación priorizó en todo momento la cobertura de las intervenciones formativas, por lo que se decidió llevar a cabo las veintiún propuestas por MEJOREDU, aunque las adaptaciones a las mismas fueron significativas. Ejemplo de lo anterior es que para garantizar el acceso al mayor número de docentes se utilizó el formato híbrido, por lo que algunas sesiones de las intervenciones formativas fueron a distancia. En este proceso se puso menor énfasis en la comprensión de los cambios propuestos.

Discusión

Como se puede observar, los trayectos de cada uno de los casos presentan particularidades que los diferencia entre sí. En los tres casos se observaron estrategias de conceptualización (Dussauge-Laguna, 2027) para garantizar una comprensión de los principales cambios conceptuales de la propuesta de Mejoredu. Sin embargo, los funcionarios de Sinaloa priorizaron obtener evidencias que sugirieran la idoneidad de estos cambios, lo que se conoce como carga de prueba (Mayrot, 2017). Por otro lado, también se observaron estrategias dirigidas a la persuasión, es decir, al convencimiento de los funcionarios involucrados en la implementación para llevar a cabo las intervenciones formativas. Estas estrategias, en los tres casos, buscaron construir las condiciones necesarias para garantizar la permanencia de estas en los entornos locales.

Estos cambios sugieren que el proceso de transposición se tradujo en un aumento en la densidad de las políticas públicas (Zhelyazkova y Thomann, 2022) ya que aumentó el número de regulaciones a las que se tuvieron que apegar los actores locales (laEstrategia Nacional de Formación Continua y el Programa Estatal de Formación Continua). Sólo en el caso de Sinaloa se observó un aumento en el carácter restrictivo de estas, debido a la presencia de emprendedores de política que buscaron una comprensión a profundidad de los cambios en la legislación.

Conclusión

En este trabajo se mostró el proceso por el cual las entidades federativas adaptaron los cambios de la política de formación continua a sus contextos locales. En este proceso, los actores pusieron en marcha estrategias para construir las bases que pudieran sostener los cambios a lo largo del tiempo. Esto responde a que el periodo de tiempo analizado es muy corto, por lo que los actores priorizaron la comprensión del modelo. Así, el proceso de transposición se enfocó en aumentar el volumen de la legislación antes que introducir cambios importantes en las legislaciones locales.

En este trabajo se mostró cómo la disputa conceptual entre dos enfoques de formación continua se tradujo en tensiones y respuestas diferenciadas por parte de los actores locales, quienes pusieron en marcha estrategias para buscar establecer las condiciones necesarias para operar los cambios propuestos.

Referencias

Bardach, E. (2006) Policy dinamics. En M. Moran, M. Rein y R. Godin (eds) The Oxford *Handbook of Public Policy* (pp. 336-366) Oxford University Press

Baumgartner, F. (2013). *Ideas and Policy Change*. Governance, 26 (2), 239-258.

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Braun, V., y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597.

Braun, V., y Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology, 18*(3), 328–352.

Del Castillo Alemán, G. (2017) El estudio del cambio de políticas en el campo de política pública. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública, 6* (2), 53- 66. https://doi.org/10.15174/remap.v6i2.224

Del Castillo Alemán, G., y Dussauge Laguna, M. I. (2020). Introducción. En G. Del Castillo Alemán y M. I. Dussauge Laguna (Eds.). *Enfoques teóricos de políticas públicas: Desarrollos contemporáneos para América Latina*. (pp. 7–24). FLACSO.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2021). Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026. https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5638012&fecha=13/12/2021#gsc.tab=0

Dussauge-Laguna, M. I. (2017). Policy transfer strategies: How agents' actions ensure lessons from abroad stick at home. En T. Baker & C. Walker (Eds.). *Public policy circulation: Arenas, Agents and Actions* (pp. 144–160). Edward Elgar.

Hadjiisky, M., Pal, L. A., y Walker, C. (2017). Conclusion. En *Public Policy Transfer: Micro-Dynamics and Macro-Effects* (pp. 271–278). Edward Elgar.

Imbernón, F. (1999) La formación y la profesionalización en la función pedagógica. En V. Ferreres, y F. Imbernón (eds. *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 13-24) Síntesis.

Lipsky, M. (1980) *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. Sage.

Mavrot, C. (2017) Concerted horizontal policy transfer: how local action can drive national compliance to international norms. En Hadjiisky, M., Pal, L. y Walker, C. *Public policy transfer. Micro-Dynamics and Macro-Effects* (pp. 101-124). Edward Elgar.

Milhorance, C. (2017) The Brazil-Mozambique experience in rural development: bringing conflicto back into transfer studies. En Hadjiisky, M., Pal, L. y Walker, C. *Public policy transfer. Micro-Dynamics and Macro-Effects* (pp. 125-147). Edward Elgar.

Sager, F., y Gofen, A. (2022). The polity of implementation: Organizational and institutional arrangements in policy implementation. *Governance, 35*(2), 347–364. https://doi.org/10.1111/gove.12677

Stone, D. (2004) Transfer agents and global networks in the "transnationalization" of policy. *Journal of European Public Policy, 11* (3), 546-566.

Vezub, L. (2004). Las trayectorias del desarrollo profesional docente: Algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 22*, 3–12. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9899

Weible, C. M., y Sabatier, P. A. (Eds.). (2018). *Theories of the policy process* (4a ed.). Routledge.

Zhelyazkova, A. y Thomann, E. (2022) 'I did it my way': customisation and practical compliance with EU policies. *Journal of European Public Policy, 29* (3), 427-447. doi: 10.1080/13501763.2020.1859599.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DESDE UNA MIRADA MULTIRREFERENCIAL SOBRE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA[*]

Coordinadora
Clarisa Capriles Lemus[**]

Procesos de formación docente y evaluación
para el ingreso y promoción en el contexto
de la desaparición del USICAMM
Luis Manuel Juncos Quiané[***]

Células Pedagógicas de Integración entre ?ares
Ana Lilia Díaz Íñiguez[****]

La Nueva Escuela Mexicana y la conformación
de la experiencia escolar a través de proyectos
Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez[*****]

Resumen general del simposio

Hablar de formación de docentes no es nada nuevo, pero es imperioso continuar reflexionando y dando espacio al diálogo en este ámbito de la vida educativa, política y social, que tanto mueve a nuestro país; sobre todo, si se considera

* Línea temática: 4. Formación y ejercicio profesional.

** Universidad La Salle Cd. de México.
clarisa.capriles@lasalle.mx

*** Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 099, Cd. de México Poniente.
juncos.luis@yahoo.com.mx

**** SEP. Dirección Operativa de Educación Inicial y Preescolar No. 4.
aledaim2020@gmail.com

***** Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos.
gusen68@hotmail.com

que dicha formación no sólo implica cuestiones de tipo técnico, pedagógico y didáctico, sino que además, involucra aspectos contextuales, institucionales, legislativos, éticos y de habilidades colectivas y personales, como lo son el lenguaje, la interacción y la experiencia.

A partir de este sentido, los trabajos que se integran en este simposio, plantean una mirada multirreferencial para reflexionar y dialogar desde discursos y experiencias disímiles, que buscan abonar a la comprensión de lo que hoy permea a todos los docentes del Sistema Educativo Nacional: la *Nueva Escuela Mexicana*.

Desde ámbitos profesionales distintos en los ponentes, pero con un punto de convergencia desde la docencia, se realiza un análisis sobre los procesos de evaluación del gremio magisterial de Educación Básica para el ingreso, promoción y permanencia desde los cambios realizados a la Constitución durante el gobierno de López Obrador y la eventual desaparición de la USICAMM; así como la descripción de una propuesta formativa de trabajo desde la Dirección Operativa de Educación Inicial y Preescolar Número 4 a partir de *células pedagógicas*, que busca fortalecer la labor de Directoras y Supervisoras, en donde el intercambio docente basado en los contextos y las realidades, permitan la toma de decisiones, el juicio crítico y un acercamiento entre iguales, con el fin de fortalecer el ejercicio de la autonomía profesional.

Finalmente, una reflexión fundamentada desde Benjamin y Dewey, sobre los alcances de integrar la *experiencia* en proyectos escolares, para generar alto impacto en el desarrollo del aprendizaje, orientando a docentes desde el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave: ingreso, promoción, células pedagógicas, experiencia, proyecto.

Semblanza de los participantes en el simposio

Clarisa Capriles Lemus. Licenciada y Maestra en Pedagogía, Doctora en Educación. Docente y Jefa de Desarrollo e Innovación Educativa en la Coordinación de Formación Docente de la Universidad La Salle Cd. de México. Ha publicado ponencias en los Congresos del COMIE, algunos capítulos en libros: "Investigación educativa: Huellas metodológicas" (2012), "Educación y Pedagogía para la Paz, la Justicia y la Solidaridad" (2017), "Docencia universitaria lasallista: sentidos, didácticas, comprensiones y construcción de identidades

desde la experiencia docente" (2021); es autora y co-Coordinadora del Libro "El regreso del humanismo al hombre del siglo XXI. Diez ensayos metafóricos para reflexionar lo educativo" (2022). Integrante de la Red de Investigación RIDUL.

Luis Manuel Juncos Quiané. Doctor en Estudios Organizacionales (UAM-I), Maestro en Estudios Latinoamericanos (FCPyS-UNAM) y Licenciado en Economía (IPN). Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (2024-2027). Realizó una estancia de investigación como *Scholar* (2015-2016) en *The School of Public Administration at University of New Mexico*, EEUU, con apoyo del CONACYT. Es profesor en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 099, Ciudad de México; profesor de asignatura en la Facultad de Derecho de la Universidad La Salle, campus Condesa y profesor del Núcleo Complementario (honorario) en el Programa de Posgrado en Estudios Organizacionales (Maestría y doctorado) de la UAM, Unidad Iztapalapa.

Ana Lilia Díaz Íñiguez. Licenciada en Educación Preescolar, con 40 años de servicio como Docente de Jardines de niños frente a grupo, Directora de Escuela y Supervisora de Zona Escolar. Profesora por concurso de oposición de la Universidad Pedagógica Nacional donde desempeñó como Coordinadora de Posgrado. Participó en el comité que diseñó la Maestría en Educación Básica (2009) y la Licenciatura en Educación Preescolar. Ha sido ponente en diversos foros, asesora de tesis y sinodal en exámenes de titulación. Actualmente se desempeña como *Directora Operativa de Educación Inicial y Preescolar* no. 4 desde hace 11 años.

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesor e Investigador de la UPN-Morelos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1). Profesor con Perfil PRODEP. Integrante del cuerpo Académico: "Trayectorias educativas, ciudadanía y derechos humanos", UPN-CA-130. Miembro Fundador de la Red de Investigadores en Adolescencia y Juventud (RIAJ); Coordinador y fundador del seminario "Psique, Educación y Sociedad" (UPN-Mor y CITPSI-UAEM); integrante de la SOMEHIDE, de la RIIE y de la Asociación de Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Línea de investigación: "Narrativas, políticas y procesos sobre la diversidad en educación".

Procesos de formación docente y evaluación para el ingreso y promoción en el contexto de la desaparición del USICAMM

Luis Manuel Juncos Quiané

Introducción

La política y acciones gubernamentales relacionadas con la formación, capacitación y actualización del personal docente en el nivel de educación básica, instauradas durante el periodo de gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), se vieron fuertemente influenciados por los procesos de evaluación para el ingreso, la promoción (horizontal y vertical) y la permanencia.

La dinámica producida en ese momento propició la participación de un amplio número de actores, incluidos universidades, empresas de consultoría en materia educativa así como diversas instituciones educativas de carácter privado, lo que impulsó una práctica inédita hasta ese momento en la historia de la educación en México: que los docentes de educación básica se vieran en la necesidad de cubrir el costo de los cursos que requerían tomar para enfrentar los procesos de evaluación antes mencionados, y es que la política educativa de Peña Nieto se caracterizó por una agresiva estrategia de evaluación que algunos autores consideraron extremadamente punitiva.

En esta oportunidad se presenta la experiencia de participación en los *Foros de Consulta para la Construcción del Nuevo Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros* que sustituirá a las funciones que hasta ahora ha cumplido el USICAMM.

Contexto histórico de la formación de los docentes de escuelas públicas

En principio se hace necesario rescatar de manera general el trayecto histórico que determinó la naturaleza de la labor docente en la sociedad contemporánea. El tránsito de la de la sociedad medieval a la modernidad capitalista conllevó a

la transición de un orden social en el que los *súbditos*, obedientes a los señores feudales y a la aristocracia, se proyectaron a la conformación de una *ciudadanía instruida*, es decir, se transitó de la configuración de la educación para la élite a una propuesta de educación para los grupos poblacionales menos favorecidos.

Lo anterior se originó debido a las promesas de igualdad, libertad y fraternidad emanadas de la revolución francesa acontecida en 1789, pues el ofrecimiento de la nueva sociedad en formación era la de constituir un colectivo que permitiera la movilidad social y redujera las desigualdades existentes en la sociedad medieval, en este sentido, ampliar la cobertura de la educación jugaría un papel relevante puesto que colocaría a todos y cada uno de los integrantes de la sociedad en la posibilidad de buscar una mejor condición de vida y, eventualmente, asumir algún papel al interior de la estructura de gobierno, a diferencia de la sociedad medieval en la que sólo se podía acceder a las capas más altas de la estructura social a partir de haber nacido en un grupo y pertenecer a la clase dominante; de esta manera se establece la necesidad y posibilidad de acceder al espacio escolar por parte de los más pobres y marginados de la sociedad. Adicionalmente, se identifica que las capacidades intelectuales y habilidades clave para potencializar el nuevo sistema económico no son privativas de las clases dominantes, sino que se encuentran también presentes en las clases sociales de más bajos ingresos.

Es así, que se abre la posibilidad de crear un sistema de escuelas públicas para educar y alfabetizar a los niños, jóvenes y adultos en la sociedad emergente, sin embargo, existía un tema delicado por atender ¿qué tipo de individuo debe cumplir con la labor de educar al gran número de personas que integran a la sociedad? Es aquí donde se vislumbra la necesidad de una nueva profesión: el educador en escuela pública. Este personaje estaría encargado de orientar la formación de la niñez y juventud en las naciones de occidente, para ello se crearon instituciones encargadas para el desarrollo de esa función; fue así, muy a *grosso modo*, que en Europa se crearon las Escuelas Normales las cuales posteriormente se difundieron a otras partes del mundo, incluida Latinoamérica.

En Francia la primera Escuela Normal fue fundada en 1794 (Gutierrez Zuloaga, 1989), se les llamó así porque consideró un modelo o norma para la formación de profesores y, obviamente, no podría ser de otra manera, pues bajo un criterio de *gestión política* no debía dejarse a cualquier persona la educación de los individuos -nuevos ciudadanos con diversos derechos- por más liberal que sea la sociedad de que se trate, el alto riesgo de no supervisar y cuidar el

perfil de los profesores podría llevar a que estos tomen una postura en contra del régimen existente y orienten a la sociedad a su cuestionamiento radical y a su posible declive, la tensión entre continuidad y cambio se encuentra a la base de este dilema de control en la formación del profesorado. La delicada labor de educar a los profesores llevó a diversos gobiernos a considerarla como una *labor estratégica del Estado* -a veces declarada explícitamente y otras implícitamente-, lo cual significa que no es deseable que se deje sin control y supervisión dicho proceso.

En México durante mucho tiempo se consideró la labor docente como una actividad relevante y recibió un trato especial por parte de las autoridades gubernamentales, esto incluía diversas consideraciones tales como el ingreso y designación directa al egreso de la educación Normal así como un sistema salarial, de prestaciones y mecanismos de retiro favorables para los profesores de educación básica; cabe decir que nunca fueron tan altos como para propiciar niveles de vida excepcionales de los profesores, pero durante muchos años garantizaban la atención y satisfacción de las necesidades básicas de las y los docentes y sus familias; es así como se concretó una especie de *pacto no escrito* entre gremio magisterial y el gobierno de México, a decir de algunos políticos y líderes sindicales consistía en un trabajo en favor de la nación y, en reciprocidad, se garantizaba la instauración de condiciones medianamente favorables para satisfacer sus necesidades fundamentales. Sin embargo, en los gobiernos que van desde el inicio de este siglo, pero especialmente el de Felipe Calderón y Peña Nieto, ese *pacto no escrito* fue sustituido por una severa política de enjuiciamiento masivo de los docentes que incluyó una propuesta que enfatizaba *criterios de mercad*o para la definición de políticas públicas en materia educativa.

Algunas consideraciones en torno a los procesos de ingreso y promoción (horizontal y vertical) del personal docente, directivo y de supervisión

El ingreso y promoción a la labor docente en los gobiernos que enfatizaron la *adopción de criterios de mercado en la política educativa* se reglamentaron a partir de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) que incluyó un proceso de evaluación para el ingreso, promoción (horizontal y vertical) y, sobre todo, para la permanencia. Este proceso, hasta ese momento inédito en México puesto que no se aplicaba a ningún otro servidor público, estaba basado en un

riguroso sistema de *evaluación universal* el cual se basaba en la noción de *docentes idóneos* de modo tal que, para ingresar al sistema educativo como profesor, era necesario obtener una evaluación que permitiera ser considerado *idóneo*.

Decimos que se trataba de *criterios de mercado* y los oponemos a la noción de *criterios de Estado* porque se aprecia la renuncia de la tutoría de los docentes desde su formación inicial hasta el ingreso al servicio docente, eliminando el pacto referido anteriormente y dejando la situación en una suerte de relación individual en la que el docente se enfrentaba al sistema educativo de manera personal para acceder a una plaza de trabajo; para ello era necesario generar un perfil *ad doc* a las necesidades requeridas por el empleador-patrón (la Secretaría de Educación Pública).

Lo anterior implicaba haber obtenido un cierto promedio en los estudios de licenciatura, contar con cursos de preparación y/o actualización validados por las instancias correspondientes y algunos otros requerimientos que, a título personal, el o la docente deberían asegurarse de cumplir por su cuenta; esta situación configuró diversas contradicciones respecto de lo individual y lo colectivo; lo público y lo privado, porque ¿hasta dónde un docente egresado de la Normal era responsable de no cumplir con los requerimientos de formación que el mismo Estado le estaba proporcionando?; por otro lado, ¿la formación, actualización y capacitación de docentes es un asunto público o de carácter privado? Y, finalmente, ¿ya no se considera obligación del Estado velar por la provisión de docentes para el sistema educativo y, entonces, debe ser encargada a los individuos y entes privados para que aquellos absorban la responsabilidad total y el costo de su educación?

Lo cierto es que esta reforma significó el fin de la designación directa de los docentes (parte sustancial del pacto profesores-Estado) a la conclusión de su formación Normalista, este proceso comenzó con la firma de Alianza para la Calidad de la Educación (ACE) en 2008, siguió con la reforma constitucional al artículo 3°, en el marco del Pacto por México firmado por el gobierno de Peña Nieto en diciembre del 2012, y se concretó con la reforma a la Ley General de Educación (LGE) y la expedición de las leyes secundarias de la Reforma Educativa: la del Servicio Profesional Docente y la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el año 2013.

La inercia en el proceso de ingreso a la carrera docente: los concursos de oposición (o procesos anuales de selección) y sus fundamentos

El gobierno de López Obrador arribó con la promesa de derogar la reforma peñista y así fue, modificó de nuevo el 3° Constitucional, reformó la LGE y derogó la LSPD y la del INEE. La LSPD fue sustituida por la *Ley General para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGCMM),* que al igual que la LSPD es reglamentaria del Artículo 3° constitucional; sin embargo, la pregunta es: ¿cambió la lógica, dinámica y procesos que el gremio magisterial debió enfrentar?

En este sentido, la reforma al Artículo 3° Constitucional, ocurrida durante el gobierno de López Obrador, estableció que:

> Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, *se reconoce su contribución a la transformación social*. (párrafo 5°)
> *Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas*, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (Párrafo 6.)
> La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, *se realizará a través de procesos de selección* a los que concurran los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley. [...] (párrafo 7°) (Cursivas nuestras) (Texto de la reforma constitucional del 15 mayo del 2019).

Es significativo que en la declaratoria sobre que los docentes son "agentes fundamentales del proceso educativo" a quienes se les "reconoce su contribución a la transformación social"; se le agregue inmediatamente un párrafo en el que se establece -como si fuera una especie de retribución o reconocimiento- el "derecho a acceder a un sistema de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas" (la secuencia de los párrafos es tal cual se observa en la cita), pues lo que otrora fue una obligación del

Estado se apunta ahora como si fuera una manera de reconocer y recompensar esa importantísima condición de agentes que contribuyen a la transformación social e inmediatamente después señala que los tres procesos mencionados: admisión, promoción y reconocimiento, (ya no se agrega *permanencia*, que sí se encontraba presente en la reforma de Peña Nieto) ocurrirían mediante procesos de selección (de nuevo una mecánica de concurso) que se refiere deberán ser públicos, transparentes, equitativos e imparciales, con esta acción se mantiene, en parte, el espíritu de la reforma peñista la cual, insistimos, rompió el pacto histórico ya referido.

Aunado a lo anterior, en épocas recientes se percibe un cierto descuido (¿deliberado acaso?) en la oferta de formación de docente generada por las autoridades de gobierno, así como un significativo declive de la formación básica de los docentes, ello ha conducido a evidentes déficits en el perfil de los egresados de la educación Normal que a su vez se refleja en que los docentes presentan grandes carencias teóricas y prácticas a su egreso, esta situación dio pie para impulsar un argumento aparentemente relevante: *La selección de los mejores docentes* como medio para mejorar los resultados del sistema educativo; tal planteamiento se promovió en el contexto internacional mediante la difusión del *Informe McKinsey,* del 2007, denominado *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, el referido informa se asumió como justificación para iniciar la aplicación de exámenes de ingreso (oposición) a la carrera docente y en México, aunque no se menciona prácticamente en ningún lado, sirvió para apuntalar la reforma educativa de Peña Nieto.

No obstante, la situación es que se instituyó un mecanismo de ingreso y promoción sujeto a evaluación, el cual ha incluido de manera consistente la demostración de que el docente ha tomado cursos de actualización, capacitación e incluso, formación (tipo maestrías o especialidades) donde se privilegia la credencialización pues lo que importa es el documento, aunque no siempre se ha cuidado la calidad, pertinencia o, incluso, la legalidad de los comprobantes de los cursos, capacitaciones o programas en los que participó el docente, pero como se convierte en un requisito los docentes se ven obligados a inscribirse y conseguir las constancias requeridas.

Respecto de la pregunta que se formula en el primer párrafo de este apartado, podemos señalar que sí hubo cambios, pero en el caso de los procesos de ingreso y promoción, se mantuvo el criterio de concurso, ahora llamados *proce-*

sos anuales de selección, a partir de lo anterior, se procedió a realizar un ejercicio comparativo de la LGCMM y la LSPP consignado en la tabla 1.

Tabla 1

Comparativo de la estructura de la LGCMM (2019) y la LSPD (2013)

LEY GENERAL DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS (107 ARTÍCULOS/24 TRANSITORIOS)	LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE (83 ARTÍCULOS/22 TRANSITORIOS)

• **Título primero: De la revalorización de las maestras y los maestros**
  • Capítulo único. Disposiciones generales
	• **TÍTULO PRIMERO. Disposiciones Generales**
	  ○ Capítulo I. Objeto, Definiciones y Principios
	  ○ Capítulo II. De la Distribución de Competencias

• **Título segundo: Del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCMM)**
  • Capítulo I. De los objetivos del SCMM
  • Capítulo II. De los principios del SCMM
  • Capítulo III. De los ámbitos de competencia (Secretaría, Autoridades educativas de las entidades y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación)
	Título segundo. Del Servicio Profesional Docente
	  ○ Capítulo I. De los Propósitos del Servicio
	  ○ Capítulo II. De la Mejora de la Práctica Profesional
	  ○ Capítulo III. Del Ingreso al Servicio
	  ○ Capítulo IV. De la Promoción a Cargos con Funciones de Dirección y de Supervisión
	  ○ Capítulo V. De la Promoción en la Función
	  ○ Capítulo VI. De otras Promociones en el Servicio
	  ○ Capítulo VII. Del Reconocimiento en el Servicio
	  ○ Capítulo VIII. De la Permanencia en el Servicio

• **Título Tercero: de la USICAMM**
  • Capítulo Único. De la naturaleza, funcionamiento y atribuciones de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM)
	• **Título tercero. De los Perfiles, Parámetros e Indicadores**
	  ○ Capítulo I. De los Perfiles, Parámetros e Indicadores en la Educación Básica
	  ○ Capítulo II. De los Perfiles, Parámetros e Indicadores en la Educación Media Superior
	  ○ Capítulo III. Del Procedimiento para la Definición y Autorización de los Perfiles, Parámetros e Indicadores

LEY GENERAL DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS (107 ARTÍCULOS/24 TRANSITORIOS)	**LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE (83 ARTÍCULOS/22 TRANSITORIOS)**

• **Título cuarto: De la admisión y la promoción**
  • Capítulo I. De las disposiciones comunes aplicables a la admisión y promoción en educación básica y educación media superior
  • Capítulo II. De la admisión y promoción en educación básica
  • Capítulo III. De la admisión y promoción en educación media superior
	• **Título cuarto. De las Condiciones Institucionales**
	  • Capítulo I. De la Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional
	  • Capítulo II. De Otras Condiciones

• **Título Quinto. Del reconocimiento**
  • Capítulo I. Disposiciones generales
  • Capítulo II. De la Beca Comisión
  • Capítulo III. De la función de asesoría técnica pedagógica
  • Capítulo IV. De las tutorías
	• **Título Quinto. De los Derechos, Obligaciones y Sanciones**

• **Título Sexto. Previsiones generales** • Capítulo Único. Disposiciones generales	
• **Transitorios (24)**	**Transitorios (22)**

Nota: lo que se observa en amarillo son las coincidencias y en rojo lo que no coincide en cada una de las leyes señaladas. Fuente: LGCMM (2019) y LSPD (2013).

Como se aprecia la LGCMM (107 artículos) es un poco más extensa que la LSPD (83 artículos) y sí muestran importantes diferencias; no obstante, la mayor coincidencia es que ambas contemplan un proceso de selección al ingreso tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 2

Comparativo de la estructura de la LGCMM (2019) y la LSPD (2013), artículos 39 y 21

LEY GENERAL DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS (107 ARTÍCULOS/24 TRANSITORIOS)	LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE (83 ARTÍCULOS/22 TRANSITORIOS)
Artículo 39. La admisión al servicio de educación básica que imparta el Estado **se realizará mediante procesos anuales de selección**, a los que concurran los aspirantes en igualdad de condiciones, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales. Estos **procesos apreciarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos y asegurar la contratación del personal que cumpla con el perfil profesional necesario**, de conformidad con los siguientes términos y criterios: **V.** Los **elementos multifactoriales que se tomarán en cuenta, como parte de este proceso**, comprenderán, entre otros: **a)** Un sistema que permita apreciar los conocimientos y aptitudes necesarios del aspirante para lograr el aprendizaje y desarrollo de los educandos, considerando el contexto local y regional de la prestación de los servicios educativos; **b)** La formación docente pedagógica; **c)** La acreditación de estudios mínimos de licenciatura; **d)** El promedio general de carrera; **e)** Los cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial; **f)** Los programas de movilidad académica; **g)** Dominio de una lengua distinta a la propia, o **h)** La experiencia docente;	**Artículo 21.** El Ingreso al Servicio en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, **se llevará a cabo mediante concursos de oposición**, preferentemente anuales, **que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias**, con sujeción a los términos y criterios siguientes: I. Para el Ingreso al Servicio en la Educación Básica: **b)** Las convocatorias describirán el perfil que deberán reunir los aspirantes; las plazas sujetas a concurso; **los requisitos, términos y fechas de registro; las etapas, los aspectos y métodos que comprenderá la evaluación; las sedes de aplicación; la publicación de resultados; los criterios para la asignación de las plazas, y demás elementos que la Secretaría estime pertinentes.** En su caso, las convocatorias describirán los **perfiles complementarios** autorizados por la Secretaría; **d)** En los concursos **se utilizarán los perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación** que para fines de ingreso sean definidos conforme a lo previsto en esta Ley.

Nota: lo que se observa es el comparativo entre los artículos 39 y 21 sobre los procesos de admisión e ingreso al servicio docente. Fuente: LGCMM (2019) y LSPD (2013).

Es posible reconocer que en esencia el espíritu de la selección prevalece, se modifican los términos, pero permanece la idea general y, además, contemplado lo que en la ley anterior se llaman *parámetro e indicadores*, en la nueva se refieren como *elementos multifactoriales a tomar en cuenta*. Por otro lado, nos encontramos que la forma de asignación de plazas sigue la misma lógica relacionada con el orden de los resultados, tal como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3

Comparativo de la estructura de la LGCMM (2019) y la LSPD (2013), artículos 39, fracc. VI y 23

LEY GENERAL DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS (107 ARTÍCULOS/24 TRANSITORIOS)	LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE (83 ARTÍCULOS/22 TRANSITORIOS)
VI. La asignación de las plazas sólo se realizará a las personas que se encuentren en el listado nominal que remita la Secretaría a la autoridad educativa de la entidad federativa, el cual **será ordenado de acuerdo con los resultados de la valoración de los elementos multifactoriales a los que se refiere la fracción V de este artículo.** En caso de que alguna persona no acuda al evento de asignación o no acepte la plaza asignada, se recorrerá el listado de manera progresiva en el orden establecido	**Artículo 23.** En la Educación Básica y Media Superior las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados **podrán asignar las plazas** que durante el ciclo escolar queden vacantes conforme a lo siguiente: **I. Con estricto apego al orden de prelación de los sustentantes, con base en los puntajes obtenidos de mayor a menor,** que **resultaron idóneos en el último concurso de oposición** y que no hubieran obtenido una plaza anteriormente. Este Ingreso quedará sujeto a lo establecido en el artículo anterior. La adscripción de la plaza tendrá vigencia durante el ciclo escolar en que sea asignada y el docente podrá ser readscrito, posteriormente, a otra Escuela conforme a las necesidades del Servicio, y

Nota: lo que se observa es el comparativo sobre el orden de prelación y el listado nominal. Fuente: LGCMM (2019) y LSPD (2013).

A partir de lo que aquí se muestra nos parece que la nueva ley no cuestiona de fondo la razón de esta exigencia y queda atrapada en la inercia de la dinámica anterior, de manera tal que se tuvo que crear un nuevo organismo para atender estos procesos de ingreso y promoción, así hace su aparición la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, mejor conocido por sus siglas como USICAM, el cual en muchos de los casos se creó con el personal de las oficinas del extinto Servicio Profesional Docente.

Desempeño general y eventual eliminación de la USICAMM

No obstante, los tiempos de cambio que se dieron con el autodenominado gobierno de la *Cuarta Transformación,* esta entidad presentó múltiples problemas en su operación que la llevaron a ser fuertemente cuestionada y ahora estamos en el proceso de su desaparición. Algunas de las múltiples fallas, señaladas por propios y extraños, en la operación de USICAMM se encuentran las siguientes:

- Unilateralidad en la emisión de lineamientos, criterios y convocatorias.
- Burocratismo, lentitud del sistema, ya que un trámite llega a tardar horas y hasta días; complicado funcionamiento de la plataforma; horarios reducidos; falta de respuesta y constante mantenimiento de la página, lo que interfiere en los trámites y más recientemente hackeo plataforma Venus.
- ¿Corrupción? En un buen número de entidades de la república se expresaron hechos relacionados con este fenómeno, aunque no se documentaron fehacientemente es uno de los reclamos más sentido del magisterio.
- Inconformidad de los maestros con la operación de la USICAMM y petición de la salida de su titular y otros funcionarios de esa Unidad (Cepeda Salas, 2021).

Ante esta delicada situación el 24 de febrero (día de la bandera en México) se dio arranque a los Foros para la Construcción del Nuevo Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en la Cámara de Diputados, encabezados por el actual secretario de educación y la cúpula de los representantes en ambas cámaras, así como del sindicato de maestros.

En nuestro caso, se invitó a la Universidad Pedagógica Nacional a participar en el foro correspondiente a la Ciudad de México y hubo la oportunidad

de presentar las ideas anteriores y las que siguen como un medio para intentar aportar algunos puntos a la discusión.

Conclusiones: algunas ideas y aportaciones para la construcción del Nuevo Sistema

A manera de conclusión se enlistan algunas cuestiones que debieran contemplarse en el nuevo sistema para la carrera de las maestras y los maestros.

1. Se requiere de una declaratoria que reconsidere a fondo el papel de los docentes en el sistema educativo nacional, para establecer su formación y trabajo como una "labor estratégica del Estado" y promover la creación de un "Sistema de Plan de Vida y Carrera para el Magisterio" que perfile un sistema de trayectorias docentes de carácter digno y de reconocimiento pleno a su labor para la patria, la cual incluya un sistema de remuneraciones y reconocimientos justo que recompense su trascendente labor.
2. Se debe tomar posición clara (y la mayor distancia posible) sobre los mecanismos de mercado para la asignación de plazas docentes: los concursos de oposición o los procesos anuales de selección (es un individuo frente a un sistema que demanda trabajadores así nos veían los regímenes neoliberales) para instituir un nuevo sistema que recupere la perspectiva social presente en la filosofía adoptada para la educación básica en la Nueva Escuela Mexicana.
3. Es imperativo procurar un cuidado más claro y preciso en la formación inicial de docentes que eviten formación de profesores que no encuentren acomodo en el sistema después de que ya fueron formados por años, situación agravada por el retardo en los procesos de jubilación/pensión, se requiere que se amplíe y asegure el presupuesto suficiente para fortalecer los procesos de formación inicial de docentes.
4. Se necesita configurar una *arquitectura institucional* y un *diseño organizacional* adecuado para el nuevo organismo que coordine el ingreso y promoción de las funciones docente, directiva y de supervisión, dotándolo de las capacidades institucionales (técnicas, financieras y humanas, entre otras) necesarias para su buen funcionamiento y que contemple el combate a la corrupción, pues ésta es una institución en México y desarraigarla no ocurrirá de manera fácil.

5. La transparencia es una exigencia en un sistema que pretende procurar la equidad y la imparcialidad, la percepción sobre un sistema opaco o definitivamente oscuro provoca desconfianza y malestar constante, ese es uno de los principales aspectos que están provocando la desaparición del USICAMM, por lo que en el proceso de la *arquitectura institucional* y el *diseño organizacional* se deben contemplar aspectos que aseguren el pleno funcionamiento de las *capacidades institucionales,* de manera tal que se garantice mediante el uso de recursos tecnológicos en tiempo real los datos sobre plazas y concursos, estableciendo grados de responsabilidad y sanciones severas a los que incumplan sus responsabilidades administrativas.
6. Se ve necesario articular la formación e incorporación del magisterio con la Ley General de Educación Superior (revisar las escuelas "patito" para la obtención de posgrados) y con el apartado B de la Ley Federal del trabajo.
7. Finalmente, ¿qué pasa con la docencia en las escuelas privadas?, ¿no deberían también ser reguladas en el ingreso de sus docentes de manera más estricta y clara? Es importante tomar decisiones claras con ese segmento de la educación pública, porque han tenido un trato preferencial y discrecional, la formación de docentes de las escuelas de sostenimiento privado también es un asunto público.

Referencias

Congreso de la Unión. (2019). Artículo 3. En: Autor, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México, México: Congreso de la Unión.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). *Ley del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgspd/LGSPD_abro.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

Células Pedagógicas de Integración entre Pares

Ana Lilia Díaz Íñiguez

Introducción

Las Células Pedagógicas de Interacción entre Pares se consolida en una estructura de actualización profesional situada, con la facultad de interactuar en forma crítica, no simulada o descontextualizada para que el análisis y la reflexión aporten a la mejora continua de situaciones, apropiación de documentos y de escucha atenta, tanto en asuntos complejos como exitosos.

Un dato a destacar es que la Dirección Operativa de Educación Inicial y Preescolar abarca más de la mitad territorial de la Ciudad de México, la integran las alcaldías de Tlalpan, Tláhuac, Xochimilco, Milpa Alta y Magdalena Contreras, situación que complica los procesos de gestión por el tránsito caótico que prevalece, ello incluye la realización de reuniones con el pleno de directivos, de supervisores o de ambas figuras educativas, por lo que la comunicación se dificulta al mismo tiempo que se acartona al estar direccionada por una autoridad educativa específica. Un factor adicional a considerar es seguir un guion de reunión donde por el volumen de personas y el tiempo, diversas voces rara vez se escuchan o jamás tienen oportunidad de exponer asuntos que verdaderamente merecen atención. Las Directoras y Supervisoras deben tener espacios de comunicación respetuosa, segura para todos, permitiendo la expresión libre y sin temor a ser juzgados.

Adicionalmente, en muchas ocasiones se necesita una válvula de ayuda mutua que permita liberar la tensión que estos cargos de responsabilidad generan. Cabe aclarar que estos espacios no son espacios de *quejómetro* (medición de quejas) sin sentido, tienen temáticas decididas, asuntos y documentos planeados y considerados como trascendentes para avanzar en acompañamiento mutuo. Mediante proyectos de este tipo se busca transformar la práctica educativa hacia modelos más participativos e inclusivos, para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y consolidar de manera reflexiva mayores avances en la práctica educativa y lograr una excelencia en la educación. La idea concretada

promueve la creación de equipos sólidos de interacción entre pares donde la experiencia, los saberes propicien el desarrollo profesional es un latido fuerte que da impulso al valor del profesional de la educación desde la Nueva Escuela Mexicana, a continuación se presentan los rasgos generales del proyecto denominado Células Pedagógicas de Interacción entre Pares.

Estrategia general

Ofrecer a las Supervisoras y Directoras un acercamiento que permita ejercer su autonomía profesional mediante un intercambio crítico entre pares, para construir en colectivo formas diversas de apropiarse y resignificar la realidad contextualizada de sus comunidades a la luz de diversas situaciones, necesidades y análisis de materiales educativos.

Objetivos

- Promover el planteamiento y ejecución de estrategias para mejorar la asesoría y acompañamiento desde la toma de decisiones democráticas.
- Impulsar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje que permitan compartir saberes, la construcción de nuevos conocimientos, la reflexión y análisis de la práctica profesional y la generación de estrategias para la mejora educativa en preescolar, basadas en el diálogo horizontal para lograr la resignificación de la función de supervisión y la dirección escolar.

Ruta operativa

- Planteamiento de la Estrategia
- Primer Momento: Trabajo con el equipo de Supervisores
- Segundo Momento. Trabajo con el equipo de Directores
- Tercer Momento: Evaluación de la estrategia
- Organización de cada Célula
- Memoria de cada reunión

Reunión inicial

La Dirección Operativa de Educación Inicial y Preescolar no. 4 (DO4) está conformada por un universo que atiende a más de 45 mil niños y niñas desde los 40 días hasta los 6 años. Distribuidos en 5 alcaldías en la Ciudad de México que incluyen a Tláhuac, Tlalpan, Xochimilco, Milpa Alta y Magdalena Contreras, haciendo un total de 232 escuelas oficiales, 237 escuelas particulares, 43 otros organismos de atención, así como 68 Centros Comunitarios, teniendo una matrícula total de 45,701 niños y niñas.

En los últimos ciclos escolares, especialmente después de la pandemia, las problemáticas sociales se han exacerbado y esto se ha reflejado de distintas maneras en las escuelas, una muestra de esto es que la seguridad y la imagen del docente se ha visto vulnerada en distintos aspectos. Es un sentir generalizado por parte de las supervisoras que se lleva a la práctica el rol muchas veces en solitario, además de cargar con demasiada presión y responsabilidad ética, legal, administrativa, pedagógica y normativa.

El rol de los supervisores y directores generalmente se desenvuelve en aislado, por lo que algunos compañeros inclusive lo nombran de la siguiente manera: "es un puesto muy solitario"; esta es una de las razones por las que la DO4 en la última década se ha esforzado por generar lazos colaborativos y justamente con la fundamentación de la Nueva Escuela Mexicana, el objetivo es generar comunidad en donde se entretejan relaciones de amistad, compañerismo y trabajo colegiado con el objetivo de no trabajar por separado y sentirse acompañado en el desarrollo de las múltiples funciones.

Bajo la perspectiva de lograr equidad, interculturalidad crítica, inclusión y desarrollo del pensamiento crítico, se ha trabajado para ir forjando una comunidad educativa que consolide lazos afectivos y genere confianza; capaz de formar personas con seguridad en sí mismas, críticas, colaboradoras y resilientes. Esto ha sido a través de una estrategia de modelaje, desde la directora operativa y en cascada en todas las funciones educativas.

La estrategia células pedagógicas se ha diseñado como espacio de reflexión, análisis, colaboración y formación continua entre supervisoras, directivas y docentes, promoviendo el intercambio de experiencias y estrategias para fortalecer la práctica educativa. Esta estrategia se enmarca en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el humanismo y las pedagogías socio críticas, buscando fortalecer la comunidad de aprendizaje en preescolar. Asimismo,

impulsa la autoformación y profesionalización constante entre el personal de supervisión.

Han sido trazadas bajo la modalidad presencial y sincrónica, eligiendo distintas sedes de reunión para conocerse entre sí y transitar por distintos centros educativos con el objetivo de conocer otras formas de administración, comunicación, organización, gestión y de relaciones interpersonales diferentes a la propias.

Se llevan a cabo reuniones de diálogo y trabajo con y para supervisoras, directoras y ATP; se propone una metodología basada en el aprendizaje colaborativo, el intercambio de saberes y la investigación-acción. Se forman grupos de trabajo heterogéneos, donde se combinan distintos estilos de gestión, diferentes grados académicos y personalidades, culturas diversas y supervisores con distintos años de servicio, esto con la intención de lograr una interculturalidad crítica y el desarrollo de un pensamiento crítico.

En el mes de agosto del año pasado (2024) se propuso el trabajo de *Células Pedagógicas de Interacción entre Pares* como una oportunidad de trabajo entre los directores, supervisores o ambos para que "dispongan y participen en la creación de puentes institucionales, organizativos y curriculares para construir vínculos pedagógicos con la comunidad donde se labora y entre pares, en ese contexto es necesaria la resignificación y contextualización, considerando las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales así como la diversidad sexual y de género donde se ejerce la docencia" (SEP , 2023 pp 52-53). Esto, por supuesto, tiene también que suceder entre los colectivos de directores y supervisores y los mecanismos de revaloración de ellos como autoridades educativas con características propias.

El trabajo por Células Pedagógicas de Interacción entre Pares se presenta tanto a Directoras como a Supervisoras quienes manifiestan interés y deseo de participar. Se organiza la realización de un diagnóstico para partir de las necesidades reales de ambos grupos de trabajo. Los resultados de dicha investigación muestran que las principales necesidades estaban centradas en:

- La apropiación de la Nueva Escuela Mexicana
- El poder dirigir a sus equipos en el uso de las modalidades
- En la apropiación de los libros de texto
- Reforzar la identidad profesional de cada figura educativa
- En la necesidad de vincularse con las comunidades desde los proyectos
- La agresión constante de padres de familia a docentes y directivos

- La horizontalidad de la autoridad en los procesos de autonomía en sus centros escolares
- Como hacer frente desde terrenos jurídicos a las constantes quejas

Con estas temáticas definidas como más relevantes se decide iniciar con 2 *células*, considerando el grado de urgencia, que tenían sobre las mismas y se hizo el conceso para definir la revisión de documentos y se hablaría de experiencias que ayudaran a resolver. En el primer momento iniciaron las supervisoras definiendo acciones como lectura previa de documentos y la agenda de trabajo, se acordó que todos iban a subir las conclusiones en un Drive en tiempo real, para que cuando se concluyera la reunión todas pudieran tener acceso al trabajo de otros equipos y poder nutrir aún más la experiencia. Si el grupo consideraba que alguna experiencia o reflexión era muy destacada, se iba a hacer mención para que todo el pleno pudiera beneficiarse. Las 4 temáticas que eligieron dada la necesidad que se manifestó fue:

1. La apropiación de Libros de Texto
2. Escuelas Libres de Violencia
3. Quiénes somos
4. Intercambio de experiencias exitosas

Primer momento: trabajo con el equipo de supervisión

El equipo de Supervisión realizó el ejercicio expresión de lo que les interesaba. Una comisión participó en la selección de materiales, de acuerdo con las temáticas, además de elaborar su agenda y su ruta de trabajo que a continuación se expone.

Las Supervisoras generaron una ruta de acción durante y después de la estrategia que incluía:

- Implementación de la estrategia
- Desarrollo de la estrategia
- Implementación en escuela por semana
- Diseño de aula virtual
- Establecer seguimientos
- Evaluación de la estrategia

Las supervisoras se plantearon al finalizar la estrategia de célula pedagógica: que las docentes se empoderen y tengan mayores herramientas para utilizar los libros de forma versátil y logren fomentar un aprendizaje significativo en sus alumnos. Además, se promoverá un cambio cultural hacia una educación más colaborativa e innovadora.

No solo se busca mejorar la utilización de los libros de texto gratuitos en las aulas, también se busca transformar la práctica educativa hacia modelos más participativos e inclusivos. Al optimizar estos recursos indispensables, contribuimos al desarrollo integral de nuestros estudiantes y al fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto. Pero un punto clave para lograrlo y en verdad acompañar y asesorar, es apropiarnos nosotras también de estos documentos valiosos.

En cuanto a la segunda temática seleccionada, se dejó de tarea revisar el Documento *Recomendaciones para la convivencia libre de violencia* dirigido hacia el personal Directivo y docente adscrito a escuelas públicas de educación básica y para adultos en la Ciudad de México. Este documento fue considerado altamente significativo porque envía al docente de educación básica el recordatorio que también tienen derechos además de obligaciones. Se considera que hoy más que nunca se necesita reposicionar al docente y su papel dentro de las comunidades. Que la Nueva Escuela Mexicana realza, en repetidas ocasiones, esta imperiosa necesidad como punta de lanza para una transformación real entre docentes, alumnos y padres de familia se promueve hacer una reflexión y un análisis de los contextos que generan violencia y la violencia hacia los maestros. Este documento muestra herramientas y acciones muy específicas para avanzar en un tema muy sensible para todo el magisterio.

El tercer punto tiene que ver con quiénes somos, se conjuntó un equipo de supervisoras -que tienen además carreras de psicología- para hacer ejercicios de autoestima y resignificar, desde el ser, la labor tan valiosa que implica trabajar como docente. Expresaban que en este espacio algunas dinámicas podrían ayudar a avanzar.

Se organizaron 6 células pedagógicas con un total de aproximadamente 14 participantes por equipo para que pudieran ser equipos pequeños distribuidos en las 5 alcaldías, en un día especifico y en un horario definido y aunque las dinámicas iban a ser distintas.

Organización de las sesiones

La ruta de apropiación y optimización incluye las siguientes acciones:

- Planteamiento y desarrollo de estrategias por zonas que permitirá contextualizar las actividades a las realidades específicas de cada escuela.
- Reuniones presenciales y sincrónicas en zonas sedes a través de Células Pedagógicas, donde se abordarán las temáticas seleccionadas.
- Implementación gradual de estrategias en cada escuela durante juntas técnicas, semana a semana se analizan, se adaptan, se implementan y se evalúan resultados con relación a los aprendizajes del alumnado.
- Construcción del aula virtual por DO, con el repositorio de los materiales diseñados por cada escuela.
- Establecer mecanismos de retroalimentación entre supervisoras escolares para conocer el avance de la estrategia para identificar su impacto en la mejora continua.

Fechas	
28 de octubre de 2024	Presentación de la Célula Pedagógicas en zonas escolares correspondientes
11 de noviembre 2024	Plenaria U.P.N
03 de abril de 2025	Trabajo en células pedagógicas
19 de mayo de 2025	Plenaria U.P.N (por confirmar)
13 de junio de 2025	Trabajo en células pedagógicas
26 de junio de 2025	Evaluación de Estrategia de apropiación y creación del repositorio de la DO4

Nota: la temporalidad y modalidad son flexibles.

En lo que sigue se presenta un apretado resumen de la primera sesión de las CPIP.

1.- Primer sesión de células pedagógicas

Fecha: 28/octubre/2024	Hora de inicio: 09:00 a.M.	Lugar: zona escolar sede célula pedagógica

Objetivo general: Brindar recomendaciones al personal de supervisión para prevenir y atender situaciones que vulneren su integridad y seguridad con un enfoque integral con perspectiva de Derechos Humanos a fin de fomentar una convivencia libre de violencia.

2. Trabajo práctico y reflexivo: Registro en DRIVE para generar reflexión sobre la situación actual, posibles causas y formas de prevención.

Primer momento

1. Barrido general del documento: Lectura general del Documento: Recomendaciones para la convivencia libre de violencia hacia el personal directivo y docente adscrito a escuelas públicas de educación básica, especial y para adultos en la Ciudad de México.

Segundo momento

1. Trabajo práctico y reflexivo: Registro en DRIVE para generar reflexión sobre la situación actual, posibles causas y formas de prevención.
2. Trabajo en equipos: Compartir ideas y estrategias en triadas para fortalecer la función Supervisora.
3. Conocimiento de los LTG

a) Puntos de coincidencia derivados del trabajo
   - Quejas de padres de familia.
   - Agresiones de padres de Familia físicas, verbales o psicológicas al llevar a cabo alguno de los protocolos.
   - Las represalias, por ejemplo, si denuncian.
   - Acusaciones infundadas por maltrato escolar y abuso sexual; comentarios negativos hacia su persona y las labores que realizan.
   - Que se ponga en peligro su vida o la de su familia.
   - Ser agredidas y no recibir apoyo pleno de las autoridades.
   - A ser acosados por los padres de familia, no recibir apoyo por parte de directivos.

- Tener un conflicto grande a nivel jurídico con algún padre de familia o la autoridad.
- El que sucedan accidentes a los alumnos durante la jornada y el padre de familia se moleste ante lo suscitado.
- Violencia verbal, represalias fuera de los planteles hacia su persona y/o pertenencias.
- El trato de violencia verbal de los padres de familia cuando se molestan, ser violentado en situaciones jurídicas sin sustento.
- Que se informe al jurídico de preescolar y tengan una sanción administrativa.
- Que los alumnos tengan un accidente grave que ponga en riesgo la integridad y salvaguarda de los niños y comunidad educativa.

1. ¿Por qué es importante generar un ambiente libre de violencia hacia el personal en las escuelas? Algunas de las respuestas fueron:
   - Para establecer relaciones democráticas, inclusivas, pacíficas y cordiales vivir en convivencia sana con respeto irrestricto para todas y todos (Humanismo NEM).
   - Para que cada uno de los integrantes fluyan y generen resultados positivos a su escuela y esos resultados Impacten en los alumnos y comunidad.
   - Porque en ambientes sanos hay mejores resultados.
   - Para poder sentirse seguro y con bienestar en su espacio de trabajo.
   - Porque en ambiente libre de violencia se puede trabajar de una mejor manera, sin miedo y con gusto.
   - Porque los planteles deben ser espacios seguros para toda la comunidad, armónicos basados en el respeto a todos. Y en dónde se garanticen los derechos.
   - Porque es un derecho de todos.
   - Para evitar situaciones de conflicto.

2. ¿Qué tenemos que hacer en las escuelas para generar una escuela libre de violencia?
   - Difusión, aplicación y seguimiento de todos los documentos que nos norman.
   - Promoción de buen trato, crear ambientes sanos, pacíficos, inclusivos.

- Actividades de prevención, proyectos de acuerdo con la problemática y su respectivo seguimiento.
- Mejorar la comunicación asertiva (en todos sus aspectos) ser inclusivos y tolerantes desde la práctica y no solo en el discurso.
- Fomentar la convivencia sana y pacífica por medio de acciones de prevención y acción.

3. ¿Qué acciones han realizado en tus escuelas para fortalecer un sentido de reconocimiento social hacia el personal de la escuela?
   - Implementar actividades del Comité Desaliento a las prácticas que generan violencia.
   - Reconociéndoles de forma pública su labor y logros, con sus compañeros y padres de familia.
   - Ante acciones de relevancia e impacto social se han entregado Reconocimientos escritos de reconocimiento.
   - Diplomas en eventos.
   - Acompañamiento pedagógico.
   - Proyectos con la comunidad, ser respetuosos
   - Ser un modelo de respeto, empatía y tolerancia ante toda la comunidad escolar.
   - Actuar con los principios del humanismo.
   - En el CTE actividades de sensibilización en temas como el respeto, comunicación, resolución de conflictos de manera asertiva.
   - Todavía ninguna, pero he pensado en resaltar el trabajo de cada docente, de acuerdo con sus fortalezas y habilidades para que sigan trabajando de manera motivada.
   - Presentar ante la comunidad a todo el personal mencionando sus funciones y preparación, así como abrir espacios para que las familias pregunten, comenten, etc.
   - Reuniones informativas de la norma, y todos los documentos normativos de una manera clara y accesible

4. ¿Qué acciones has generado desde la zona escolar para privilegiar la no violencia hacia los colectivos de trabajo?
   - Estrategias de trabajo colectivo en conjunto con los padres de familia y los colegiados docentes.

- Comunicados, protocolos, en Consejos Técnicos, dinámicas desde Programa de Mejora Continua.
- Proyecto de sana convivencia.
- Que los docentes estén informados y conciertes de su responsabilidad, y que privilegien en diálogo eliminando los supuestos.
- El buen trato y respeto hacia las personas, cuando existe alguna diferencia se recurre al diálogo, Empatía y escucha, retomando los lineamientos y acciones de salvaguardar y seguridad, así como la convivencia sana.
- Fortalecer el sentido de servicio.

Conclusiones

El trabajo por Células Pedagógicas de Interacción entre Pares ha sido una experiencia de alto impacto en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Un reto al tener que establecer acuerdos de trabajo donde todas son líderes y tomadoras de decisiones. Es importante referir que no se contaba con espacios para dialogar entre ellas sin la figura de una autoridad. Para lograrlo se centró de manera muy pensada en el diálogo respetuoso, la escucha atenta y la participación de todas las integrantes de la célula.

Se ha logrado promover el bienestar colectivo entre pares a través de encuentros dialógicos que no existían donde se pudo avanzar en temáticas interesantes, expresadas en un clima de libertad y respeto a la diversidad. Es importante reconocer que las autoridades vistas desde la verticalidad no favorecen la transformación y mucho menos el tener conocimiento de lo que le aqueja al supervisor desde el ser y no desde el deber ser. En muchas ocasiones los diálogos o las expresiones versan en atender lo que creemos que necesitan escuchar quienes nos dirigen. Esta cortina de humo que impide visualizar las necesidades reales debe esfumarse ante el análisis, razón, el humanismo y el pensamiento crítico en movimiento, no en una estática estética, más bien en una dinámica constructiva que impulse la transformación.

Una barrera imponente es el individualismo, el egoísmo académico y la arrogancia intelectual, actitudes que han llevado a algunas autoridades a la soledad en la gestión, a visiones parciales en la resolución de conflictos y en algunos casos a la cerrazón. Se buscó romper estas inercias y las opiniones expresadas

por las supervisoras participantes manifiestan lo bueno de estas reuniones. Este sentimiento fue generalizado.

Dentro de los análisis de las problemáticas, las supervisoras encontraron que muchas de ellas padecen las mismas situaciones, que lo que nos ocupa tiene lugar en otros lados, lo cual permite identificar en otros a ellas mismas, empatizando y teniendo una óptica nueva ante el problema con soluciones diversas, Muchas veces esto hace la diferencia y se puede salir hasta de un pantano situacional que en ocasiones se transita.

La participación democrática tiene que ver con dar el valor a cada persona, que cada persona tiene sus circunstancias, que podemos coincidir mas no juzgar, entender mas no usurpar el pensamiento del otro por creer que el nuestro es mejor. Apoyar, aportar y dar espacio para que cada quien decida.

Otro rasgo a resaltar es el reconocimiento de sí mismo y de los otros. Todas son valiosas y todas aportan. No hay una sola persona llena de todas las virtudes como tampoco de todos los males, Los problemas nos pueden aportar mucho a la transformación y el desarrollo profesional. La escucha atenta permitió reconocer el valor de todos en circunstancias específicas.

Una ganancia adicional fue la movilidad y sus implicaciones. Observar otras zonas, sus realidades, ello permitió contrastes positivos que impulsaron cambios. Finalmente, el trabajo con los materiales educativos nos permitió conocerlos, aproximarlos a su contenido e iniciar con el diseño de estrategias de intervención situada; garantizando así la accesibilidad y la equidad de dichos materiales, sin olvidar que todo trabajo con los libros de texto gratuitos debe partir de la territorialidad de las escuelas.

Referencias

Acuerdo número 4/04/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria" (19 de agosto de 2022), en Diario Oficial de la Federación, México. Disponible en : https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

Apple MW, King NR. (1989) ¿Qué enseñan las escuelas? En: Gimeno-Sacristán J. Pérez-Gómez J. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Ediciones Akal; 1989.

Carrillo, Tulio (2001). "El proyecto pedagógico de aula", en Educere, vol. 5, núm. 15, pp. 335-344. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651518

Díaz-Barriga A. (2020) Reinventar la docencia en el siglo XXI. Desafíos en tiempos de crisis [video de internet]. YouTube. Consultado el 26 de noviembre de 2020. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=nqjQEvW6QHM>

Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Freire P. El maestro sin recetas (1989). El desarrollo de la enseñanza en un mundo cambiante. México: Siglo XXI Editores; 2016. p. 51-52.

Freire P. (2007). Pedagogía de la autonomía México: Siglo XXI Editores; 2012. pp. 31-32. Frigerio G, Diker G. Educar. (sobre) impresiones estéticas. Buenos Aires: Del estante; p. 96.

Freire, Paulo (2012). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa, Colombia, Siglo XXI Editores.

Garzón, Juan Carlos (2019). "Aspectos críticos en la construcción de maestros a través de la sistematización de experiencias", en Alejandra Rico y CARLOS Cogollo, eds., La sistematización de experiencias. Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos., Bogotá, Ediciones UTSA.

Mejía, Marco (2014). Las capacidades, fundamento de la construcción de lo humano. A propósito del proyecto de talentos e innovación. Borrador de trabajo. Disponible en http://www.unipamplona.edu.co/unipamplon/portalIG/home_9/recursos/general/03032015/las_capacidades_fundamento_de_pdf

Ortiz, Mary Luz (2021) "Pensamiento reflexivo en la formación práctica de los maestros" en Revista Boletín Redipe, vol. 10, núm. 4, pp 42-59. Disponible en http://revista.redipe.org/index.php/i/article/view/1248/1156

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Lineamientos de la política educativa en México; inclusión y justicia social en la educación. (12 de julio de 2019), en Diario Oficial de la Federación, México. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/487316/PND_2019-2024.pdf

Zemelman, Hugo y Marcela Gómez Sollano (2006). La labor del maestro: formar y formarse, México, Editorial Pax. Disponible en http://es.scribd.com/document/382646783/La-Labor-Del-Maestro-FORMAR-Y-FORMARSE-Marcela-Gomez-Sollano-Hugo-Zelmelman-I-pdf#

La Nueva Escuela Mexicana y la conformación de la experiencia escolar a través de proyectos

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

> Así considerado, el narrador es admitido junto al maestro y al sabio. Sabe consejos, pero no para algunos casos como el proverbio, sino para muchos, como el sabio. Y ello porque le está dado recurrir a toda una vida. (Por lo demás, una vida que no sólo incorpora la propia experiencia, sino, en no pequeña medida, también la ajena. En el narrador, lo sabido de oídas se acomoda junto a lo más suyo.) Su talento es de poder narrar su vida y su dignidad; la totalidad de su vida.
>
> *Walter Benjamin (2001). El narrador, p. 134*
>
> De aquí cambia la cualidad de la experiencia: el cambio es tan significativo que podemos llamar reflexivo a este tipo de experiencia, es decir, reflexivo por *excelenci*a. El cultivo deliberado de esta fase del pensamiento constituye el pensar como experiencia definitiva. El pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir las conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que las cosas lleguen a ser continuas".
>
> *John Dewey (1998). Experiencia y pensamiento, p.129*

Introducción

El objetivo de la ponencia es analizar el modo en que la experiencia se integra en la educación a través de los proyectos escolares, en el marco del Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en educación básica. Estas tareas se realizan a fin de comprender su impacto en el desarrollo del aprendizaje escolar de las y los estudiantes dentro de la NEM (SEP, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e y SEP, 2022). La propuesta se fundamenta en las ideas del filósofo Walter Benjamin (2001 y 1972) y del pedagogo y filósofo John Dewey (1998 y 2004). Ambos autores consideraban la experiencia como un elemento central en la vida moderna y como una tarea fundamental que dota de sentido a la historia personal en el contexto social.

En la filosofía de Dewey (1998), la experiencia asume un papel fundamental en la educación. Su enfoque educativo se centra en el aprendizaje y su desa-

rrollo a través de experiencias significativas, mediante la construcción clara de un ambiente tanto interno como externo. Por su parte, Benjamin (1989) realiza un análisis crítico de la vida moderna, señalando la incapacidad del mundo contemporáneo para ofrecer experiencias que permitan a las personas construir narrativas significativas y guiar a otros a través de ellas. La narrativa del docente puede ser un aspecto central en la vida de las personas, y el docente es una guía en la enseñanza de estas cualidades humanas.

La tarea educativa es partir de la experiencia para apoyar la formación de las y los estudiantes, desarrollando su aprendizaje (Dewey, 1998). Este es un elemento esencial que les permite comprender la vida y el mundo, así como su capacidad de narrar lo que les sucede, dando sentido a su papel como protagonistas en las actividades que realizan (Benjamin, 2001). La experiencia requiere continuidad entre el pasado y proyección hacia el futuro, además de la interacción entre las condiciones objetivas del medio y las condiciones internas de cada estudiante (Dewey, 2010). La experiencia se funda en la tradición, configurando la cultura y la historia desde los aspectos centrales de nuestras vidas (Benjamin, 2001).

Los proyectos escolares se han convertido en una metodología clave para los docentes, buscando promover la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a través de la experiencia de los estudiantes. Estos proyectos permiten recuperar aprendizajes previos, generar nuevos conocimientos y sentar las bases para el futuro. Según Kilpatrick (1918), un proyecto es un acto con propósito, que además implica una actividad decidida y sincera en un entorno social. El estudiante que asume un proyecto se convierte en protagonista de su aprendizaje, formula propósitos claros, de largo alcance, planifica cuidadosamente, considera los intereses sociales (Dewey, 1998 y Kilpatrick, 1918). Al trabajar con fines claros, demuestra dignidad, eficacia y responsabilidad moral, fomentando así una ciudadanía democrática (Dewey, 1998 y Kilpatrick, 1918).

Los proyectos permiten aprovechar las experiencias de las y los estudiantes para apoyar su desarrollo (Kilpatrick, 1918). Un proyecto efectivo se caracteriza por tener objetivos claros, ordenados, progresivos. Estos objetivos deben estar establecidos dentro de un tiempo espacio definido, con una previsión anticipada de su finalización (Kilpatrick, 1918). La aplicación práctica e inteligente en la vida cotidiana se facilita a través de estos objetivos. La experiencia se fortalece mediante procesos intersubjetivos, compartiendo relatos significativos para otros.

Esta ponencia analiza el imaginario sobre la experiencia escolar que se construye en la educación básica a través del trabajo con proyectos en el salón de clases. Se exploran tres paradojas centrales: 1) La relación entre la experiencia educativa y el aprendizaje escolar, 2) La dinámica de aperturas y cierres de la experiencia en los proyectos escolares, y 3) La crisis del relato en el contexto de los proyectos escolares.

La relación entre la experiencia educativa y el aprendizaje escolar

La experiencia es una categoría fundamental en el trabajo educativo, sostenida por John Dewey a principios del siglo XX, cuyo propósito fue desarrollar el pensamiento en los estudiantes. Dos textos centrales sobre las ideas de Dewey acerca de la experiencia son "Experiencia y pensamiento" de 1916 y "Experiencia y educación" de 1938. En estos materiales se resume una parte importante de sus ideales educativos, además de profundizar en los principios que guían la labor de la enseñanza al promover soluciones educativas a los problemas que enfrentan los y las estudiantes al aprender de modo reflexivo a partir de su experiencia.

En el texto sobre "Pensamiento y experiencia" de 1916, se plantea la vinculación de la realidad del mundo desde las instituciones escolares, especialmente con los estudiantes. La educación desde la experiencia implica orientar, acompañar y dirigir el desarrollo de los escolares de forma indirecta (Dewey, 2010 y Noguera, 2012). La educación se basa en los conocimientos previos, dando continuidad al aprendizaje escolar con nuevas experiencias e impulsando el crecimiento. Favoreciendo el desarrollo interno, por y para la experiencia, asentado en condiciones sociales que lo posibilitan (Dewey, 2010 y Noguera, 2012).

La experiencia contiene dos elementos indispensables: uno pasivo y otro activo (Dewey, 2010 y Noguera, 2012). El pasivo parte del sufrimiento o padecimiento, cuando se advierte algo, se soporta y se perciben sus consecuencias. El sentido activo es un acto de ensayar en el mundo, probar por cuenta propia. La interacción entre el ser viviente y algún aspecto que influye sobre este. La transacción de ida y vuelta con el mundo, del actuar y padecer, adquiere autenticidad al aprender sobre los objetos, dándoles sentido a través de su uso (Castro, 2013 y Carreras, 2016).

La experiencia parte de dos principios. El primero, el principio de continuidad. El segundo, el principio de interacción (Dewey, 2010 y Noguera, 2012). La continuidad surge del pasado, se nutre de este, pero modifica el futuro mediante la formación de actitudes, deseos y la definición de propósitos claros. La experiencia se cimienta en condiciones objetivas del ambiente físico y social, así como en las condiciones internas del individuo. Por lo tanto, preparar el ambiente donde ocurrirá la acción, considerando las capacidades y necesidades del educando, favorece la experiencia (Dewey, 2010 y Noguera, 2012).

La continuidad de la experiencia se sustenta en la organización sistemática de los materiales de estudio, en la claridad de sus condiciones, y en la guía de un experto capaz de promover el desarrollo progresivo (Dewey, 2010 y 1998). Esto implica relacionar el presente con la aplicación futura del conocimiento científico en la vida cotidiana. Se busca fomentar la exploración inteligente del potencial inherente de cada persona. Se aplica el método científico para valorar hipótesis comprobadas y revisadas, y para evaluar las consecuencias a través de la observación meticulosa (Dewey, 1998). El uso inteligente del método científico incluye la revisión, el resumen reflexivo, el análisis y el registro de aspectos relevantes.

La experiencia en Dewey, en su obra "Experiencia y educación" de 1938, la caracteriza como un elemento medular en la educación, apoyada en un ambiente claro, basado en el método científico y en la experimentación, sostenida desde esta fundamentación racional. Un ambiente adecuado permite el aprendizaje y el desarrollo a partir de la interacción que propone el educador con estos aspectos (Dewey, 2010). La experiencia es adaptación, crecimiento y desarrollo al dar continuidad al conocimiento, actuando de modo inteligente, continuo y con finalidades precisas.

A diferencia de Dewey, Benjamin, en sus textos "Experiencia y pobreza"1933 y "El narrador" de 1936, sitúa el contenido de la experiencia en el ser humano, en los aspectos centrales de la vida. Para Benjamin, la experiencia tiene la finalidad de comprender los valores fundamentales de las vivencias humanas en sus historias comunes. De este modo, los significados compartidos sobre las enseñanzas de la humanidad se convierten en aspectos necesarios para entender el mundo a través del relato (Benjamin, 2001). En este sentido, la narrativa se presenta como una herramienta de contacto humano: "El contar lo que le sucede a cada uno, sus historias y la facultad de intercambiar nuestro conocimiento adquirido".

La experiencia, entonces, se entiende como el registro claro de los acontecimientos y el examen detallado de aquellos aspectos que dan cuenta de nuestras vivencias. Este registro se encuentra profundamente arraigado en nuestras tradiciones y en los sucesos de nuestra comunidad (Benjamin, 2001 y Staroselsky, 2015). Lo colectivo, lo narrado, lo relatado, lo contado, adquiere un carácter intersubjetivo al ser compartido con otros y al considerar sus experiencias (Staroselsky, 2015). En este contexto, el lenguaje, como expresión compartida, posibilita la comunicación y la construcción de la experiencia como una historia.

La experiencia es la parte central de nuestra vida, el entender nuestro trato con los otros, el contacto con el mundo habitado y el sentido que cobra en nosotros mediante la sabiduría (Benjamin, 2001). El saber artesanal, práctico, que implica siempre el contacto y el tacto con los otros, la sapiencia, un saber que se posee desde el sentido común al articular los acontecimientos que suceden día con día en las tareas comunes (Benjamin, 2001 y Staroselsky, 2015). El hacer, que implica la apropiación y reelaboración de la tradición, se refleja en la moralidad, la integridad, honradez, rectitud, decencia y probidad.

La experiencia es un quehacer colectivo vinculado estrechamente con la narración y una elaboración entre otros y con otros asentada en la memoria, la tradición cultural y en la historia (Benjamin, 2001, 1986 y Staroselsky, 2015). La experiencia se comunica y comparte en los elementos de la tradición, en el contexto de la comunidad, a través del trabajo con otras personas, siguiendo las ideas construidas grupalmente y los conocimientos compartidos.

La experiencia es hablar, narrar, intercambiar ideas de boca en boca, compenetrarse en los hechos desde la tierra de origen, la historia de la comunidad, el pueblo y lo compartido grupalmente (Benjamin, 2001). Lo que sucede en las cosas del mundo y las vicisitudes de las personas. Lo que dota de sentido a nuestras vidas a través del consejo de quien escucha y la capacidad de contar en palabras, a través de la voz, el ojo, la mano, los gestos y el alma de quien narra.

La sabiduría entretejida en los materiales vividos. La guía para seguir un camino seguro y épico hacia la verdad. Una tarea que busca un receptor activo que sienta lo narrado como propio al contarse en un relato común donde viajar y seguir la aventura sean lo suyo. La historia, en el relato, condensa las experiencias, al modificar y ser modificada por él; es decir, la historia no es fija, lineal y progresiva, sino las luchas de los muertos y las muertas que no se cuentan (Benjamin, 2001). Los y las muertas que están entre nosotros al redimir y

actualizar sus luchas a fin de leer lo que no fue escrito, pero cobra sentido en sus demandas y derechos.

De esta manera, la experiencia en Dewey condensa el pensamiento racional y científico, organizado claramente por el docente en un ambiente adecuado de aprendizaje continuo y de interacción con el medio. En Benjamin, el docente, como narrador y sabio, da cuenta de la vida en la comunidad al contar su historia y tradiciones.

La dinámica de aperturas y cierres de la experiencia en los proyectos escolares

La idea de proyecto, propuesta por Kilpatrick a principios del siglo XX, encuentra su base en la concepción de experiencia en Dewey. El proyecto, en Kilpatrick (1918), aparece en la vida al igual que en Benjamin. El marco de la vida, señala Kilpatrick, requiere una actividad decidida, sincera y adecuada con un propósito. El proyecto es un "para qué" que permite la unidad de la vida desde algo por proyectarse; es decir, un acto deliberado y pleno (Kilpatrick, 1918).

El acto con propósito se asienta en una sociedad democrática donde la vida digna debe ser el espacio desde el cual se ve el presente y se aprende haciendo. Proyectarse mediante actos bien elegidos con finalidades claras donde se identifiquen formas y medios convenientes (Kilpatrick, 1918). El proyecto requiere de una disposición y funcionamiento adecuado que permita alcanzarlo, preparación de los vínculos entre las actividades a desarrollar y no perder la visión del conjunto (Kilpatrick, 1918).

La disposición, la persistencia, la satisfacción y el éxito del proyecto están conectados íntegramente (Kilpatrick, 1918). El conjunto de las actividades con propósitos permite llevar de una a otra actividad similar de manera fructífera. La actividad involucrada conscientemente de niñas y niños genera un valor educativo en cualquier actividad directa o indirecta. Este aprendizaje, a su vez, puede inspirar a otros a participar en actividades similares y enriquecedoras (Dewey, 2010 y Kilpatrick, 1918).

La escuela, al enfocarse en la experiencia, trasciende la mera explicación del conocimiento escolar; se convierte en un espacio para fomentar la civilidad, la democracia y la interculturalidad a través de proyectos con finalidades claras donde la narrativa de la comunidad aparezca. La experiencia, como parte del proyecto, es un ejercicio de diálogo o un cierre frente o a espaldas de la vida.

Lo que les sucede a niñas, niños y jóvenes forma parte del aprendizaje, su crecimiento y desarrollo. Al participar estudiantes, docentes y familiares en los saberes escolares, sus experiencias se convierten en acompañantes de los procesos escolares de niñas, niños y jóvenes, en un espacio donde convergen las semejanzas y se reconocen las diferencias de la vida comunitaria.

La experiencia organizada y narrada parte de las preguntas sobre el mundo y la vida comunitaria e implica replantear el acercamiento al conocimiento escolarmente organizado, lo cual está inseparablemente ligado a las expresiones vivas del mundo de las y los estudiantes mediante la escritura, la lectura, la escucha, la reflexión, la indagación, el juego, la poesía, el arte, las matemáticas, el mundo digital, el deporte o la ciencia (SEP, 2022). La experiencia recuperada en la escuela replantea una forma de re-aprender de las formas de vivir en lo común y lo cotidiano, recuperando la diversidad de las interacciones en la comunidad local, regional, nacional y mundial SEP, 2022). El centro del trabajo pedagógico son los valores esenciales de la vida humana narrados y las experiencias contenidas.

El aprendizaje verdaderamente significativo se sostiene de la experiencia, realizada cuando las y los estudiantes perciben información de su mundo inmediato en función de su proyecto personal e integrado al colectivo. Las intenciones del proyecto orientan la experiencia al promover la interacción entre el contenido teórico, simbólico, material y afectivo (SEP, 2023a). El proyecto educativo fomenta en las y los estudiantes una visión integral, es decir:

> ...educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas, sino también para conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; adquirir valores éticos y democráticos y colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social (SEP, 2023a, p.5.)

De esta manera, la experiencia de las y los estudiantes se ubica en el diseño del Programa Analítico, reconociendo los siguientes aspectos:

a) Análisis del contexto socioeducativo:
   1. Condiciones personales y familiares de estudiantes y contexto.
   2. Plan de estudios.
   3. Programas sintéticos de estudio.
   4. Contexto social de la escuela.

b) Contextualización:
   1. Análisis del mapa general de contenidos.
   2. Situaciones-problema como bases del trabajo didáctico.
   3. Abordaje por Proyectos, Enseñanza por Problemas o Enseñanza Globalizada.
   4. Estrategias definidas para trabajar.

c) Codiseño:
   1. Incorporar contenidos no contemplados o necesidades específicas de la escuela.

d) Plano didáctico:
   1. Planeación didáctica.
   2. Secuencia de actividades situación problema.
   3. Actividades con los estudiantes.
   4. Previsión de materiales.
   5. Trabajo colaborativo.
   6. Evaluación formativa (SEP, 2023b, p.63).

La enseñanza desde la experiencia, asentada en un proyecto escolar claro, es un proceso permanente centrado en el aprendizaje del educando a fin de adquirir conocimientos con sentido y de forma integral. La vida de los y las escolares cobra pleno sentido al respetar sus experiencias, favoreciendo un ambiente de aprendizaje equitativo y solidario en una sociedad democrática, recuperando las tradiciones, costumbres y conocimientos de la comunidad.

La crisis del relato en el contexto de los proyectos escolares

Los proyectos permiten comprender la riqueza o pobreza de la experiencia. La tarea del docente es recuperar la experiencia de infantes y jóvenes al leer y narrar sobre lo que contienen los libros de la biblioteca al explorarlos, recordarlos y colocar lo que dicen en todo aquello que la comunidad contiene sobre los valores humanos (Reyes, 2021). Conversar con los textos para que se encuentren con los y las lectoras. Invitar a las y los escolares a comprender el placer de estar bajo la sombra de un árbol, en la casa, en un lugar cómodo, en el patio

de la escuela, en el pasillo o la biblioteca pensada como una librería con libros dispuestos a ser leídos, discutidos y comprendidos entre todos.

Llevar a las y los escolares a jugar, dejarlos que se llenen de vida, de experiencia, permitirles contar lo que les sucede en el jardín, la casa, el parque, el campo, en lo cotidiano y contar, narrar, todo lo que les pasa, lo que les intriga y los mantiene preguntando sobre el mundo, la vida y las situaciones con contenido humano (Reyes, 2021). Confiar en que las ideas se conviertan en palabras, las palabras se llenen de mundo. Hacer que el tiempo de la infancia permita narrar los cuentos, los relatos en símbolos lo que aún no se atreven a decir, pero se pueden decir desde los campos formativos, pero, sobre todo, lo que sucede en cada uno, en todos y en el nosotros de la comunidad. Permitir la entrada del mundo a la escuela, la experiencia clara y plena a fin de llenarse de planeta. Intentar abrir la puerta del salón de clases y colocar todo lo que pasa afuera en el sol y al aire libre. Sembrar y vean crecer algo con la finalidad de reconectar la tierra con el cuerpo, el deseo de conocer mundo, explorar, indagar y hacer preguntas (Reyes, 2021). Explorar sobre la comunidad, su tiempo, espacio y cultura. Los usos, costumbres y aquello que contiene valores sobre lo humano, sin dejar de lado el respeto por la naturaleza, los animales y los otros.

La maestra, el maestro, enseñan a partir de un estilo particular desde el cual explican y narran el mundo que han vivido, desde sus experiencias. La técnica o método no son la esencia del trabajo, sino algo cercano al tacto y el gusto por enamorar sobre el conocimiento enseñado a través de la experiencia. El estilo de enseñar es la relación que el docente sabe establecer con lo que enseña a partir de sus rasgos particulares y de su amor al saber, que contagia al hacer vibrar al grupo con sus relatos. El centro del trabajo del docente perdura en la escuela por el papel insustituible de su enseñanza. La función de enseñar experiencia, consiste en abrir al sujeto a la cultura como un lugar de "humanización de la vida", hacer posible el encuentro con la dimensión erótica del conocimiento (Recalcati, 2016).

La narración de la experiencia del grupo y el docente en una comunidad de personas que escuchan con atención a fin de aconsejar y continuar con las historias de cada uno y la historia de todos. La sabiduría integrada en las historias, la vida y las esperanzas (Han, 2023). Reconocernos en el "sí mismo" y recuperar nuestros recuerdos con su alto contenido humano, con las cosas y la simpatía que generan en las fronteras, tránsitos y umbrales de lo que los proyec-

tos pueden generar (Han, 2023). La experiencia narrada que interpela, se narra, escucha y da cuenta del amor profundo a las cosas humanas.

Reflexiones finales

La experiencia debe integrarse en los proyectos para respetar la alteridad en la belleza, la cultura y la bondad del Otro. Sin embargo, el trabajo con la experiencia diversa sigue siendo una tarea pendiente en la escuela pública mexicana. Es necesario continuar fomentando el reconocimiento del Otro y de Nosotros. Ejemplos de exclusiones y vulnerabilidades son los casos de indígenas y estudiantes con discapacidad. La participación en las decisiones colectivas y la violencia política exigen otras formas de abordar los conflictos, revisar las normas vigentes y construir espacios democráticos claros. La experiencia y los proyectos deben promover la conciencia en los y las escolares como "cuerpos conscientes" y entender la conciencia como una intencionalidad hacia el mundo. Es fundamental construir un espacio hospitalario, acogedor y de cuidado hacia el Otro y hacia Nosotros a través de los proyectos. La ecología de saberes en los proyectos se basa en la idea de que el conocimiento es interconocimiento. Es necesario seguir construyendo colectivamente experiencias para evitar violencias epistémicas, políticas y de género.

Referencias

Benjamin, W. (2001). El narrador. En W. Benjamin, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV* (pp. 111-134). Taurus..

Benjamin, W. (1986). *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Planeta-Agostini.

Benjamin, W. (1972). Experiencia y pobreza. En W. Benjamin, *Discursos interrumpidos* (pp. 167-173). Taurus.

Carreras Planas, C. (2016). John Dewey: "En el principio fue la experiencia". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *21(72)*, 69-77. https://www.redalyc.org/pdf/279/27947676007

Castro, L. A. (2013). Experiencia, vitalidad y conocimiento en John Dewey. *IX Jornadas de Investigación en Filosofía*, Ensenada, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2998/ev.2998.pdf

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (1998). Experiencia y pensamiento. En J. Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (pp. 124-134). Morata.

Han, B.-C. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.

Kilpatrick, W. H. (1918). El método del proyecto. Uso intencionado en el proceso educativo. *REGISTRO UNIVERSITARIO DE PROFESORES*, *XIX*(4), 2-18. https://www.raco.cat/index.php/REDU/article/view/99919/142999

Noguera Ramírez, C. E. (2012). Aprendizaje y experiencia. En C. E. Noguera Ramírez, *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas* (pp. 291-294). Siglo del Hombre Editores.

Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase.* Editorial Anagrama.

Reyes, Y. (2021, febrero 7). Primer día. *El Tiempo*.

Staroselsky, T. (2015). Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin. *X Jornadas de Investigación en Filosofía*, Ensenada, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2998/ev.2998.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP)(2023a). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023b). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. SEP

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023c). *Proyectos de aula*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023d).*Proyectos escolares*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023e).*Proyectos comunitarios*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo escolar 2022-2023.* SEP

FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE: EXPERIENCIAS DE LA MAESTRÍA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (MADEMS.UNAM)*

Coordinadora
*Yazmín Cuevas Cajiga***

Contexto y caracterización de la Maestría
en Docencia para la Educación Media Superior
de la Universidad Nacional Autónoma de México
*Claudia Beatriz Pontón Ramos****

El reto de la profesionalización de docentes
de educación media superior. Una mirada desde los formadores
*María Concepción Barrón Tirado*****

Experiencias de los estudiantes de la MADEMS de la UNAM
*Ana Elizabeth Copado Rodríguez******

* Línea temática: 15. Formación profesional.

** Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México
yazcuevas@gmail.com

*** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
ponton@unam.mx

**** Programa de Posgrado de Pedagogía de la UNAM.
barront@unam.mx

***** Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.
anacopado@gmail.com

Resumen general del simposio

En este simposio se presentan avances relativos al proyecto de investigación: Practicas y procesos de formación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM, con la finalidad de resaltar su impacto y pertinencia en los procesos de profesionalización de docentes de media superior. El simposio se estructura en tres apartados, el primero, presenta parte del contexto temático e institucional de la investigación, se resaltan aspectos relativos a la estructura curricular de esta maestría, sus objetivo así como aspectos vinculados con las características de la formación de docentes de media superior; el segundo, presenta algunos avances referentes a las experiencias de docentes y tutores de la MADEMS de la UNAM, incorporando algunos resultados derivados de los instrumentos de investigación y el tercer trabajo, da cuenta de las voces y experiencias de los estudiantes de este programa de maestría, en ambos casos, se presentan avances derivados de cuestionarios y de grupos focales, herramientas de investigación importantes para la recuperación de la información. La finalidad de este simposio es dar cuenta de la ruta metodológica que se estructuró para el desarrollo de esta investigación, presentar algunas de las características del trabajo de campo así como, avances generales que derivan de la información recopilada de los instrumentos de investigación (cuestionarios para docentes, tutores y estudiantes de la MADEMS de la UNAM; desarrollo de grupos focales con responsables de campos de conocimiento, profesores y tutores y estudiantes, así como miembros del Comité Académico de este programa de posgrado. Es importante señalar que aún nos encontramos en la fase de recuperación de la información para su análisis e interpretación, información central para terminar de delinear la estructura capitular del libro que estamos conformando para su futura publicación.

Palabras clave: Posgrado profesionalizante. Formación docente, educación media superior prácticas de formación.

Semblanza de los participantes en el simposio

Yazmín Cuevas Cajiga. Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En 2019 realizó una estancia de investigación en el Laboratorio de Educación, Políticas y Culturas de la Universidad de Lyon 2 en Francia.

Es profesora titular B en dicha Facultad en el Colegio de Pedagogía. Sus principales líneas de investigación son: políticas de la educación básica, representaciones sociales y educación. Ha publicado cuatro libros como coordinadora, 22 artículos en Revistas Internacionales indizadas al CONACyT y SCOPUS, y 40 capítulos de libro. En 2009 se incorporó como asociada del COMIE.

Claudia Beatriz Pontón Ramos. Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE.UNAM) y profesora de la licenciatura y posgrado en Pedagogía, miembro de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE/México), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), sus líneas de investigación abordan lo relativo a la problemática Histórica y filosófica de lo educativo y pedagógico, así como el debate sobre los posgrados.

María Concepción Barrón Tirado. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigadora Titular C en el IISUE es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Es Coordinadora del proyecto de investigación Tensiones y disrupciones curriculares y tecnológicas. Sus líneas de investigación son currículum, didáctica, posgrado, formación profesional y mercado de trabajo. Actualmente participa en el equipo de investigación internacional denominado "La educación a distancia en América Latina". Ha publicado artículos y capítulos de libros en diversos países.

Ana Elizabeth Copado Rodríguez. Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, profesionalmente se desempeña como Maestra en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, cuenta con amplia experiencia en procesos de formación docente en modalidad presencial y a distancia, ha publicado sobre el proceso de evaluación e incorporación de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las autoras que presentan este simposio agradecen el apoyo recibido a través del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN401423.

Contexto y caracterización de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México

Claudia Beatriz Pontón Ramos

Introducción

El proyecto Impacto y relevancia de los procesos de formación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM (PAPIIT IN401423), es una investigación que esta en curso, y que tiene como finalidad analizar las prácticas de formación de esta maestría y resaltar su impacto y pertinencia en los procesos de profesionalización de docentes de educación media superior, al tratarse de una maestría profesionalizante que de forma explícita se propone fortalecer la labor de los y las docentes. Entre sus objetivos de esta maestría resaltan proporcionar a los estudiantes elementos conceptuales y metodológicos orientados a fortalecer su práctica docente y profundizar en el dominio del campo de conocimiento, así como en el conocimiento de las didácticas especiales. Como todos los programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), esta maestría responde a una dinámica interinstitucional y colegiada en la que colaboran quince entidades académicas todas vinculadas con los catorce campos de conocimiento que integra esta propuesta de formación y los cuales se vinculan con las diferentes asignaturas que se imparten en el bachillerato.

Palabras clave: Maestría en Docencia para la educación media superior; formación docente en media superior; posgrados profesionalizantes. Prácticas de formación.

Desarrollo

Contexto general de la educación media superior en México

La educación media superior (EMS) en México se caracteriza como el nivel educativo más heterogéneo en cuanto a la diversidad de modalidades educativas y planes de estudio del Sistema Educativo Nacional (SEN), se trata de un nivel educativo plural, heterogéneo muy complejo. Solo la Universidad Autónoma de México (UNAM) incluye nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) tiene sedes en Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo y Oriente; el programa de iniciación universitaria y el Bachillerato a distancia que atiende a personas hispanoparlantes que radican en el extranjero y a instituciones educativas en territorio mexicano. Se trata de un nivel educativo que además establece vínculos con el mercado laboral y sus demandas, es un nivel centrado en proporcionar al estudiantado elementos formativos que le permitan elegir entre las diversas opciones de educación superior al concluir el bachillerato y que ofrece también orientaciones referentes al ámbito laboral, en el caso de los bachilleratos técnicos.

Este nivel se caracteriza por integrar a un gran número de instituciones y escuelas distribuidas geográficamente en todo el país y por centrar su atención en atender problemáticas relativas a los aprendizajes de los y las estudiantes en determinadas asignaturas. La diversidad de subsistemas en el bachillerato se vincula también con las características del mercado laboral y sus múltiples demandas.

En las últimas décadas se han establecido lineamientos de política pública y política educativa así como criterios derivados de organismos internacionales que dan cuenta de un interés creciente por la formación de profesores y profesoras de educación media superior y los cuales se caracterizan por plantear grandes desafíos relacionados con varios aspectos: la innovación de las prácticas, la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de este nivel, el ajuste y desarrollo de las competencias necesarias para formar a los ciudadanos que demandan los contornos socioculturales contemporáneos, entre otros. Con respecto al diseño de políticas públicas y educativas vinculadas con la educación media superior en nuestro país, se resaltan algunos aspectos relevantes del Documento de la Red Nacional de Educación Media Superior de la ANUIES. *Hacia un marco Curricular Común para la Educación Media Supe-*

rior 2021. (Red Nacional de Educación Superior, 2021). Este documento plantea que *el Marco Curricular Común* (MCC) es un referente normativo para los planes de estudio del nivel medio superior y se estableció en 2008 en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Como parte de este análisis se destaca la importancia por establecer mejores condiciones laborales, infraestructura necesaria para ejercer la docencia en ambientes seguros y dignos, recursos didácticos de apoyo, mejoras en los procesos de ingreso, fortalecimiento de la formación docente acorde a sus necesidades e impulso al reconocimiento social del papel del docente en el desarrollo nacional. Se resalta la importancia y la necesidad de fomentar destrezas y saberes que le permitan al estudiante insertarse en un mundo laboral cada vez más cambiante, así como incidir con sentido de emprendimiento, innovación y desarrollo de proyectos productivos.

De forma paralela, también en el 2008 se establecieron perfiles profesionales para los profesores de la educación media superior, actualmente la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene un catálogo que describe estos perfiles por campo disciplinar.

Se reconoce el incremento gradual de la tasa de escolarización de la población escolar de 15 a 19 años, condición que requiere atender y fortalecer los procesos de profesionalización de la planta docente de este nivel educativo. Como sabemos en la reforma del 2012 se establece la obligatoriedad y universalización de la educación media superior, en el 2013 se buscó garantizar una educación de calidad y en la actualidad, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea como una de sus líneas de política pública para este nivel educativo, la dignificación y revalorización del docente. Derivado del rediseño del Marco Curricular Común, la Nueva Escuela Mexicana considera central actualizar los planes y programas de estudio con herramientas formativas y contenidos que promuevan el desarrollo de competencias profesionales para una vida productiva y de calidad, con base en situaciones de aprendizaje contextualizadas.

En el documento *Rediseño del marco curricular común de la Educación Media Superior 2019-2022*, publicado por la Secretaria de Educación Pública, la Subsecretaría de educación media superior y por la Coordinación sectorial de fortalecimiento académico, se enfatiza que este Marco Curricular Común para la educación media superior (MCCEMS) (Secretaria de Educación Pública, 2022) se plantea como una continuidad a los esfuerzos iniciados desde 2018

con los Foros Estatales, se trata de una propuesta que explicita el papel del docente como diseñador curricular y agente de transformación social, es una propuesta que se orienta a fortalecer en los estudiantes sus capacidades de análisis y de discernimiento ante los fenómenos digitales, así como a establecer un vínculo con su comunidad y el desarrollo de actitudes éticas y de solidaridad social.

Las líneas de política pública no son ajenas a los lineamientos de la nueva política educativa en nuestro país, una política que define aspectos centrales para este nivel educativo como son: educación con calidad y equidad; contenidos y actividades para el aprendizaje; dignificación y revalorización del docente, gobernanza del sistema educativo, infraestructura educativa, financiamiento y recursos. Adicional a esta línea de política se considera también *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* como referente importante para orientar la educación media superior, desde este marco, se resaltan aspectos como: igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Los retos son muchos y profundos, la apuesta desde estos lineamientos de política pública global y nacional pretenden la formación de estudiantes que conformen una ciudadanía con sentido de pertenencia social, conscientes de los problemas sociales, económicos y políticos del país, dispuestos a participar de manera responsable y capaces de aprender durante todo su trayecto de vida. En suma, se propone formar adolescentes y jóvenes que sean agentes de transformación social, fomenten la cultura de la paz y respeto hacia la diversidad social, sexual, política y étnica, solidarios y empáticos. Para lograrlo se delinea un enfoque pedagógico que coloca al centro del proceso educativo el desarrollo integral de los y las adolescentes que cursan la educación media superior, a través de la transversalidad del conocimiento, recursos sociocognitivos y socioemocionales, en este proceso, las y los estudiantes adquieren un rol protagónico bajo el acompañamiento, orientación y conducción de las y los docentes.

Caracterización y contexto de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México

Esta maestría plantea como objetivo formar profesionales calificados para ejercer la docencia en la educación media superior, proporcionando a los estudian-

tes elementos conceptuales y metodológicos orientados a fortalecer su práctica docente y profundizar en el dominio del campo de conocimiento como en el conocimiento de las didácticas especiales. Desde sus orígenes (2003) se reconoce como una propuesta de formación con enfoque multidisciplinario, con una planta docente con experiencia y con el respaldo de diversas entidades académicas que lo conforman, se reconoce como una propuesta novedosa orientada a apoyar y fortalecer los procesos de profesionalización de docentes de media superior (Documento de creación, MADEMS, 2003)

Entre sus objetivos específicos destacan proporcionar a los estudiantes elementos conceptuales y metodológicos orientados a fortalecer el ejercicio de la práctica docente y lograr una formación integral de los alumnos de media superior, así como ofrecer una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos encauzados al desarrollo de habilidades docentes y el manejo de una didáctica ajustada al desarrollo científico de los catorce campos de conocimiento que contempla esta maestría.

A partir de estos objetivos, el plan de estudios incluye tres líneas de formación: *la socio-ética educativa*, centrada en fortalecer el conocimiento relativo a los fines sociales y educativos de la educación media superior, con la finalidad de que los profesores adquieran referentes que les permita contextualizar sus prácticas docentes; *la Psicopedagógica*, orientada a fortalecer los conocimientos psicológicos, pedagógicos y didácticos aplicados a las áreas y disciplinas y *la Disciplinar* la cual se ajusta a las particularidades de cada campo de conocimiento que contempla este programa de maestría.

En esta investigación existe un interés por conocer lo relativo a las prácticas y procesos de formación de la MADESM de la UNAM la cual esta explícitamente orientada a la profesionalización de la práctica docente, desde este marco, el diseño de los instrumentos de investigación incluye una conceptuación referente a las trayectorias y experiencias de los y las docentes desde las cuales se enmarcan las condiciones institucionales, aspectos normativos y de gestión escolar.

Este proceso de conceptuación referente a las dimensiones orientadoras para el diseño de los instrumentos de investigación, permitieron identificar que el desarrollo profesional continuo de los y las estudiantes de la MADEMS es de carácter multifactorial lo cual refuerza nuestro interés por conocer cuáles son los problemas cotidianos que enfrentan los y las profesoras de educación media superior en las aulas y la forma en cómo los resuelven o confrontan. Recorde-

mos que un porcentaje importante de los y las estudiantes de este programa de maestría son profesores activos de educación media superior.

Para el diseño tanto de los cuestionarios, como las preguntas orientadoras de los grupos focales y el guion de entrevista a informantes clave se contemplaron tres dimensiones de análisis: a) *curricular* (incluye una revisión de las características de la MADEMS de la UNAM, recuperando como ejes transversales y las dimensiones de su plan de estudios, elementos conceptuales y metodológicos; saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos y lo referente a las didácticas especializadas y dominio de su campo disciplinario; b) *Trayectorias y experiencias docentes* de los estudiantes y profesores de la MADEMS de la UNAM, se incluyen aspectos relativos al desarrollo profesional, se establece una distinción entre trayectorias de estudiantes, trayectorias de profesores y trayectorias de tutores, desde este marco, se incluye una distinción entre, experiencias de formación, experiencias escolares y experiencias docentes; c) *tutorías y desarrollo de trabajo de grado*, da cuenta de las dinámicas del proceso de tutoría académica de este programa de posgrado y el desarrollo de los trabajos para la obtención del grado, enfatizando sus diferencias y características.

Desde este marco, se diseñaron dos cuestionarios, uno para alumnos de esta maestría y otro, para profesores y tutores, este diseño incluye como parte de su estructura los siguientes aspectos: *Datos sociodemográficos* (correo electrónico, edad, género, estado civil, dependientes económicos, carrera de procedencia, institución donde estudió la licenciatura, campo de conocimiento inscrito en la MADEMS, generación de ingreso, semestre en el que cursa la maestría); *Datos de identificación* (beca, tipo de beca, condición laboral actual, tipo de trabajo que desempeña, antigüedad laboral en el sector educativo, tipo de institución donde trabaja, nivel educativo, apoyos para estudiar la maestría, tipo de bachillerato en donde labora, asignaturas que imparte al año, asignaturas que imparte actualmente); *Experiencia como estudiante de la MADEMS de la UNAM* (motivos de ingreso, tareas académicas que exige la MADEMS, tareas o actividades académicas grupales, cursos y actividades escolares), *Plan de estudios* (normas operativas de la MADEMS, conocimiento del plan de estudios, trámites para el ingreso a esta maestría, orientaciones sobre el programa, apoyos de la Coordinación de la MADEMS, conocimiento sobre los ejes que integra el plan de estudios, conocimiento sobre la didáctica de su especialidad, contenidos disciplinarios y sus vínculos con las asignaturas que imparte en el bachillerato, estrategias orientadas a fortalecer su trabajo como docente, as-

pectos de mejora de la práctica docente, dificultades presentadas a lo largo de su trayectoria escolar, tipo de dificultades, criterios para elegir las asignaturas que cursa en la MAMEDS, vida académica del programa, vida social), *Personal Académico* (conocimiento de la planta docente, vínculos con los profesores (as) del programa, tutoría académica, frecuencia de las tutorías), *Graduación* (información sobre requisitos y trámites de graduación, conocimiento de las modalidades de graduación, vínculo entre las modalidades de graduación y los intereses académicos, criterios para elegir la modalidad de graduación), *Aspectos de Infraestructura* (infraestructura de la MADEMS, herramientas tecnológicas) y sugerencias al cuestionario.

Cada uno de los cuestionarios diseñados para esta investigación incluyen aspectos relativos a la población a la que van dirigidos (estudiantes y profesores/tutores de la MADEMS de la UNAM). Una vez realizado el pilotaje se ajustaron para su puesta en marcha, para esta fase se contó con el apoyo del actual coordinador de la MADEMS de la UNAM y con el apoyo de asesores expertos en elaboración de cuestionario. En función de los resultados del pilotaje se establecieron ajustes y en su caso precisiones en algunas de las respuestas, así como en la precisión de la escala de valoración, su diseño y presentación.

Conclusiones

La puesta en marcha de trabajo de campo se inició en el 2024 y termino a principios de 2025 para esta fase de trabajo se contó con el apoyo institucional de la Coordinadora General de Estudios de Posgrado y el Coordinador General de la MADEMS de la UNAM con quienes se mantiene una comunicación permanente para informar avances y contar con su apoyo con el proceso de comunicación con estudiantes, profesores, tutores y responsables de los campos de conocimiento de este programa de maestría.

En el lapso de dos años, se ha tenido la oportunidad de presentar algunos avances referentes a esta investigación, que aún se encuentra en proceso, se resaltan las siguientes: Se organizó, coordinó y modero en colaboración con los miembros del equipo de trabajo de esta investigación, el *Conversatorio: Retos para la formación de docentes de educación media superior: El caso de la MADEMS-UNAM*, en el mes de octubre de 2024 en donde se compartieron las experiencias de los responsables de cuatro campos de conocimiento (Química,

Matemáticas, Ciencias sociales y Filosofía), en modalidad hibrida, el cual se llevo a cabo en las instalaciones de la Unidad de Posgrado de la UNAM.

Se organizó y coordino junto con los miembros del equipo de investigación un segundo Conversatorio: Desafíos Educativos. La formación de docentes: Horizontes y Escenarios posibles, se contó con la participación de expertos en temas afines a la investigación

En el marco del XIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria (CIDU 2024), se presentó la ponencia en coautoría de Claudia Pontón y Concepción Barrón, "Los procesos de formación y sus vínculos con el desarrollo de temas de tesis: el caso de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la Universidad Nacional Autónoma de México, el cual se llevó a cabo en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa del 10 al 12 de julio de 2024.

En el marco del evento Las Humanidades y la nueva escuela mexicana (NEM) en Bachillerato: diálogos, organizado por el Centro de Documentación y difusión de Filosofía Crítica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; el Instituto Coapa y el Observatorio Filosófico de México, se presentó la ponencia "La educación media superior frente al papel de las humanidades y la Nueva Escuela Mexicana. Desafíos pedagógicos y didácticos, el cual se llevó a cabo del 6 al 7 de mayo de 2024. En este Simposio, se compartirán algunos de los resultados identificados hasta este momento.

Referencias

Documento de la Red Nacional de Educación Media Superior de la ANUIES. *Hacia un marco Curricular Común para la Educación Media Superior 2021.* (Red Nacional de Educación Superior, 2021).

Plan de estudios MADEMS de la UNAM (2003, 2025)

Rediseño del marco curricular común de la educación media superior 2019-2022. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior y la Coordinación sectorial de fortalecimiento académico.

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. UNESCO

El reto de la profesionalización de docentes de educación media superior. Una mirada desde los formadores

María Concepción Barrón Tirado

Resumen

Esta ponencia presenta avances de la investigación "Impacto y relevancia de los procesos de formación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM", cuyo objetivo es analizar las prácticas y procesos de formación en esta maestría, con el fin de identificar la relevancia de este posgrado en la profesionalización de los docentes de la educación media superior. Se trata de una investigación que integra un enfoque diagnóstico-exploratorio e interpretativo, que se centra en indagar acerca de los procesos de formación en dicha maestría, a través de las voces de los estudiantes, profesores y autoridades adscritos en cuatro campos de conocimiento Matemáticas, Química, Ciencias Sociales y Filosofía. El diseño de la investigación es de enfoque mixto CUAL (cuan) según Creswell y Plano-Clark (2018) y Ortega-Sánchez (2023). Se empleó un diseño descriptivo para la parte cuantitativa, utilizando cuestionarios en línea para alumnos, profesores y tutores. La parte cualitativa incluyó grupos focales con estudiantes, profesores, tutores y otros miembros del programa, además de entrevistas semiestructuradas a informantes clave. El análisis de contenido se realizó con el programa MAXQUDA.

En este simposio se presentan avances en torno a las opiniones de los docentes-tutores, obtenidas a través del análisis de la información vertida en los grupos focales, sobre el impacto y relevancia de esta maestría para la profesionalización de docentes de educación media superior.

Palabras clave: profesionalización docente, práctica docente, posgrados profesionalizantes.

Introducción

La preocupación por la formación de los docentes en el Tipo medio superior ha estado presente a lo largo de varias décadas. Tanto la Secretaría de Educación Pública, como la UNAM, han generado un sinnúmero de cursos y diplomados orientados, tanto en el área de las ciencias de la educación, como en el área disciplinaria. Cabe señalar que el Tipo medio superior del sistema educativo mexicano se orienta en proporcionar al estudiante elementos para elegir entre las diversas opciones de educación superior al concluir el bachillerato, así como capacitarlo para el ámbito laboral, en caso de elegir un bachillerato técnico. Este Tipo se caracteriza por pertenecer a un gran número de instituciones y escuelas distribuidas geográficamente en todo el país y por presentar problemas en el aprendizaje de los estudiantes en determinadas asignaturas.

Durante el presente milenio se han llevado a cabo una serie de acciones orientadas al fortalecimiento de la Educación Media Superior (EMS): la reforma integral de la educación media superior (RIEMS) en 2008 que implicó la actualización de los programas y planes de estudio de este Tipo educativo, orientados a fortalecer la inserción de los egresados a la vida económica. En este marco, se desarrolló el modelo de competencias y se propuso la regulación e integración de los más de treinta subsistemas educativos, mediante el establecimiento del Marco Curricular Común y el Sistema Nacional de Bachillerato; la reforma de 2012, con base en el mandato constitucional de obligatoriedad y universalización de la educación media superior; la reforma de 2013 buscó garantizar que la educación obligatoria que se imparte a los mexicanos sea de calidad (Tuirán y Hernández, 2016) y en la actualidad el Estado, a través de la Nueva Escuela Mexicana, como una de las líneas de política pública, para la educación media superior alude a la dignificación y revalorización del docente. Recientemente, el secretario de Educación en turno, Mario Delgado, emitió un comunicado en el que el gobierno de México fomentará e impulsará la educación dual en el nivel medio y superior (SEP, 2024).

Por su parte, la UNAM desde 2003 también ha puesto en marcha diversos programas para la formación de docentes. Un esfuerzo de carácter integrador constituye la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) como una alternativa novedosa para apoyar los procesos de profesionalización de docentes.

Este programa se propone formar profesionales calificados para ejercer la docencia en el Tipo de la educación media superior, proporcionando a los estudiantes elementos conceptuales y metodológicos orientados a fortalecer su práctica docente y profundizar tanto en el dominio del campo de conocimiento como en el conocimiento de las didácticas especiales (Pontón, 2023).

Con respecto a sus objetivos específicos, resalta el proporcionarle a los estudiantes elementos conceptuales y metodológicos orientados a fortalecer el ejercicio de la práctica docente y lograr una formación integral de los alumnos del Tipo medio superior y ofrecer una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos orientados al desarrollo de habilidades docentes de conocimiento seleccionado por el estudiante y el manejo de una didáctica especializada ajustada al desarrollo científico, de los diferentes ámbitos disciplinarios que se contemplan en este Programa de Maestría.

A partir de estos objetivos, el plan de estudios incluye tres líneas de formación: la socio-ética centrada en fortalecer el conocimiento relativo a los fines sociales y educativos de la educación media superior, con la intención de que los profesores adquieran referentes que les permitan contextualizar sus respectivas prácticas docentes; la Psicopedagógica, orientada a fortalecer conocimientos psicológicos, pedagógicos y didácticos aplicados a las áreas y disciplinas; y la Disciplinar, la cual se ajusta a las particularidades de cada campo de conocimiento que contempla este Programa en función de estas líneas de formación.

Desarrollo

Maestría profesionalizante y profesionalización de la docencia

Se reconoce la profesionalización de la docencia como un proceso a través del cual el personal académico adquiere de manera intencionada una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar y transformar su práctica educativa, articulada a condiciones laborales e institucionales. "El desarrollo de capacidades, a nivel personal y laboral obtenido en estos posgrados, cumple una tarea importante en la inserción profesional o promoción para las personas que egresan" (CONACYT-SEP, 2021, p.15). En tal sentido, se observa que las competencias que desarrollan los estudiantes en una maestría con

orientación profesionalizante guardan relación con las demandas específicas del mercado laboral.

Práctica docente. Complejidad e incertidumbre

La práctica docente conlleva una gran responsabilidad en cuanto a la formación de seres humanos que deben ser congruentes con las necesidades de una sociedad, en un contexto de incertidumbre, lo que presupone enfrentar desafíos únicos que requieren flexibilidad y creatividad.

La docencia se sitúa en un territorio doblemente tensionado ya que está: "habitando entre dos mundos curriculares: el mundo del currículum como plan y el mundo de las experiencias de currículum como vividas" (Aoki, 2005, p.163). Las prácticas de los docentes en el aula están multi determinadas por la institución, por el proyecto, por el currículum y por el conocimiento profesional; además, se asocia a sus concepciones conformadas a partir de las creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos. Aunado a lo anterior, la enseñanza presupone una posición ideológica y una visión particular de la disciplina, imbuida de las creencias y saberes construidos a lo largo de la trayectoria profesional, ligada a una visión ética (Litwin,1997).

Estrategia metodológica

Para el logro del objetivo, se diseñó una estrategia metodológica mixta que incorpora técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección de información. En esta ocasión me centraré en los hallazgos encontrados a través de los grupos focales con tutores-profesores.

El grupo focal se desarrolló con el objeto de generar testimonios a partir de la experiencia y opinión de los participantes, en un espacio de diálogo interactivo, de tal forma que permitiera captar el sentir, pensar y vivir de las y los tutores-docentes (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

Para tal fin, se invitó a participar a los tutores y profesores de los cuatro campos de conocimiento seleccionados, vía correo electrónico. Aceptaron participar 13 profesores: 4 de Química, 4 de filosofía, 2 de ciencias sociales, y tres profesores de matemáticas que solicitaron incorporarse por ser de su interés el tema. La sesión se realizó vía ZOOM. Para su desarrollo se dispuso del consen-

timiento asistido de los participantes para grabar el intercambio de opiniones y aportaciones para ser utilizado con fines académicos.

Con el propósito de contar con una visión amplia en torno a la opinión de los tutores-docentes con relación a los procesos de formación en la MADEMS, se recurrió al análisis de contenido con el apoyo del programa MAXQDA-2024, que permite "clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de manera adecuada su sentido" (Mayer y Quellet, 1991, p. 473). Con tal propósito se transcribió el registro de la sesión grabada del grupo focal, convirtiendo todas las interacciones orales en texto escrito fiel a las palabras y expresiones de los participantes, se capturaron las sutilezas de la conversación. Este programa permitió organizar y gestionar los datos textuales en diversas etapas de análisis, a) análisis exploratorio, b) conteo de palabras, c) codificación, d) sistema de códigos, e) triangulación y análisis de categorías desde la voz de los participantes, pero por cuestiones de espacio solo presentaré la información referente a identificación de las categorías emergentes generadas a partir de los participantes.

La sesión se desarrolló con base en un guion de entrevista que permitió orientar la conversación a través de la formulación de tres preguntas: 1. ¿Cuál es el impacto de esta Maestría en los procesos de formación de docentes de educación media superior? 2. ¿La estructura curricular de este programa responde a las exigencias de los procesos de profesionalización de los y las docentes de educación media superior? 3. Como director de tesis ¿Cuáles son los principales retos académicos que enfrenta?

Hallazgos

El análisis exploratorio con un enfoque interpretativo reveló que las prácticas de formación del programa MADEMS a través de las voces de sus tutores-docentes atiende los procesos de profesionalización de docentes de este Tipo educativo, al integrar dimensiones conceptuales y metodológicas, saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos, así como lo referente al dominio de los respectivos campos disciplinarios.

Con relación a la primera pregunta ¿Cuál es el impacto de esta Maestría en los procesos de formación de docentes de educación media superior? A manera de ejemplo, los participantes señalaron:

la MADEMS yo creo que sí modifica y les abre las puertas a los egresados de la maestría y encuentran trabajo efectivamente muy rápido, no importa la edad porque tenemos desde recién egresados de las licenciaturas hasta personas que a lo mejor ya se han jubilado y regresan a hacer un posgrado, inclusive con personas grandes también han ingresado a la docencia después de haber cursado la MADEMS pues muy rápido considero que es un cambio muy positivo el realizar el posgrado justamente en la MADEMS (D1) .

He tenido estudiantes recién egresados, pero que inmediatamente al saber que están en un programa de la MADEMS de la UNAM como que son reconocidos y hasta sus mismos compañeros los recomiendan. Y obviamente obtienen promociones, plazas, pero es porque el reconocimiento que se ha ganado la MADEMS a lo largo de este tiempo y es algo importante en la comunidad (D2).

Con relación a la segunda pregunta 2. ¿La estructura curricular de este programa responde a las exigencias de los procesos de profesionalización de los y las docentes de educación media superior? Los participantes expresaron:

Me gustaría mencionar la forma en específico a lo que se llama práctica docente en la Facultad de Química, en muchas de las MADEMS de las otras sedes se llevan nada más seis sesiones que son las que llevan al aula para practicar los estudiantes de MADEMS. Química en la Facultad de Química les pide que ingresen a todas las sesiones del grupo en el que van a practicar posteriormente para que se familiaricen. con el grupo, con los alumnos (D1).

Yo quería comentar acerca de la práctica docente, no sé si sean muchas o sean pocas, pero a mí lo que me parece es que están un tanto mal ubicadas, porque los estudiantes hacen práctica docente en segundo, tercero y cuarto semestre entonces ya en el cuarto semestre los alumnos considero que tiene un exceso de trabajo y es el semestre en donde tienen que cerrar su proyecto de investigación, ya sea como tesis, como artículo de investigación y bueno, por ejemplo, en el caso de Fes Cuautitlán hacen sus prácticas docentes a veces en los CCH a veces en las Escuelas Nacionales Preparatorias, que les quedan muy lejos, entonces es mucho el tiempo que los estudiantes utilizan y dado que muchos inician a trabajar desde el primer semestre por la oportunidad que tienen de estar en MADEMS (D4).

Con relación a la tercera pregunta, Como director de tesis ¿Cuáles son los principales retos académicos que enfrenta?, manifestaron:

> Identifico dos puntos: el primero es, supongo que eso pasa siempre que se quiere hacer una investigación, una tesis de grado, el tiempo, porque los alumnos que yo he atendido, alumnos que han sido maestros en activo, pues a veces sí se retrasan en la investigación justo por cuestiones laborales. Entonces me parece que se podría hacer un esfuerzo institucional para que a esos maestros se les pudieran liberar horas para que pudieran dedicarse a la escuela, o sea, algún convenio que se buscara o algo así para que los compañeros profesores pudieran dedicarse a eso (D4).

> Una parte de este reto grande que tiene MADEMS: por un lado, fue creada como maestría profesionalizante y, cuando fue creada se descargaba a los profesores de la universidad que eran los únicos que podían ingresar, y además se les compartía con el salario, digamos estaba apoyada en este sentido. Por motivos que desconozco, esta práctica dejó de ocurrir, pero también dejó de ocurrir que los profesores de la misma institución sean la mayoría de nuestros alumnos. Ahora tenemos alumnos de otros lados. Ahora lo que sí es un reto que tenemos como maestría es que la mayoría de nuestros maestrantes, contrario a otras maestrías, hacen docencia: la mayoría trabaja mientras están haciendo su maestría. Lo cual no necesariamente es malo porque están haciendo una maestría de docencia (D1).

En el análisis de la transcripción de la sesión del grupo focal con profesores, se identifican tres categorías analíticas emergentes que están presentes en su discurso: el impacto y relevancia en la formación, la práctica docente y la graduación. Además, se construyeron códigos emergentes en cada una de estas categorías, derivados de la información proporcionada. Esto permitirá realizar una exploración profunda de los datos y captar su riqueza, diversidad y complejidad.

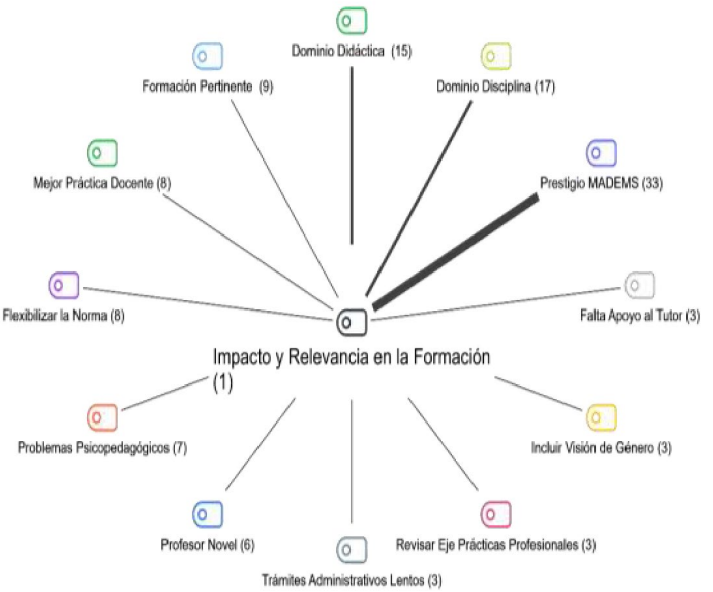
En cuanto a la categoría "Impacto y Relevancia en la Formación" fue posible identificar varios códigos emergentes, tales como: el "Prestigio de la MADEMS", el "Dominio Didáctico" y el "Dominio Disciplinar", con una frecuencia promedio de un 30%, lo que indica que estos aspectos son altamente valorados en la formación de los docentes. La "Formación Pertinente", la inclusión de una "Visión de Género" y los "Problemas Psicopedagógicos" tienen una frecuencia de un 18%.

> En mi opinión, basada en mi experiencia y observaciones, considero que el programa MADEMS goza de amplio reconocimiento, fortalece la formación profesional, no solo catapultando la experiencia de los docentes, sino también impulsando su promoción profesional y mejora salarial. He observado de primera mano cómo la trayectoria del programa está cuidadosamente pensada para satisfacer las necesidades de los profesores (D 7).

En un rango de menor frecuencia, entre 3 y 8%, se identifican los códigos de "Flexibilizar la Norma" y la "Mejor Práctica Docente", lo que sugiere que hay un deseo de mayor flexibilidad y mejores prácticas en la formación. Le siguen "Profesor Novel", "Revisar el Eje Prácticas Profesionales" y los "Trámites administrativos Lentos", aludiendo que estos son aspectos que podrían beneficiarse de una revisión y mejora. Por último, la "Falta de "Apoyo al Tutor" es un área que podría necesitar más atención. (Ver Figura 1)

Figura 1

Impacto y relevancia de la formación. Códigos emergentes



Fuente: Elaboración propia (2025) con datos MAXQDA.

Con relación a la categoría Profesionalización Docente, se identifican como códigos emergentes a partir del discurso de los profesores, la "Mejora de la Percepción Docente", los "Profesores Frente a Grupo" y La "Promoción Laboral" con una frecuencia promedio de 33%.

Hemos observado que, en las últimas generaciones, nuestros alumnos han alcanzado puestos importantes como responsables del área de ciencias naturales o coordinadores del área de química. Este crecimiento profesional destaca la calidad de nuestra formación y el impacto positivo que tiene en la mejora de prácticas docentes (D 10).

Seguidos de la "Competitividad Disciplinar", la "Diversidad de Perfiles Profesionales", el "Perfil de Egreso Pertinente" y "Subsistemas EMS", con una frecuencia promedio de 18%. (Ver Figura 2)

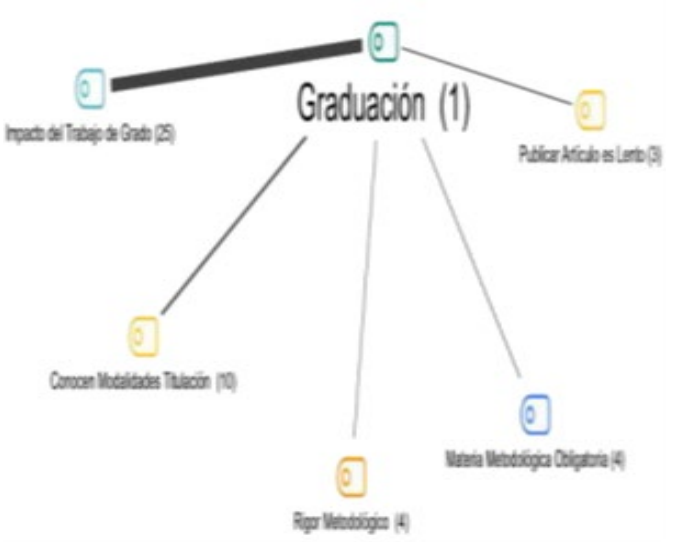
Figura 2

Profesionalización docente. Códigos emergentes

Fuente: Elaboración propia (2025) con datos MAXQDA.

Por su parte, la categoría de Graduación revela varios aspectos importantes. Los códigos emergentes identificados destacan el alto índice de graduación de los estudiantes, y se reconoce que la elaboración de los proyectos de investigación son una parte crucial del aprendizaje y del futuro desarrollo profesional, además de registrar que el programa mantiene altos estándares en la formación de sus estudiantes y promueve el conocimiento de las modalidades de titulación. (Ver Figura 3)

Figura 3
Graduación. Códigos emergentes



Fuente: Elaboración propia (2025) con datos MAXQDA

> Elaborar el trabajo de grado es un reto para los estudiantes, necesitamos considerar cómo las modalidades de titulación y profesionalización se integran con la investigación. Es crucial buscar que converjan y articulen distintos campos de conocimiento, también abran oportunidades para otras áreas de investigación, especialmente en las didácticas especiales, que son un tema y debate significativo (D 8).

Sin embargo, la publicación de artículos es percibida como un proceso lento, con una frecuencia de 3%, lo que podría indicar la necesidad de mejorar los

procesos de publicación o proporcionar más apoyo a los estudiantes en esta área.

El proceso de publicación es muy doloroso. Si un artículo es aceptado, nos envían correcciones, y las revisiones pueden tardar casi un año. Publicar un artículo es desmotivante por lo lento y los retrasos. Los estudiantes pierden interés en la investigación. Los estudiantes lo presentan con meses de anticipación para alcanzar estímulos, pero se atrasan y terminan desmotivados. Este es un problema significativo y un reto que debemos abordar (D 9).

Reflexiones finales

Hasta el momento la información obtenida a través de los grupos focales da cuenta de las prácticas de formación de los diferentes campos de conocimiento seleccionados en esta investigación, así como del compromiso de los tutores docentes para fortalecer los procesos de profesionalización de los docentes de este nivel educativo.

Con base en las tres preguntas orientadoras que guiaron el diálogo en los grupos focales: ¿Cuál es el impacto de esta Maestría en los procesos de formación de docentes de educación media superior? ¿La estructura curricular de este programa responde a las exigencias de los procesos de profesionalización de los y las docentes de educación media superior? y Como director de tesis ¿Cuáles son los principales retos académicos que enfrenta?, y a partir de las categorías emergentes --Impacto y Relevancia en la Formación, la Profesionalización Docente y la Graduación, con sus respectivos códigos identificados-- resulta significativo el reconocimiento académico que tiene este Programa, tanto en lo disciplinario como en lo metodológico, lo que influye en la posibilidad de conseguir una promoción laboral a quienes la hayan cursado.

Por otro lado, su orientación profesionalizante facilita, a través de los diferentes campos de conocimiento, la promoción de procesos y prácticas escolares flexibles. Esto permite desarrollar aptitudes para resolver problemas, enfocarse en la práctica y fomentar el aprendizaje multidisciplinario desde una perspectiva ética, humanista y crítica.

En cuanto a los retos los docentes y tutores, estos consideran que su formación inicial disciplinaria les permite desarrollar estrategias ligadas a las didácticas de cada disciplina y con ello enriquecer la formación docente de los estudiantes. Señalan que se requiere mayor trabajo colegiado con la planta de

profesores que imparten las asignaturas en cada campo de conocimiento, con la finalidad de compartir experiencias y propuestas que incidan en la mejora del programa.

Con relación a la graduación se puede mencionar que, en el Programa, se tiene claridad en cuanto al proceso de graduación, el impacto significativo del trabajo de grado y el rigor metodológico requerido. También del papel del tutor como responsable académico del estudiante para la obtención del grado. En este proceso se establece un vínculo educativo entre el tutor y el alumno, cuya peculiaridad radica en que tiende a reinventarse cotidianamente; se basa en el deseo del tutor que da un tiempo, que atiende a la particularidad del sujeto y que no tiene respuestas estándar para los estudiantes. No obstante, el éxito en los posgrados depende no sólo de la preparación académica, las destrezas cognitivas y la existencia de normas claramente definidas, sino también de destrezas emocionales y de un elevado nivel de motivación hacia esta tarea (Fresán, 2001).

Referencias

Aoki, T. (2005). Toward curriculum inquiry in a new key (1978/1980). En W. Pinar & R. Irwin (Eds.). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 89–111). Lawrence Erlbaum Associates.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Superior. Programa Nacional de Posgrados de Calidad (2021). Términos de referencia para la renovación y seguimiento de programas de posgrado. México: Conacyt- Subsecretaría de Educación Superior https://secihti.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/marcos_de_referencia/TerminosReferenciaRenovacion2021.pdf

Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research.* Sage.

Fresán, M. (2001) Formación doctoral y Autonomía intelectual. Relaciones causales. Tesis doctoral. UCM y Universidad Anáhuac, México

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2*(5), 55–60.

Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la educación superior.* Paidós.

MADEMS (2018). *Proyecto de modificación del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.* UNAM.

Mayer, R., y Quellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les interventants sociaux.* Gäetan Morin Éditeur.

Ortega-Sánchez, D. (2023). Métodos mixtos de investigación. En D. Ortega-Sánchez (Ed.). ¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación (pp. 197–210). Octaedro.

Pontón, C. (2023). *Replanteando una discusión conceptual sobre la práctica docente desde la propuesta de formación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM.* CNIE. COMIE.

SEP. (2024, 25 de diciembre). *Gobierno de México fomentará e impulsará la Educación Dual en todo el país: Mario Delgado* [Boletín 89, Secretaría de Educación Pública].

Tuirán, R. y Hernández, D. (2016, marzo). Desafíos de la educación media superior en México. *Este País.* https://estepais.com/impreso/desafios-de-la-educacion-media-superior

Agradecimiento al apoyo recibido a través del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN401423.

Experiencias de Formación Docente. Estudiantes de la MADEMS.UNAM

Ana Elizabeth Copado Rodríguez

Resumen

Recuperar el impacto y relevancia de los procesos de formación docente que ocurren en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), se enfoca en identificar elementos de la profesionalización de docentes en Educación Media Superior (EMS), por lo que, es crucial detonar reflexiones y recuperar las voces de los estudiantes acerca de los retos académicos actuales, al asumir un doble rol como estudiante y a la vez como profesor frente a grupo. Esta investigación cualitativa tiene como objetivo principal recuperar y comprender las experiencias de los estudiantes de la Maestría en Docencia para Educación Media Superior (MADEMS) en la UNAM. Se destaca la importancia de significar los elementos conceptuales y metodológicos para identificar áreas de mejora que promuevan la actualización constante de los profesores en formación. La metodología utilizada consistió en realizar grupos focales para recuperar y comprender a profundad las experiencias que viven los estudiantes. Se empleó el método de análisis de contenido con apoyo del uso del software de análisis cualitativo MAXQDA 9. Los resultados destacan que los estudiantes valoran altamente la propuesta curricular, enfatizan en la pertinencia de los contenidos y los procesos de facilitación de la práctica docente ante las demandas de la sociedad actual, también reconocen lo complicado que resulta el proceso de graduación. Las voces de los estudiantes MADEMS expresan experiencias significativas situadas en la profesionalización de su práctica docente.

Palabras clave: educación media superior; formación docente; experiencias de los estudiantes y práctica docente.

Introducción

El objetivo de esta ponencia es recuperar las voces y experiencias de los estudiantes de la Maestría en Docencia para Educación Media Superior (MADEMS) que se imparte en la Universidad Autónoma de México (UNAM, 2019). Se realizó una investigación de tipo cualitativo (Bericat, 1998) para lo que se utilizó la técnica de grupo focal (Hamui & Varela, 2013), se empleó una guía semiestructurada con los siguientes planteamientos: 1) ¿Considera que la formación recibida en la maestría le brinda elementos conceptuales y metodológicos para el ejercicio de su práctica docente? 2) ¿Los contenidos revisados en los distintos seminarios responden a las exigencias actuales de los procesos de profesionalización docente? 3) ¿cuáles son los retos académicos que ha enfrentado al asumir un doble rol como estudiante y a la vez como profesor del nivel medio superior? En el grupo focal participaron 9 estudiantes de los cuales 7 son mujeres y 3 son hombres, sus edades van de los 32 a los 41 años. En el análisis de los datos se utilizó el método de análisis de contenido con apoyo del software de análisis cualitativo MAXQDA. En esta etapa, se llevó a cabo un proceso de análisis y reducción de la información, mediante la codificación abierta y codificación axial de los datos empíricos (Strauss & Corbin, 2002) para contextualizar de manera significativa los códigos emergentes de los grupos focales que permiten explorar e interpretar en profundidad las perspectivas, experiencias y emociones de los participantes (Díaz de Rada, 2011). La discusión de resultados permitió organizar y clasificar los datos de acuerdo con categorías emergentes situadas en el proceso de profesionalización docente, entonces, estas categorías permiten un enfoque más estructurado que facilita comprender los significados y las interacciones de los estudiantes a partir de recuperar el impacto y relevancia de los procesos de formación docente que ocurren en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en Educación Media Superior (EMS).

Desarrollo

El contexto educativo actual y la relevancia de la profesionalización de los docentes ante los retos del sistema educativo nacional en el nivel medio superior en México. La falta de formación pedagógica de los profesores del nivel medio superior, quienes suelen tener dominio de su disciplina, pero carecen de habi-

lidades didácticas para enseñar (De Agüero et al., 2022). Los profesores reconocen que carecer de formación didáctica y consideran importante solucionar la falta de metodologías para enseñar, enfatizan fortalezas en términos de conocimiento (Aguilar, 2015). En esta investigación se conceptualiza que la profesionalización docente se desarrolla desde un proceso formativo que recupera experiencias sobre su reflexión de ser, hacer, sentir, aprendizajes y desarrollo de la identidad como estudiantes MADEMS (UNAM, 2019).

En el caso de los profesores del Nivel Medio Superior, la elección de ser profesores a menudo está considera como una oportunidad para extender su profesión, influenciada por experiencias en el entorno laboral de la profesión. Los docentes de EMS han sido observadores de profesores durante años, lo que marca su percepción sobre la enseñanza, incluso puede generar una vocación docente, especialmente si se sienten inspirados por profesores que han tenido un impacto positivo en sus vidas (De Agüero et al., 2022).

La identidad profesional docente se desarrolla de manera evolutiva y contextualizada en prácticas de enseñanza con experiencias inéditas que se orientan en el proceso educativo. Sin embargo, diferentes subsistemas educativos han implementado un período de inducción y formación didáctica para profesores noveles, las autoridades espectan que este proceso de capacitación permitirá al profesor modelar significativamente las prácticas educativas. Entonces, es necesario, implementar procesos de tutoría para profesores principiantes ayudaría a reconstruir o modelar su identidad en función del contexto escolar en el que se desempeñan.

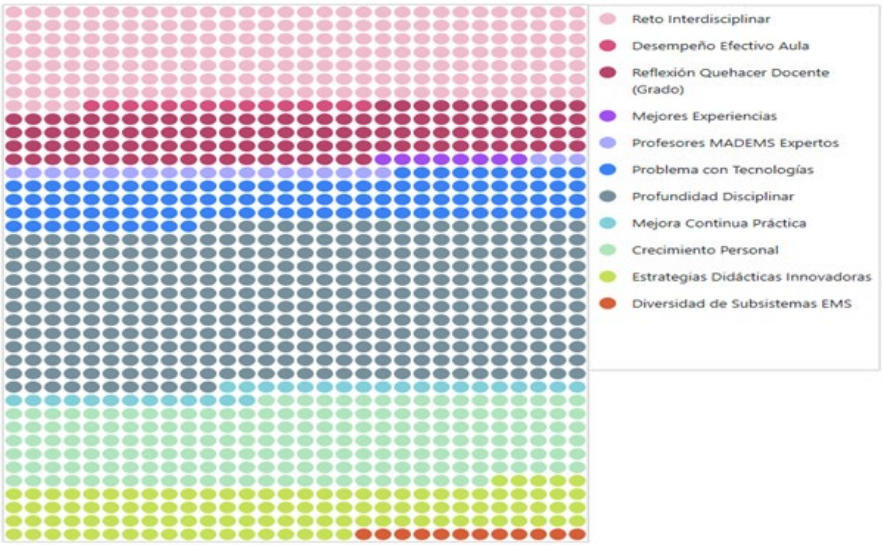
El entorno escolar y social influye profundamente en los retos académicos que enfrentan los profesores, al asumir un doble rol como estudiante y a la vez como profesor, su identidad profesional docente puede encontrarse con culturas y realidades escolares que se alinean o no con sus expectativas. En algunos casos, son motores de cambio y colaboración. La identidad del docente del siglo XXI debe estar marcada por el compromiso con la innovación, el cambio, y la equidad, siendo un trabajador del conocimiento con un fuerte compromiso moral y ético hacia los estudiantes y la sociedad (Alfonzo & Avendaño, 2016).

A continuación, se representa con una fotografía los datos detonados sobre los elementos conceptuales y metodológicos que reconocen los estudiantes son adquiridos para el ejercicio de la práctica docente, situada en una diversidad de subsistemas y contextos escolares más allá del Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM. El análisis detecta que sobresalen: reto interdisciplinar, desem-

peño efectivo en el aula, reflexión del quehacer docente, mejores experiencias, imparten clase profesores expertos, problemas con el uso de tecnologías, profundidad disciplinar, mejora continua de las prácticas para diseñar estrategias didácticas innovadoras (ver figura 1).

Figura 1

Fotografía de los elementos conceptuales y metodológicos



Nota: en esta fotografía se representa con diferentes colores cada uno de los elementos conceptuales y metodológicos detonados en el análisis a nivel exploratorio de los datos empíricos obtenidos de la trascripción legitima de los grupos focales.

Fuente: elaboración propia (2025) con salida del análisis MAXQDA.

Sistema de códigos emergentes

El sistema de códigos emerge en el marco de las experiencias, valores, intereses, y retos de los estudiantes (Cisterna, 2005). Entonces, recuperar las experiencias de los estudiantes que enfrentan retos académicos al asumir un doble rol como estudiante y a la vez como profesor frente a grupo que logra identificar áreas de mejora y evidencias concretas de su progreso en el aula.

Tabla 1

Glosado de códigos

Color	Código	Definición
	Actualizar Plan de Estudios	Necesidad de revisar y modernizar el currículo académico para que se adapte a los cambios en el contexto educativo y profesional.
	Alta Empleabilidad	Capacidad de los egresados para conseguir empleo en su campo de estudio, lo que refleja la calidad de la formación recibida.
	Asegurar Titulación	Proceso de garantizar que los estudiantes completen todos los requisitos necesarios para obtener su título.
	Aumentar Didáctica	Necesidad de mejorar y diversificar las estrategias de enseñanza para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje.
	Dificultades Personales	Obstáculos emocionales o académicos que afectan el rendimiento académico, problemas familiares o desmotivación para estudiar.
	Empatía Tutoría	Capacidad de los tutores para comprender y conectar emocionalmente con los estudiantes, lo que mejora la relación y el apoyo académico.
	Exigencia CONAHCYT	Demandas y requisitos establecidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para la formación de investigadores y académicos.
	Falta Regular Práctica Docente	Deficiencia en la supervisión y evaluación de las prácticas docentes, lo que puede llevar a una formación inadecuada de los futuros educadores.
	Falta Seguimiento Tutor	Insuficiencia en el acompañamiento y apoyo que los tutores brindan a los estudiantes, lo que puede impactar negativamente en su progreso académico.
	Falta Sistematización	Deficiencia en la organización y estructuración de procesos administrativos y académicos, lo que puede generar confusión y desorden.
	Faltan Opciones de Doctorado	Escasez de programas de doctorado disponibles para los egresados, limitando sus oportunidades de continuar su formación académica.
	Formación Pertinente	Atender necesidades del contexto actual y a las demandas del mercado laboral, asegurando que los estudiantes adquieran habilidades relevantes
	Graduación	Proceso mediante el cual los estudiantes completan sus estudios y obtienen su título, que puede verse afectado por diversas dificultades.
	Mejores Prácticas	Estrategias y acciones implementadas para optimizar la enseñanza y el aprendizaje en el aula.
	Perdida Motivación	Disminución del interés y entusiasmo de los estudiantes hacia sus estudios, lo que puede impactar negativamente en su rendimiento.
	Publicar es Lento	Proceso prolongado y complicado para la publicación de investigaciones y trabajos académicos, lo que puede afectar la visibilidad y el impacto.
	Sólida Formación Disciplinar	Educación que proporciona un conocimiento profundo y especializado en un área específica, fundamental para el desarrollo profesional.

Fuente: elaboración propia (2025) con información salida del software MAXQDA

Codificación de datos por segmentos

La siguiente etapa de análisis, consistió en la codificación de los datos fueron clasificados en cuatro segmentos que representan los fragmentos de texto más relevantes: a) Desarrollo profesional docente, b) curriculum y metodologías, c) tutoría y apoyo académico y d) vinculación y oportunidades MADEMS. El análisis refleja que la formación profesionalizante que se imparte en MADES

es pertinente (10.26%) emerge como la principal opinión de los estudiantes, reconociéndola como fortaleza del programa MADEMS, posicionándose como un aspecto clave para responder a las demandas profesionales de los estudiantes. Sin embargo, se destacan desafíos significativos como las dificultades personales (8.55%), que representan un reto sustancial para el bienestar de los alumnos, y la falta de seguimiento por parte de los tutores (7.69%), que afecta el desempeño académico. En la misma proporción, la evaluación del impacto del programa MADEMS y la falta de regularidad en la práctica docente entre los profesores MADES (7.69% cada una) son áreas prioritarias de mejora según expresan los estudiantes.

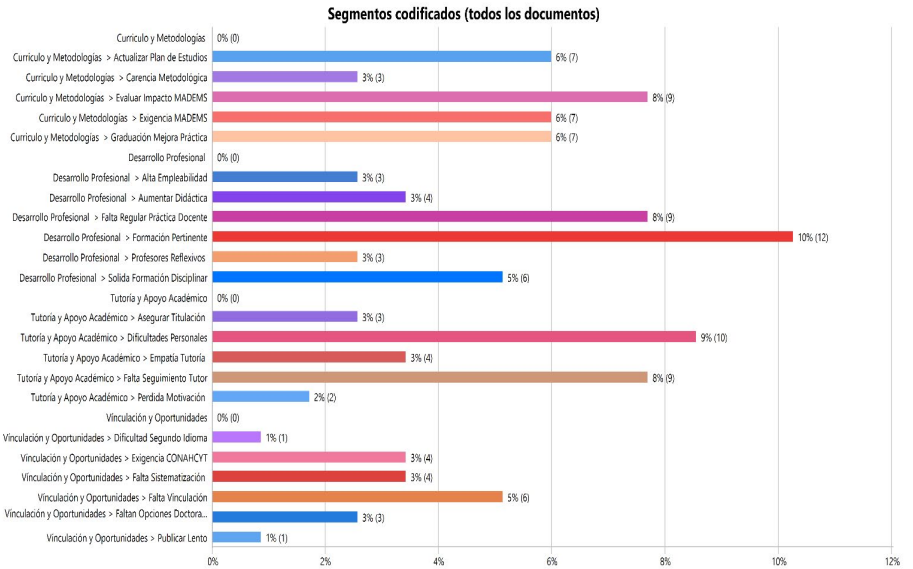
Además, la necesidad de actualizar el plan de estudios y de garantizar una graduación que mejore la práctica profesional (5.98% cada una) subraya la urgencia de adaptarse a las dinámicas actuales. También se identifica la falta de vinculación (5.13%) y una sólida formación disciplinar (5.13%), que, si bien representan avances importantes, aún requieren fortalecerse.

Otros aspectos, como las opciones limitadas para el doctorado, la aseguración de la titulación, la alta empleabilidad, y la carencia metodológica (2.56% cada una), destacan retos específicos para diversificar y consolidar las oportunidades académicas.

Por otro lado, la exigencia CONAHCYT, la falta de sistematización, la empatía en la tutoría y la necesidad de aumentar la didáctica (3.42% cada una) aportan áreas adicionales a considerar para mejorar la experiencia estudiantil. No se omite, recuperar aspectos como la pérdida de motivación (1.71%), las dificultades con un segundo idioma y la lentitud en la publicación (0.85% cada una) completan el panorama de oportunidades de mejora. (ver figura 2).

Figura 2

Segmentos codificados en todos los documentos



Fuente: elaboración propia (2025) con datos salidos de MAXQDA.

Resultados

Los resultados muestran que el programa MADEMS de la UNAM tiene un impacto significativo en la formación de los profesores del nivel medio superior, fortaleciendo la didáctica y los campos disciplinares, se reconoce el prestigio del programa. Sin embargo, es fundamental abordar áreas como el apoyo al tutor, la inclusión de la perspectiva de género y la revisión del eje de prácticas profesionales. La evaluación del programa MADEMS revela que el 90.26% de los estudiantes considera que la formación profesionalizante es su principal fortaleza, destacando la alta empleabilidad y la sólida formación disciplinar. Sin embargo, el 5.98% de los encuestados señala la necesidad urgente de actualizar el plan de estudios y mejorar la práctica profesional, mientras que un 5.13% identifica la falta de vinculación como un área crítica de mejora. Estos datos subrayan la importancia de abordar tanto las fortalezas como las debilidades del programa para adaptarse a las demandas actuales del entorno educativo.

Categorías emergentes

Las categorías de análisis son conceptos o temas organizados que permiten clasificar y estructurar los datos de manera sistemática, nombradas como categorias inductivas que emergen directamente del análisis de los datos, sin una estructura previa (Cisterna, 2005; Dietz, 2017). En esta investigación las categorías se integran a partir de los planteamientos orientadores del grupo focal: 1) ¿Considera que la formación recibida en la maestría le brinda elementos conceptuales y metodológicos para el ejercicio de su práctica docente? 2) ¿Los contenidos revisados en los distintos seminarios responden a las exigencias actuales de los procesos de profesionalización docente? 3) ¿cuáles son los retos académicos que ha enfrentado al asumir un doble rol como estudiante y a la vez como profesor del nivel medio superior? (ver tabla 2).

Tabla 2

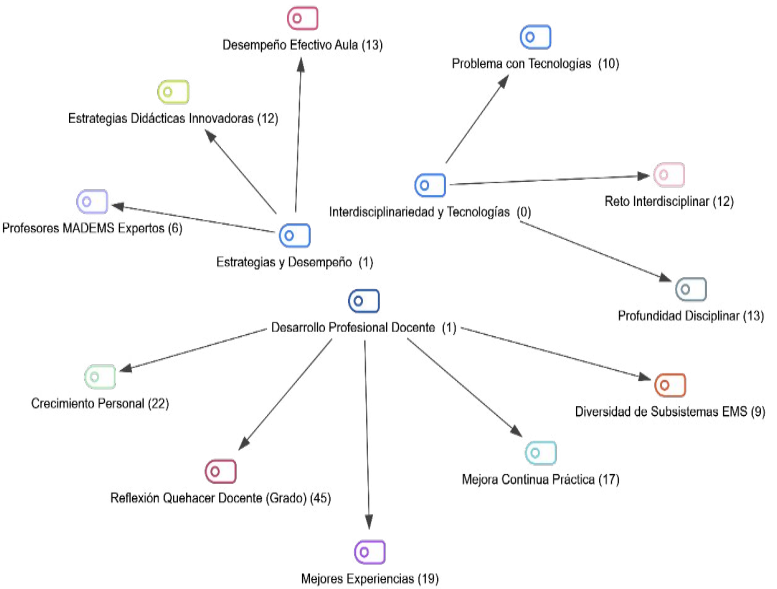
Categorias emergentes

Categorias	Códigos	Segmentos codificados	% Códigos
Interdisciplinariedad y Tecnologías	Dificultad Segundo Idioma	1	0.85
	Exigencia CONAHCYT	4	3.42
	Faltan Opciones Doctorado	3	2.56
	Falta Vinculación	6	5.13
	Publicar Lento	1	0.85
	Falta Sistematización	4	3.42
Desarrollo Profesional Docente	Alta Empleabilidad	3	2.56
	Profesores Reflexivos	3	2.56
	Formación Pertinente	12	10.26
	Aumentar Didáctica	4	3.42
	Falta Regular Práctica Docente	9	7.69
	Sólida Formación Disciplinar	6	5.13
Estrategias y desempeño	Carencia Metodológica	3	2.56
	Evaluar Impacto MADEMS	9	7.69
	Actualizar Plan de Estudios	7	5.98
	Graduación Mejora Práctica	7	5.98
	Exigencia MADEMS	7	5.98

Fuente: elaboración propia (2025) con información salida de MAXQDA.

Figura 3

Red global de categorías



Fuente: elaboración propia (2025) con informe de códigos MAXQDA.

Categoría Desarrollo Profesional Docente

Se aglutinan 5 códigos que representan la saturación más alta con una frecuencia de 112 códigos. Las diferentes experiencias expresadas por los participantes hacen referencia a que los participantes de esta investigación tuvieron un primer contacto significativo con su práctica docente a partir de la reflexión sobre su desempeño frente a grupo. Se contextualiza la formación que reciben en MADEMS es pertinente. reconoce que los estudiantes con experiencia docente previa tienen una ventaja al cursar la MADEMS, pues pueden integrar más fácilmente los conocimientos teóricos a su práctica. Sin embargo, también enfrentan mayores cargas de trabajo. Dese estos principios se promueve la inclusión y el acceso a la educación de todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico o ubicación geográfica.

Los estudiantes valoran que los profesores comprendan sus circunstancias y necesidades, especialmente porque se desempeñan frente a grupo con cargas académicas completas y con grupos grandes con hasta 50 estudiantes. Los es-

tudiantes que ya tienen experiencia docente en educación media superior valoran que la maestría les permite reflexionar y fundamentar mejor sus prácticas, mientras que quienes ingresan sin experiencia previa, destacan la importancia de los contenidos psicopedagógicos. Una expresión generalizada entre los estudiantes, reconocen la mejora de su práctica continua por lo que consideran que los contenidos de la maestría MADEMS responden a las exigencias actuales de la profesionalización docente, aunque señalan que a veces el tiempo asignado a los cursos resulta insuficiente para profundizar en todos los temas planeados en el programa del curso. Incluso, algunos estudiantes sienten que no pueden asimilar el material al ritmo requerido y necesitarían más tiempo para digerir lo aprendido en los seminarios antes de entregar los trabajos finales.

Categoría Estrategias y Desempeño

Se detonan tres códigos que integran las experiencias referentes al reconocimiento favorable de los profesores MADES, aunque es contundente Los estudiantes reflexionan sobre la importancia de que los profesores, incluso aquellos con grados avanzados como doctorado o maestría, comprendan las necesidades y el proceso de formación de los adolescentes en EMS, más allá de solo los aspectos académicos y didácticos. Algunos estudiantes consideran que su desempeño en el aula se ha trasformado hacía un desempeño efectivo, su experiencia en desarrollo del plan de clase y la implementación de estrategias en la conducción del grupo de diferentes subsistemas de educación media superior, por lo que han reconocido las necesidades de en la labor docente, han decidido cursar MADEMS para aprender más y mejorar su futuro profesional en el magisterio Los estudiantes reconocen que la formación recibida en la MADEMS les brinda elementos conceptuales y metodológicos importantes para el ejercicio de su práctica docente, como estrategias y una mayor conciencia de la labor profesional. Sin embargo, algunos estudiantes consideran que deberían profundizarse más los contenidos disciplinares, especialmente en el caso de las matemáticas, ya que existe una diferencia entre la matemática escolar y la matemática como ciencia. El enfoque interdisciplinario de la MADEMS es valorado positivamente, pues les ha permitido ampliar su perspectiva y enfrentar nuevas problemáticas, aunque también les ha generado retos, particularmente en el ámbito metodológico. Los estudiantes destacan la relevancia de los contenidos revisados en los seminarios, los cuales responden a las exigencias actuales

de la profesionalización docente en el nivel medio superior. No obstante, consideran que en algunos temas sería deseable profundizar más, pero el tiempo resulta insuficiente, señalan la importancia de contar con un buen asesoramiento y orientación sobre los procesos de titulación, ya que en ocasiones desconocen los protocolos y requisitos establecidos.

Categoría Interdisciplinariedad y Tecnología

Los estudiantes reconocen que es fácil estudiar con apoyo de tecnologías, incluso muestran agrado por las clases a distancia, pero enfatizan que no opinan lo mismo en el caso de que tuvieran que dar la clase con sus alumnos del nivel de Educación Media Superior. Respecto a los retos de asumir el doble rol de estudiantes de un programa de formación docente y ser docentes de materias de un campo disciplinar especifico, los participantes comparten diversas experiencias en diferente nivel de dificultad. Algunos destacan la comprensión y flexibilidad de los profesores de la maestría, mientras que otros mencionan dificultades por las exigencias de sus contextos laborales, como altas cargas de trabajo o presiones por la eficiencia terminal. Resaltan la importancia de la empatía y el acompañamiento en estos procesos donde valoran la oportunidad que les brinda la MADEMS, pero reconocen los desafíos que implica conciliar la formación académica con las realidades de la práctica docente en educación media superior.

Conclusiones

Se concluye que la formación de Profesores del Nivel Medio Superior, MADEMS posiciona las prácticas didácticas y desarrollo de identidad profesión que responde a las exigencias actuales de la educación media superior, pero hay retos y problemas de la práctica docente que van más allá de lo que se aborda en el plan de estudios, debido a la diversidad de modelos y condiciones en este nivel educativo. Los estudiantes con experiencia docente previa tienen una ventaja al cursar la MADEMS, ya que pueden entender mejor algunos conceptos y aplicarlos a su práctica, aunque también enfrentan una mayor carga de trabajo. Para los estudiantes sin experiencia docente previa, la MADEMS les brinda una nueva perspectiva y les permite fundamentar mejor sus propuestas en el aula, aunque les cuesta más trabajo conectar la ciencia con la enseñanza a

estudiantes. Los estudiantes destacan la importancia de la formación disciplinar, didáctica y psicopedagógica que ofrece la MADEMS, pero reconocen que hay aspectos de la práctica docente que no necesariamente se pueden discutir o replantear desde la maestría, pues dependen de las condiciones particulares de cada contexto escolar.

Referencias

Aguilar, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*, *XXXVII*, 89–99.

Alfonzo, I., & Avendaño, V. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *XLVI(3)*, 157–170. https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.175

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Editorial Ariel, Sociología.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, *14*(1), 61–71.

De Agüero, M., Martínez, S., & Pompa, M. (2022). Formación y profesionalización docente en la Educación Media Superior en México. Revisión crítica y narrativa de la literatura científica. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía, 6 (10)*, 228–248. doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061015

Díaz de Rada, Á. (2011). La Producción y Productividad de las Categorías Analíticas. In Á. Díaz De Rada (Ed.), *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. UNED. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. In Á. Díaz Barriga & C. Domínguez (Eds.), *La interpretación, un reto en la investigación educativa* (pp. 229–262). Newton.

Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación en Educación Médica (2, Trans.). *Investigación En Educación Médica*, *2 (5)*, 55–60.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman & (Trad.), Eds.; Segunda edición). Editaria Universidad de Antioquia. www.editorialudea.com

UNAM. (2019). *Plan de Estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)*.

LA VINCULACIÓN TEORÌA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: VISIÓN DESDE DISTINTAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR*

Coordinadora
*María Bertha Fortoul Ollivier***

La relación teoría-práctica en el normalismo mexicano. Algunas reflexiones sobre sus dificultades
*Oscar Fernando López Meraz****

Integración teoría-práctica en la formación pedagógica: un análisis del currículo de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN
*Jerson Chuquilin Cubas*****

Vinculación teoría práctica en la formación profesional de los pedagogos en la Universidad Veracruzana
*Aurelio Vázquez Ramos******

Resumen general del simposio

Este simposio se centrará en el reconocimiento y análisis de los distintos dispositivos desarrollados para la vinculación entre la teoría y la práctica en la

* Línea temática: formación profesional.

** Universidad La Salle, A.C.
bertha.fortoul@lasalle.mx

*** Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo".
osclopez@msev.gob.mx

**** Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 291-Tlaxcala.
chsonger@hotmail.com

***** Universidad Veracruzana.
auvazquez@uv.mx

formación de los profesionales de la educación, y para ello se describirá este vínculo en tres tipos de instituciones de educación superior: escuela normal, universidad pedagógica nacional y universidad pública. Se parte del supuesto de que lo educativo es un campo social complejo en el que interactúan objetivos, procesos/prácticas, conocimientos y saberes, sujetos y contextos, así como recursos, por lo que, en la formación de sus profesionistas, son necesarias reflexiones sobre elementos sociopolíticos, pedagógicos y didácticos que participan e interactúan en un espacio en concreto.

Los rubros que se destacarán en esta descripción serán: el curriculum y su relación con la teoría-práctica, las distintas estrategias puestas en juego institucionalmente para desarrollar ese vínculo; las instituciones a las que se acude y el tipo de actividades realizadas en ellas por los estudiantes de Instituciones de Educación Superior, y los distintos actores que participan en las acciones impulsadas y los roles asumidos. El análisis partirá de fuentes documentales y/o empíricas. Se concluirá con una mirada crítica sobre los aportes y las debilidades de lo realizado en cada tipo de institución para la formación de los profesionales de la educación.

Palabras clave: formación profesional, práctica educativa, teorías de la educación, gestión académica, profesionales de la educación.

Semblanza de los participantes en el simposio

María Bertha Fortoul Ollivier. Doctora en Educación. Trabajó como maestra de educación primaria con niños con parálisis cerebral y ha impartido diversas asignaturas en estudios de pregrado y posgrados relacionadas con la educación, incluidas las que se imparten en escuelas normales.

Fue nueve años investigadora del Centro de Estudios Educativos y desde 1996 a la fecha ocupa el puesto de docente-investigador en la Universidad La Salle. En el 2019, fue reconocida por dicha universidad como Investigadora Emérita.

Ha coordinado los últimos dos estados del conocimiento del COMIE del área procesos de formación. Tiene varias publicaciones en torno a la formación inicial de docentes.

Oscar Fernando López Meraz. Doctor en Historia y Estudios Regionales, posdoctor en la Universidad de Zaragoza, España. Cuenta con estudios de docto-

rado en educación. Ha sido profesor de diferentes Instituciones de Educación Superior, públicas y privadas, en licenciatura y posgrados. Actualmente labora en la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo" y en la Uiversidad Pedagógica Veracruzana. Coordina el Seminario Formación inicial e Identidad Docente, y el Seminario Interinstitucional "TICCAD en la práctica docente universitaria". Miembro del grupo de especialistas de la ANUIES que colaboran como personas asesoras. Ha sido reconocido como miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como candidato-Nivel 1.

Jerson Chuquilin Cubas. Doctor en Pedagogía por la UNAM, con Magíster en Administración Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Perú. Posee especializaciones en Gestión Educativa (Perú) y "Epistemologías del Sur" (CLACSO-Argentina, FLACSO-Brasil). Fue becario del Programa Internacional de Becas de la Fundación FORD y del Gobierno de México. Actualmente, es Profesor Titular "C" en la Universidad Pedagógica Nacional y profesor invitado en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Su investigación se centra en formación docente, gestión educativa y currículo. Ha publicado varios artículos y libros.

Aurelio Vázquez Ramos. Académico de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana donde fue director de 2004 a 2011. Participa como facilitador en programas de formación docente de diversas instituciones educativas. Evaluador del Comité de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE). Integrante del Cuerpo Académico Educación y equidad UV-CA-513. Es Doctor en Educación, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel Candidato, posee perfil deseable del PRODEP. Asociado Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Autor de artículos, capítulos de libro, de un libro y coordinador de 2 libros colectivos. Sus líneas de investigación son procesos formativos, identidad docente y trayectorias académicas, Violencias en las Instituciones de Educación Superior.

La relación teoría-práctica en el normalismo mexicano. Algunas reflexiones sobre sus dificultades

Oscar Fernando López Meraz

Resumen

El texto comparte una serie de reflexiones contextualizadas sobre algunas de las dificultades para relacionar de manera más eficiente la teoría-práctica en la educación normal. A partir de una revisión de literatura académica y de diferentes experiencias relacionadas con docencia, investigación, asesoría, divulgación y difusión en una escuela normal de provincia, desde la postura de Skilar y Larrosa (2009), así como de la participación en el codiseño nacional de cursos del plan 2022, se identifican algunas áreas de oportunidad para encontrar mejores espacios y acciones en la mejora de la relación teoría-práctica en la formación inicial docente. El trabajo se basa en un acercamiento exploratorio (Cazau, 2006) de dos planes de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (DGESUM, 2018; DGESUM, 2022), desde donde se hace una serie de sugerencias para fortalecer también las relaciones entre los diferentes actores e instituciones participantes en la formación inicial bajo las condiciones actuales.

Palabras clave: practicum, planes de estudios, licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria, prácticas profesionales.

Apertura

La relación teoría-práctica en la formación docente es un tema fundamental para la preparación de los futuros profesionales de la educación (Álvarez, 2015). La investigación educativa ha desarrollado diversas aproximaciones para comprender ese proceso y ha propuesto categorías como el *practicum* (González y Fuentes, 2011; Del Amparo et al., 2021). A partir de esos dos elementos, aquí se analizarán de manera exploratoria los planes de estudio de la Licenciatu-

ra en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de 2018 y 2022 (SEP, 2018; SEP, 2022) para identificar diferencias y similitudes. Además, se propone una breve descripción de las prácticas profesionales para destacar retos y dificultades presentes en las escuelas de educación básica, desde la experiencia en el acompañamiento de los docentes en formación, y se señalarán algunos vacíos en la formación normalista sobre el vínculo teoría-práctica, como marco para mencionar algunas propuestas para su mejora.

Algunos de los acercamientos a nuestro tema señalan, desde diferentes posiciones metodológicas, cómo los futuros docentes desarrollan conocimientos para atender las demandas del trabajo educativo en un contexto de interacción y tensiones con diferentes actores del proceso de formación inicial (Ballesteros, 2021). Asimismo, Álvarez (2015) ha estudiado cómo la ruptura teoría-práctica en la educación está relacionada con contextos institucionales, la orientación de la formación inicial, y las culturas profesionales del profesorado.

También se ha estudiado cómo las escuelas normales tienden a homogenizar prácticas y discursos desarrollando la falsa idea de que es posible tener una receta para ser maestro (Figueroa, 200). Otros acercamientos han identificado que los planes y los programas de estudio de las normales sí establecen una relación teoría-práctica como un saber praxeológico y reflexivo, pero el asunto cambia cuando los docentes en formación se enfrentan a una realidad subjetiva, lo que no permite un uso crítico de la teoría y se presentan ausencias de herramientas analíticas para reflexionar la práctica (Valencia, 2017).

En esta línea, Álvarez (2015) señala la ruptura entre el conocimiento pedagógico y la práctica escolar, una brecha que puede irse cerrando desde la integración de la teoría a la práctica pedagógica. Esto recuerda la crítica de Imbernón sobre la idea tradicional de que el docente podría ser innovador y promotor de nuevos proyectos educativos, sólo con la actualización de conocimientos científicos y didácticos (2007, p. 112). No hay duda de que la práctica reflexiva en la formación docente, desde la reflexión en y durante la acción, y la reflexión sobre la acción, es uno de los puntos nodales en la relación teoría-práctica en la formación normalista (Del Amparo, et al, 2021).

Como puede observarse, existe una preocupación por la distancia entre el conocimiento pedagógico y su aplicación en el aula, lo que, de acuerdo con Álvarez (2012), se traduce en una distancia creciente entre la práctica educativa y la curiosidad epistemológica. En atención a ella, a continuación, se presentan algunas líneas generales sobre los esfuerzos que presentan los planes de estudio

de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) 2018 y 2022. Ambos están articulados por trayectos formativos con bases teórico-metodológicas en donde la práctica profesional se destaca desde fases tempranas en la formación. Una diferencia significativa es la mayor flexibilidad que se presenta en el plan 2022, dada la participación de algunos docentes adscritos a escuelas normales en el diseño de programas.

Contextualización de la relación teoría-práctica

En cuanto al desarrollo de las prácticas profesionales en la formación normalista se pueden identificar tres rasgos esenciales: Observación y análisis, cuando antes de los ejercicios en condiciones reales de trabajo los estudiantes asisten a jornadas en las escuelas de educación básica; intervención pedagógica, en donde ya existen primeras prácticas y se diseñan y aplican estrategias didácticas; y reflexión crítica, una evaluación de todo el proceso de práctica señalando las condiciones en que se realizó.

Los desafíos que enfrentan los estudiantes normalistas con este proceso son varios. Por parte de las escuelas telesecundarias se pueden mencionar los siguientes. La diversidad cultural y socioeconómica impone retos para adaptar estrategias a la variedad de contextos, sobre todo porque si bien existe un curso sobre interculturalidad crítica y educación inclusiva (en quinto semestre para el plan 2022) y que estos dos grandes temas deberían aparecer como transversales en toda la malla curricular, lo cierto es que se tienen pocos datos sobre cómo se desarrollan los contenidos y las acciones pedagógicas sobre estos y otros tantos temas en las escuelas normales. Además, existe una herencia histórica que limita el reconocimiento del Otro, lo que, a su vez, dificulta el desarrollo del principio de la NEM de aula-escuela-comunidad, y el respeto de los saberes comunitarios, por mencionar sólo un par de ejemplos.

Otro punto que destaca significativamente es el de los recursos limitados, como falta de materiales y tecnología adecuada. Más allá de que estas condiciones están presentes de manera muy frecuentes en las telesecundarias, se da un "choque" entre el alumnado normalista porque en su formación (no importa si es plan 2018 o 2022) se hace mucho hincapié en aprender a utilizar diferentes herramientas tecnológicas que van desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hasta las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), pero en sus prácti-

cas no tienen la oportunidad, en muchas ocasiones, de utilizar todo ese bagaje teórico-metodológico.

También existe la dificultad de la falta de actualización constante de los docentes titulares que reciben a las y los practicantes. En ocasiones, la formación del estudiantado normalista no está en sintonía con la de los docentes de educación básica, espacio en el que se desarrollan usos y costumbres en los que no están insertos -aún- los futuros docentes. Un caso significativo al respecto puede ser el de la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Varios estudiantes han referido repetidamente, principalmente quienes estuvieron y están en la última fase de su formación, que de ellos se esperaba les dijeran a los titulares cómo trabajar con la NEM, cuando en realidad existieron varias dificultades para que estuvieran formados para ello, pues el plan 2018 no está en "sintonía" con la NEM, y mientras aquél se basa en las competencias, en la planeación de secuencias didácticas, en los conocimientos, y en el trabajo en el aula, en la NEM se privilegian los saberes, la planeación de proyectos (socio) educativos, los saberes y la comunidad.

Por supuesto, las condiciones de las escuelas normales, en ocasiones, tampoco favorecen las relaciones teoría-práctica con suficiencia. Uno de los temas importantes es que con frecuencia los perfiles docentes no están lo suficientemente relacionados con los cursos en que se forman los futuros docentes. Si bien, las neurociencias, la interculturalidad crítica, la docencia híbrida, entre otros grandes temas que están presentes en el plan 2022 no deberían ser nuevos para la experiencia normalista, lo cierto es que sigue siendo un pendiente importante para desarrollar una docencia que permita formar mejor. Otro ejemplo es la investigación educativa, o para la docencia como se llama en el mismo plan, pues siguen siendo reducido el número de profesoras y profesores que dedican tiempo a esta actividad, con resultados significativos. El problema se agrava cuando se intenta que la investigación sea uno de los ejes transversales a la formación normalista, y porque las tres modalidades de titulación (en los dos planes mencionados) requieren de un conocimiento práctico de diferentes metodologías y acercamientos teóricos bastos para el correcto acompañamiento del alumnado.

Por otro lado, las escuelas normales no hacen registros sistemáticos, con frecuencia, sobre las prácticas en condiciones reales de sus estudiantes, lo que dificulta el desarrollo dialógico sobre las actividades desarrolladas ante los diferentes incidentes críticos presentes en toda práctica pedagógica (Bilbao y Mo-

nereo, 2011). Tampoco existen con suficiente frecuencia foros que motiven la reflexión de la práctica desde una visión que supere la anécdota, y estén más dirigidos a la identificación de retos y oportunidades teóricas-metodológicas, con su respectivo fundamento epistemológico, para la reflexión colaborativa.

Al respecto, también es fundamental la separación que muchas veces existe entre las instituciones formadoras entre sí, y entre éstas con las escuelas de educación básica. Esos diálogos están pendientes, y las posibilidades para analizar críticamente la práctica docente desde los espacios formativos centrales (normales y telesecundarias, para este caso) son, prácticamente, inexistentes. En otro plano, también es importante la existencia, al menos desde el imaginario colectivo, de la idea de que a las escuelas normales les corresponde la formación teórica y a las escuelas de educación básica el conocimiento práctico. Seguir por esos dos caminos paralelos dificulta también los encuentros teóricos-prácticos.

No hay duda de que se requiere fortalecer el *practicum*, pues éste es fundamental para integrar la teoría y la práctica en situaciones reales, porque es uno de los espacios más importantes para el desarrollo de competencias y saberes profesionales, a partir de la adquisición de habilidades prácticas, además facilita y promueve la reflexión a partir del análisis crítico de la práctica educativa, y porque está en el corazón identitario de los profesionales de la educación.

El *practicum*, sin embargo, no se podrá desarrollar adecuadamente si no existe una vinculación constante y clara entre la teoría y la práctica, lo cual propiciaría tener docentes mejor preparados para favorecer el aprendizaje de los estudiantes de nivel básico, construir mejores oportunidades para adaptarse a contextos diversos y, con ello, poner en marcha diferentes estrategias en función de los contextos escolares y comunitarios en donde se desarrolla la práctica docente, además, sin una relación teoría-práctica, el fomento a la innovación educativa, a partir de metodologías pedagógicas que pueden incluir diferentes experiencias tecnológicas, no tendrá muchas posibilidades de desarrollarse.

Reflexiones-propuestas sobre/para la relación teoría-práctica

Si bien es cierto que las escuelas normales mexicanas presentan una serie de condicionantes históricas y estructurales, como el tipo de contratación de su personal académico y la falta de autonomía en varios sentidos, aquí se considera posible desarrollar mejores experiencias formativas. Después del análisis explo-

ratorio (Cazau, 2006) de los planes y programas señalados con anterioridad, se comparten algunas reflexiones sobre las dificultades en la relación teoría-práctica, desde el reconocimiento de que la experiencia es eso que le permite al sujeto aprender, ser reflexivo y repensar para desarrollar procesos de formación y transformación (Skilar y Larrosa, 2009).

Integración insuficiente de la práctica. Es importante decir que, si bien desde el Plan 1999 se incorporó prácticas profesionales de manera temprana a la formación inicial, aquellas no han sido consistentes. Fortalecer las áreas o departamentos de práctica en las normales sería fundamental para llegar a buen puerto, y para ello, la vinculación entre diferentes actores e instituciones resulta fundamental. Integrar de manera constante la relación teoría-práctica desde los primeros pasos formativos en escenarios reales de la práctica ayudaría al seguimiento y la evaluación de esa vinculación.

Descontextualización de los contenidos teóricos. Más allá de las condiciones de las telesecundarias puedan o no favorecer la práctica de lo teórico, un tema no menor, habría que preguntarse, por ejemplo, ¿qué tienen que decir hoy autores clásicos como Piaget, Vygotsky y Ausubel para comprender a estudiantes del nivel básico? Actualmente, existe un vacío importante en la formación epistemológica y filosófica del estudiantado normalista que requiere la NEM. Por ejemplo, habría que profundizar en las bases de este tipo en el humanismo y la interculturalidad crítica, por mencionar sólo dos casos. También sería relevante que las propuestas metodológicas de intervención educativa e investigación-acción, presentes claramente en el plan 2022, sean estudiadas desde esos dos elementos porque eso permitiría rechazar prácticas pedagógicas instrumentalistas y acciones investigativas extractivistas.

Ausencia de una formación dirigida a/con las TICCAD. Si bien es cierto que los dos planes aquí referidos hablan aún de las TICs, es importante hacer mención que las TICCAD son parte relevante de la política educativa nacional. Esto representa un reto fundamental para los "formadores de formadores" porque la incorporación de la tecnología ha sido limitada, incluso cuando ha sido necesario hacerlo por la Pandemia de Covid-19, y cuando se hace, principalmente, es desde un enfoque instrumentalista (Ramírez, 2010). Las TICCAD van dirigidas al conocimiento y aprendizaje digitales vinculadas con las nuevas ciudadanías, global y digital, lo que implica una relación teórica fundamental. Construir recursos y materiales desde esas tecnologías, en la formación

normalista, permitiría desarrollar procesos más relacionados con la teoría y la práctica claramente.

Insuficiente formación en educación inclusiva. Más allá de las exigencias de la NEM, en cuanto a la incorporación de la comunidad y el reconocimiento a los saberes de diferentes actores sociales, la inclusión ha sido una tarea pendiente en la formación inicial. En el tema existen varios debates conceptuales y metodológicos, en donde la atención de la diversidad por medio de la interculturalidad crítica es fundamental. Se requiere desarrollar sensibilidades inter y transdisciplinarias (socio-antropológicas, por ejemplo) que tienen implícitas diferentes relaciones entre la teoría y la práctica comunicadas con procesos investigativos.

Limitada formación en investigación educativa. Es cierto que sobre este tema se ha avanzado en los últimos años. Sin embargo, aún no se vive con suficiente énfasis la formación desde la investigación, y con frecuencia se le concibe como separada de la docencia, la gestión, la vinculación, la divulgación y la difusión. También es importante mencionar que los planes y los programas no sugieren temas de análisis teóricos, y se concentran más en las prácticas profesionales sin que ello signifique una relación íntima ente lo teórico y lo práctico.

Carencia de mentoría adecuada. El tema de los tutores en las escuelas normales no se ha cimentado del todo, pese a que existen ciertas reglas de operación que, con frecuencia, podrían comprenderse como excluyentes y que se dirigen, en ocasiones, a satisfacer requerimientos de evaluaciones. Las prácticas tutoriales podrían extenderse al acompañamiento de las prácticas, y al ser quienes tendrían mayor cercanía con los estudiantes podrían construir mejores espacios para el vínculo entre los aprendizajes en las escuelas normales y los desarrollados en las escuelas telesecundarias.

Evaluación desvinculada de la práctica. Es necesario desarrollar acompañamientos más precisos y permanentes sobre el *practicum*, con lo cual se superaría que en las escuelas normales se concentre sólo en evaluar contenidos teóricos alejados de la práctica. Este ejercicio evaluativo requeriría de, al menos, dos dimensiones. Por un lado, la observación y retroalimentación *in situ*, cuando esto sea posible. Por el otro, construir espacios de reflexión crítica colectiva ubicados en las instituciones formativas y en las de prácticas. Esto generaría más oportunidades de comprender una práctica pedagógica situada, y podría superarse la escasa vinculación de las normales con las comunidades, la de formadores y la de titulares de escuelas de práctica. Asimismo, se desarrollaría un

camino más efectivo hacia una evaluación formativa basada en la retroalimentación que tendría como eje rector la relación teoría-práctica, y se superaría la rigidez curricular, mucho más evidente en el plan 2018, pues en el 2022 existió la posibilidad de recuperar elementos más particulares de las diferentes realidades de las normales.

Insuficiente formación en gestión escolar. Ésta es una de las actividades menos cuidada en las instituciones formadoras. Su importancia en la formación teórica-práctica y comunitaria, puede identificarse en las experiencias de universidades interculturales. En los planes de estudio existe una ausencia marcada de contenidos relacionados con la gestión y organización escolar, lo que limita la preparación de los docentes para enfrentar desafíos prácticos en la administración educativa que se extenderá, muy posiblemente, en sus primeras experiencias laborales. Sobre esto último, es importante desarrollar un mayor seguimiento a egresados, que supere la clásica visión estadística, para fortalecer la vinculación formativa inicial con la realidad laboral que exige elementos teóricos y metodológicos específicos a los que las escuelas normales podrían atender de manera temprana.

Limitada formación en didácticas especializadas. La LEAT requiere una formación didáctica especializada en los diferentes campos formativos propuestos por la NEM. Ella permitirá conocer especificidades de disciplinas como la historia y la geografía, por ejemplo, con sus respectivos elementos teórico-metodológicos, sus debates y actualización de contenidos, desde una formación basada en el trabajo colaborativo, las metodologías activas y las prácticas innovadoras en el eje aula-escuela-comunidad.

Débil relación entre la política educativa y la teoría. Profundizar en la historia de las políticas educativas en México con sus respectivas implicaciones teóricas, pues cada reforma y modelo se inserta en contextos políticos locales, regionales, nacionales e internacionales. La teoría para los procesos de enseñanza-aprendizaje está inserta en marcos normativos específicos. Esto también sumará a la consolidación de una identidad profesional docente en una dimensión histórica.

Incipiente formación en ejes imprescindibles. Educación ambiental, enfoque socioemocional, perspectiva de género, y cultura de paz son necesidades socioeducativas para la formación integral de los futuros ciudadanos. Todos representan desafíos que se requieren afrontar para mejorar el presente y tener posibilidades de un mejor futuro. La limitada presencia de contenidos teóricos-

metodológicos en cada uno de estos temas impide prácticas sostenibles en la enseñanza, estrategias promotoras del bienestar integral de los estudiantes, desarrollar discursos y prácticas libres de violencia por razones de género y sumar a la resolución de conflictos en la tríada aula-escuela-comunidad.

Conclusiones

El desarrollo de este documento se centró en compartir algunas observaciones desde una experiencia específica que, si bien singular, encontró coincidencias con las de otras y otros formadores de docentes en diferentes encuentros académicos (foros de práctica, exámenes profesionales, por ejemplo) y en el codiseño nacional de cursos del plan 2022. Desde ahí, se ha intentado superar el relato anecdótico y caminar hacia el análisis desde un ejercicio exploratorio desde dos elementos centrales. Uno de ellos es identificar en la literatura académica una tradición normalista más dirigida a la instrumentalización de la práctica docente donde la reflexión de ésta y la incorporación de la teoría ha estado supeditada a otros elementos, como responder a las demandas de los docentes normalistas y de los titulares de las escuelas de práctica dirigidas, muchas veces, hacia la permanencia del saber docente y no en su cuestionamiento.

El otro fue el análisis de planes de estudios de la LEAT donde se identificó un avance permanente, que puede reconocerse con más claridad desde 2012 en otras licenciaturas, en la participación teórica de la formación de la identidad profesional docente. Sin embargo, sigue siendo muy difícil encontrar suficientes puntos de encuentro entre la teoría y la práctica por diferentes razones, a saber: ausencia curricular de contenidos teóricos urgentes de acuerdo con nuestro presente, dificultades en la operación de las prácticas profesionales por parte de las escuelas normales donde el seguimiento presenta seria complicaciones, insuficientes relaciones a favor de la reflexión de la práctica entre normales y escuelas de educación básica, y falta de foros de práctica inclusivos dirigidos a la reflexión de la práctica pedagógica teniendo como eje central cómo se trabajó desde lo teórico y lo metodológico los incidentes críticos, entre otros aspectos desarrollados en este texto.

Las propuestas aquí compartidas, apenas esbozadas, requieren del debate ante la coyuntura que presenta el normalismo mexicano en la actualidad, donde, entre otras cosas, se puede consolidar la imagen de un intelectual comuni-

tario desde el vínculo teórico-metodológico (práctico) que rebase la inamovilidad y reproducción del saber docente.

Referencias

Álvarez, M. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 85-102.

Álvarez, M. (2015). La relación teoría-practica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos. *Educere*, vol. 19, núm. 63, 363-371. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049003

Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, *37*(148), 172-190. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011&lng=es&tlng=es

Ballesteros, Z., Aguilera, M. y Lozano, I. (2021). Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, *8*(2),. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2528

Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.htm

Cazau, P. (2006) Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Rundinuskín

Del Amparo Salinas, A., y De la Fuente, P. (2021). Práctica reflexiva, tarea pendiente en el prácticum del estudiante normalista. *Zona Próxima*, núm. 34, 163-186 https://doi.org/10.14482/zp.34.371.13

Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias institucionales y las necesidades de los estudiantes. *Revista latinoamericana de Estudios educativos*, Vol XXX, No, 1, 117-142.

González, M. y Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.

Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó

Ramírez, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 7-25. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722010000200007&script=sci_arttext

Secretaría de Educación Pública (2018). Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria.

Secretaría de Educación Pública (2022). Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria.

Skilar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo-Sapiens.

Valencia, A. (2017). Usos de la teoría en el análisis de la práctica docente de estudiantes normalistas. *Congreso Nacional de Investigación Educativa.*

Integración teoría-práctica en la formación pedagógica: un análisis del currículo de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN

Jerson Chuquilin Cubas

Resumen

El propósito de este estudio es analizar la integración teoría-práctica en el currículo de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN (vigente desde 1990), examinando su estructura tripartita, programas de la fase II y fase III. Mediante análisis documental y la perspectiva critica identificamos que el currículo prioriza una lógica técnica-neoliberal que relega la integración teoría-práctica a fases finales y limita la formación de pedagogos como agentes transformadores. Proponemos integrar praxis crítica desde la fase inicial, vincular prácticas a problemáticas reales (ej.: escuelas marginadas, luchas magisteriales) y adoptar enfoques decoloniales y freireanos para formar pedagogos como intelectuales transformadores, no técnicos reproductores.

Palabras clave: integración teoría-práctica, currículo, pedagogía.

Introducción

Zuluaga et al. (2011) sostienen que la pedagogía como disciplina estudia la enseñanza como fenómeno complejo, con lógica y tradición propias. Para estos autores, esta trasciende la mera transmisión técnica de saberes científicos al incorporar el ejercicio contextual del conocimiento dentro de una cultura, donde enseñar y aprender se entrelazan con significados, valores y prácticas sociales específicos. Desde esta perspectiva, la pedagogía conceptualiza marcos teóricos, pone en acto intervenciones en realidades concretas y experimenta transformaciones o validaciones de saberes. Este enfoque, a diferencia de los modelos que jerarquizan la teoría sobre la práctica, propone una praxis reflexiva donde el conocimiento se construye y redefine desde la experiencia en contextos situados.

Así, sitúa al pedagogo como un agente crítico capaz de recontextualizar saberes e investigar las implicaciones ético-políticas de su práctica.

En este marco, analizamos cómo el currículo vigente de la Licenciatura en Pedagogía (1990) articula teoría y práctica en su diseño formal, identificando enfoques, limitaciones y contradicciones desde una mirada crítica. Para ello, adoptamos una metodología cualitativa de tipo documental, examinando tres ejes: plan de estudios vigente (1990) y programas de asignatura del sexto semestre y los programas Orientación Educativa y Práctica Docente de la fase III, y enfoques ideológicos subyacentes, mediante una lectura política del currículo.

Para las tablas construimos categorías analíticas a partir del contenido explícito de los programas. También, las categorías de análisis como enfoque técnico-pedagógico, crítico-reflexivo y aplicado institucional, surgen de contrastar los objetivos y métodos declarados con marcos interpretativos críticos. Cabe destacar que el estudio no incorpora observaciones de campo, entrevistas ni análisis del currículum vivido.

El texto se organiza en tres ejes: primero, discutimos las concepciones teóricas sobre currículo y praxis; segundo, analizamos críticamente la estructura y componentes del plan de estudios de la UPN; y tercero, contrastamos dos programas de fase III para evidenciar tensiones entre discurso y realidad formativa.

Currículo y formación teórico-práctica

Apple, (2008) conciben el currículo como un proyecto político e ideológico que legitima ciertos saberes y valores, mientras que otros se ignoran o excluyen. Esto es así porque el currículo está influenciado por intereses políticos, económicos y relaciones de poder. Grundy (1991) añade que el currículo no es un plan abstracto. Al contrario, está ligado al contexto histórico y social donde se usa. Por eso, para entenderlo, es necesario analizar, las creencias y valores implícitos en las prácticas de enseñanza, la interacción entre profesores, estudiantes y comunidades en las escuelas.

En esta misma línea de pensamiento De Alba (1988) propone asumir una postura política como sujetos activos en la construcción curricular, rechazando la pasividad ante diseños impuestos. Díaz Barriga (2007) comparte esta postura al destacar que los docentes deben ser constructores críticos del currículo. Grundy (1991) amplía esta crítica proponiendo el enfoque de currículo como praxis para superar la brecha entre teoría y práctica. Esto implica entender el

currículo como un proceso dinámico, donde la interacción entre docentes, estudiantes y comunidades, junto con la reflexión crítica sobre la práctica, permiten contextualizar los contenidos curriculares.

Este enfoque crítico del currículo se vincula directamente con la redefinición de la práctica educativa. *Así,* Carr (1992) cuestiona las visiones tradicionales que reducen la práctica educativa a una actividad técnica. Para él, la educación auténtica trasciende la mera aplicación de métodos: es una práctica transformadora, guiada por valores morales y políticos, y enraizada en contextos sociohistóricos. El docente, como intelectual práctico, construye conocimiento mediante la reflexión crítica y el compromiso con su realidad, priorizando el razonamiento ético y el diálogo con las situaciones concretas sobre la aplicación mecánica de teorías. En esta línea, Valladares (2017) amplía la discusión desde una epistemología basada en prácticas, argumentando que la teoría no debe operar como un manual rígido, sino como un proceso reflexivo que emerge de la acción situada.

Enfoque teórico-práctico del currículo de la Licenciatura en Pedagogía

En este informe partimos del supuesto que la práctica no es la simple ejecución de contenidos y técnicas, sino una praxis; es decir, una acción reflexiva, situada y transformadora. La praxis a diferencia de la práctica instrumental, explica Freire (1990), implica una relación dialéctica entre el pensar y el hacer, en el que el docente se reconoce como un actor histórico que puede transformar su realidad a través de la acción consciente. Esta concepción nos permite comprender críticamente la formación del pedagogo y nos sirve como criterio para valorar la coherencia declarada en los fines del plan de estudios y los medios propuestos para alcanzarlos.

A continuación, presentamos un cuadro simplificado que resume brevemente el análisis temático del plan de estudios e la Licenciatura en Pedagógica (UPN, 1999), vigente desde de 1990.

Tabla 1

Enfoque teórico-práctica en el plan de estudios

Estructura temática del plan	Vinculación teoría-práctica	Crítica
Justificación	Declarativa y general.	Sin operativización clara
Perfil de egreso	Énfasis en aplicación creativa de teorías en contextos laborales.	Visión técnica: prioriza adaptación sobre transformación.
Estructura curricular	Tres fases: teoría (30%), teoría-práctica (40%), práctica (30%).	La práctica se relega a la fase final, sin integración temprana (ej. Fase I sin prácticas).
Estrategias pedagógicas	Incluye investigación formativa y servicio social.	Sin metodologías para problematizar el contexto.
Evaluación	Centrada en informes escritos y exposiciones.	Omite autoevaluación crítica o reflexión sobre impacto social.

El plan reconoce la importancia de una relación continua entre teoría y práctica como base del proceso formativo, mencionando explícitamente que "...durante todo el proceso de formación profesional debe existir una adecuada relación entre la teoría y la práctica" (UPN, 1999. p. 3). Sin embargo, esta articulación se presenta principalmente de manera declarativa y transversal, sin proporcionar directrices operativas claras que aseguren su implementación crítica y reflexiva desde el inicio.

El perfil de egreso enfatiza un dominio "...teórico, metodológico y técnico y la capacidad de aplicarlo creativamente en contextos laborales concretos..." (UPN, 1999, p. 6). Aunque menciona elementos críticos y reflexivos, enfatiza la aplicación práctica de teorías existentes, lo cual sugiere una visión técnica de la práctica profesional, limitando la concepción de la práctica como una praxis reflexiva y transformadora desde contextos específicos.

La estructura curricular se organiza en tres fases progresivas (formación inicial, formación y trabajo profesional, y concentración en campo y/o servicio pedagógico). Esta organización propone un tránsito paulatino desde la teoría hacia la práctica, pero con la práctica intensificándose sólo en las fases finales.

La fase formación inicial ofrece una formación teórica multidisciplinaria que busca analizar "lo educativo como proceso socio-histórico complejo" (UPN, 1999, p.8). La práctica está completamente ausente en esta etapa, perdiendo la oportunidad temprana de iniciar una formación en praxis que integre teoría y experiencia reflexiva.

La fase formación y trabajo profesional se introducen campos específicos de acción profesional (docencia, currículo, orientación educativa, investigación, entre otros). El currículo menciona explícitamente "aportaciones teóricas, metodológicas y técnicas" para intervenir en contextos educativos específicos (UPN, 1999, p.9). No obstante, predomina un enfoque técnico que limita el desarrollo de una praxis crítica, enfocándose en la aplicación más que en la construcción situada y reflexiva del conocimiento.

La fase concentración en campo y/o servicio pedagógico presenta la mayor integración teórico-práctica, organizándose en seminarios-taller que pretenden articular investigación, intervención y reflexión crítica en contextos reales. Sin embargo, aunque esta fase promueve una perspectiva integral e interdisciplinaria, la calidad y efectividad de esta articulación dependen mucho del acompañamiento docente.

La vinculación teoría-práctica al interior de las asignaturas y la práctica profesional en espacios reales son dos dimensiones clave en la formación del pedagogo. Su diferencia radica en el nivel de complejidad y autenticidad del contexto, pero su integración es esencial para formar pedagogos capaces de navegar entre la reflexión crítica y la acción transformadora. El plan de estudios establece una articulación entre teoría y práctica a través de la vinculación del servicio social, la titulación y las materias de concentración con un campo específico de trabajo profesional. Este planteamiento busca que el estudiante utilice los conocimientos adquiridos en situaciones reales, relacionadas con problemáticas educativas concretas. En este sentido, el plan declara una intención formativa valiosa al proponer una integración entre los saberes teóricos y las experiencias prácticas, permitiendo que el estudiante, hacia el final de su trayectoria, desarrolle competencias aplicadas en el campo elegido.

Sin embargo, esta articulación se organiza de manera tardía dentro del trayecto formativo. La estructura curricular distribuye los créditos en una secuencia 30-40-30, lo que refleja una progresión gradual de lo teórico a lo práctico. Esta organización concentra la práctica en las fases finales del programa, sin una integración temprana y continua que permita una formación basada en la praxis crítica desde los primeros momentos. De esta forma, la práctica se concibe como una aplicación técnica de conocimientos previamente adquiridos, y no como un proceso generador de saberes situados y transformadores desde el inicio.

Si bien el plan menciona estrategias como el trabajo interdisciplinario, la investigación formativa y la articulación del servicio social con la titulación, estas estrategias carecen de una metodología explícita que favorezca la reflexión crítica continua. En la práctica, estas acciones se desarrollan de forma instrumental, sin posicionar al estudiante como sujeto que construye conocimiento desde la experiencia. Esto revela una contradicción entre el discurso del plan, que afirma buscar una formación integral, y la operacionalización real de la práctica, que no logra consolidarse como eje epistemológico ni político en la formación del pedagogo.

Articulación teoría-práctica en los componentes de las asignaturas de sexto semestre

La revisión de los programas permite identificar cómo se construye (o debilita) la relación teoría-práctica desde los elementos clave de las asignaturas. En la tabla se muestra esta relación.

Tabla 2
Nivel de articulación teoría-práctica por asignatura

Asignatura	Enfoque	Articulación teoría-práctica
Epistemología y Pedagogía	Filosófico-crítico	Reflexión teórica sin vinculación con contextos reales.
Desarrollo y Evaluación Curricular	Crítico-reflexivo	Propuestas educativas en escenarios simulados; alcance transformador limitado.
Investigación Educativa II	Metodológico-instrumental	Herramientas metodológicas desvinculadas de problemáticas profesionales reales.
Programación y Evaluación Didáctica	Técnico-pedagógico	Integración teoría-práctica con enfoque técnico; carencia de crítica contextual.
Orientación Educativa	Aplicado institucional	Intervenciones situadas, pero sin perspectiva crítica o reflexiva.

En la mayoría de las asignaturas, los objetivos priorizan la comprensión o dominio de marcos teóricos. Por ejemplo, en Epistemología y Pedagogía se busca plantear la necesidad del análisis epistémico/epistemológico en pedagogía, exponiéndolo y justificándolo a través de la reflexión filosófica sobre una propuesta del campo de la teoría curricular (García, et al,.2016). Este enfoque privilegia la reflexión filosófica, pero no establece vínculos con la experiencia pedagógica concreta. En contraste, Desarrollo y Evaluación Curricular propo-

ne construir una propuesta educativa que permita apoyar profesionalmente a los estudiantes de la carrera de pedagogía (Esperón et al., 2008), lo que muestra una intención de articular teoría y acción, aunque limitada a escenarios simulados o institucionales. De manera similar, Investigación Educativa II plantea que los alumnos elaboren un proyecto de investigación (UPN, 2012) sin especificar cómo este ejercicio se relaciona con los problemas reales del campo profesional.

Los contenidos de asignaturas como Investigación Educativa II y Epistemología y Pedagogía se centran en categorías, modelos y fundamentos teóricos. Por ejemplo, en la primera se abordan temas como diseño de la estrategia o perspectiva metodológica, tipos de diseño, técnicas e instrumentos de recolección de información, con escasa o nula referencia a contextos situados. En este caso el predominio de lo conceptual limita la capacidad de los estudiantes para utilizar los conocimientos en situaciones reales y reflexionar críticamente sobre su práctica.

Algunas asignaturas, como Programación y Evaluación Didáctica, proponen una metodología dual, por un lado, la revisión y discusión de textos teóricos y técnicos, y por otro, la realización de prácticas (Hernández, 2012). Este enfoque intenta integrar teoría y acción, pero, al carecer de una perspectiva crítica sobre la realidad educativa, las prácticas pueden reducirse a ejercicios formales sin implicación reflexiva. Esto refleja una tensión entre el discurso participativo y una lógica transmisiva que prioriza la reproducción de contenidos sobre la construcción de conocimiento situado.

Los criterios de evaluación suelen centrarse en productos como informes, exposiciones y proyectos escritos, sin incluir mecanismos explícitos de autoevaluación crítica o reflexión dialógica. Por ejemplo, en La Orientación Educativa y sus Prácticas se propone que el estudiante diseñe, haga un seguimiento o una evaluación de un proyecto de orientación educativa, eligiendo las estrategias más adecuadas para apoyar un centro educativo (UPN, s/f). Aunque existe una clara intención de intervención, el modelo de evaluación se enfoca en la planificación y ejecución, sin fomentar procesos continuos de reflexión crítica sobre la práctica ni la problematización del contexto.

La revisión de estos elementos permite concluir que, aunque algunas asignaturas plantean objetivos y metodologías con potencial para articular teoría y práctica, esta articulación no se construye sistemáticamente como praxis transformadora. La práctica suele aparecer como una aplicación técnica o un requi-

sito institucional, sin constituirse como una experiencia reflexiva y generadora de saber. Para superar esta limitación, es necesario replantear los trayectos formativos, integrando la práctica como un eje permanente de problematización, acción y construcción reflexiva.

Fase de concentración de campo

El análisis de los programas Orientación Educativa, Desarrollo Humano y Neuro Aprendizaje Emocional (Programa 1) y Formación Pedagógica y Práctica Docente (Programa 2) revela tensiones entre el discurso educativo y su traducción en prácticas transformadoras. Más allá de sus diferencias aparentes, ambos comparten un núcleo común: la reproducción acrítica de lógicas neoliberales que reducen la educación a un instrumento de adaptación, en detrimento de su potencial emancipador.

Tabla 3
Comparación crítica de los programas

Categorías	Programa 1:	Programa 2:	Coincidencias clave
Enfoque teórico	Neuroeducación + Desarrollo humano (Delors). Crítica: Individualiza problemas (ej. medicalización).	Constructivismo (Piaget/ Vygotsky). Crítica: Técnico, sin crítica estructural.	- Omisión de desigualdades. - Reproducen lógicas neoliberales.
Prácticas	Actividades académicas (ej. talleres reflexivos). Sin vínculo con contextos reales.	Ejercicios en seminarios (ej. diseño didáctico). Sin inserción profesional formal.	- Prácticas simuladas/académicas. - Desconexión con realidades complejas.
Teoría-Práctica	Diseño de programas desde neurociencia. Sin abordar estructuras.	Articulación técnica (ej. secuencias didácticas). Sin evaluación de impacto social.	- Integración despolitizada. - Herramientas críticas ausentes.
Rol del pedagogo	Gestor emocional (ej. resiliencia individual). Naturaliza desigualdades.	Técnico en diseño instruccional. Funcional a agendas burocráticas.	- Profesionales competentes, no críticos. - Omisión de Freire y pedagogía política.
Limitaciones	Reduce problemas a factores individuales. Ignora condiciones materiales.	Enfoque en competencias técnicas. No cuestiona reformas neoliberales.	- Reproducen status quo. - Sin pertinencia cultural/ emancipadora.

Fundamentos teóricos que guían la formación

El Programa 1 se ancla en la neuroeducación y el desarrollo humano, proclamando una formación integral basada en los pilares de Delors. El modelo de

formación busca una integración del saber ser, saber convivir, saber conocer y saber hacer como base para una formación integral (Deveaux et al., 2021). El programa enfatiza habilidades socioemocionales y cognitivas, desde un marco neuro educativo que privilegia la comprensión biológica y psicológica del aprendizaje.

Aunque esta postura integral parece valiosa, oculta una perspectiva individualizada del bienestar emocional y la convivencia escolar, que no contempla explícitamente las condiciones estructurales del contexto educativo mexicano. Si bien no se alude a un proceso de medicalización de lo social, es plausible que la fuerte orientación neurocientífica y psicológica tienda a individualizar problemas educativos, como dificultades académicas o de convivencia, atribuyéndolos implícitamente a factores personales (cognitivos o emocionales), más que a condiciones socioeconómicas o institucionales.

Ahora bien, el Programa 2 abraza el constructivismo cognitivo (Piaget) y sociocultural (Vygotsky), destacando la construcción activa y social del conocimiento como elemento clave del proceso educativo (Casas et al., 2024). Específicamente, la asignatura Constructivismo II plantea que el estudiante analice las categorías teóricas del constructivismo vygotskiano y lo utilice en el diseño de estrategias didácticas aplicables a la educación básica. También, el programa pretende que el alumno reconozca las raíces filosóficas, políticas y sociales del pensamiento pedagógico contemporáneo.

Aunque el constructivismo es abordado ampliamente, su implementación curricular se centra principalmente en aplicaciones técnicas específicas para el aula. En consecuencia, este programa, aunque posee un potencial reflexivo, no profundiza de manera explícita en una crítica estructural o sociohistórica sobre las condiciones materiales y políticas de la educación mexicana. Aunque incorpora nociones de interacción, cultura y contexto, su aplicación se limita mayormente al plano técnico del diseño didáctico. A pesar de incluir objetivos que sugieren una reflexión crítica sobre el pensamiento pedagógico y sus raíces filosóficas y sociales, la dimensión política permanece marginal. El discurso se alinea más con una lógica profesionalizante que con una pedagogía transformadora.

Estrategias para vincular teoría y práctica

En cuanto a la integración teoría-práctica, el programa 1 propone seminarios, talleres de autoconocimiento y proyectos comunitarios vinculados a institucio-

nes externas. La intención formativa se declara explícitamente en frases como el pedagogo debe revisar su propia práctica e intervenir en su contexto con propuestas pertinentes. Aunque estas experiencias sugieren una conexión con contextos educativos reales, su orientación socioemocional y de desarrollo humano no aborda de forma explícita o sistemática las desigualdades socioeconómicas o estructurales que subyacen en estos contextos. El énfasis en competencias individuales como la inteligencia emocional o la autorregulación podría, sin cuestionamientos críticos, despolitizar el rol del pedagogo, reduciendo su intervención a una acción técnica orientada al ajuste individual en lugar de problematizar contextos sociales más amplios.

El programa 2, también propone diversas estrategias prácticas, como el análisis del discurso en aulas reales, uso de métodos psicogenéticos con estudiantes y diseño de materiales educativos constructivistas. En los Seminarios Taller (por ejemplo, Diagnóstico e intervención educativa), se propone que el estudiante "diseñe, justifique, aplique y evalúe propuestas educativas" desde un enfoque constructivista. Aunque esta estrategia es prometedora, el programa no proporciona criterios claros para evaluar el impacto social o ético-político de las intervenciones, ni se explicitan instrumentos para que las prácticas pedagógicas se orienten hacia la justicia educativa, la inclusión o el análisis crítico del contexto.

Ambos programas coinciden en una ambigüedad metodológica. Ofrecen espacios prácticos significativos, pero no proporcionan herramientas explícitas que aseguren una articulación crítica y sistemática entre teoría, práctica, contexto y problematización estructural. Esta ambigüedad podría debilitar la potencia formativa crítica, limitándola a la aplicación técnica.

Sobre las prácticas profesionales y las asignaturas teórico-prácticas

En el Programa 1 no se contemplan prácticas profesionales formalizadas; en su lugar, se desarrollan actividades enmarcadas dentro de asignaturas que incorporan intervenciones escolares o comunitarias con una orientación reflexiva e individual. Por su parte, el Programa 2 reconoce explícitamente la ausencia de un espacio curricular específico para prácticas profesionales, aunque se promueven acciones prácticas integradas en todos sus seminarios. Sin embargo, en ambos casos, las experiencias prácticas funcionan más como ejercicios académi-

cos que como inserciones reales en el campo laboral, lo que limita el desarrollo de competencias profesionales situadas.

Las asignaturas teórico-prácticas en ambos programas operan como el principal mecanismo de articulación entre formación conceptual e intervención. En el Programa 1 se enfocan en la elaboración de diagnósticos y propuestas desde la orientación educativa. En el Programa 2, los seminarios abordan desde estrategias constructivistas hasta debates contemporáneos sobre la docencia. Aunque estas asignaturas representan una oportunidad formativa valiosa, su aplicación carece de una problematización política del contexto, reproduciendo así una lógica tecnocrática que disocia lo pedagógico de lo estructural.

Llama la atención que programas educativos que aspiran discursivamente a formar pedagogos críticos y transformadores no incluyan explícitamente a Paulo Freire como referente central. Esta ausencia indica que los programas podrían estar adoptando un lenguaje transformador más retórico que profundamente crítico, evitando cuestionamientos radicales a las estructuras educativas vigentes.

¿Qué pedagogos forma cada programa?

Ambos programas pretenden formar pedagogos técnicamente competentes, pero con una débil orientación hacia la transformación crítica de las estructuras educativas y sociales mexicanas. Aunque proponen retóricamente formar agentes educativos integrales o críticos, en la práctica curricular concreta prevalecen enfoques técnicos, individualizantes y acríticos, que limitan al pedagogo a funciones de implementación o gestión emocional del contexto educativo.

Para superar estas limitaciones, sería fundamental explicitar la dimensión crítica de los marcos teóricos utilizados, incorporar instrumentos metodológicos que articulen reflexión teórica con análisis político-social del contexto, y establecer mecanismos formativos claros para evaluar la pertinencia y el impacto social de la intervención pedagógica situada. Sólo desde esta perspectiva crítica e integral sería posible formar pedagogos como auténticos agentes transformadores del sistema educativo mexicano.

Conclusiones

El análisis del plan de estudios evidencia una discrepancia estructural entre su diseño formal y los postulados de la pedagogía crítica defendidos por autores

como Zuluaga, Carr y Freire. Si bien el currículo declara una articulación teoría-práctica, su enfoque secuencial (30-40-30%) relega la vinculación teoría-práctica a fases finales. Esta lógica reproduce un modelo funcional a agendas neoliberales, donde el pedagogo se forma como técnico ejecutor, no como intelectual transformador.

Desde la perspectiva de Zuluaga, la pedagogía exige una tríada dinámica —conceptualizar, aplicar, experimentar— que el currículo analizado fragmenta. Por ejemplo, asignaturas como Epistemología y Pedagogía enfatizan la reflexión teórica sin vincularla a contextos reales, contradiciendo la visión de Carr (1992), para quien la práctica educativa genuina debe ser una acción ético-política arraigada en realidades sociohistóricas. Asimismo, la ausencia de Paulo Freire en los programas de fase III —pese a su retórica transformadora— revela una incoherencia ideológica: se omite un marco clave para problematizar relaciones de poder o desigualdades estructurales, centrales en su pedagogía emancipadora.

Las limitaciones identificadas no son meramente operativas, sino epistémicas y políticas. Programas como Orientación Educativa (neuroeducación) y Formación Pedagógica (constructivismo técnico) naturalizan la medicalización de problemas sociales y la adaptación a reformas neoliberales, invisibilizando condiciones materiales. Esto refleja lo que Valladares (2017) critica como una epistemología disociada de la acción situada, donde la teoría se reduce a protocolos rígidos, no a procesos reflexivos.

Para avanzar hacia un modelo alineado con la pedagogía crítica, proponemos: integración temprana de prácticas reflexivas desde el primer año, vinculados a comunidades, ONGs o movimientos sociales, tal como sugiere Freire. Inclusión de marcos decoloniales y freireanos en asignaturas que exploren pedagogías emancipadoras, con énfasis en justicia educativa y análisis de poder. Mecanismos de autoevaluación dialógica y portafolios que documenten el impacto social de las intervenciones. Capacitación a los docentes en pedagogía crítica para guiar procesos de reflexión-acción, superando el enfoque instrumental dominante.

Como primer estudio crítico del currículo de 1990 desde esta perspectiva, nuestro trabajo subraya la urgencia de repensar la formación pedagógica en México. Futuras investigaciones deberían explorar el currículo vivido mediante etnografías y entrevistas, identificando resistencias o innovaciones no registradas en documentos.

Referencias

Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Casas Santín, M. V., Quintanilla González, L., Carranza Peña, M. G., y Ortiz Dávila, J. P. (2024). *Programa de la opción de campo: Formación pedagógica y práctica docente. Licenciatura en Pedagogía, tercera fase del plan de estudios* (2024–2025). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

De Alba, A. (1988). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Deveaux González, P. C., Ruíz Sandoval, G., Oikión Solano, E., Calvo López, M. A., y López Camacho, O. J. (2021). *Programa educativo de la Licenciatura en Pedagogía: Opción de campo: Orientación educativa, desarrollo humano y neuro aprendizaje emocional*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Díaz Barriga, Á. (2007). *Didáctica y currículum: Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.

Esperón Lorenzana, L., Ramírez Mendoza, G., Gutiérrez Ibarra, M. R., Plazola, M. del R., y Velázquez Suárez, E. (2008). *Programa de estudio: Desarrollo y evaluación curricular. Licenciatura en Pedagogía, 6° semestre*. Universidad Pedagógica Nacional.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós.

García Hernández, J. M., Juárez Hernández, F., y Soto Hassey, R. C. (2016). *Programa de estudio: Epistemología y pedagogía. Licenciatura en Pedagogía, 6° semestre*. Universidad Pedagógica Nacional.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Hernández Polo, L. (2012). *Programación y evaluación didáctica. Programa del curso, sexto semestre, Licenciatura en Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092 Ajusco.

Universidad Pedagógica Nacional. (1999). *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía (1990):Versión preliminar no actualizada aún por Consejo Técnico* (29 de noviembre de 1999). Dirección de Docencia, Academia de Pedagogía, UPN.

Universidad Pedagógica Nacional. (2012). *Programa de estudio: Investigación Educativa II. Licenciatura en Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *Programa de la asignatura: Orientación educativa: Sus prácticas. Licenciatura en Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiceno, H. (2011). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, S. Restrepo, H. Quiceno, J. Saenz, y A. Álvarez, *Pedagogía y epistemología* (pp. 21–40). Bogotá: Magisterio.

Vinculación teoría práctica en la formación profesional de los pedagogos en la Universidad Veracruzana

Aurelio Vázquez Ramos

Resumen

Uno de los retos que enfrenta la formación de los profesionales de la educación es, sin duda alguna, la articulación entre la teoría y la práctica. En otras palabras, la transferencia de los conocimientos y procedimientos hacia escenarios reales y contextos cotidianos, además de constituirse en promotores de alternativas de solución a situaciones problemáticas educativas y sociales, desde una perspectiva crítica y transformadora. En este simposio, presento un análisis de la relación teoría práctica en la formación de los pedagogos desde las prácticas de vinculación que realizan para fortalecer el binomio en cuestión a partir de la evaluación del impacto en el desarrollo profesional. Las preguntas giran en torno a: ¿Cuál es la relevancia que actualmente tienen las prácticas de vinculación y el impacto en el desarrollo profesional desde la perspectiva de los estudiantes? ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los estudiantes en la realización de sus prácticas de vinculación? Dentro de los resultados analizados se encuentra que: algunos retos tienen que ver con la gestión del tiempo y los recursos limitados con los que se cuenta; paralelo a ello, la gran mayoría de los estudiantes considera que las prácticas favorecen la aplicación de la teoría en contextos reales, además de considerar que este tipo de experiencias resultan medulares para el logro de aprendizajes significativos que abonan a su desarrollo profesional.

Palabras clave: vinculación, binomio teoría práctica, desarrollo profesional.

Introducción

La Facultad de Pedagogía-Región Veracruz de la Universidad Veracruzana, desde su fundación en 1980, al igual que las demás sedes ubicadas en Xalapa,

Poza Rica y el Sistema de Enseñanza Abierta (también ubicado en Xalapa), ha transitado por cuatro planes de estudio. El plan de estudios 1977, 1990, 2000 y 2016, estos dos últimos, enmarcados en el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que implementó la institución en el año 1999. Como antecedente de estos planes de estudio, Navarrete (1917) reconoce otros ubicados en los años 1954, 1958, 1963 y 1965. Como expresa Navarrete (2018) "Los planes de estudio constituyen un referente importante, como punto de partida, en la constitución identitaria del profesional de la pedagogía" (p.63).

De estos planes de estudio destacan los cuatro últimos. Específicamente el plan de estudios 2016 deriva de una serie de trabajos de Evaluación del Plan de estudios 2000 que se habían venido realizando desde los años 2009 y 2010. El plan 2016 empieza a operar en el año 2017, surge, además. como una necesidad de actualizar la formación profesional del pedagogo en la Universidad Veracruzana a fin de responder a los requerimientos del contexto actual y las necesidades socioeducativas con el fin de fortalecer el perfil profesional.

El propósito fundamental y explicitado que tuvo la creación de este plan de estudios fue: "fortalecer la formación integral, por ello, se identifican en este plan tres núcleos: la Formación Pedagógica, la Formación Social y la Formación Humana, para superar la repetición y fragmentación en la selección y secuencia de contenidos curriculares" (Plan de estudios, 2016, p. 6), con el objetivo de satisfacer los diversos quehaceres profesionales encaminados en el fortalecimiento del desarrollo integral en el estudiante. Desde esta perspectiva, se expresa que el Plan de estudios 2016 se aborda bajo la "intencionalidad, desde los lineamientos del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) y de acuerdo a los análisis de los estudios curriculares previos y de la revisión de los documentos normativos de la UV, tendientes a la revitalización del plan y programas de estudio 2000" (p. 5-6), retomándose la propuesta de Arzate (2012) en torno a que: "una revitalización del currículum asume que hay un cambio importante en los contenidos del plan y de los programas de estudio para darle actualidad a todo el proyecto" (p.12), lo que a su vez "implica gestionar profundos procesos de cambio conceptual sobre la misión de la universidad, la forma de educar profesionales y la finalidad de los mismos en la sociedad" (Ayaya & Dibut. 2020, p. 94).

La vinculación en la Universidad Veracruzana

La vinculación en las Instituciones de Educación Superior (IES) constituye una función sustantiva fundamental, los convenios que se firman entre las universidades y diversos sectores de la comunidad favorecen espacios para que los estudiantes obtengan experiencias prácticas y con ello retribuyan a la sociedad un servicio profesional (Solís y Huerta, 2025). La vinculación con la colectividad constituye una herramienta estratégica para incentivar la participación de las IES, entre ellas las universidades, en la sociedad de que forman parte (Mendoza, 2017). La forma en que se proyecte la universidad hacia la sociedad posee una relevancia significativa con responsabilidad social (Cisneros y Mendoza, 2018).

Por su parte, la Universidad Veracruzana, en el actual Plan de Trabajo de la Dirección de Vinculación (PLADE 2021-2025) considera que: "la vinculación ha sido, es y seguirá siendo una actividad transversal a las funciones sustantivas de esta máxima Casa de Estudios, permitiendo evaluar la pertinencia social de sus planes y programas de estudios; así como, sus líneas de investigación" (P.2). Este mismo documento expresa que las acciones de vinculación que los estudiantes realizan posibilitan su formación integral lográndose un incremento de las condiciones de empleabilidad y capacidad emprendedora, además de la pertinencia social en la educación, así como en la obtención de recursos propios.

> Asimismo, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2016 declara una Experiencia Educativa (EE) denominada Acciones de Vinculación, donde se establece que esta deriva del programa de vinculación de la carrera y "deberá contar con un proyecto institucional o de convenios específicos registrados ante la Dirección de Vinculación General de la Universidad" (p. 151). De esta manera, el programa de la EE expresa como unidad de competencia que "El estudiante se vincula con los distintos sectores de la sociedad, analiza y detecta necesidades para que, a través de herramientas como la capacitación, la educación ambiental y las técnicas de organización colabore a mejorar el ambiente de diversas instituciones" (Plan de Estudios, 2016, p 38).

Las acciones de vinculación en la Facultad de Pedagogía

En una investigación realizada por Solís y Huerta (2025) se encontró que la asistencia y la cooperación que se promueve desde la vinculación, contribuye a la formación de los estudiantes al permitirles la aplicación de la teoría en un contexto real. Con ello resulta determinante la relación de la universidad con los estudiantes en proceso de formación para la realización de acciones oportunas y favorables para su aprendizaje y desarrollo. Resulta necesario no soslayar la planeación, estructuración e implementación de dichas acciones de tal manera que se favorezca la tríada universidad-estudiante-sociedad. En el estudio, se destaca la necesidad de supervisar mediante programas, proyectos o áreas la realización de tales acciones y prácticas de vinculación realizadas por los estudiantes.

La investigación consideró la opinión de 74 estudiantes a los cuales se les aplicó un cuestionario estandarizado elaborado por los propios autores. El trabajo se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, y abarcó tres dimensiones principales: la satisfacción y el aprendizaje derivados de la experiencia, el impacto percibido en su futuro profesional, y la supervisión y el apoyo que les brindaron durante las practicas. El propósito general del artículo consistió en evaluar la experiencia de los estudiantes durante sus prácticas de vinculación universitaria. Para ello, se propusieron identificar los niveles de satisfacción, los aspectos más relevantes de las prácticas, así como los desafíos y dificultades enfrentados, asimismo, se consideró importante valorar el nivel supervisión y apoyo proporcionado por las instituciones involucradas y el impacto que dichas prácticas tuvieron en la formación académica y profesional de los futuros pedagogos (Solís y Huerta, 2025).

Para el desarrollo y recopilación de datos, los autores optaron por un enfoque cuantitativo debido a que este permite obtener datos objetivos y medibles que facilitan el análisis estadístico de la información recabada. Esta elección metodológica respondió a los intereses por identificar patrones generales en la experiencia de los estudiantes, permitiendo identificar tendencias y relaciones entre distintas variables vinculadas a sus prácticas profesionales. En cuanto al proceso de selección de los participantes, se empleó un muestreo no probabilístico con criterios definidos, lo que permite delimitar la muestra de estudiantes que hubieran cursado o estuvieran cursando alguna EE con componentes de

vinculación, de esta manera los autores consideraron tener un grupo específico que tuviera contacto directo con el objeto de estudio favoreciendo así una mayor pertinencia y profundidad en información obtenida (Solís y Huerta, 2025).

Resultados

El estudio mencionado contó con la participación de 74 estudiantes, de los cuales, 19 eran del género masculino y 55 del género femenino. Las edades fueron 7 de 19 a 20 años, 34 eran de edades 21-22, 26 estudiantes se ubicaron en las edades de 23 a 24 años y 7 tenían 25 años o más.

En cuanto a la satisfacción general con respecto a las Prácticas de Vinculación Profesional, el 32.4% de los estudiantes manifestó que percibe esta experiencia de manera satisfactoria, en tanto un 28.4% manifiesta encontrarse altamente complacido.

Sobre los aspectos más destacados de sus prácticas de vinculación, 79.70% manifestó haber logrado el desarrollo de habilidades y competencias profesionales, entre las competencias se ubican, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la comunicación efectiva; mientras que un 78.40 expresó haber puesto en práctica lo aprendido en las clases.

Con relación a los desafíos enfrentados durante las prácticas, 66.70% de los universitarios expresó la gestión de los horarios como la dificultad primordial, debido a que se requiere un equilibrio entre sus prácticas con las demás asignaturas que cursan. Asimismo, el 54.2% consideró como inconvenientes que las instituciones externas poseen recursos insuficientes lo que limita el desarrollo de las prácticas.

La contribución de las prácticas hacia el aprendizaje significativo y desarrollo profesional los estudiantes coinciden en un 100%, mientras que el 97.3% manifiesta que recibió una adecuada supervisión, acompañamiento y orientación por parte de los académicos a cargo de dicha EE.

En cuanto al apoyo necesario para la realización de las prácticas, 73% de los estudiantes manifestó que recibió un buen acompañamiento. En tanto que el 100% consideró como positivo el impacto de las prácticas para su formación académica como pedagogo.

Con respecto a la preparación para enfrentar el campo laboral, 93.2% de los encuestados manifestó sentirse más preparado para hacer frente a los desafíos laborales, ello muestra la efectividad de las prácticas en torno a la necesidad de

fortalecer el proceso para su desarrollo. Finalmente, algunas sugerencias que los estudiantes expresan para el mejoramiento de las prácticas de vinculación, tienen que ver con la realización de prácticas en diversas instituciones del sector productivo y educativo, proporcionar apoyo financiero para cubrir gastos mínimos de transporte y material, procurar una mejor adaptación en los horarios para mantener equilibro entre las prácticas y otras actividades académicas y escolares, así como garantizar la retroalimentación inmediata y expedita para resolver los problemas y desafíos que se presenten.

Conclusiones

La vinculación representa un mecanismo que actualmente las IES poseen para aproximar a los estudiantes a la realidad laboral que en breve tendrán que enfrentar. Esta función demanda la suma de esfuerzos y voluntades de diversos agentes para lograr que los conocimientos teóricos adquiridos en el aula tengan su aplicación en un contexto real.

Desde lo planteado, resulta indiscutible reconocer la relevancia que actualmente las practicas de vinculación favorecen el impacto en el desarrollo profesional del estudiante. Sin embargo, todavía se debe resolver una serie de retos y desafíos como son: mejorar las condiciones administrativas y académicas para la operatividad de las prácticas de vinculación, favorecer la realización de las mismas en diversas instituciones, no solo del sector educativo formal, favorecer apoyo a los practicantes derivados de las cláusulas de convenios de vinculación, desde el plano operativo curricular sostener una adecuada articulación con otras actividades escolares, así como responsabilizar a los agentes encargados de una resolución pronta para atender las problemáticas enfrentadas.

La vinculación universitaria posee una gran variedad de ventajas favorables para articular la teoría y la práctica, su estudio y abordaje resulta necesario.

Referencias

Arzate, C. (2012) Elementos teóricos y metodológicos para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario. (Tesis de Licenciatura). México: UNAM. http://132.248.9.195/ptd2012/octubre/0685142/0685142.pdf

Ayala Rueda, Claudia Inés, & Dibut Toledo, Lázaro Salomón. (2020). La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes. *Con-*

rado, *16*(75), 93-102. Epub 02 de agosto de 2020. Recuperado en 09 de abril de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400093&lng=es&tlng=es.

Cisneros Quintanilla, P.F y Mendoza Bravo K.L. (2018) Vinculación Universidad. Sociedad: espacio para generar creatividad e innovación. Killkana Social, 2(2), 53-58. https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v2i2.304

Huber, J. y Villar, M. (2009). Análisis curricular del Plan de estudios 2000 de la licenciatura en Pedagogía, vigente en la sede Veracruz, Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/files/2021/01/Analisis-curricular-del-plan-de-estudios-2000.pdf

Mendoza Macías, C.A., Jácome Vélez, T.G., Vélez Loor, M.E. (2017). La participación de la Comunidad Universitaria y su Vinculación con la Sociedad. Revista Científica Hallazgos21, 2 (3), 212-221. http//revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/

Navarrete Z. (1917) La carrera de pedagogía en la Universidad Veracruzana. En Perfiles Educativos Vol, XL.,Núm. 160. ISSUE-UNAM

Navarrete, Z. (2018). El pedagogo universitario en México, una identidad imposible México: Plaza y Valdés editores 1° ed. https://www.researchgate.net/publication/332098770_El_pedagogo_universitario_en_Mexico_Una_identidad_im-posible

Solís P. M. y Huerta P.G. (2025) Vinculación Universitaria: Un Puente entre la Teoría y la Práctica en la Formación Profesional. Ponencia presentada en el 17 Congreso de la Academia Mexicana Multidisciplinaria "Lo Multidisciplinario ante los nuevos retos del futuro del Desarrollo Tecnológico, Innovación y Sustentabilidad".

Universidad Veracruzana, en el Plan de Trabajo de la Dirección de Vinculación (PLADE 2021-2025) https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2022/09/Plade_Vinculacion_2sep22.pdf

Universidad Veracruzana (2016) Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. https://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/files/2019/08/PEDAGOGIA-PLAN-DE-ESTUDIOS-2016.pdf

Universidad Veracruzana (2017) Evaluación del MEIF 2015-2017: Resultados de las Áreas de Formación Disciplinar, Terminal, de Elección Libre y de la Tutoría Académica en el Modelo Educativo Integral y Flexible https://www.uv.mx/meif/files/2017/08/Tercer-Reporte-MEIF.pdf

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: PROPUESTAS, ESTRATEGIAS Y OPORTUNIDADES. CONVERGENCIA DE MIRADAS[******]

Coordinadora
Clarisa Capriles Lemus[*******]

Las prácticas reflexivas como eje de la formación docente
Rebeca Anijovich[********]

La formación docente como fuente de vitalidad de la escuela
Teresa Gómez Tress[********]

El docente como gestor académico.
Los nuevos retos administrativos del ejercicio profesional
Concepción Vargas Aguirre[********]

Resumen general del simposio

La formación docente demanda hoy en día, no sólo programas que adviertan herramientas de carácter teórico respecto a los temas de la enseñanza, o cuestiones prácticas instrumentales sobre el uso de la tecnología en el aula, o activida-

[******] Línea temática: 4. Formación y ejercicio profesional.

[*******] Universidad La Salle Cd. de México.
clarisa.capriles@lasalle.mx

[********] Universidad de San Andrés, Argentina.
ranijovich@udesa.edu.ar

[********] Universidad La Salle Cd. de México.
teresa.gomez@lasalle.mx

[********] Centro Universitario José Vasconcelos.
convag@cujv.edu.mx

des de larga escucha sobre discursos normativo-jurídicos, vinculados con perfiles que cada vez esgrimen mayor exigencia a la función docente universitaria.

Es precisamente, frente a este abrumador panorama, que se congregan tres voces que buscan aportar desde su particular experiencia profesional, elementos que inviten a la discusión sobre los desafíos que implica la posibilidad de plantear nuevas propuestas y/o estrategias de formación docente, a integrar miradas desde escenarios no reactivos, no burocráticos, no coercitivos; sino que convocan a imaginar con flexibilidad, con delirio, de manera dialógica, dichos procesos formativos.

En tal sentido, se ofrece una primer mirada, desde la idea de la flexibilidad para propiciar una práctica docente reflexiva, capaz de adaptarse a contextos diversos y en constante cambio, a partir de la experiencia con algunos dispositivos de formación que se trabajan con el Profesorado de la Universidad de San Andrés en Buenos Aires, Argentina.

Se suma otra mirada que, desde un tono romántico y realista a la vez, comparte cuestionamientos que ponen de relieve pensar de manera diferente, en un mundo posible, en una Universidad posible, en una docencia posible, a partir de categorías formativas que puedan ser fuente de vitalidad en el trayecto profesional docente.

Como cierre a este espacio reflexivo, participa una voz que plantea interrogantes sobre las exigencias a las actuales tareas del docente desde la función de gestor académico, donde se requiere dignificar la práctica docente, desde una formación congruente que le brinde oportunidades de mejora en su ejercicio profesional.

Palabras clave: formación docente, práctica reflexiva, categorías formativas, vitalidad, gestor académico.

Semblanza de los participantes en el simposio

Clarisa Capriles Lemus. Licenciada y Maestra en Pedagogía, Doctora en Educación. Docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y Jefa de Desarrollo e Innovación Educativa en la Coordinación de Formación Docente de la Universidad La Salle Cd. de México. Ha publicado ponencias en los Congresos del COMIE, algunos capítulos en libros: "Investigación educativa: Huellas metodológicas" (2012), "Educación y Pedagogía para la Paz, la Justicia y la Solidaridad" (2017), "Docencia universitaria lasallista: sentidos, didácticas,

comprensiones y construcción de identidades desde la experiencia docente" (2021); es autora y co-Coordinadora del Libro "El regreso del humanismo al hombre del siglo XXI. Diez ensayos metafóricos para reflexionar lo educativo" (2022).

Rebeca Anijovich. Especialista y Magister en formación de formadores de la Universidad de Buenos Aires. Docente de posgrado en la Universidad de FLACSO y en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Directora del Profesorado universitario en la Universidad de San Andrés. Asesora pedagógica en instituciones educativas de Brasil, Colombia, Perú, Uruguay y Argentina. Autora y coautora de libros sobre didáctica, evaluación y formación docente. Algunas publicaciones recientes: "El sentido de la escuela secundaria" (2020), "Formar en práctica reflexiva" (2021), "Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas" (2022), "La planificación de la enseñanza. Tramas y alternativas" (2023), "Abrazar la diversidad" (2024).

Teresa Gómez Tress. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Enseñanza Superior por la Universidad La Salle, Doctorante de Didáctica y Conciencia Histórica en IPECAL. Coordinadora de Formación Docente de la Universidad la Salle Cd. de México. Asesora de la Universidad Virtual de Guanajuato en la Licenciatura en Pedagogía. Ha trabajado en la dirección y gestión educativa, así como en la formación docente desde hace 30 años, tanto en el sector público como en el privado, en los niveles de educación básica, media superior y superior.

Concepción Vargas Aguirre. Licenciada en Pedagogía, Maestra y Doctora en Formación Didáctica. Directora Académica del Centro Universitario José Vasconcelos. Par evaluador del CEPPE y CONAET. Evaluadora de Competencias Laborales por el CONOCER-SEP y Directora General de EVALUARTE, Instituto de Evaluación y Actualización Profesional. Fue funcionaria en la Escuela Nacional de Arte Teatral del INBAL; cuenta con experiencia en diseño curricular y diseño instruccional de planes y programas de estudio de tipo superior para instituciones particulares con fines de obtención de RVOE. Ha ejercido diversas funciones propias de la pedagogía: planeación educativa, gestión escolar, coordinación académica, docencia y evaluación institucional.

Las prácticas reflexivas como eje de la formación docente

Rebeca Anijovich

Introducción

Formar y retener buenos docentes en Latinoamérica es un desafío relevante que debemos abordar. En los últimos años, se ha observado una disminución en la cantidad de estudiantes que eligen carreras docentes. Este fenómeno responde a múltiples factores interrelacionados que afectan tanto la atracción como la permanencia en la profesión.

Uno de los principales factores es la baja remuneración, que no resulta competitiva en comparación con otras profesiones con igual nivel de formación. Además, las condiciones de trabajo: aulas superpobladas, falta de recursos didácticos adecuados y exigencias administrativas que sobrecargan la labor docente. A esto se suma el escaso reconocimiento social de la profesión, que ha llevado a una desvalorización del rol docente en muchos contextos.

Otro aspecto clave es la percepción de la docencia como una carrera de alta demanda emocional y desgaste profesional. Los docentes enfrentan desafíos constantes, desde la diversidad en las aulas hasta la gestión de situaciones de violencia escolar y dificultades de aprendizaje. Sin un adecuado acompañamiento y oportunidades de formación continua, muchos docentes se sienten desmotivados o insuficientemente preparados para afrontar estas complejidades.

En relación con la formación inicial, muchos planes de estudio no responden a las necesidades actuales de los futuros docentes, sumando la falta de actualización curricular y la desconexión con las realidades escolares y con las características de los estudiantes atravesados hoy por la tecnología. Además, los incentivos para la formación continua son escasos, lo que dificulta el desarrollo profesional a lo largo de la carrera.

También observamos dificultades en el nivel universitario para que los profesionales se formen pedagógicamente además de ser especialistas en sus

disciplinas, que han sido ampliamente documentados en la literatura y la investigación educativa. Entre ellos, destacan:

1. La dificultad o el desconocimiento acerca de la importancia de una formación pedagógica específica para la enseñanza de su disciplina.
2. La subestimación del valor de la planificación y la reflexión sobre la enseñanza.
3. La tendencia a fundamentar la práctica docente en la intuición, la experiencia personal y los recuerdos como estudiante, considerados títulos más que suficientes para estar frente a un curso, tema que ha desarrollado y sigue teniendo vigencia, la profesora Alicia Camilloni (1995: 4) cuando se refiere a la Didáctica del Sentido Común, definiéndola como "el conjunto de ideas, por la función que se le asigna en la práctica docente y por su origen, considerando, en particular, la modalidad de su construcción sobre una base de representaciones sociales. Tiene como objetivo racionalizar la acción. Por esto, usualmente, se expresa en proposiciones cuya validez se argumenta recurriendo a principios de orden mayor y a experiencias personales".
4. La escasa reflexión sobre la profesión docente y sobre las decisiones pedagógicas que influyen en la comprensión y aprendizaje de los estudiantes.

El panorama en la evolución de la formación docente

La formación docente es un campo en constante transformación. Los cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos tensionan los modos de diseñar los trayectos formativos de los futuros profesores. Actualmente hay numerosas investigaciones que focalizan en el curriculum necesario para formar docentes para el siglo XXI y plantean trayectos formativos que suelen hacer hincapié en la importancia de la articulación de la teoría con la práctica, en modelos curriculares basados en competencias (Perrenoud, 2004), en la formación al modo de un oficio (Alliaud & Vezub, 2012), en formar considerando la globalización y la internalización (Vaillant, 2025), entre muchas otras perspectivas.

En palabras de Federico Lorenz (2019: 39) "El oficio docente, no obstante, es el de generar incomodidad y, en el mismo movimiento, producir la certeza de la propia capacidad para enfrentarla."

Entendemos a la enseñanza como una actividad práctica. "Es una acción situada dado que transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional". (Basabe y Cols, 2007: 141).

Un aporte que nos permite profundizar en las prácticas es definir qué son los conocimientos prácticos, entendidos como aquellos que poseen los docentes a partir de las experiencias en sus clases y las conexiones que van construyendo con la teoría. Elbaz (1981), Connelly y Clandinin (1984) fueron los primeros investigadores que abordaron este tema a partir de observaciones de clases y entrevistas realizadas a los docentes. Algunas de sus características más relevantes son que se encuentra en forma implícita o explícita en los discursos y acciones de los docentes, se expresan en un lenguaje común, accesible para su comprensión, se refiere al qué y cómo hacer.

El desafío es diseñar propuestas de formación que creen condiciones para favorecer la capacidad de los futuros educadores de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, utilizando sus conocimientos prácticos, sus experiencias como estudiantes, los modelos docentes que han tenido, las buenas prácticas de pares y los saberes multidisciplinares abordados. Se trata de enseñar prácticas, provistas de enfoques teóricos, enseñanzas situadas en un contexto concreto y cercano y a su vez global.

Edith Litwin (2008) nos señalaba que la construcción del saber práctico implica dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia.

Las exigencias del siglo XXI y la importancia de la forma y el contenido

Boix Mansilla y Jackson (2022) plantean que el siglo XXI requiere de estudiantes y docentes

> preparados para afrontar un mundo interconectado y complejo. Los autores sostienen que hay que desarrollar la competencia global, entendida como la capacidad de estudiantes y docentes de comprender el mundo en el que viven y actuar en él para mejorarlo abordando retos y desafíos locales y globales. No se trata de centrarnos solamente en los contenidos del currículo, sino que se quiere interpelar lo que se enseña y cómo se enseña porque la forma también es contenido. "En su existencia material el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una

> forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al "contenido" transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido". (Edwars, V 1993: 2)

Entendemos la formación como un trayecto, como un proceso vivencial que se desarrolla en el tiempo y compromete de modo integral a las personas tanto en sus aspectos cognitivos, afectivos, éticos. Este proceso no es lineal sino recursivo.

Por otro lado, Marta Souto (2006) investigadora argentina, se refería a la necesidad de comprender la formación como un campo de problemáticas desde el paradigma de la complejidad. Esto implica incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo.

Las prácticas reflexivas como ejes de la formación

Mucho se ha escrito en la literatura pedagógica acerca de la reflexión en la que, generalmente, se sobreentiende a qué nos estamos refiriendo. Pero al rastrear los distintos marcos teóricos y aplicaciones nos encontramos con una variedad de definiciones y usos del término como los de reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo, que se corresponden con diferentes enfoques teóricos.

En trabajos anteriores (Anijovich y Cappelletti, 2019) hemos hecho referencia a que la reflexión es opaca, no visible y que requiere de la utilización de dispositivos para transparentarla, para poner palabras a esas ideas y sentimientos.

La práctica reflexiva es, el oficio de pensar, y conlleva una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura de una/un profesional docente que abre un espacio para el análisis de sus prácticas y las que realiza con otras/os.

El encuadre acerca de la reflexión para la formación de docentes tiene un alto potencial transformador y de construcción de sentido de las prácticas.

Entendemos que es posible intentar procesos de deliberación sobre las prácticas de enseñanza en un sentido ampliado, incluyendo deliberaciones cooperativas, problematizando también los marcos institucionales en los que se lleva adelante.

En palabras de Cornu (2020:116) "sostener los lugares del pensar es actuar para que las reflexiones, las deliberaciones, las confrontaciones de juicios diversos, los encuentros de energías y experiencias, así como las propuestas creativas e inventivas, surjan y cobren forma en colectivos dispuestos y atentos".

Marta Souto, distinguió dos sentidos de la práctica, uno acotado a la idea de planificar y dar clase y otro amplio que "no sólo abre a los contextos sociales y geográficos diversos sino también a los múltiples "haceres" del docente dando lugar a pensar el lugar, la posición del docente como enseñante y como promotor de cultura, de bienestar en la comunidad, con inclusión de los distintos escenarios y personas con quienes interactúa (alumnos padres directivos comunidad asociaciones internas y externas de la escuela padres y familias)". (2024: pp 27)

Las experiencias resultan fundamentales para llevar adelante procesos de formación. Pero las experiencias por sí solas no alcanzan, es preciso incluir la reflexión sobre ellas para lograr un nivel profundo de conciencia.

Sabemos que la pericia en una profesión se logra a través de las experiencias, de la explicitación del conocimiento tácito, de una práctica reflexiva en diálogo con otros.

De acuerdo con Domingo Roget (2013: 144) "...la práctica reflexiva refiere a la actividad de pensamiento aprendida que requiere de "un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo (...) que se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo...". Esta práctica implica el involucramiento de la persona que: observa críticamente; define objetivos; acepta desafíos; tiene en cuenta creencias, conocimientos, opiniones y reconoce el valor del entramado de significados que cada sujeto construye sobre sus prácticas. No se trata de una práctica en términos de aplicación de la teoría, sino un escenario dinámico, complejo, con interacciones variadas donde valoramos poder distinguir entre lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos. Requiere de implicación, de recursividad, de una posición que permita interpelar las propias biografías. Se trata de favorecer espacios para conversaciones exploratorias, y a habilitar análisis críticos sobre sus propias decisiones e intervenciones en situaciones concretas.

Los dispositivos de formación

Podemos decir que un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción (Anijovich, Cappelletti, Ornique y Sabelli, 2009).

Compartimos a modo de ejemplo, algunos dispositivos que utilizamos en el Profesorado universitario de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina, que ofrece desde hace 10 años, una formación pedagógica para profesionales de distintas carreras que quieren ejercer la docencia en los niveles secundario y superior. Su duración es de un año y medio. Se cursa de manera virtual, con clases sincrónicas semanales y actividades asincrónicas y al finalizar reciben el título de Profesor en la disciplina de base de cada participante.

El Profesorado se propone que sus egresados contribuyan a una educación con equidad y de calidad, en un marco de respeto por los derechos de los niños y adolescentes en general y del derecho a la educación en particular. Constituye una oportunidad para mejorar la cantidad y la calidad de egresados de la formación docente en nuestro país, nutriendo de profesionales universitarios calificados el universo de profesores a desempeñarse en los niveles educativos secundario y superior.

Abogamos por la utilización de distintos dispositivos que intentan abordar los problemas acerca de cómo se enseñan actividades de alto componente práctico.

Observación

En el marco de observar para reflexionar sobre las prácticas, se parte del supuesto que la observación no es objetiva, sino que siempre se observa desde una perspectiva, un marco de referencia.

La observación no es un momento cosificado, es un proceso que se da a lo largo de la formación y es fundamental para desarrollar una práctica reflexiva en la medida en que habilita el análisis, la crítica y la reflexión sobre la acción pasada y la futura. La observación contribuye a que ese recorrido sea reflexivo.

Incidentes críticos

Reconocemos a los incidentes críticos como una puerta de acceso a la subjetividad del futuro profesor y un instrumento que le permite problematizar sus supuestos tácitos sobre la enseñanza, y así producir conocimientos sobre sus prácticas, en colaboración con otros.

Los aportes de Shulman (2002) posibilitan comprender dos funciones del incidente crítico. La primera consiste en promover el análisis y la reflexión sobre el suceso acontecido y los propios supuestos y modos de actuar del docente que lo ha experimentado. La segunda promueve el análisis y la construcción de conocimiento sobre situaciones reales de enseñanza en la formación de otros docentes mediante la escritura de casos.

Diarios de formación

Un diario de formación es un documento escrito que supone un registro periódico y con cierto grado de sistematicidad producido por un docente en formación en el que el contenido está centrado en su trayecto formativo y en lo que sucede en sus prácticas de enseñanza.

El Diario, a través de su narración, posibilita el acceso al mundo personal de los docentes y a la explicitación de los dilemas de la práctica. Es el propio autor del diario quien elige qué seleccionar para escribir e incluir en el relato y qué dejar afuera. Es en ese sentido que los diarios de formación buscan dar cuenta de la subjetividad y singularidad de quien lo escribe.

Prácticas simuladas

Son dispositivos de formación basados en interacciones que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la formulación y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica.

Consideramos que es posible emplear este dispositivo para generar una práctica reflexiva prestando especial atención a las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias experiencias de enseñanza.

Portafolios

Definimos los portafolios como colecciones deliberadas de trabajos con criterios definidos para su selección y con un análisis y reflexión sobre el porqué de su recorte con relación a su proceso de formación.

El portafolios reflexivo recoge evidencias de las competencias desarrolladas durante todo el período de formación.

El uso transversal de diversos dispositivos se desarrolla de modo transversal a lo largo de todo el proceso de formación con un equipo docente que acompaña a los futuros docentes desde prácticas de retroalimentación formativa.

Reflexión y flexibilidad: cerrar para seguir abriendo

Denise Vaillant especialista en este campo de formación nos plantea que pocas formaciones docentes abordan la temática de las competencias globales en sus propuestas curriculares y agrega que "la internacionalización es hoy uno de los impulsores más dinámicos de la educación superior y, por ende, de la formación docente y uno de los factores que más se asocian al desarrollo de las capacidades globales". (2024: 79). En esta línea, es fundamental formar docentes con una mentalidad flexible y abierta, capaces de adaptarse a contextos diversos y en constante cambio.

Sumamos la necesidad de formar a los futuros docente bajo la idea de flexibilidad. "Pensar una clase desde marcos flexibles, abiertos e incompletos remite al carácter siempre provisorio del plan y a su *naturaleza contingente*, útil como marco de referencia y guía, pero nunca determinante de las acciones a llevar a cabo. Priorizar la flexibilidad como elemento constitutivo de la labor docente y encarnarla en iniciativas concretas promueve la maleabilidad y la posibilidad de reajuste de las propuestas que se diseñan para el aula. Finalmente, el elemento de la participación exige incluir al alumno como agente activo y decisor en todas las instancias, lo cual devuelve al docente el desafío de la apertura y la flexibilidad, y reinicia el proceso pedagógico-creativo con el compromiso de hacer escuchar todas las voces". (Anijovich y otros: 2024: 13). La flexibilidad y la participación del estudiante en el diseño de su propio aprendizaje son claves para una formación significativa y contextualizada.

Finalmente, la formación docente implica desarrollar una actitud de indagación, se trata de aprender a mirar la propia práctica con curiosidad, interro-

garse sobre su sentido y buscar nuevas formas de comprensión para convertirse en investigadores de su acción cotidiana.

Este proceso de reflexión continua es el verdadero motor de una formación docente transformadora y comprometida con la mejora de la educación.

Referencias

Alliaud, A., y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: Sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educacional, 12*(37), 927–952. https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7211

Anijovich, R., Cancio, C. y Ferrarelli, M. (2024). *Abrazar la diversidad*. Paidós.

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria: Nuevas prácticas, nuevos caminos* (1ª ed. en Argentina). Paidós.

Anijovich, R., Cappelletti, G., y Gómez Caride, E. (2021). Los sentidos docentes en la formación inicial: Reflexiones en el marco de la asignatura de observación y práctica docente. En I. H. Losada & A. Sotto (Eds.), *Desarrollo y multidisciplinariedad para la formación de los futuros docentes* (pp. 77–94). ISBN 978-84-7133-879-2.

Basabe, L., y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (Ed.), *El saber didáctico*. Paidós.

Camilloni, A. (1996). Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior. En *Primeras Jornadas Transandinas sobre Pedagogía Universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso, Chile. *(p. 4)*

Connelly, F. M., y Clandinin, J. D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2–14.

Domingo Roget, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metológica. *Red U*, *11*(3), 491–492.

Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación* (27). https://doi.org/10.17227/01203916.5304

Elbaz, F. (1988). Critical reflection on teaching: Insights from Freire. *Journal of Education for Teaching, 14*(2), 171–181.

Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia*. Paidós.

Shulman, J. H. (2002). Happy accidents: Cases as opportunities for teacher learning. San Francisco: WestEd.

Souto, M., & Mazza, D. (Comps.). (2024). *Las prácticas por dentro*. Homo Sapiens.

La formación docente como fuente de vitalidad de la Universidad

Teresa Gómez Tress

> ¿Qué tal si deliramos por un ratito? ¿Qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible?
>
> *Eduardo Galeano,* El Derecho al delirio *(2015).*

Introducción

En 2019, el ya extinto Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) hablaba de un cambio de paradigma en los retos del docente en el siglo XXI, entre los que recuperaba algunos desafíos como: a) La masificación en los centros escolares; b) La disgregación de los núcleos familiares; c) La pérdida del prestigio de la figura docente ante padres de familia y dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN); d) Las exigencias pedagógicas del siglo XXI con recursos del XX; e) La falta de conocimientos pedagógicos y sobre desarrollo humano enfocados a proveerles recursos para su trabajo dentro del aula; f) La crisis social; y g) La inestabilidad e incertidumbre respecto del nuevo modelo educativo.

Sin duda, estos retos se ampliaron y complejizaron por la pandemia por COVID-19, que visibilizó las deficiencias e inequidades en el sistema y las prácticas educativas, pero puso en relieve que, aun cuando desde diversas miradas el aula puede parecer un concepto bastante mejorable, sigue siendo un espacio que tiene una insustituible función social.

En palabras de Juan Izuzquiza, la antropología define «Función» como la contribución que hace una institución para el mantenimiento de toda la estructura social:

> La escuela acoge más que enseña. En la sociedad se generan multitud de paradigmas fantasiosos y las mentes más jóvenes suelen ser víctimas propicias de tanta tontería quijotesco-consumista. Esa materia prima llega a la escuela y ésta, lo que

> hace, es tratar de reconducir lo que puede (...) Si vuestro hijo es buen estudiante, estará bien, si es pésimo, estará donde mejor puede estar. (p. 88)

Ante esta conciencia que nos trajo la Pandemia, hoy miramos otros desafíos: el bienestar emocional de los docentes y estudiantes, el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la comunicación intergeneracional, la integridad académica, la flexibilidad ente la diversidad y las necesidades específicas, entre otras. Y a cinco años de ella, los desafíos en la formación docente universitaria hoy, ciertamente involucran programas y estrategias para dar respuesta a las exigencias que nos plantea la educación del presente y del futuro.

En estos modos de concreción, es fundamental no olvidar que la persona va al centro: el profesor antes que docente es persona y la relación educativa antes que pedagógica es humana. Por ello, la formación debe partir de una perspectiva de desarrollo que implica una mirada integral, y que ciertamente, involucra a la educación continua, ante nuevos contextos y realidades, que privilegian la autoformación y el aprendizaje entre pares tanto, como el acceso a cursos, talleres, diplomados o posgrados.

La formación docente es una condición necesaria pero no suficiente para su desarrollo personal y profesional. Las instituciones que apoyan en la formación docente a nivel superior, abonan al desarrollo del colaborador, pero esta tarea es una labor de la estructura organizacional universitaria en su totalidad.

Pensar más en categorías formativas que en recetas

La convergencia de miradas a la que convoca este Simposio, en parte podría darse sobre ¿cuál es la función y el destino de la Universidad?, ¿cuáles son las prospectivas y pronósticos de la escolaridad (sea cual sea la modalidad)? ante escenarios inevitables como la Inteligencia Artificial, que cada día se posiciona más como una tecnología no sólo de información, sino de relación con el mundo, incluyendo la interrelación con nosotros mismos y con otros.

Reconociendo lo anterior, la educación superior y la formación de los que educan en la Universidad, se reconoce como un compromiso ético y político. Y este atributo nos alerta, ya que en la actualidad, la urgencia de respuesta al "cómo", llega a cegarnos los caminos para pensar, planear, evaluar, valorar cíclicamente esos "cómo": el tema es resolver. Y en esa resolución, aun con meca-

nismos de alta eficiencia, si perdemos de vista el por qué y el para qué, se diluye cualquier esfuerzo, por muy eficiente que sea.

Cuando en los espacios de diálogo universitario cotidiano, volvemos a colocar en el centro de la discusión pedagógica, si es uno y otro método didáctico el más conveniente, novedoso o recurrente para lograr una educación de calidad, nos olvidamos de que, para contestar esa pregunta debe quedar claro para quienes educamos, cuáles son las categorías formativas que reflejan las intenciones fundamentales y valorar críticamente si nuestros modos de concreción responden a dichas intenciones en el contexto de la práctica institucional. Por ejemplo, si la intención es fortalecer la práctica docente con el uso de aplicaciones, plataformas o softwares, también hay que asegurarse de muchas otras situaciones que hagan viable el uso: la infraestructura, los objetivos curriculares, los tiempos académico-administrativos, el marco normativo e incluso la misma cultura organizacional. Lo digital ya está en las aulas, lo está en la realidad, pero no predispuesto a ser usado con intenciones educativas, esa es la mediación necesaria que el docente debe construir.

La forma en que nos relacionamos, comunicamos, gestionamos nuestras finanzas, compramos, trabajamos o aprendemos, ha sido profundamente transformada por la digitalidad. Bien dice la Dra. Dorismilda Flores (2025) que, lo digital, no es un reino aparte, sino una capa de nuestra vida. Y siendo así, quienes formamos docentes, debemos preguntarnos ¿cómo ha transformado esa capa de realidad a la Universidad, y la Universidad cómo puede generar sujetos que tomen una postura desde una profunda autonomía social y moral, ante esas transformaciones de la realidad?

Edgar Gómez Cruz (2022) señala que, la tecnología es una infraestructura que sostiene la cotidianidad, pero hace una puntualización que dimensiona la formación docente en los temas tecnológicos. Menciona lo siguiente:

> La temporalidad de nuestras investigaciones ha estado sujeta a la temporalidad y el interés por las plataformas, y eso nos ha hecho mucho daño. ¿Qué es lo que propongo en el libro? Dejar la mirada sobre las plataformas y empezar a pensar sobre la vitalidad o sobre las vitalidades: qué significa socializar, encontrar pareja, tener una posición política, organizar la vida cotidiana, todas estas cosas que no están sujetas a una plataforma determinada, pero son influidos de determinadas formas por las plataformas que son usadas para darles forma. Entonces, si en lugar de investigar cómo los jóvenes cariocas utilizan Orkut hubiéramos dicho cómo es la

> socialización de los jóvenes cariocas, cómo conciben el amor o el odio, o de lo que sea, incorporando la reflexión sobre lo digital, pero sin centrarnos necesariamente en la tecnología, esa investigación podría ser útil para seguir construyendo y no empezar de cero cada vez que queremos construir conocimiento sobre lo digital. Porque plataformas como MySpace o Livejournal desaparecieron, porque parece que Facebook y Twitter se están cayendo a pedazos, porque otras plataformas como Tik Tok o Mastodont están creciendo, pero quizá en el futuro desaparezcan también. Lo que no va a desaparecer, pero seguirá, cada vez más, conectado con las prácticas digitales, será la vitalidad. (Gómez Cruz, E., 2022, p. 12).

Con esta reflexión, nuestra atención como formadores de docentes debe centrarse nuevamente en las preguntas esenciales de la educación: ¿qué significa para los jóvenes de hoy la Universidad?, ¿qué relación entablan con ella y en ella para el aprendizaje hoy?, ¿cómo influye la tecnología en esas respuestas? No se trata solamente de instalarnos en el ¿cómo usan?, ¿cómo uso? Es fundamental comprender a qué fines y comprensiones obedece, pues *lo que no desaparecerá es la vitalidad de la Universidad en su esencia social.*

¿Qué implicaciones tiene esto en el perfil del docente?, ¿cómo podemos entonces, generar en el profesorado, y ellos a su vez, en sus estudiantes, una postura desde una profunda autonomía social y moral ante esas transformaciones? Eso en un entorno en el que el acceso a la información instantáneo, global y casi ilimitado a través de Internet, redes sociales, bibliotecas digitales y aplicaciones educativas, han transformado la manera en que aprendemos y nos mantenemos informados. Ya no requerimos el aval de la Universidad, no digamos para aprender, sino incluso, para que un empleador reconozca las habilidades que requiere en un candidato. Desde la práctica docente ¿qué podemos hacer para apuntalar un sujeto de búsqueda y construcción de conocimiento, ante la necesidad de repensar la digitalidad desde las alfabetizaciones y el pensamiento crítico?

Retomando el concepto de alfabetización de Paulo Freire como la capacidad humana para *comprender el mundo*, la Dra. Dorismilda Flores (2025) menciona en su conferencia "Repensar lo digital en tiempos oscuros: cultura digital, alfabetizaciones y pensamiento crítico", que al tratarse no sólo de un ejercicio de lecto escritura, sino de una reflexión-acción que desde la concientización otorga oportunidades y derechos humanos, en una lógica emancipadora. Desde el ejercicio docente, el acceso a la información ¿cómo permite lógicas

emancipadoras ante inercias sociales que promueven la desinformación o malinformación?; las prácticas comunicativo-educativas en la era digital ¿cómo pueden promover las alfabetizaciones digitales críticas? Ello, en términos de no circunscribirnos exclusivamente en el interés sobre el uso instrumental de la tecnología, incluso no sólo de cómo buscar, seleccionar, analizar la información y producir contenido. Es decir, las competencias digitales ciertamente, incluyen por ejemplo, la capacidad de leer y analizar contenido on-line pero llegan hasta la capacidad de descubrir quienes están representados en la información y quienes no. Esas competencias que pueden generarse en los entornos educativos, son las que dan vitalidad a la Universidad y resultan insustituibles por cualquier inteligencia artificial.

Roberto Aparici (2010), afirma que "los principios pedagógicos y comunicativos de la educomunicación, basados en la participación, la autogestión y la comunicación dialógica han sobrevivido a los cambios tecnológicos" (p. 18), por lo tanto, pensando en el núcleo interactivo-comunicación-afectivo de la escuela, no se puede olvidar que nuestras preguntas sobre formación docente van más allá de una postura respondiente ante una realidad demandante. Hay que proponerle nuevas interrogantes a esa realidad.

Y regresamos a las preguntas iniciales: ¿Qué tal si deliramos por un ratito?, ¿qué tal si pensamos en otra Universidad posible? Hacerlo implica entonces, que la formación docente y la viabilidad de que esa formación mejore las prácticas, no es un ejercicio exclusivo de un área de la institución, sino una práctica que compromete a diversas instancias universitarias.

Thomas Guskey (2002), aborda un concepto importante cuando habla de formar docentes: el desarrollo profesional continuo. Esto no sólo implica cursos sino procesos de acompañamiento, orientación, mentoría, que inician desde el reclutamiento para generar una cultura que permita conformar comunidades laborales estables, donde se reduzca la rotación del personal, pues donde no hay seguridad laboral, la moral baja y el estrés es alto, y en ese escenario, es poco sostenible abrir para otros, horizontes de esperanza.

Si bien la formación docente, en muchas instituciones, descansa en una variedad de cursos, talleres, seminarios, diplomados, etc., es importante que estas actividades formativas no sólo atiendan lo que Guskey llama el nivel de reacción de los participantes, es decir, un nivel donde el docente aprecia subjetivamente si lo aprendido le ha resultado relevante, eficaz o incluso disfrutable. Hay que avanzar a otros niveles que exploren qué conocimientos o compren-

siones se han adquirido, cómo pueden ponerse en práctica y con qué apoyos institucionales cuenta el docente, para ponerlos, para usarlos. En este sentido, la autoevaluación, la autogestión del aprendizaje, el acompañamiento de los pares, los espacios de diálogo, tienen una gran importancia. Todo ello, para valorar, qué de lo aprendido, realizado o probado, tuvo un impacto en los estudiantes (en su rendimiento, conductual o actitudinal), cuál fue ese impacto y cómo puede medirse.

Lo anterior, no significa que la relación entre la formación y los resultados de los estudiantes sea una relación causal, partimos del reconocimiento de la complejidad de los sujetos que intervienen en la relación educativa y las causas multifactoriales del rendimiento académico, pero sí permite observar que la formación docente no puede reducirse a una oferta de actividades formativas, aun cuando ellas sean altamente atractivas para los docentes. El desarrollo profesional del docente, requiere considerar igualmente, el reconocimiento de las condiciones en las que su práctica se ejerce y atenderlas, también es un esfuerzo formativo.

Esto es fundamental, porque como ya se ha planteado, el problema pedagógico ha dejado de ser exclusivo de las paredes del aula, y por ello, la formación docente debe mirar más allá de ellas, pero sin dejar de considerar los límites saludables que no desborden al docente en un mar de exigencias.

Entonces... ¿La formación docente puede ser fuente de vitalidad de la Universidad?

Si queremos otra escuela posible, otra Universidad posible, otra docencia posible, será imperativo plasmar en los modelos educativos y de docencia, los programas de formación y los planes que deriven de ellas, categorías orientadoras que no ciñan la formación a una estrategia, sino abran un abanico de posibilidades, que permitan la construcción de itinerarios de formación emparejados con modelos de desarrollo personal y profesional, donde la formación continua sea una forma de vida, no un requisito institucional.

En la Universidad La Salle, tenemos claro que la vitalidad de la escuela requiere itinerarios de formación integral para los docentes, bien fundamentados en un modelo educativo y en un modelo de docencia que den lugar a planes y programas de formación diversos, flexibles y graduados en complejidad para abonar al desarrollo docente desde los esfuerzos de capacitación, actualiza-

ción, evaluación, elaboración dialógica de acuerdos para la mejora continua y acompañamiento.

Sí, es posible otro mundo. Es posible otro estudiante, otro docente, otra relación educativa, pero hay que trabajar en las preguntas fundamentales, saber qué queremos del otro lado de la orilla de la posibilidad, pues muchas veces ya estamos a la otra orilla, mientras que otras, es imperceptible.

Referencias

Aparici, R. (2010). Educomunicación: más allá del 2.0., Gedisa.

Flores, D. (2025). *Repensar lo digital en tiempos oscuros: Cultura digital, alfabetizaciones y pensamiento crítico*. Conferencia virtual presentada en la Universidad La Salle Bajío. https://shorturl.at/pJCdZ

Guskey, R. T. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and teaching: theory and practice, 8(3/4), 381-391. Recuperado el 09 de abril del 2025. Recuperado de https://goo.gl/8NTifE

INEE (2019). Cambio de paradigma: retos del docente en el siglo XXI. https://www.inee.edu.mx/cambio-de-paradigma-retos-del-docente-en-el-siglo-xxi/

Izuzkiza, J. (2021). Borregos que ladran: reimaginar la educación desde la experiencia de un profesor que nunca supo progresar adecuadamente. Colección de libros de encargo Conatus.

El docente como gestor académico. Los nuevos retos administrativos del ejercicio profesional

Concepción Vargas Aguirre

Introducción

La necesidad de contar con programas e instituciones de Calidad que garanticen la formación del estudiantado a fin de que puedan atender los requerimientos del mercado laboral y por ende elevar los niveles de satisfacción y productividad de los mexicanos, hoy en día ha llevado a que las instituciones educativas tanto oficiales como privadas se vean inmersas en procesos de planeación y evaluación para garantizar la mejora continua.

Estos procesos de evaluación han ido cobrando relevancia, ya que, como bien sabemos, desde la década de los setenta se cuenta con las experiencias de los trabajos de ANUIES y la SEP para la planeación de la educación superior en México, pero ¿cuál es la relevancia de hablar de proceso de evaluación para garantizar la mejora continua de las Instituciones Educativas?

En esta ocasión, se comparte una mirada personal, en calidad de evaluadora del padrón de dos organismos acreditadores de programas académicos de educación superior, reconocidos hasta hoy por el COPAES y, en tránsito a su adscripción al Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, por sus siglas SEAES, para dialogar en torno a lo que se considera como una de las funciones impuestas al docente, al tener que ser partícipe de los procesos administrativos que conlleva a la búsqueda de un reconocimiento público de un programa de calidad a través de una ACREDITACIÓN.

Si bien el proceso de evaluación con fines de Acreditación es una actividad que involucra a toda la comunidad académico-administrativa, la función que realiza el personal docente es sustantiva y demanda de ellos un importante desarrollo de actividades, que generalmente representan trabajo extraordinario y, asimismo, éste no es recompensado de forma equitativa. Desde esta idea, surge una pregunta que marca el sentido de esta ponencia: ¿A qué se enfrenta

el docente como gestor académico y cuáles son los nuevos retos en su ejercicio profesional?

En la Ley General de Educación Superior, específicamente en el Artículo 60 ha quedado asentado que: "Las instituciones de educación superior deberán desarrollar procesos sistemáticos e integrales de planeación y evaluación de carácter interno y externo de los procesos y resultados de sus funciones sustantivas y de gestión, incluidas las condiciones de operación de sus programas académicos, para la mejora continua de la educación y el máximo logro de aprendizaje de las y los estudiantes. Para tal efecto, podrán apoyarse en las mejores prácticas instrumentadas por otras instituciones de educación superior, así como de las organizaciones e instancias nacionales e internacionales, dedicadas a la evaluación y acreditación de programas académicos y de gestión institucional". Ley General de Educación Superior. [LGES] Texto Vigente. Art. 60. Nueva Ley DOF-20-04-2021.

Bajo este marco normativo cobra relevancia que, cada vez más, instituciones educativas de tipo superior están dando prioridad a la atención de los criterios de Calidad Educativa con lo que se ha incrementado la participación en los procesos de Acreditación y Certificación; sin embargo, como bien sabemos, estos procesos no son recientes ya que la historia nos habla de procesos de evaluación en el marco de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación Superior (CIEES), creados en 1991 por la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior, y en el año 2000 la integración del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, que hasta el año 2024, tenía las atribuciones para reconocer a los 30 organismos Acreditadores de diferentes disciplinas.

Por otra parte, los procesos de Acreditación Institucional a cargo de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, por sus siglas FIMPES, asociación civil que desde 1982 ha contribuido a elevar la calidad educativa con procesos de mejora continua y que realiza procesos de Acreditación. Así también, está presente la Fundación Alianza para la Educación Superior, A.C. por sus siglas ALPES; esta asociación, fundada en 1996, realiza procesos de Acreditación de la calidad educativa en los diferentes ciclos de las instituciones educativas de índole privado, destacando que el ámbito de acción abarca a los diferentes niveles educativos, educación básica, media superior y superior.

Como se puede observar, cada una de estas instancias, que han sido constituidas como entidades para validar la calidad educativa tanto de sus programas como de los procesos institucionales, se han dado a la tarea de establecer diversos instrumentos para los procesos de evaluación y determinar la aprobación de esta calidad otorgando la denominación de instancia acreditada a partir de un marco específico, con criterios e indicadores puntuales que dan atención a las diferentes variables que conforman a la institución educativa.

Todo proceso de evaluación y acreditación institucional y/o académico aparte del marco de referencia, requiere la intervención de los ejecutores del actuar cotidiano y sustantivo de una institución educativa y, es en este momento que cobra relevancia la participación de los docentes, sin embargo, antes de abordar la participación de los docentes en estos procesos, es sustantivo tener claridad en lo que se entiende por Acreditación, considerando, por el momento, solamente la conceptualización de los CIEES y COPAES, debido a que bajo el marco de estas instancias es que se ha reflexionado en torno a la participación del personal docente, con énfasis en los organismos de COPAES.

COPAES (1 de abril de 2025), en su momento definió la Acreditación de un programa académico del nivel superior como "el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador ajeno a la institución de educación superior ...", en el sentido de que el programa cumple con criterios, indicadores y estándares de calidad establecidos previamente por el organismo acreditador, relativos a su estructura, funcionamiento, insumos, procesos y resultados; tomando además en consideración que tenga una pertinencia social, es decir que sus alumnos se constituyan en factores de innovación en el desarrollo del país, ante el constante cambio mundial.

Para los CIEES (1 de abril de 2025), "La Acreditación Institucional representa un distintivo de excelencia para aquellas Instituciones de Educación Superior que demuestran de manera satisfactoria su compromiso con un proyecto integral en la materialización de sus objetivos y funciones".

Ambas definiciones hacen referencia, como ya se ha visto, a la calidad educativa y para dar testimonio de esta calidad, el proceso de evaluación requiere un análisis exhaustivo de los diferentes criterios, parámetros e indicadores que se establecen para la objetividad del proceso.

Estos criterios, parámetros e indicadores han quedado integrados en los documentos denominados por COPAES como Marco General de Referencia para los procesos de Acreditación y por los CIEES como Marco General de

Evaluación; ante ello, las instituciones de tipo superior que solicitan los procesos de Acreditación, establecen una dinámica de trabajo en la que toda la institución educativa, por un periodo aproximado de un mínimo de 6 meses y un año o hasta año y medio que, deben realizar diferentes acciones que permitan el cumplimiento del documento denominado Autoestudio.

Lo relevante de la elaboración del Autoestudio, en lo respectivo a los retos que está enfrentando el personal docente, es que son ellos uno de los actores sustantivos del proceso y son objeto de evaluación por lo que deben cumplir con diversos requerimientos administrativos y académicos, muchos de los cuales se traducen en evidencias necesarias para integrar en el documento de evaluación.

Como lo describen en FIMPES (2 de abril de 2025) ... La acreditación es mucho más que un proceso; es una inmersión en los programas académicos, la experiencia de los estudiantes y los logros de sus egresados. También considera la alineación institucional con su misión, examina de cerca el cuerpo docente, el personal administrativo, los procesos y otros elementos clave.

El personal docente es uno de los pilares de toda institución educativa y si bien se tiene totalmente establecida su función, hoy en día ésta ha rebasado la función en el aula y se le ha adicionado el desarrollo de funciones sustantivas para los procesos de evaluación con fines de acreditación.

Retos administrativos del ejercicio profesional docente

Como se ha dado cuenta, los marcos de evaluación se encuentran diseñados con categorías o ejes e indicadores con los cuales se cubre toda la esfera institucional en lo académico y lo administrativo, se destaca que una de las categorías se encuentra centrada en el personal docente y comprende una serie de indicadores cuyos resultados pueden establecer la resolución favorable o desfavorable para la institución, lo que genera un clima organizacional de angustia e incertidumbre, sin embargo, en la mayoría de los procesos el resultado final no es responsabilidad del personal docente, si bien son indicadores que reflejan parte de la planeación institucional, la ausencia de evidencias que pueden llevar a un resultado de No Acreditado genera un clima de estrés y angustia en el profesorado, aunado a que cuando no hay una planeación y gestión adecuada para el proceso de evaluación con fines de Acreditación toda la población académica-administrativa se ve inmersa en jornadas de trabajo extenuantes.

Ahora bien, ¿por qué tomarnos el atrevimiento de establecer que los procesos de evaluación con fines de acreditación de programas y/o instituciones educativas representan un reto para los docentes? Porque a lo largo de más de 10 años de ser partícipe de estos procesos, se ha tenido la oportunidad de recibir la información directa de los docentes, asimismo, la oportunidad de ser gestora de un proceso de autoevaluación con los CIEES y comprender que el trabajo como docente al interior del aula es totalmente diferente a los requisitos que una institución educativa debe cumplir, destacando que el cumplimiento corresponde a la institución y es ésta quien debe de disponer de todas las condiciones para que se dé el adecuado cumplimiento a cada uno de los indicadores que los organismos autorizados establecen para el cumplimiento de los criterios de evaluación y no es responsabilidad del personal docente, a menos que se encuentre contratado con funciones administrativas, exprofeso.

Antes de dar continuidad al análisis de la información, correspondiente a la categoría e indicadores centrados en el ámbito docente, es pertinente traer a la mesa las definiciones de docencia y práctica docente: En las Reglas de Operación del Programa para el desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2025, (p-11) la docencia es definida como la "Actividad de los/as profesores/as concentrada en el aprendizaje de los/las alumnos/as que implica su presencia ante los grupos en clases teóricas, prácticas, clínicas, talleres y laboratorios, que forman parte de algún programa educativo de la Institución Pública de Educación Superior que tiene relación directa con algún tema de la especialidad o disciplina del personal docente"

Las Universidades Autónomas y de carácter público tienen la facultad de establecer su propia definición de docencia, así como las instituciones particulares en su calidad de Universidades o Instituciones de Tipo Superior, destacando como común denominador que la docencia es entendida como la práctica docente.

Si bien la práctica docente no solo comprende el trabajo en el aula, debido a que para ello se requiere de planeación, organización y ajuste de contenidos conforme a los tipos de estudiante, al modelo educativo, a la filosofía institucional, etc., asesorías personalizadas, actividades extracurriculares, investigación, actualización disciplinar y pedagógica, para este contexto, recuperamos la aportación de Fierro, Fortoul y Rosas (2000, pp 18-19), quienes destacan que, "La práctica docente transciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del maestro está

situado en el punto en que se encuentra el sistema escolar ..." Para las autoras, la práctica docente es entendida como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso ¾maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia¾así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

En este contexto tiene especial relevancia el trabajo que el personal docente realiza en los procesos de evaluación de los programas educativos y/o en los procesos de evaluación institucional, destacando que un importante número de docentes que se encuentran en la modalidad contractual de Asignatura deben enfrentar parte de los procesos administrativos para dar cumplimiento a los indicadores.

Los docentes nos hemos visto en la necesidad de desarrollar habilidades y competencias profesionales que nos permitan seguir siendo pieza clave para el entorno institucional, por ello, tanto los docentes de las categorías de medio tiempo, así como los de asignatura, aparte de ejercer la práctica docente, nos hemos volcado al desarrollo de actividades que son consideradas del ámbito de la gestión institucional y de los procesos administrativos, mismas que demandan gran cantidad de tiempo y que frecuentemente no es contabilizado para ser devengado, en este sentido, es también sustantivo recuperar lo que plantea Diaz Barriga (2005), en cuanto a uno de los problemas centrales de las instituciones educativas ante lo que él denomina la pérdida del sentido académico de la institución, estableciendo como posibles causas de esta pérdida el "reforzamiento de los procesos de gestión y la prevalencia de las instancias de toma de decisiones sobre las académicas ... (p 37). Esta visión puede aplicar como justificación a un importante número de instituciones educativas de tipo superior de matrícula moderada o pequeña que hace frente a los procesos de evaluación con fines de acreditación y que, como no tienen una estructura que soporte plenamente los requerimientos en cuanto a plantilla docente, formación y actualización docente, educación continua, tutorías, entre otros indicadores, se ve en la necesidad de convocar a los docentes a fin de que éstos realicen diversas acciones extra laborales con la finalidad de dar la debida atención al proceso.

Desafíos frente a la evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior con relación al ejercicio profesional docente

El sentido de estas reflexiones no se enfoca a la crítica *per se* a los procesos de evaluación con fines de Acreditación, la reflexión ha buscado enfocarse a lo que las propias instituciones esperan de su personal docente, sin que ellas reflexionen en la mejora de las condiciones laborales del profesorado, si bien en las categorías de análisis tanto de los Organismos de COPAES como de los CIEES se tiene establecida una categoría que evalúa diferentes aspectos del Personal Académico y tiene como objetivo que, en caso de no disponer de las condiciones para el total cumplimiento de la misma, el propio proceso conlleve a la presentación de recomendaciones y o sugerencias para el cumplimiento y la mejora, sin embargo, se ha observado que, como parte del proceso de seguimiento que realizan los organismos a los dos años y medio o tres años (dependiendo de los criterios particulares), esta categoría es la menos atendida, dadas las dificultades que se presentan para ello ya que se establecen sugerencias y/o recomendaciones enfocadas a la contratación de PTC; incremento de la planta docente de asignatura; capacitación y actualización disciplinar; movilidad docente; desarrollo de programas de estímulos, para las instituciones autónomas o gubernamentales, creación de Cuerpos Académicos, financiamiento para procesos de investigación y difusión de la misma, entre otras acciones, que como podemos observar implican necesariamente recursos financieros.

Esta situación, de poca atención a estos rubros, ya sea en las estructuras particulares y las de financiamiento, federal y/o estatal, autónomas o de subsistemas educativos, ha llevado a que los docentes partícipes de estas entidades, se cuestionen la relevancia y trascendencia de los procesos de Acreditación.

En este contexto, es de destacar que, como parte del proceso de evaluación, en relación con los pares evaluadores, en la actividad denominada "entrevistas al personal docente", se hace evidente, tanto en las instituciones públicas como privadas, el frecuente incumplimiento en los indicadores referidos a:

- Personal de Tiempo Completo: Uno de los indicadores con mayor problemática es el referido al total de personal de tiempo completo para la adecuada atención del total de matrícula.

- La Planeación del desarrollo de los docentes: Generalmente no se dispone de un adecuado plan o programa que permita la actualización, superación y capacitación de los docentes en congruencia con el programa educativo y generalmente estas acciones se encuentran dirigidas a los docentes de tiempo completo, en algunos casos a docentes de medio tiempo; dejando sin posibilidades a los docentes de asignatura.
- Proporción de profesores con estudios de posgrado: Hoy en día se hace necesaria la integración de docentes que cuenten con Maestría y Doctorado, sin embargo, los docentes que cuentan con algún grado académico no reciben el ingreso que le permita dedicarse exclusivamente a la docencia en una sola institución.
- Sistema de estímulos institucionales: Un gran tema para la reflexión en virtud de que las instituciones autónomas o de financiamiento federal y estatal, actualmente no disponen de recursos para generar estímulos de carácter financiero; en las instituciones particulares, de matrícula moderada, no se dispone de acciones que favorezcan este criterio.

Si bien, estos son solo algunos de los indicadores con mayores observaciones en los procesos de entrevista directa, debemos tener presente que los procesos de evaluación se integran con categorías e indicadores que van interrelacionados y cada uno tiene vinculación directa con el resto del instrumento, por lo que los docentes, como en la primera parte del presente texto, son requeridos para el apoyo en la integración de información así como en el propio proceso de entrevistas, a lo largo de la elaboración del denominado Autoestudio, en su momento, por COPAES y el documento de Autoevaluación por los CIEES, están obligados a documentar todos sus procesos académicos, de investigación, de gestión, deben ser partícipes de procesos de actualización y capacitación a lo largo del ciclo electivo ya que es su responsabilidad presentar a la institución sus constancias para que estas formen parte de las evidencias, tienen el compromiso en algunos casos, de realizar funciones de tutoría, ya que el personal de tiempo completo es insuficiente para la atención al estudiantado; asimismo, es de su incumbencia realizar actividades mediante las cuales representen a la institución educativa, por lo que un importante número de docentes participan como pares evaluadores, en las asociaciones y/o instancias oficiales realizando reactivos, brindando conferencias, dando cursos y/o talleres, etc.; esto solo por nombrar algunas actividades extras con las que deben cumplir para poder con-

cretar los procesos de evaluación, ya que como, la mayoría de los docentes que hemos participado en estos procesos, sabemos que son los propios docentes los que deben hacerse cargo de integrar la información así como de la redacción mediante la cual se justifica el cumplimiento de cada uno de los indicadores con las respectivas evidencias, acción que implica tiempo, paciencia, experiencia y sobre todo, el trabajo colaborativo fuera de sus funciones docentes.

Sin embargo, no es sorpresa que el personal docente esté presto a participar en todas estas actividades, la pasión, entrega y compromiso con el ejercicio docente y con las instituciones educativas llevan a eso y más, muestra de ello es que el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), en el 2023, mediante el artículo publicado con motivo del día del maestro titulado "Atender los retos de la docencia para mejorar la Educación" concluye que:

> Los docentes son una pieza fundamental en la construcción de un mejor sistema educativo, pero continúan enfrentando un panorama escolar complejo para su desempeño efectivo.
>
> No habrá transformación del sistema educativo sin mejoras sustanciales en la plantilla docente y en sus derechos laborales ... La dignificación de la profesión docente es la piedra angular para alcanzar la universalización y la calidad educativa. IMCO Staff (2 de abril de 2025).

Para cerrar, se recupera lo reportado por la Secretaría de Economía, mediante DATA MÉXICO, respecto a que en el tercer trimestre de 2024 "La fuerza laboral de Profesores y Especialistas en Docencia, fue de 1,880,000 personas cuyo salario promedió los $8,690 pesos mensuales, trabajando 23.4 horas a la semana. Los mejores salarios promedio que recibieron Profesores y Especialistas en Docencia fueron [en los estados] de Baja California Sur con un monto de 14,100 pesos; Campeche 12,600 pesos y Chiapas 11,900 pesos.

Resultará interesante poder contrastar esta información estadística y determinar el número de instituciones de tipo superior, de estos estados que cuentan con programas acreditados por algún organismo autorizado para este fin y, realizar un análisis metodológico respecto a la participación de los docentes en cada uno de los procesos e identificar los beneficios que han recibido como parte de los mismos; por otra parte, se hace necesario dar seguimiento a los procesos que en el Marco General y Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES) están siendo autorizados, conocer

los marcos de referencia armonizados a los criterios transversales del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) y específicos de las Instancias de Evaluación Externa y Acreditación denominadas por sus Siglas (IEVA).

Y, finalmente, poder determinar la participación y requerimientos de los docentes, que hasta el momento como es sabido y seguramente muchos de ustedes ya han sido partícipes, convocados por sus instituciones educativas como representantes en los foros nacionales de consulta que se realizaron en el 2021, como representantes para la armonización de los marcos de referencia o como evaluadores, la continuidad de los procesos de evaluación de la calidad con fines de acreditación está presente como política educativa, continuemos sumando esfuerzos y nuestros conocimientos para elevar la calidad de nuestras instituciones, pero también establezcamos los alcances de nuestras intervenciones y continuemos dignificando la práctica docente, sin dejar de lado, por supuesto, el desafío de una formación docente congruente, con alto alcance para la gestión académica y mejora del ejercicio profesional.

Referencias

CIEES (2024) Marco General de evaluación. https://www.ciees.edu.mx/documentos/MGE2024/MGE%202024.pdf CIEES Mejor Educación Superior

COPAES (2015) Marco General de referencia para los procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior (Ver. 3.0) https://www.concapren.org.mx/recursos/Marco_deReferencia_Copaes_v3.pdf

DIARIO OFICIAL (2025) Acuerdo 14/02/25 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa para el Desarrollo profesional Docente para el ejercicio fiscal 2025. DOF 28 de febrero de 2025

Diaz Barriga A. (2005) El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico Ediciones Pomares, S.A.

Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (2008) Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Paidós

FIMPES https: portal.fimpes.org.mx/acreditaciones

IMCO (2023) Día del Maestro: Atender los retos de la Docencia para mejorar la Educación https://imco.org.mx/dia-del-maestro-atender-los-retos-de-la-docencia-para-mejorar -la-educacion/ 11 de mayo, 2023

Ley General de Educación Superior (2021). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges.htm

Profesores y Especialistas en Docencia (2024) https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesores-y-especialistas-en-docencia

SEP Política Nacional de evaluación y Acreditación de la Educación Superior (2025) https://eduacionsuperiro.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-02/PNEAES

NARRATIVAS DOCENTES DE PROFESORAS Y PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CONTEXTO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA*

Coordinadora
*Patricia Ducoing Watty***

Preescolar: identidades docentes
frente al reto de la Nueva Escuela Mexicana
*Claudia Beatriz Pontón Ramos****

Miradas de los docentes de primaria
sobre los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana
Patricia Ducoing Watty

Codiseño de programas de estudio y docencia
en educación secundaria en el contexto
de la Nueva Escuela Mexicana
*Ileana Rojas Moreno*****

Resumen general del simposio

El presente simposio se deriva del proyecto de investigación institucional registrado en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (II-

* Línea temática: 20. Formación y prácticas institucionales, escolares, académicas, informales, comunitarias.

** Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
pducoingw@yahoo.com.mx

*** Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
claudia17ponton@gmail.com

**** Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
ileanarojas@filos.unam.mx

SUE) de la UNAM, y tiene como objetivo recuperar las narrativas docentes de profesoras y profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) sobre sus experiencias cotidianas en su entorno institucional, en el marco de la puesta en marcha del modelo educativo de "La Nueva Escuela Mexicana". En este proyecto participan académicos e investigadores tanto de la UNAM como de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, organizados de acuerdo con el estudio de los tres niveles de la educación básica (preescolar: Claudia Pontón y Bertha Orozco; primaria: Patricia Ducoing y Laura Mercado; secundaria: Claudia Bataller e Ileana Rojas), directivos y asesores técnico-pedagógicos (Catalina Inclán). En el caso de este simposio únicamente se presentan algunos de los resultados de los tres niveles de referencia. Con base en el análisis de las orientaciones normativas de la Nueva Escuela Mexicana y mediante la utilización de una metodología de escucha, fundada en entrevistas individuales y grupales de docentes de cada uno de los niveles educativos y de diversas escuelas del país, se han ido recabando testimonios, narrativas y voces diversas que dan cuenta de las percepciones docentes sobre la nueva propuesta curricular, destacando dificultades, contradicciones, ventajas, limitaciones, entre otros aspectos. Cada uno de los trabajos de este simposio ofrece un desarrollo de algunas de las categorías derivadas de las entrevistas.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, prácticas docentes, formación docente, narrativas docentes, educación básica.

Semblanza de las participantes en el simposio

Patricia Ducoing Watty. Investigadora Titular "C" Tiempo Completo del IISUE-UNAM. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII-SECIHTI). Presidente de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Líneas de investigación: formación de docentes y profesionales de la educación; educación básica; pensamiento crítico en educación; epistemologías y metodologías de la investigación en educación. CE: pducoingw@gmail.com

Claudia Beatriz Pontón Ramos. Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigadora titular

del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE. UNAM) y profesora de la licenciatura y posgrado en Pedagogía, miembro de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE/México), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII-SECIHTI), sus líneas de investigación abordan lo relativo a la problemática Histórica y filosófica de lo educativo y pedagógico, así como el debate sobre los posgrados. CE: claudia17ponton@gmail.com

Ileana Rojas Moreno. Profesora-investigadora Titular "C" Tiempo Completo de la FFyL-UNAM. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII-SECIHTI). Miembro de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Líneas de investigación: construcción conceptual del campo educativo, formación de docentes y profesionales de la educación; políticas públicas para educación básica; investigación comparada en educación, tecnologías digitales y educación. CE: ileanarojas@filos.unam.mx

Preescolar: identidades docentes frente al reto de la Nueva Escuela Mexicana

Claudia Beatriz Pontón Ramos

Resumen

En las diferentes propuestas curriculares para el nivel de educación preescolar (PEP, 2004, PEP, 2011 y Modelo Educativo, 2016) y en propuesta actual, (2022) es posible identificar tanto continuidades en los supuestos pedagógicos y didácticos como un fortalecimiento del trabajo por Campos Formativos. Esta investigación, en etapa inicial aún, se propone recuperar algunas voces, saberes y experiencias de docentes de educación preescolar en el marco del proceso de cambio educativo-curricular que, según el discurso del partido en el gobierno, Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), no es de simple reforma sino de transformación y giro de la política educativa a partir del 2019, en el marco del proyecto político de nación llamado "Cuarta Transformación".

Palabras clave: educación preescolar, noción de proyecto, formación docente, experiencia docente, currículo de preescolar.

Introducción

Las estadísticas de educación preescolar 2023-2024 registran un total de 4,243,204 estudiantes y 231,467 docentes y 87,806 escuelas, distribuidas en General, Indígena y Cursos comunitarios, estas cifras incluyen al sector público y privado. Constituye una población importante por atender y considerar, los lineamientos de política nacional resaltan la necesidad de que el Programa de Preescolar incorpore los ajustes necesarios tanto en las propuestas curriculares como en lo referente al perfil profesional del personal docente. En las diferentes propuestas curriculares de este nivel (PEP, 2004, PEP, 2011 y Modelo Educativo, 2016) y en la actual (2022), se identifica tanto continuidades en los supuestos pedagógicos y didácticos como un fortalecimiento del trabajo por Campos Formativos. Esta investigación, en etapa inicial aún, se propone recuperar al-

gunas voces, saberes y experiencias de docentes de preescolar en el proceso de cambio educativo-curricular que, según el discurso del partido en el gobierno, Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), no es de simple reforma sino de transformación y giro de la política educativa a partir del 2019, en el marco del proyecto de nación llamado "Cuarta Transformación".

Palabras clave: educación preescolar, noción de proyecto, formación docente, experiencia docente, currículo de preescolar.

Desarrollo

Este Proyecto es posible por los antecedentes que a lo largo de nuestra historia han adecuado el desarrollo de todos los vineles y tipos educativos, para el caso de preescolar, recordemos que en 1928 la Inspección General de Jardines de niños presentó un proyecto de cambio de reforma, que reconocía las capacidades cognitivas en los niños y en las niñas de preescolar, antecedente que posibilitó que en 1942 se elaborara un Programa que incluía los tres grados del jardín de niños. Para 1962 se introduce un Programa orientado a fortalecer el desarrollo bio-psíquico y socioafectivo de los infantes orientado a potenciar aptitudes artísticas, la confianza en sí mismos y su capacidad creadora y de cooperación.

En la década de los setenta este nivel recibe la influencia de la Tecnología Educativa, para los ochenta el Programa de Preescolar pasa a formar parte del currículo de la educación elemental, estableciendo un sentido de continuidad entre este nivel y la primaria, el Programa de Educación Preescolar de 1992 introduce el trabajo por proyectos, detonante de actividades orientadas a plantear preguntas, identificar problemas y reconocer soluciones concretas.

En 2002 se publicó el Decreto de Reforma que establece la obligatoriedad de la educación preescolar para toda la población infantil de entre tres y cinco años, iniciativa incluida en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. El Programa de Educación Preescolar de 2004 se organizó a partir de competencias agrupadas en campos formativos, el desarrollo de competencias exigía de parte de los y las docentes una planeación focalizada, así como el diseño y el control de las situaciones didácticas o tópicos de enseñanza. El Programa de 2011 y 2016 resalta el carácter inclusivo, entendido como la incorporación a los planteles de educación básica a todos los niños con alguna discapacidad intelectual, sensorial o motriz o aptitudes sobresalientes; así como, la equidad de género y la

diversidad cultural, el respeto, la tolerancia, bajo lineamientos pedagógicos que incluyen principios filosóficos, históricos y el desarrollo cognitivo.

En el diseño de la Nueva Escuela Mexicana observamos un curriculum distinto al de las anteriores reformas curriculares de la educación básica, al menos en lo declarativo y en las modificaciones de la legislación (Artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación de mayo y septiembre de 2019, respectivamente). Estas nuevas leyes, políticas y proyectos se desmarcan de las políticas "neoliberales" determinadas por la direccionalidad educativo-curricular de la economía global y de mercado desde los años noventa del siglo pasado.

Recordemos que la estructura de la educación básica en nuestro país ha delineado diversos cambios derivados de una multiplicidad de reformas educativas, en el 2011 la Reforma Integral de Educación Básica consolidó el modelo educativo por competencias, su implementación inició con un diplomado para un equipo especializado, responsable de capacitar al profesorado mediante la oferta de varios cursos, en el 2017 el Modelo Educativo se modificó con la Reforma "*Aprendizajes claves para la educación integral*" centrada en contenidos esenciales para la formación del estudiantado y en el 2022 se publicó el Plan de Estudios para la Educación preescolar, primaria y secundaria, orientado a la vinculación de las problemáticas relevantes para motivar el aprendizaje en los alumnos. La formación recayó en los Consejos Técnicos Escolares mediante la adecuación de los contenidos nacionales al contexto socioeducativo del alumnado

La política educativa que propone el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana bajo otros principios y fines educativos, el curriculum se organiza como una propuesta integral bajo el Marco Curricular, y en el caso del Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 (SEP, 2022), que pretende formar una nueva ciudadanía fundada en un nuevo humanismo, educar personas dignas y para la dignidad humana, formar a maestras, maestros, niños, niñas, jóvenes y adultos como agentes sociales para la trasformación, hacia una democrática incluyente, sin exclusión por cuestiones de etnia, lenguas, creencias, diferencias sexo-genéricas, culturales, capacidades diferentes, etc. (SEP, 2022; Orozco, 2024a).

En enero de 2023, a través de los Consejos Técnicos Escolares, la SEP y las autoridades de gestión curricular comenzaron a hacer del conocimiento de maestras y maestros, el plan de estudio y de los programas sintéticos que organizan los contenidos nacionales. Un reto para maestras y maestros de básica ha

sido la lectura, comprensión, traducción, apropiación gradual de este complejo cambio, no solo de los programas sintéticos, sino también de los procesos del *codiseño* (Gallardo, 2024) para la construcción colectiva y colegiada de los programas analíticos escolares, hasta el de *procesos de desarrollo de los aprendizajes* (los PDAs) *ad hoc* para sus grupos en el plano local y áulico, tomando en cuenta la inclusión y la caracterización socio cultural, lingüística, étnica, de los saberes y experiencias de niños, niñas, maestras y maestros y sus familias y entornos sociales comunitarios locales.

En este contexto y puesta en marcha de un nuevo lenguaje para la transformación educativa, iniciamos en enero de 2025 el proyecto de indagación para escuchar voces de maestras en tanto sujetos conocedores de los logros y avatares que representa este cambio curricular. Así, entre febrero y marzo retomamos algunas voces mediante seis entrevistas que nos brindan con generosidad su conocimiento del *currere* con tintes autobiográficos (Pinar, 2014), *currere* que recuperamos mediante el método de la escucha atenta (Duchasky, 2017).

Hemos encontrado formas de apropiación diferenciadas de la Nueva Escuela Mexicana y del plan de estudios de preescolar, son aproximaciones analíticas que permiten identificar algunas categorías hasta el momento.

Nueva Escuela Mexicana como proyecto: miradas y voces docentes

Como momento inicial de la escucha y al asumir que queremos que la agenda de discusión y problematizaciones emanen de estas voces y miradas, entonces, ¿cómo identificar categorías desde lo que nos han contado nuestras entrevistadas? Una posibilidad es nombrarlas como categorías específicas de miradas y voces, a modo de aproximaciones y categorías potenciales identificadas en la empiricidad de los procesos, esto quiere decir que conforme avance la investigación estas voces pueden apuntar a problemas más complejos y profundos, porque como dice el Maestro Zemelman (s/f: consultado el 15 de agosto de 2023), *es difícil no ponerle nombre a las cosas,... ¿cuántos nombres puede tener la cosa... en un momento pre-teórico?*

Una primera categoría pre-teórica que recogemos es: *Nueva Escuela Mexicana como proyecto: miradas, voces docentes de preescolar*, el enunciado consta de dos elementos: a) la NEM como proyecto y, b) las miradas y voces de docentes de preescolar cómo se colocan frente al proyecto de la transformación.

¿Qué organiza la noción de *proyecto curricular*?, ¿puede ser la NEM y su propuesta curricular un proyecto del que se apropian maestras y maestros de preescolar? La noción de *proyecto* desde Hugo Zemelman permite pensar y *materializar* un rumbo con *direccionalidad histórico política* y una *alternativa* posible, en consecuencia éste permite proyectar, potencializar principios, fines, intereses e ideas, a modo de prácticas anticipatorias de ese rumbo o direccionalidad histórica y política; además se trata de potenciar el hacer en la acción de agencias y agentes, porque todo proyecto pone el acento en la *acción*, en la *praxis*, la *praxis actuante* (Zemelman, 1987: 27-28, 32, 240-241; Orozco 2024a: 81-90).

Entendemos, en el sentido de la *praxis actuante*, que una propuesta curricular puede ser asumida, o no, dependiendo de los posicionamientos de las identidades y sujetos políticos, y *como la capacidad de objetivar opciones viables y posibles en el plano de lo curricular* (Orozco, 2024a: 85), lo que permite ordenar los componentes curriculares en un texto: orientación de la propuesta para un determinado rumbo político educativo, propósitos, perfiles, selección de contenidos, propuestas de evaluación, programas de formación docente, la gestión curricular, recursos, el *curriculum como texto* complejo con varias dimensiones diría William Pinar (2014: 21-37).

El proyecto curricular como proyecto ordenador incluye cierta dosis de imaginación utópica (Puiggrós, 1990: 113) y conciencia de futuro que los sujetos curriculares en la acción, al construir la forma y el contenido del conocimiento escolar que se materializan en planes y programas de estudio y sus propuestas de desarrollo didáctico (Orozco, 2024a: 85, 88-90), convierten la imaginación curricular en un utopía que potencia, anticipa y hace viable un proyecto ordenador, porque ordena, genera, se convierte en un *agenciamiento maquínico* (Deleuze y Guattari, 2023), porque opera algo, produce cambios en múltiples relaciones y *conexiones complejas* prácticas.

Podemos sostener, provisionalmente, que la Nueva Escuela Mexicana, el Marco Curricular que fundamenta al Plan de estudio de preescolar, primaria y secundaria publicado el 18 de agosto del año 2022, es en el plano declarativo que se concreta en una *estructura formal* (de Alba, 1991), esto es, en el *curriculum como texto* Pinar, 2014) es un proyecto que da un giro de timón al rumbo de la política educativa, distinta y antagónica en relación a las reformas educativas en México de los años 2004 de preescolar, 2011, 2016 y 2017, que con la NEM a partir de 2019 toma el rumbo de la *transformación* radical, antineoliberal, para

fundar una sociedad de democracia donde se incluyan no solo las clases y sectores de privilegio, sino todas y todos sin exclusión, además asumir a la educación bajo el enfoque de derecho, entre otros fines y valores, esto lo sostenemos con base en los análisis que hemos investigado sobre la configuración del curriculum formal de la Nueva Escuela Mexicana (Orozco, 2023, 2024b).

Miradas y voces de docentes de preescolar

Partimos de la idea de que el curriculum no es una norma prescriptiva que baja a las escuelas de manera lineal, ni como un referente de control escolar y del trabajo de maestras y maestros, tampoco determina *per se* los procesos secuenciales de contenidos que aprenden (¿aprenden?) las niñas y los niños de preescolar. Es algo más complejo, se produce y resignifica en el mundo de las relaciones humanas, del intercambio de sentidos y producción de significados singulares, situados, en contextos culturales y sociales locales.

El curriculum es ante todo un referente institucional, no es ley inamovible como lo impuso la *narrativa moderna* curricular centrada en la positividad de la ciencias (Hernández y Sancho, 2020: 1053), perspectiva que sostiene que el curriculum se centra en lo disciplinar teórico que mecánicamente se transmite como contenidos disciplinarios o materias al edificio de las escuelas, a las mentalidades del sujeto maestro que enseña y del sujeto alumno que aprende, narrativa moderna que deja de lado los proceso vividos, la intersubjetividad, las variaciones de sentidos y significados, los afectos y deseos, que los sujetos educativos, maestros, niñas y niños experimentan en las aulas y en sus entornos familiares, culturales y sociales, todo esto no puede ser controlado por ningún dispositivo curricular. Por lo tanto como sostienen Hernández y Sancho esto:

> nos lleva a poner la mirada no tanto en lo que hacemos, sino en lo que nos sucede. Además agregan, aprender es, una cuestión de relaciones, donde lo importante no son los resultados del aprendizaje, sino los encuentros que posibilitan y las consecuencias que tienen en las subjetividades (2020: 1054).

Bajo esta otra perspectiva del curriculum como juego relacional, los conocimientos se entretejen con los saberes y las experiencias de maestros, niños, niñas, tutores, autoridades educativas, educadores y especialistas y en general toda la sociedad interesada en lo educativo. Es bajo esta otra perspectiva re-

cuperamos fragmentos de las voces para tratar de entender cómo se colocan frente, ante, de lado, atrás del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana.

Encontrado hasta el momento una variación de sentidos y formas de significar los principios, valores, conocimientos, saberes y experiencias que trata de movilizar el proyecto curricular en el nivel de preescolar, que va desde una aceptación del proyecto como se expresa en la voz de una maestra de preescolar en una zona comunitaria en Oaxaca. En otro caso se significa como una no comprensión, distancia y tensión con el proyecto. Por el espacio disponible solo ilustraremos brevemente cómo se percibe, comprende y valora o no el proyecto curricular de la NEM.

Una maestra en el Estado de Oaxaca, zona de los Chimalapas expresa:

En un momento de la entrevista se adhiere al proyecto curricular de la NEM y como se generan espacios de libertad para la inventiva personal de la maestra, así como del trabajo con sus compañeras. Entiende la estrategia del codiseño. Se involucra con la comunidad y hace trabajo conjunto con las madres de familia. Al mismo tiempo valora su formación en la su escuela normal (en una parte de la entrevista habla de su formación) para el trabajo del codiseño y para ella misma generar su propia propuesta de la lectura y escritura.

> ...viene este nuevo programa que es la Nueva Escuela Mexicana, al principio sí el desconocimiento de cómo se va a trabajar, pero una vez que ya nuestros coordinadores ... empiezan a documentar del tema ... pues no es muy diferente, ... creo que nos ha llegado a facilitar las cosas porque prácticamente la Nueva Escuela Mexicana nos dice, este es el programa, el plan sintético, pero viene la parte analítica, tú puedes tomar de aquí lo que te parezca, y ya en esta parte analítica vas a unir el plan sintético y el plan analítico y vas a hacer tu codiseño ... decimos está súper bien porque nos está dando la dirección, esto es lo que deben de saber, pero en el camino tú vas a ir tomando en cuenta lo que necesitan tus niños ...
>
> ... nuestros coordinadores nos dicen, ... si en su contexto se dan las condiciones para avanzar un escalón más que el acercamiento a la lectura y la escritura, tómenlo, porque los niños lo están exigiendo, los niños ahorita ya no son los mismos niños de antes, y a mí eso me gustó porque yo desde que inicié a trabajar, yo elaboré un programa de cómo enseñar a leer y escribir en preescolar, pero que no fuera de letreo, porque le digo, la decodificación pues es algo mecánico, empiezan a decodificar letras, pero si al final le preguntas a los niños que le yo, pues, vuelven a leer

lo que les dicen, ¿no? Entonces, es el momento de meter mi programita... los niños salen leyendo y escribiendo..., pero esto me lo da la Escuela Mexicana ...
Oh, sí,... hay actividades que yo no las había visto, me dicen, maestra, puede hacer así, con tal material didáctico, y lo vamos agregando, ... y es una construcción que se fue haciendo... estás haciendo un recorte de la realidad, bien lo dice la escuela mexicana...

En síntesis, los aspectos centrales están en que esta maestra valora el proyecto porque le permite hacer su trabajo de acuerdo a su contexto, muestra vínculo cercano con autoridades, si funcionan sus consejos técnicos escolares, transita del trabajo personal al trabajo compartido donde su propuesta se socializa y enriquece. En la parte del afecto, esta maestra ha sido afectada entusiastamente por el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, cree en él por el espacio de libertad que le ofrece.

Una maestra en San Quintín, Baja California

En otras condiciones de la realidad social y escolar de lo local, en una escuela de preescolar bidocente, en San Quintín, Baja California, aún no se comprende el proyecto de la Nueva Escuela Méxicana, ni de los programas, el proceso del codiseño avanza en medio de dudas, tensiones y avatares. Escuchemos la voz de la maestra entrevistada en el mes de marzo del presente año:

...aquí en San Quintín hay Normal de preescolar. Cuando empiezo ya a convivir directamente con ellas, empiezo a ver la diferencia de compromiso... como me formé en la UNAM, fue muy importante el CCH me marcó mi formación.
Y yo veo que las compañeras, lo que plantean es, es que es lo mismo en el 2004, en el 2011, en el 2021, 2022.
Cuando en el 2022 llega este currículo, lo empiezo a leer, empiezo a detectar que nos están planteando algo distinto, que de hecho yo no entendía, no alcanzaba a ubicar...Pero conforme hemos ido avanzando en cursos, en talleres, en lecturas. Pues me he dado cuenta y aunque la ATP nos decía que no es lo mismo. Hasta que ya voy haciendo estos cursos y estos talleres es que me voy dando cuenta que efectivamente no es lo mismo...nos están planteando que pongamos en cuestión nuestra realidad.

Pero esta propuesta plantea una nueva forma de hacer equipos, ¿por qué?, porque entre todo el plantel escolar, claro, bajo la dirección de su director o subdirectora, ... hay escuelas que no tienen todos los cargos completos, pero vamos a suponer que todos se juntan y deciden cómo van a trasladar o cómo van a interpretar y hacer de los programas sintéticos a los programas analíticos a través del trabajo del codiseño,

Me acuerdo de que fui a Toluca un día en el 2023, los maestros estaban muy contentos porque ya les iban a dar autonomía profesional al magisterio, y después volví o he platicado con otros maestros de primaria, secundaria, y me dicen: ay maestra, pero pues no era lo que yo pensaba.

... y entonces yo busco hacer este trabajo conjunto con la compañera, pero la compañera no participaba. Apenas en este ciclo está leyendo el plan de estudios.

Las compañeras, como mi compañera, pues no supo explicar. Porque lo veían así, como siempre lo mismo, nada más dándole la vuelta a las cosas. Nos están haciendo trabajar.

Y a diferencia de otras escuelas que son de organización completa, aquí en las estatales, en San Quintín, a mí me llegó que la directora, no le hagas caso a la ATP. O sea, sigue trabajando como trabajas, hazlo como puedas, eso lo ha detectado la inspectora y entonces lo que ha estado buscando ahora es poder acompañar a la directora para que entiendan este nuevo currículum.

Y entonces, pues está bien, así como se está llevando este tiempo para asimilar.

Lo que se observa es que el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana y los programas, en escuelas que no cuentan con condiciones para este cambio curricular, es muy difícil que las docentes se apropien del cambio en la práctica de la enseñanza. Cuenta la formación de la maestra, ella busca los espacios para su formación, a diferencia de otras docentes y la directora que se niegan al cambio, porque no lo han entendido, algunas maestra apenas están empezando a conocer el plan de estudio. Lo que nos muestran la lentitud con la que avanza la formación continua para prepararse y poder enseñar bajo las exigencias del trabajo colegiado, de los proyectos en comunidad.

Cierre

Lo presentado son aproximaciones problematizadoras, categorías provisionales para nombrar las aristas del objeto de indagación, no son aún resultados con-

cluyentes, pero sí son muestra de los puntos de vista y experiencias valiosas de las docentes entrevistadas.

La Nueva Escuela Mexicana ha sido un imaginario educativo y curricular que se ha venido construyendo desde el cambio de gobierno encabezado por el Movimiento de Regeneración Nacional, que encabezó López Obrador.

En este conjunto de procesos en el que el curriculum formal deviene práctica vivida por maestros, niños y niñas, directivos, padres, madres y abuelas de familia en diversas escuelas en y diversos estados de nuestra república, median tensiones entre *el curriculum formal* y el *curriculum vivido* en términos de Furlán (2012) al echarse a andar la puesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de estudio de preescolar, primaria y secundaria 2022.

Se perciben dos tendencias de este cambio curricular (Orozco, 2024a) en el marco de las entrevistas que hasta el momento hemos realizado, porque no todas y todos los docentes lo han comprendido o interpretado a su manera y de acuerdo a sus trayectorias formativas como docentes de preescolar.

Referencias

De Alba, Alicia (1991). Currículum: crisis, mito y perspectivas, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Deleuze, Gilles y F. Guatari {1977} (2023). *Rizoma. Introducción*, Trad. J. Vázquez y U. Larraceleta, Valencia, PRE-TEXTOS.

Duschatzky, Silvia (2017). *Política de la escucha en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, Voces de la educación.

Furlán, Alfredo (2012). "El curriculum pensado y el curriculum vivido", en Landesmann, M. (coord.) *El currículum en la globalización. A tres décadas del curriculum pensado y el curriculum vivido*, México, FES Iztacala-UNAM, pp 15-21.

Hernández, Fernando y J. Ma. Sancho-Hill, "Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. *Revista eCurriculum*, Sai Paulo, v. 18, n. 3 p. 1052-1068, jul./set. 2020 DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1052-1068

Morales, María del Coral (2024). "El Plan de estudio 2022 de la educación básica mexicana: La autonomía profesional domo proceso disruptivo", en Mª Guadalupe González L., Alberto Ramírez M., y Migdelina Espinoza R. (coords.), *Los docentes de educación básica ante la Nueva Escuela Mexicana*, México, Secretaría de Educación y Cultura de Sonora y Editorial Fontamara, pp. 39-56.

Orozco, Bertha (2024a). "Nueva Escuela Mexicana, concreción en el plan de estudios 2022: reto para el magisterio" en, Mª Guadalupe González L., Alberto Ramírez M., y Migdelina Espinoza R. (coords.), *Los docentes de educación básica ante la Nueva Escuela Mexicana*, México, Secretaría de Educación y Cultura de Sonora y Editorial Fontamara, pp. 17-37.

Orozco, Bertha (2024b). "Capítulo 2. Sujetos y proyectos curriculares como procesos de subjetivación/objetivación curricular" en, María Concepción Barrón Tirado (coord.), *Currículum, subjetividades y nuevas tecnologías,* México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 69-94.

Orozco, Bertha (2023), "Marco Curricular de la educación básica mexicana, 2022, Análisis, propuestas y retos" en *Del marco curricular al plan de estudio 2022. Voces, Controversias y Debates, Perfiles Educativos, Suplemento, 3ª época, Vol. XLV, Núm 180. DOI:https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61292*

Pinar, William (2014). *La teoría curricular,* Estudio Introductorio de José Mª García G., Traducción de Edmundo Mora, Madrid, Editorial Nacea

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). Anexo, Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y seundaria, 2022

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf (consultado el 20 de septiembre de 2022).

Zemelman, Hugo (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad,* México, El Colegio de México y Universidad de Naciones Unidas.

Modelo educativo, 2016

Programa de Educación Preescolar (PEP), 2004

Programa de Educación Preescolar, (PEP), 2011

https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9

https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19

https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf

Miradas de los docentes de primaria sobre los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana

Patricia Ducoing Watty

Resumen

En este trabajo nos centramos específicamente en rescatar las percepciones, vivencias, experiencias y opiniones de los maestros de primaria sobre el nuevo modelo educativo, el cual fue puesto en marcha durante la pasada administración con el objeto de transformar el sistema educativo a través de la adopción de una perspectiva humanista, crítica y comunitaria, respaldada en la Constitución Política (López, 2024), la Ley General de Educación (López, 2024) y la ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. En síntesis, el objetivo de nuestra investigación consiste en comprender las percepciones de los docentes sobre la Nueva Escuela Mexicana y su también nuevo modelo educativo a través de la recuperación de su voz.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, docentes, educación primaria, campos formativos.

Introducción

De entrada y antes de abordar el objeto de la investigación que aquí nos convoca, pautamos muy brevemente y de manera general solamente algunos de los rasgos que caracterizan el nuevo modelo educativo, el cual no solo alude a una reforma curricular, sino a un conjunto de principios con los que se pretende modificar el sistema educativo: fomento de la identidad con México, responsabilidad ciudadana, honestidad, participación en la transformación de la sociedad, respeto de la dignidad humana, promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de la paz, respeto por la naturaleza y el cuidado del medio ambiente (SEP, 2019).

En el marco del proyecto de la "Nueva Escuela Mexicana" y de acuerdo con lo estipulado en el Plan y los programas de estudio de la educación básica, la organización curricular se encuentra configurada a partir de tres grandes componentes: los ejes articuladores, los campos formativos, y cuatro elementos "que articulan la propuesta curricular de principio a fin "(SEP, 2022: 10): la integración curricular, la autonomía profesional, la comunidad y el derecho humano a la educación. El objetivo central consiste en ofrecer un servicio educativo de calidad, centrado en el desarrollo integral de los estudiantes y de acuerdo con las necesidades sociales, culturales, económicas y políticas que el actual siglo está planteando

Como sabemos, los siete ejes establecidos son la inclusión, el pensamiento crítico, la interculturalidad, la igualdad de género, la vida saludable, la apropiación de las culturas mediante la lectura y la escritura y las artes y la experiencia estética.

Otro componente de la reforma alude a los llamados campos formativos, los cuales y en principio, buscan enlazar los contenidos de las distintas disciplinas en cada uno de aquellos, al reconocer la diversidad de saberes y conocimientos que se relacionan.

Un elemento también sustantivo del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana y de la transformación curricular alude a la organización por fases de aprendizaje en consonancia con el proceso de desarrollo de los estudiantes, eliminando los grados escolares que clásicamente han configurado el sistema educativo nacional, fases que quedaron distribuidas de la siguiente forma: fase 1: educación inicial, niños/as de cero a tres años; fase 2: educación preescolar, niños/as de tres a seis años; fase 3: primero y segundo de primaria, niños/as de seis a nueve años; fase 4: tercero y cuarto de primaria, niños/as de nueve a 11 años; fase 5: quinto y sexto de primaria, adolescentes de once a tres años; fase 6: primero, segundo y tercero de secundaria, adolescentes de trece a quince años.

Establecidos algunos de los principios y componentes del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, retomamos el trabajo de investigación, el cual se encuentra en proceso de desarrollo, y de ninguna manera puede comprenderse como una etapa conclusiva.

La metodología de investigación: la escucha

Como inicialmente se puntualizó, la opción metodológica seleccionada para obtener información valiosa e indudablemente muy rica consistió en la escucha cuidadosa de los maestros que accedieron a participar en esta investigación a fin de comprender cómo piensan, cómo comprenden y cómo viven la docencia a partir del nuevo modelo educativo y de esta nueva estructura curricular. Para ese efecto, realizamos entrevistas a docentes de diversas escuelas y diferentes grados de primaria, procedentes de varias entidades del país, entrevistas desarrolladas en términos de conversaciones que facilitaron las respuestas iniciales y complementarias a través de las narrativas emitidas por el profesorado. Hablamos de respuestas iniciales a aquellas en las que los profesores expresaban libremente su voz ante una pregunta general por parte de nosotros, en las cuales ellos se tomaban todo el tiempo que desearan. Como respuestas complementarias entendemos las que aludían a preguntas más puntuales por parte de nosotros con la intención de profundizar sobre algún tópico que no hubiese quedado claro. En síntesis, emprendimos la interacción con los profesores mediante entrevistas no directivas, signadas por una relación dialógica.

Si bien no se trata de una muestra representativa de maestros, sino de un reducido grupo que por fortuna fueron conocidos y reconocidos como docentes del nivel de primaria (fases tres, cuatro y cinco de este nivel), su aceptación para desarrollar este encuentro fue sumamente afortunada. Se trata de casos particulares que, al exhibir su singularidad, posiblemente nos permiten acercarnos a las prácticas discursivas del conjunto de docentes de primaria por su pertenencia a este nivel y formar parte de ese conjunto del profesorado.

En las citadas entrevistas se efectuó en encuentro singular con los entrevistados, signado por la apertura que evidenciaron con base en sus opiniones y percepciones al respecto, así como por el sentido que le otorgan a este objeto de investigación: la Nueva Escuela Mexicana y el nuevo modelo educativo.

Todas las reuniones se realizaron en línea con el apoyo de la plataforma Zoom, gracias a la cual pudimos grabar, filmar y chatear con los interlocutores. Sin embargo, es preciso destacar que los nombres, así como las instituciones de procedencia, se han mantenido en el anonimato con el objeto de proteger la identidad de los entrevistados y garantizar su libertad de expresión.

Las grabaciones fueron transcritas para poder ser analizadas y arribar a la comprensión de las visiones, valoraciones, y experiencias que los docentes han

construido sobre la Nueva Escuela Mexicana en general y sobre varios de los elementos del nuevo modelo educativo, cuyas manifestaciones fueron fácilmente detectables no solo a través de la palabra, sino también de sus expresiones corporales, posturas y gestos faciales —captados a partir de los videos— que acompañan el uso del lenguaje verbal con el fin de enfatizar el sentido sus palabras, aun cuando, en ocasiones, es posible que expresen lo contrario a lo que se dice oralmente. Al respecto, es posible señalar que la entonación y el volumen de la voz son elementos adicionales, susceptibles de ser tomados en cuenta a lo largo de las entrevistas al expresar contenidos emotivos.

En estos encuentros en línea y en el marco de la temporalidad de esa correlación virtual entre investigador y entrevistado(s), hemos tenido la oportunidad de escuchar, observar e interactuar con un gran nivel de atención y participación de los maestros, y por supuesto también de nuestra parte, las argumentaciones, las emociones, los problemas, las dudas, las contradicciones, los obstáculos, las preferencias, las creencias que, desde la percepción de los docentes, se encuentran presentes en su hacer cotidiano a nivel áulico. Evidentemente, el contexto institucional y comunitario, local y regional ha sido y es para los docentes un elemento definitorio al revelar su capacidad para responder a las cambiantes y heterogéneas condiciones en las que desempeñan la docencia.

De fundamental importancia es el reconocimiento no solo de lo no verbal, sino también de lo No dicho, es decir, aquello que no es formulado explícitamente, que no es tematizado por los profesores, pero que, contradictoriamente, se encuentra bajo lo dicho aun cuando permanece relativamente oscuro porque ha sido silenciado, ocultado o negado en el discurso. Lo No dicho requiere de un rastreo y de una cuidadosa y delicada interpretación que demanda un gran esfuerzo hermenéutico. De hecho, es mucho más fácil mantenerse en lo No dicho que en expresar lo que vivimos, sentimos, pensamos.

Si bien son varias las categorías que hemos formulado a lo largo de este proyecto de investigación a partir de las interacciones con los docentes, en este simposio únicamente presentamos los avances sobre la narrativa de los profesores en torno a una sola categoría, la cual ha sido reiterada en los diversos encuentros: los campos formativos. Sin embargo, debo subrayar que, con la finalidad de obtener más percepciones y vivencias de los maestros, tuve que hacer otras entrevistas destinadas exclusivamente a esta gran categoría, misma que se vincula con varias otras. Por tal razón, en este primer avance solamente presen-

to algunas de las narraciones que los profesores expresaron al respecto, con su correspondiente análisis interpretativo.

Los campos formativos

Como precedentemente se especificó, uno de los componentes fundamentales de la propuesta curricular de 2022 se refiere a los campos formativos, ámbitos mediante los cuales a se busca la integración de los contenidos disciplinares en su vinculación con los ejes de articulación, en sustitución de las clásicas asignaturas que han caracterizado la organización del currículum durante prácticamente más de un siglo en el país y, en general, en los sistemas escolares del mundo.

Los campos formativos representan una apuesta integradora para promover una educación integral y significativa en los estudiantes con base en una visión compleja de la realidad, planteamiento totalmente admisible si retomamos las aportaciones filosóficas, fenomenológicas, históricas, epistemológicas, antropológicas y de las ciencias humanas y sociales de Morin, quien puntualiza (1994: 11):

> Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad.

Acertadamente, como se subraya en el Plan de Estudios de la Educación Básica (2022), la estructura curricular por campos formativos implica el desplazamiento de las asignaturas propias de la fragmentación, de la parcelación y de la descomposición, por una parte, en la enseñanza y, por otra, en el aprendizaje de los alumnos, hacia la integración disciplinar con base en la relación entre saberes procedentes de varias disciplinas que se interpelan. De esta forma, el acercamiento a la realidad humana, natural y social desde una mirada interdisciplinar implica necesariamente y por lo menos la existencia de dos disciplinas de referencia y la existencia de una interacción entre ellas. Como apunta Lenoir (2015:1), "recordemos que la reflexión sobre la interdisciplinariedad no tiene sentido más que en un contexto disciplinar".

Son cuatro los campos formativos establecidos en el citado Plan de Estudios: 1. Lenguajes, 2. Sabres y pensamiento científico, 3. Ética, naturaleza y sociedades y 4. De lo humano y lo comunitario, en todos los cuales se busca enlazar uno o varios de los ejes articuladores.

Los relatos de los docentes sobre los campos formativos

Como arriba se especificó, la recolección de la información mediante las entrevistas voluntarias y no directivas se caracterizó por darle la palabra a los docentes para que expresaran libremente sus experiencias, percepciones, imaginarios y miradas sobre lo que están experimentando en su quehacer cotidiano con este nuevo modelo educativo organizado por campos formativos. Señalamos a continuación algunas de las voces del profesorado que ponen de manifiesto su búsqueda o su resistencia para desplegar su docencia a partir de los lineamientos prescritos oficialmente, es decir, hacerlos suyos, a través de lo que están viviendo en el aula y en la escuela, pero también de los obstáculos e impedimentos que han experimentado, o incluso su negación, si no es que sus barreras, sus defensas, para desplegar sus prácticas con base en las nuevas orientaciones. En tal sentido, la voz de los profesores refiere a la realidad educativa, siempre heterogénea, en la que se desempeñan en la cotidianeidad. Sin embargo, reconocemos de entrada, como apunta Ardoino (2008: 296) que "las comunicaciones intersubjetivas promueven la alteración, la apropiación, la traición", lo que implica, de nuestra parte, la posibilidad de alterar y traicionar esas voces, esos pensamientos, esas experiencias, esas percepciones, esos significados de los docentes de educación primaria con quienes interactuamos.

Retomamos aquí el significado y la visión que algunos de los profesores atribuyen a la organización curricular por campos formativos.

El reconocimiento de la experiencia previa con los campos formativos

Entre los profesores entrevistados hay quienes consideran que cuentan con experiencia para desarrollar el currículum con base en los campos formativos y le otorgan un valioso sentido para trabajar desde una didáctica que propicie la

interdisciplinariedad. Así, se pueden encontrar afirmaciones que detallan este planteamiento.

> Maestra C: Bueno, pues los campos formativos no son para nada nuevos para nosotros, ¿eh?, pues desde la administración pasada ya habíamos trabajado con ellos y por eso para mí son importantes. Pues la verdad, yo pienso de que tenemos experiencia en esto, lo tuvimos durante seis años o ¿no?. La verdad es que, es que nos obligan a relacionar las diferentes materias del plan de estudios o sea los temas que debemos enseñar a los niños. Por eso, nosotros, antes de las clases, debemos pensar muy bien cómo vamos a conectar los conocimientos, los hábitos, las actitudes y todo los que nos piden con los ejes articuladores, con eso que ellos llaman interdisciplina. En lo personal, opino de que me parece muy adecuado que el nuevo modelo haya continuado con campos formativos.

Esta maestra reconoce que el nuevo modelo formativo represente una continuidad del modelo curricular trabajado en el sexenio de Peña Nieto y, para ella, es un acierto que las autoridades mantuvieran los campos formativos en el nuevo modelo curricular, al considerar la experiencia docente que vivieron previamente.

El valor y los problemas con los campos formativos: priorización del español y las matemáticas

Un maestro aplaude con mucho entusiasmo la organización curricular por campos formativos, pero remarca los problemas de su posible desarrollo en las zonas rurales, en tanto que otros destacan su desconocimiento y la preferencia de trabajar por asignaturas y especialmente las de español y matemáticas.

> Maestro H: Yo acabo de salir de la normal y me mandaron a una rural. Lo que yo creo es que el modelo educativo nuevo con sus campos formativos es algo nuevo y muy progresista, ¿no? aunque difícil de llevar a cabo. Las autoridades no saben que las escuelas son muy diferentes y que los niños que vienen a una escuela rural son muy diferentes a los que van a las escuelas de las grandes ciudades ¿verdad? En las rurales, pues, pues, la verdad es que, es que tenemos que comenzar desde cero [...]. además los papás no cooperan con los maestros, no les ayudan para nada en las tareas, ni les importa mucho la escuela, ¡les vale!, es que no les interesa ¿Lo saben

o no?Pues es que nosotros hacemos lo que podemos con los niños y aquí tenemos que darles lo mínimo:lectura y operaciones, pues aunque estén en 4º. año no saben. Nosotros nos conformamos con que sepan esto.

Docente I: Lo veo en general con mis compañeros, es que, pues, le damos mucha preferencia a la cuestión de español y matemáticas ¿no? Bueno, es que ahorita como ya no se manejan, es que es una complicación tremenda que no podemos, que no vemos porque ni siquiera lo hemos abordado, de que se hayan formado campos [...]

Maestra C.: Pues, eh, lo que pasa es que yo siento que está tan abierto, que los compañeros están perdidos, o sea, estamos perdidos ¿no? No puede ser, de estar, estamos perdidos, eh, yo considero que este, que precisamente en el afán de, de, o de hacer este, por ejemplo, los proyectos, van perdiendo, van perdiendo esa, esa, a veces esa línea, este, y, y a veces, algunos se abocan a una cosa, otros a otra, pero el hecho, como dice, de esa visión integradoras, ¿no?

La heterogeneidad de las escuelas, especialmente de aquellas ubicadas en zonas rurales, obliga a los maestros a atender las singularidades del contexto en el que desempeñan una docencia situada. Lo que, al parecer, no especificó uno de los maestros es que la Nueva Escuela Mexicana y nuevo modelo educativo estaba muy lejos de la realidad de su aula y de su escuela, al subrayar su interés específicamente por enseñar a los niños a leer y escribir como su función prioritaria en la escuela rural, al margen del nuevo modelo curricular. El otro maestro continúa privilegiando las asignaturas, al aseverar su desconocimiento sobre los campos formativos y el nuevo modelo curricular.

El hecho de privilegiar la enseñanza del español y las matemáticas, independientemente de la estructura curricular actual se advierte como una preocupación relevante para los docentes y con toda razón si conceptuamos que ambas disciplinas son determinantes no solo para el éxito escolar, sino también para la inserción en la sociedad, por lo que su enseñanza debe ser promovida permanentemente y reforzada a lo largo de toda la escolaridad a fin de lograr aprendizajes más sólidos. Personalmente, considero que el lugar y la relevancia del español y las matemáticas no pueden ubicarse al mismo nivel que todas las otras disciplinas, porque justamente las primeras representan la puerta de entrada a todos los demás campos del saber.

La integración propuesta en los campos formativos es una ilusión de la SEP porque no están claros los contenidos que los niños deben aprender

Para varios docentes hay problemas para trabajar los campos formativos en su articulación con los ejes establecidos, problemas por parte de ellos como de los niños o posiblemente ante las dificultades que plantean los primeros, ellos mismos promueven la falta de comprensión articuladora de los alumnos.

> Maestra A.: Opino de que es un desafío integrar contenidos de los cuatro campos formativos en un proyecto. Las lecturas abarcan diversos campos, aunque no siempre son reconocidos así ni por los niños, ni por los papás, porque los temas no están bien definidos. La verdad yo prefiero trabajar como se hacía antes con los temas de los programas
>
> Maestra E: Los niños no se ubican con los nombres nuevos de los campos: ellos prefieren y también nosotros hablar de matemáticas o español, o de historia o geografía. La forma en que ahora quieren que se trabaje con los niños es muy confusa para ellos. La integración que quieren no va para niños de primaria. La SEP y sus autoridades solo mandan reglas, pero no están frente a grupo o ¿no? Es por eso que solo hablan y hablan y nos quieren obligar a hacer lo que ellos quieren eh.
>
> Maestra B. Con los campos formativos hacemos lo que podemos, hay temas que se pueden relacionar, pero otros no, porque como dije, con los niños de aquí hay que hacer todo lo que los papás no hacen, ni siquiera con poder decir las palabras adecuadas cuando hablan. Yo sí creo en los campos formativos, aunque me cueste trabajo sobre todo porque dicen que se deben conjuntar con los ejes articuladores, porque para mí los ejes articuladores son otra cosa que no tiene que ver con los temas que ponen en el programa. Yo no veo en el programa de 2º. año dónde está la articulación con los ejes articuladores, además el programa está imposible: mil temas quieren que aprendan los alumnos. Por ejemplo, en el campo de lenguajes, para comenzar aquí no tenemos nada que ver con lenguas indígenas y luego todos los temas que quieren: lectura, escritura, narraciones, descripciones, dibujos, informaciones, instrucciones, carteles, cartas, y mil temas más. Los niños de segundo todavía no saben leer y quieren que se les enseñe todo esto. ¡Imposible!
>
> Profesora J.: El cambio de asignaturas a campos formativos fue un desafío, porque la transición ha sido difícil, porque no sabemos cómo aplicarlos. Son nuevos para nosotros. La verdad es que los diferentes campos formativos siguen siendo conte-

nidos divididos. Las metodologías que nos proponen para cada campo formativo las trataron de mexicanizar, pero no son alcanzables, pues en realidad surgió en las universidades tecnológicas de Estados Unidos. Yo prefiero trabajar por separado español, matemáticas, historia y así todas las materias del plan, igual como se les da educación física aparte. Yo agarro los temas de los programas y no de los proyectos; estos no tienen nada que ver con los programas. Lo integrado lo tendríamos que hacer nosotros, porque cada campo formativo sigue siendo muy tajante respecto a los contenidos de otro. Muy pocos proyectos de los que nos proponen en los libros abarcan los campos formativos.

Los relatos evidencian, por parte de algunos de los maestros, su interés y su deseo por ejercer la docencia a partir de los campos formativos y, consecuentemente, con base en la integración que se promueve, mientras que otros más destacan los retos que esta organización implica o incluso los obstáculos que impiden que las prácticas docentes se desplieguen desde una perspectiva integradora. Por otro lado, hay quien considera que no existe la integración en los programas, sino temas pegados, como relata la profesora J al puntualizar que en esos documentos se enlistan algunos temas que no se retoman en los proyectos.

La incongruencia de los campos formativos con los programas y proyectos

Maestra D.: Yo creo que el nuevo modelo curricular no funciona, pues nos dicen que en las prácticas docentes tenemos que trabajar con cuatro cosas: los campos formativos, los ejes articuladores, los programas y los proyectos y eso no lo podemos hacer. A ver, ve cómo en los programas nos ponen unos contenidos que no están bien claros y que se tienen que desarrollar con los proyectos y campos y ejes. En el programa de 3er. año en el Campo de Saberes y Pensamiento Científico lo que hacen es pegar algo de biología del ser humano, alimentación, plantas y animales, mezclas, calor, con matemáticas. En el programa ponen temas que no tienen nada que ver con los proyectos comunitarios y escolares. Están mal: los proyectos salen sobrando, igual que los ejes. Deberían dejarnos solo con los programas y anotar muy bien los contenidos que de verdad puedan aprender los niños de 9 años.

Para esa maestra lo importante son los programas, en los cuales puede percibir más claramente los contenidos que debe trabajar con los niños. No son

los proyectos, ni los campos formativos como tampoco los ejes articuladores los que guían su práctica docente, sino precisamente los temas que están en los programas. Por otra parte, señala que no hay la señalada integración, sino una lista de temas en que "pegan" biología con matemáticas en el campo de Saberes y Pensamiento Científico.

Cierre

Para terminar esta presentación y debido al escaso espacio del que se dispone, podemos señalar que existe una diferencia entre "la aplicación" de un proyecto prescrito y la docencia vivida como experiencia situada, por también un maestro, un actor situado y comprometido, quien construye el sentido de su acción, porque la situación que los docentes viven en el aula y la escuela cobra sentido para ellos, independientemente de su afiliación o de su resistencia respecto al proyecto de la NEM. Las prácticas docentes de cada maestro son prácticas humanas singulares y situadas social y culturalmente en contextos particulares con base en sus saberes y saber-hacer profesionales.

Referencias

Ardoino, J. (2008). L'écoute (de l'autre) , *Nouvelle revue de psychosociologie*, *2* (6), 291-302. Recuperado de https://shs.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2008-2-page-291?lang=fr

Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école ? *Les Cahiers pédagogiques.* 15 juillet. Recuperado de https://www.cahiers-pedagogiques.com/quelle-interdisciplinarite-a-l-ecole/

López, A. y L. M. Alcalde (30 septiembre 2024). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación.* Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/966422/Constitucion_Politica_de_los_Estados_Unidos_Mexicanos.pdf

López, A. y L. M. Alcalde (1 de junio 2024). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación.* Recuperado de https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/4/images/ley_general_educacion_4t_02_2024.pdf

López, A. y L. M. Alcalde (1 de junio 2024). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (27 mayo 2024). https://www.gob.mx/sipinna/

documentos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-reformada-20-junio-2018

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* Madrid, España. Gedisa.

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Plan-de-Estudios-Educacion-Basica_digital-2024.pdf

Secretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.* Recuperado de https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Codiseño de programas de estudio y docencia en educación secundaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana

Ileana Rojas Moreno

Resumen

Este documento es un reporte preliminar de avances de investigación cuyo objeto de estudio se enfoca en la recuperación de narrativas docentes sobre la puesta en marcha de la llamada Nueva Escuela Mexicana, en tanto política educativa gubernamental y con la planeación correspondiente oficializada a partir de 2019. A manera de una vertiente específica y mediante el análisis documental además de la recuperación de testimonios de profesores de educación secundaria, se presentan aquí algunas puntualizaciones en torno a la articulación entre la propuesta educativa del codiseño de los programas educativos y la planeación didáctica para el trabajo cotidiano en la escuela. Como hallazgos a destacar se enlistan algunas consideraciones sobre alcances y limitaciones de planeación didáctica del quehacer docente en el nivel educativo de referencia.

Palabras clave: formación docente, codiseño de programas de estudio, planeación didáctica, práctica docente en educación secundaria, Nueva Escuela Mexicana.

Introducción

Durante la gestión gubernamental del presidente López Obrador (2018-2024) se implementaron diversas políticas públicas de corte social entre las que se incluyó un paquete destinado al rubro de educación, atendiendo entonces desde las modificaciones de orden jurídico-normativo en 2019 con reformas constitucionales definitorias (Artículos 3°, 31 y 73 constitucionales), el marco legislativo con la expedición, entre otras leyes, de la *Ley General de Educación* (2019), así como de otras prescripciones oficiales para la planificación de la educación con la promulgación del "Acuerdo número 14/08/22" y concretamente del documento *Plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria* (SEP, 2022) del nuevo modelo educativo denominado "La Nueva

Escuelas Mexicana" (NEM). De manera abreviada, algunos de los principios subyacentes en el proyecto educativo gubernamental son los siguientes: a) el derecho a la educación; b) los alumnos como centro del aprendizaje y como interés del sistema; c) la obligatoriedad, universalidad, equidad, laicidad, inclusión y el carácter público de la educación; d) la rectoría de la educación a cargo del Estado; e) la educación como un derecho y un medio para lograr el desarrollo de las personas y de la nación; f) el respeto a la dignidad humana y a los derechos humanos; g) la formación humanística como clave para el desarrollo del pensamiento crítico; y, h) la cultura de la paz y la convivencia, y la calidad del servicio (Cf. SEP: 2020, 2022; SG: 2022). Como proyecto y ejercicio de política pública para la educación nacional, la NEM se ha presentado como la propuesta gubernamental que cumpla con el propósito de promover la equidad y la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes, enmarcando las tareas educativas en el contexto de una nación pluricultural y plurilingüe, con diversidad étnica y lingüística. En cuanto a la escuela como espacio de trabajo de docentes y estudiantes, se le conceptualiza como un centro de aprendizaje comunitario, de construcción de saberes e intercambio de valores, normas y formas de convivencia.

Ahora bien, en el contexto de la puesta en marcha de la NEM se delimitaron dos vertientes de abordaje: el análisis documental y las narrativas docentes. En cuanto a la primera el trabajo de análisis tuvo como insumo principal los documentos oficiales de carácter normativo-prescriptivo sobre la definición y los alcances del nuevo modelo educativo, expedidos por entidades gubernamentales como el Congreso de la Unión, la Secretaría de Gobernación (SG) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Respecto de la segunda vertiente, partimos de argumentar que la narrativa de profesoras y profesores de educación secundaria sobre su práctica cotidiana es uno de los puntos de emplazamiento para una aproximación al entretejido entre la propuesta de codiseño de los programas de estudio y la sistematización de la práctica docente para el desarrollo del trabajo cotidiano en el aula. Pues de acuerdo con Jackson (2010), la verbalización de las y los docentes sobre su propio trabajo ofrece la posibilidad de percibir la importancia y la complejidad de las actividades docentes, con una ponderación añadida acerca de la combinatoria de la formación docente con la madurez que otorgan la experiencia y la reflexión sobre este quehacer. Así, para el trabajo de campo el acercamiento con profesores se apoyó en la utilización del método de entrevista semiestructurada y del ejercicio de narra-

tiva abierta a través de sesiones vía Zoom, contando hasta el momento de elaboración del presente reporte con un total de 15 casos, entre los que se ubican profesores de telesecundaria de los estados de Guerrero y Tlaxcala (6 casos), de escuela secundaria en instituciones privadas de la Ciudad de México (5 casos) y de escuela secundaria en instituciones públicas de los estados de Chihuahua y Nuevo León (4 casos).

A partir de este encuadre se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo perciben los docentes de educación secundaria la articulación entre la propuesta educativa del codiseño de los programas educativos y la planeación didáctica para el trabajo cotidiano en la escuela? ¿Qué papel juegan en el codiseño de los programas educativos aspectos como la formación docente y la planeación didáctica? En relación con estas formulaciones se ubicó como categoría axial la de *codiseño de programas de estudio* en el entramado de otras categorías de soporte como son las de *planeación didáctica*, *formación docente* y *práctica docente*, en el caso específico que nos ocupa, del nivel de educación secundaria en el contexto de la NEM. Para efectos del presente documento, algunas precisiones y autorías sobre las categorías indicadas son las siguientes.

Sobre el *codiseño de programas de estudios*, y previo al análisis de la documentación oficial, se alude al instrumento de trabajo mediante el que se planifica el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje (contenidos temáticos, estrategias, evaluaciones, recursos, entre otros aspectos), y cuya elaboración depende de acciones colegiadas con pares académicos, docentes, y/o directivos (Cf. Díaz Barriga, 2005). Muy cercana a la puntualización anterior está la categoría de *planeación didáctica*, en cuya delimitación se entrama la sistematización y la instrumentación de actividades docentes a modo de guías para el trabajo en el aula (Cf. Rosales, 1988). En cuanto a la *formación docente* se trata de un conjunto de acciones en dos planos: a) la formación docente (inicial y continua), y, b) la carrera docente (ingreso, estímulos y evaluación), como aspectos que dan cuenta de la preparación y el cumplimiento de una carrera académica, profesional y laboral (Cf. Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2010). Por último, en la categorización de *práctica docente* se considera un conglomerado de aspectos teórico-prácticos así como de acciones y estrategias para el diseño y puesta en marcha de planes y programas de estudios en el día a día del trabajo en el aula (Cf. Imbernón, 2010; Jackson, 2010; Tardif, 2004).

Normatividades y prescripciones sobre el codiseño de programas de estudio en el contexto de la NEM

Como se señaló en el apartado introductorio, en la implementación del modelo de la NEM el papel rector del Estado en la educación pública es uno de los referentes que pueden situarse en la documentación oficial con normativas y prescripciones vigentes que, en el caso específico del codiseño de programas de estudios se formula en los términos siguientes. Por ejemplo, destaca la *Ley General de Educación* (2019/Últimas Reformas DOF 07-06-2024) con sus especificaciones normativas sobre aspectos y elementos que se conjugan en la hechura de los programas de estudios, cita:

> Artículo 14. Para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación conforme a lo dispuesto en este Capítulo, la Secretaría promoverá un Acuerdo Educativo Nacional que considerará las siguientes acciones: I - Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación; [...] IV - Dimensionar la prioridad de los planes y programas de estudio en la orientación integral del educando y la necesidad de reflejar los contextos locales y regionales, [...] Artículo 22. Los planes y programas a los que se refiere este Capítulo favorecerán el desarrollo integral y gradual de los educandos en los niveles preescolar, primaria, secundaria, el tipo media superior y la normal, considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país. Sus propósitos, contenidos, procesos y estrategias educativas, recursos didácticos y evaluación del aprendizaje y de acreditación, se establecerán de acuerdo con cada tipo, nivel, modalidad y opción educativa, así como a las condiciones territoriales, culturales, sociales, productivas y formativas de las instituciones educativas. El proceso educativo que se genere a partir de la aplicación de los planes y programas de estudio se basará en la libertad, creatividad y responsabilidad que aseguren una armonía entre las relaciones de educandos y docentes; a su vez, promoverá el trabajo colaborativo para asegurar la comunicación y el diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa. [...] Artículo 23. La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación nor-

mal y demás aplicables para la formación de maestras y maestros de educación básica, [...]. Las autoridades educativas de los gobiernos de las entidades federativas y municipios podrán solicitar a la Secretaría actualizaciones y modificaciones de los planes y programas de estudio, para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza aprendizaje. En la elaboración de los planes y programas de estudio a los que se refiere este artículo, se podrán fomentar acciones para que emitan su opinión las maestras y los maestros, así como las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. De igual forma, serán consideradas las propuestas que se formulen de acuerdo con el contexto de la prestación del servicio educativo y respondan a los enfoques humanista, social, crítico, comunitario e integral de la educación, entre otros, para la recuperación de los saberes locales.

Derivado este esquema y a modo de ordenamiento de la planificación prescriptiva, el documento *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* remarca la importancia de la participación colegiada de profesores en la planeación de la práctica docente, cita (SEP, 2022: 7):

Al ser la educación un derecho humano y, por lo tanto, un bien público de interés nacional, esta propuesta curricular es una tarea colectiva en permanente construcción que comprende:

1. Plan y Programas de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria, así como los libros de texto gratuitos.
2. Formación docente, como parte de un derecho para acceder a un sistema de formación, capacitación y actualización, retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir con los objetivos del Sistema Educativo Nacional, como lo establece el artículo 30., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
3. Codiseño de los programas de estudio, para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje como lo establece el artículo 23 de la LGE.
4. Desarrollo de estrategias nacionales.
5. Transformación administrativa y de gestión.

Cabe destacar también la focalización concedida a la formación docente, como el precedente del que depende en buena medida la enseñanza como un quehacer cotidiano y cuya relevancia se asienta en la diversidad y la compleji-

dad de aspectos que aglutina, y que respaldan el trabajo de los profesores. Los términos de su definición son los siguientes:

> La formación docente tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantean el Plan y los Programas de Estudio con los saberes docentes desarrollados en su formación inicial y a lo largo de su desempeño profesional. Es un diálogo que establecen profesoras y profesores con diferentes instancias que aportan conocimientos para la comprensión, seguimiento y construcción de soluciones a los problemas de la escuela, la didáctica, la integración curricular, la recuperación de los saberes docentes, el proceso formativo y la relación con la comunidad que enfrentan cotidianamente. Este proceso de formación-apropiación será permanente, toda vez que se asume que la contextualización de los contenidos para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje a cargo de las profesoras y profesores y solicitado por los gobiernos de las entidades federativas... (SEP, 2022: 11).

En cuanto a los programas de estudio, estos dispositivos se ubican como los instrumentos básicos de soporte para el trabajo docente, pues según la prescripción oficial:

> ...se entiende por programa de estudio al organizador curricular que despliega los elementos centrales en torno al qué y cómo se enseñan los objetos de aprendizaje señalados en los campos formativos, [...]. ... los programas de estudio relacionan los aspectos institucionales, curriculares y docentes. [...], los componentes de la estructura que se despliegan en los programas de estudio son el punto de partida para el trabajo de las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria dentro del proceso de contextualización a cargo de las maestras y los maestros (SEP, 2022: 147).

Una extensión instrumental y punto de enlace con el codiseño es la denominación de "programa analítico", presentado a los docentes como un dispositivo definido en un segundo momento de: "conocimiento del Plan de Estudio y en el análisis sistemático tanto de las condiciones institucionales como del conjunto de experiencias docentes frente a los temas que se intenta desarrollar (Ibídem)." De acuerdo con la prescripción oficial, su pertinencia depende de las posibilidades de articulación de este instrumento tanto con los planteamientos

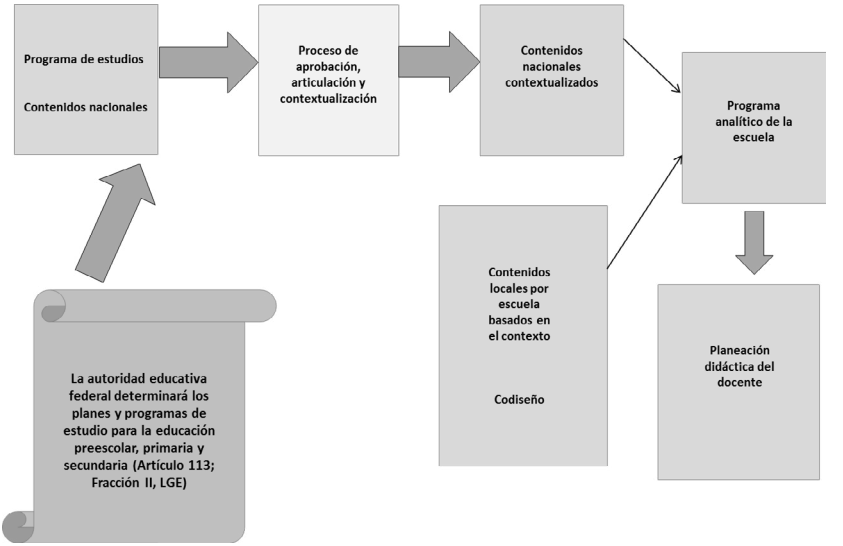
del Plan de Estudio como conla adecuación a "...las condiciones concretas en las que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las particularidades de la enseñanza de las profesoras y profesores, así como a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes (Ibídem)." Aunado a lo anterior se destaca la necesidad de llevar a cabo trabajo local del colectivo docente y atribuir una participación más académica a la figura de los Consejos Técnicos Escolares. Bajo esta lógica, la adecuación de contenidos curriculares nacionales depende necesariamente de procesos de contextualización local producidos en espacios de codiseño curricular al interior de cada plantel y con la finalidad de incorporar problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales los que, a modo de adecuaciones necesarias, enriquezcan el proyecto curricular de la NEM. En términos oficiales sobre contenidos y metodologías, la SEP explicita que:

> El codiseño no elude la observancia obligatoria de los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, pero en ese marco es preciso transitar a una visión contextualizada, flexible y realista sobre la toma de decisiones de las maestras y los maestros respecto a cómo se enseña en la escuela. Lo nacional tiene que reposicionarse como el espacio de lo común desde la diversidad que caracteriza un país como México, [...]. El proceso de codiseño considera que el colectivo docente de cada escuela delibere en torno a los contenidos que será necesario integrar a los programas analíticos, de tal forma que ambas acciones: apropiación de contenidos nacionales y codiseño de contenidos locales, reconozcan estructuralmente los procesos de decisión curricular que las maestras y los maestros llevan a cabo (SEP, 2022: 10).

De acuerdo nuevamente con la SEP (2022), la Figura 1 muestra una ruta sobre la secuencia para pasar de un programa de estudio a una planeación didáctica con especial énfasis en el codiseño (ver Figura 1).

Figura 1

Relación entre programas de estudio y codiseño



Fuente: Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria,* p. 149.

Narrativas docentes y articulaciones detectadas

De la variedad y amplitud de información recabada mediante el trabajo de campo y para efectos del presente documento, se utiliza aquí una clasificación de los testimonios de acuerdo con los siguientes rubros.

Reconocimiento de la importancia de la formación docente. Aquí se destacan algunas percepciones sobre el lugar que ocupa la formación docente en el momento actual- Algunos ejemplos son los siguientes.

- Testimonio de profesor: "Tener formación docente y, sobre todo, actualización docente, pedagógica, o sea, didáctica, siempre ayuda. Si tenemos esas bases, si contamos con ellas, todo eso ayuda a que funcione el famoso 'codiseño.'"
- Testimonio de profesor: "A mí hasta 'ahorita'..., eso del codiseño yo no lo domino completamente. Tienes que tomar en cuenta primeramente que el campo formativo, qué metodología vas a utilizar..., tienes que apegarla a los

principios que trae la Nueva Escuela, a qué a eje articulador pertenece.... Se combinan cosas como tu preparaciuón, tu experiencia, todo lo que sabes."

Papel de la experiencia docente. En este rubro se muestran reflexiones docentes sobre la importancia de la experiencia en la construcción cotidiana. Algunos ejemplos se muestran a continuación.

- Testimonio de profesor: "Como profesor y por mis años de experiencia tengo un dominio, digamos, bastante aceptable de los temas, pero a la fecha no domino completamente esta idea del codiseño... Sí trato de apegarme a la nueva propuesta, pero ya tengo experiencia y mejor me oriento con lo que yo sé."

Necesidad de la planeación didáctica. En este rubro se consideran valoraciones a propósito de atender lo concerniente a la planeación del quehacer docente cotidiano. Los testimonios en este sentido son los siguientes.

- Testimonio de profesor: "Es interesante el trabajo con los grupos, pero con el paso del tiempo, los problemas y los propios hábitos, pues volví a hacer mis planeaciones como antes de la NEM."
- Testimonio de profesora: "Es bueno tener un plan, algo como un esquema anticipado, pero luego en el grupo "suceden cosas" que están fuera de control. El plan ayuda, pero no siempre resuelve..."

Perspectivas sobre el codiseño. Aquí se incluyen las expresiones sobre cómo perciben los docentes el ejercicio de codiseño de programas de estudio y su importancia en trabajo cotidiano. Estos son algunos ejemplos.

- Testimonio de profesor: "Para mí es buena la idea de hacer los programas en codiseño, por aquello de dejar en el centro a los alumnos, y también relacionar todos los temas del programa con los problemas de la comunidad escolar. Es muy complicado, pero es algo bueno..."
- Testimonio de profesor: "Me ha costado mucho trabajo hacer una planeación con los contenidos y que también tengas que 'engancharla' con temas de una comunidad. Creo que el codiseño es una idea buena, aunque ambiciosa."

- Testimonio de profesor: "Es un trabajo complicado porque se tienen que tomar en cuenta muchas cosas, el campo formativo, las disciplinas o materias, el tiempo, qué tan atrasados están los alumnos... y combinar todo."
- Testimonio de profesora: "Yo, la última vez que me puse a hacerlo, digamos que seguir 'al pie de la letra' lo del codiseño y fue apenas hace unas cuatro semanas, una así que saliera de mi completita. Todo. Me tardé como cuatro horas en hacer la planeación de una semana, de una materia. Y nada más de un grupo. Entonces, si se pone uno a hacerla como te lo pide la Nueva Escuela, pues no, o sea, no, no te alcanza el tiempo. Lo que hago yo, consigo otro tipo de planeaciones y ya entonces sí las revisó y ya no es tan difícil, se me hace mucho más fácil revisarlas y las adecuo a lo que yo necesito y a mi contexto."
- Testimonio de profesor: "Tienes que ver el codiseño, el perfil de egreso. Y como en cada trimestre nos piden al menos un proyecto, ese proyecto se tiene que trabajar para todas las asignaturas, o bueno, lo de los campos formativos. Siempre tenemos que revisar qué es lo que va en el mismo campo formativo. Por ejemplo en mi caso, va a formación cívica y geografía, entonces tenemos que trabajar en conjunto."

Resignificación de instancias para el trabajo colegiado. En este rubro se muestran las consideraciones sobre la importancia que tienen espacios como el Consejo Técnico o las academias para apoyar la planeación didáctica. Algunos ejemplos se presentan a continuación.

- Testimonio de profesora: "Al principio no entendí eso del 'codiseño', porque siempre he trabajado por mi cuenta. Ya después me enteré que era planear tus clases de manera colaborativa. Y hasta le tomé más 'gusto' al trabajo en el Consejo Técnico de mi escuela. Sí se enriquece mucho tu plan de clase, tu programa de trabajo, pero hay que hacer coincidir muchas cosas, entre ellas llevar un ritmo, un tiempo que sea igual para otros profesores y sus grupos."
- Testimonio de profesor: "Es una planeación complicada porque se pretende que la mayoría del personal docente de una misma escuela cumpla con trabajar todos en conjunto."

Resignificación de la NEM desde la participación en el codiseño. En este rubro se presentan las valoraciones sobr el nuevo modelo tomando como punto de referencia la articulación del codiseño con otros aspectos como la formación docente y la planeación didáctica. Algunos ejemplos se indican enseguida.

- Testimonio de profesor: "Me gusta mucho el concepto de la NEM, pero francamente eso del codiseño es muy complicado porque es mucho lo que piden. Al principio traté de seguir estrictamente todas las indicaciones, pero ya después fui resolviendo de otra manera, porque estar llenando registros y tanta cosa, te pierdes en el proceso..."
- Testimonio de profesora: "Nos dicen que un proyecto basado en el codiseño tiene que impactar en la comunidad. Tenemos que tomar en cuenta los asuntos de la comunidad y "amarrarlos" con nuestro programa de trabajo como profesores, todos en conjunto... Es muy interesante y novedoso, pero es complicado."
- Testimonio de profesora: "Todo el modelo tiene cosas buenas y cosas malas. Para mí, una de las cosas malas es que precisamente fue un cambio total y es muy complicado hacer una planeación con todo lo que te pide la Nueva Escuela Mexicana para el codiseño, sobre todo porque no siempre los otros profesores y yo coincidimos en tiempo...".

Conclusiones

Los avances de investigación reportados en el presente documento dan cuenta de un tratamiento diferenciado, desde la política educativa, a la participación de los docentes en la implementación de la NEM. Lo anterior se puede situar en el marco jurídico-normativo y en las prescripciones estipuladas en documento como el multicitado Plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria. En el caso del codiseño de programas de estudio, esta actividad representa una forma de adecuación de contenidos curriculares de corte general a los requerimientos contextualizados en comunidades locales. Su apuntalamiento queda anclado a aspectos como la formación docente, la revaloración de la didáctica, el programa analítico y el trabajo colegiado en cuerpos académicos y los Consejos Técnicos.

En contraste, las narrativas recuperadas de docentes del nivel de educación secundaria dan cuenta lo mismo de avances importantes en cuanto a la resignificación de la práctica docente y el papel nodal de los profesores en la conso-

lidación del nuevo modelo educativo, como de limitaciones insoslayables tales como la falta de un conocimiento cabal y un compromiso decidido de todas las instancias educativas, como factores que juegan en contra de una articulación de los diferentes componentes necesarios para la consolidación exitosa de la NEM.

Referencias

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2024). *Ley General de Educación.* México: DOF/07-06-2024. Liga: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Díaz Barriga, Ángel (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México: Pomares.

Jackson, (2010). *La vida en las aulas*. Madrid: Colofón/Morata/Paideia

Imbernón, Francisco (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid: Morata.

Pacquay; Leopoldo, Altet, Marguerite, Charlier, Evelyne y Perrenoud, Philippe (Coords.) (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México: Fondo de Cultura Económica.

Rosales, Carlos (1988). *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.

Secretaría de Educación Pública (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México: SEP/DOF/06-07-2020. Liga: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Secretaría de Gobernación (2022). "Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria". México: SEGOB/DOF/19-08-2022. Liga: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP. Liga: https://es.slideshare.net/slideshow/plan-de-estudios-educacin-bsica-2022-1pdf/259596237#210

Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.

DIÁLOGOS Y REFLEXIONES SOBRE LOS PROCESOS FORMATIVOS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS. ALGUNOS HALLAZGOS Y TENDENCIAS EN EL PERIODO 2012-2022[*]

Coordinadora
Zoila Rafael Ballesteros[**]

Aportes sobre el perfil de egreso del estudiantado normalista, un estudio documental
Leticia Montaño Sánchez[***]

El trayecto formativo en las escuelas normales: retos y oportunidades desde la producción investigativa de la última década
Maricruz Aguilera Moreno[****]

Experiencias, aprendizajes y retos de los estudiantes normalistas durante la pandemia. Una investigación documental
Adrian Aguilera Aguilar[*****]

Resumen general del simposio

El presente simposio es producto de un trabajo conjunto realizado en el marco del seminario itinerante organizado por la Red Nacional de Investigadores de

* Línea temática: experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).

** Escuela Normal Superior de México.
zolraf@hotmail.com

*** Escuela Nacional de Maestras para Jardines de Niños.
leticia.msanchez@aefcm.gob.mx

**** Escuela Normal Superior de México.
maricruz.aguileram@aefcm.gob.mx

***** Escuela Normal Superior de México.
adrian.aguilera@aefcm.gob.mx

Escuelas Normales (REDIEN) que conjunta a diversos investigadores de Escuelas Normales de la Ciudad de México, Estado de México e Hidalgo, con el propósito de indagar sobre el estudiante normalista y sus procesos formativos, trayectorias, experiencias, prácticas y saberes que construye para la docencia. En el marco de este seminario se llevó a cabo un estado de conocimiento que tuvo el propósito de analizar los estudios que se han realizado sobre este agente durante el periodo de 2012 a 2022. Este simposio recupera parte de este trabajo y trata de dar respuesta a la pregunta central ¿qué se ha investigado sobre el estudiante normalista durante esa década? El trabajo presentado por Leticia Montaño Sánchez, centra su atención en analizar qué se ha escrito sobre el perfil de egreso de estos estudiantes en el contexto de los planes de estudio que han orientado su formación inicial. En esa misma línea, Maricruz Aguilera Moreno presenta los retos y oportunidades de los trayectos formativos de las escuelas normales desde la producción investigativa de la última década y cómo estos hallazgos influyen en la formación docente. Finalmente Adrian Aguilera Aguilar recupera las experiencias formativas de los estudiantes en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19 que se documentaron en dicho periodo, los avatares que vivieron para continuar con su formación y realizar sus prácticas profesionales y servicio social en un contexto virtual o híbrido que demandaba la movilización de conocimientos y saberes que no necesariamente habían aprendido en las aulas de la escuela normal.

Palabras clave: procesos formativos, estudiantes normalistas, perfil de egreso, trayectorias escolares, prácticas docentes.

Semblanza de los participantes en el simposio

Zoila Rafael Ballesteros. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Escuela Normal Superior de México. Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido docente en diversos niveles educativos (secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado). Autora y coautora de artículos, libros, capítulos de libro sobre escuela secundaria, formación docente, docentes de escuelas normales y saberes docentes. Integrante del cuerpo académico consolidado: "Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria". Miembro de la Red de Investigadores de Escuelas Normales (REDIEN). Profesora con perfil PRODEP, Miembro del

Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Leticia Montaño Sánchez. Profesora de Tiempo Completo en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN). Postdoctorado en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación (OEI- España-México, 2022). Coordinadora del grupo de investigación "Estudios socioculturales sobre prácticas y saberes docentes en educación". Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH), de la Red de Investigadores Normalistas (REDIEN) y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Líneas de la investigación: trayectorias de estudiantes normalistas, prácticas y saberes docentes e ingreso a la profesión docente.

Maricruz Aguilera Moreno. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es coordinadora de la Maestría en Competencias docentes para la educación básica en la ENSM. Autora y coautora de artículos, libros, capítulos de libro sobre prácticas y saberes para la formación docente inicial y continua. Integrante del cuerpo académico consolidado: "Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria". Miembro de la Red de Investigadores de Escuelas Normales (REDIEN). Profesora con perfil PRODEP. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Adrian Aguilera Aguilar. Maestro en Clínica y Psicoterapia Psicoanalítica por el Instituto de Estudios Superiores en Neurociencias Psicoanálisis y Salud Mental. Maestro en Psicoterapia Analítica de Grupo por el Instituto de Enseñanza de la Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo AMPAG. Doctor en Educación por la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Profesor-investigador de la ENSM. Sus líneas de investigación son Psicoanálisis y formación docente, formación de investigadores. Profesor con perfil PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado: "Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria". Miembro de la Red de Investigadores de Escuelas Normales (REDIEN).

Aportes sobre el perfil de egreso del estudiantado normalista, un estudio documental

Leticia Montaño Sánchez

Resumen

Esta ponencia deriva de la revisión de producciones académicas realizadas durante el periodo del 2012 al 2022, producto de informes parciales o investigaciones culminadas que abordan el estudio del perfil de egreso según los planes de estudio para la formación inicial de docentes vigentes en su momento. ¿Qué se ha escrito durante la década en cuestión sobre el perfil de egreso de los estudiantes normalistas? Es la pregunta central que acompaña este escrito. Los aportes visibilizan la necesidad de ampliar las investigaciones y profundizar en aquellas que se han realizado con la finalidad de generar líneas de investigación que apunten al co-diseño de programas según las necesidades de las regiones, así como al fortalecimiento de estrategias para la diversificación de la enseñanza, la formación de los docentes en las Escuelas Normales y la vinculación con las instituciones de práctica durante la formación inicial para la docencia.

Palabras clave: escuelas normales, perfil de egreso, formación inicial, investigación educativa.

Introducción

Investigaciones sobre quiénes son los estudiantes que ingresan a las escuelas Normales y sus perfiles de egreso constituyen espacios poco explorados y, de lo que se sabe, se requiere profundizar dada la relevancia de los aportes investigativos en el plano curricular, de seguimiento a egresados y políticas educativas, entre otros de incidencia en la formación inicial de docentes. Interesa en este escrito dar cuenta de indagaciones que se han planteado el ejercicio de reflexionar, explorar y analizar rasgos del perfil de egreso del estudiantado normalistas, en el marco de diversos planes de estudio para la Educación Normal en instituciones públicas.

La búsqueda de lo escrito durante el periodo del 2012 al 2022 se realizó en portales de revistas indexadas y en buscadores como Google académico a partir de palabras clave; se recuperaron textos visibles en la internet y de acceso abierto. Se localizaron 45 trabajos que fueron sistematizados mediante bases de datos en Excel con la finalidad de distinguir la pertinencia de las indagaciones con el tema en estudio, así como la solidez teórica y metodológica.

Al culminar este proceso, se trabajó con 15 textos que corresponden a ponencias presentados en el Congreso Nacional de Investigación Educativa y el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal que dan cuenta de investigaciones parciales o culminadas. En términos geográficos las investigaciones se realizaron en entidades del norte del país como Sonora, Sinaloa, San Luis Potosí, Durango y Zacatecas. En el centro: Michoacán, Guanajuato y Ciudad de México; sin dejar de mencionar entidades como Oaxaca, Yucatán y Tabasco. Los diseños metodológicos son de tipo cualitativo, algunos con carácter exploratorio o mixto. Se incluyeron algunos estudios sobre seguimiento de egresados que aportan elementos para el análisis del perfil de egreso; este conjunto de indagaciones se organiza por planes de estudio para dar cuenta de aportes y tendencias.

Planes de estudios 1997, 2002 y 2004

El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN, 1996) contempló entre sus líneas de acción la reforma curricular al subsistema de formación docente. La puesta en marcha de los nuevos planes de estudio fue de manera escalonada, 1997 para la licenciatura en Educación Primaria; 1999 las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Secundaria; 2002 la licenciatura en Educación Física y en el 2004 la licenciatura en Educación Especial.

El enfoque de estos planes y programas de estudio estableció "un modelo de profesional enseñante con capacidad de observar, reflexionar y analizar su propia práctica pedagógica para resolver dificultades, valorar aciertos y trabajar en torno a retos que presenta el trabajo docente" (Montaño, 2019, p.18). El perfil de egreso se definió a partir de cinco grandes campos: a) habilidades intelectuales específicas, b) dominio de los contenidos de enseñanza, c) competencias didácticas, d) identidad profesional y ética, y e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela.

En lo correspondiente al tema que convoca la presente ponencia, Mendívil, Salazar y Murillo (2011) realizaron un estudio en Escuelas Normales Públicas de ocho municipios de Sinaloa para conocer algunos rasgos del perfil de egreso del Plan de estudios 1997 en la Licenciatura en Educación Primaria. El estudio surgió del interés de un grupo de docentes de la Escuela Normal de Sinaloa. Los aportes destacan que los egresados enfrentaron una gran exigencia en su desempeño profesional en aspectos vinculados al dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas y percepción y respuesta al medio social. Rasgos como el conocimiento de una lengua extranjera y las habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación fueron considerados de menor exigencia en sus contextos laborales.

Por su parte, Cardoza, Araujo y Reyes (2021) en una Normal del estado de Durango centran su atención en el Plan de estudios 1999 de la Licenciaturas en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera: inglés y la Licenciatura en Educación Secundaria Especialidad: Matemáticas. Los autores identificaron que los egresados mostraron competencias para el diseño de estrategias didácticas atendiendo la relación teoría-práctica. En contraparte, las Competencias por fortalecer fueron en el tenor de las habilidades para resolver conflictos y trabajo en equipo. Así como las de orden socioemocional y para el trabajo colaborativo. De igual forma habilidades para la redacción de documentos.

En relación con el plan de estudio 2002, se localizaron dos estudios, el primero de Ceballos (2016) en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (Zacatecas), Plan de estudio 2002 de la licenciatura en Educación Física donde se destaca que el rasgo sobre conocimiento de contenidos de enseñanza y la competencia didáctica son alcanzan mayor puntuación, en tanto que el rasgo de "identidad profesional y ética" presenta menor promedio junto con la adquisición de habilidades intelectuales específicas.

El segundo estudio se realizó en la Ciudad de México a cargo de León y Martínez (2019) quienes también prestan atención al Plan de estudios 2002 para la licenciatura en Educación Física, sus aportes son coincidentes con Ceballos (2016) al señalar que los rasgos de Identidad profesional y ética ocupa un lugar menor, a ello agregan el rasgo de Capacidad de Percepción y Respuesta a las Condiciones Sociales de sus Alumnos y del Entorno de la Escuela.

Noyola (2013) en una Normal de San Luis Potosí recupera el Plan de estudios 2004 en la Licenciatura en Educación Especial, en su estudio identifica

como un rasgo de los egresados, la actitud receptiva ante las propuestas para la mejora de su práctica y sus habilidades o herramientas para la generación de entornos favorecedores de aprendizajes. Identifica como uno de los vacíos formativos la gestión escolar. Este estudio destaca la valoración de egresados sobre el saber teórico que les brindó la Normal en tanto que les permitió resignificar sus saberes al ingreso al campo laboral, saberes que durante la formación inicial parecían irrelevantes.

Plan de estudios 2012

El Plan de Estudios 2012 se estructura a partir de orientaciones curriculares que destacan el enfoque centrado en el aprendizaje, el enfoque basado en competencias y la flexibilidad curricular, académica y administrativa (Diario Oficial de la Federación de México, 2012). En términos del perfil de egreso se contemplan competencias genéricas y competencias profesionales.

> las competencias genéricas consideradas como los desempeños comunes demostrables en los egresados de educación superior como lo son el uso del pensamiento crítico y reflexivo, el aprendizaje de manera permanente, la colaboración con otros para generar proyectos innovadores, la actuación con sentido ético, la aplicación de habilidades comunicativas en diversos contextos y empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (...) las competencias profesionales o específicas como desempeños a mostrar en los futuros docentes de educación básica. Destacan entre las competencias profesionales el diseño de planeaciones didácticas creativas innovadoras y congruentes con la población atendida, la generación de ambientes formativos, la aplicación crítica del plan y los programas de estudio de educación básica que dicho sea de paso las más de las veces deben interpretarse ante los errores comunes y los faltantes contenidos; el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como instrumentos para la enseñanza y aprendizaje y el empleo de la evaluación. En todo ello se demanda una actuación ética y la utilización de recursos para la investigación (Cruz, 2019, p. 6).

Cabe señalar que a diferencia de la implementación de los planes y programas de estudio para la Educación Normal anterior, la implementación del Plan de Estudios 2012 se caracterizó por el rechazo y confrontación por parte de algunas Escuelas Normales debido enfoque por competencias; la capacitación

fue muy rápida y los recursos fueron escasos o nulos. Se suma la elaboración gradual de los programas que integraron la malla curricular para cada licenciatura. En términos de los rasgos del perfil de egreso, la literatura sobre el tema da cuenta de rasgos del perfil favorecidos y otros que no fueron alcanzados, los primeros se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1

Plan de estudios 2012: rasgos del perfil de egreso favorecidos

Autores	Entidad	Rasgos del perfil de egreso
Rubio, Castro y Félix (2018)	Sinaloa	Quinto semestre. Licenciatura en Educación Primaria. Las competencias más favorecidas fueron la planeación didáctica y la evaluación educativa, el conocimiento de las características de los niños, así como de los diversos contextos.
Martínez, Camacho y Rosado (2021)	Ciudad de México	Cuarto año. Licenciatura de Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria presentan en común la fortaleza en el ámbito de ambientes de aprendizaje.
Quijano y Burgos (2021)	Yucatán	Octavo semestre. Licenciatura en Educación Secundaria. Las competencias didácticas y de identidad profesional con un buen grado de concreción. La competencia relacionada con la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela se identifica con un desempeño en promedio.
Andrade, Cruz y Altamirano (2019)	Oaxaca	Licenciatura en Educación Primaria. La actuación de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presenten en la práctica profesional. Así como las competencias relacionadas con la generación de ambientes formativos, la regulación de espacios incluyentes, la aplicación crítica del plan de estudios y el empleo de la evaluación en las tareas educativas.
Silva, Toledo y Hernández (2021)	Oaxaca	Diseño de planeaciones didácticas, prácticas docentes en comunidades lejanas del Estado.

Fuente: elaboración propia con datos provenientes de los textos revisados en el periodo 2012 a 2022

Los rasgos del perfil de egreso, de acuerdo con los estudios referidos en la tabla 1, las competencias más favorecidas en las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria en las Escuelas son aquellas orientadas al conocimiento de niñas y niños que asisten a la escuela, los contextos, las planeaciones didácticas y la creación de ambientes para el aprendizaje; competencias básicas para la enseñanza. En los estudios revisados también se identifican competencias no favorecidas o vacíos como refieren algunos autores como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Plan de estudios 2012: tasgos del perfil de egreso no favorecidos

Autores	Entidad	Rasgos del perfil de egreso
Rubio, Castro y Félix (2018)	Sinaloa	Quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria: La investigación educativa y la aplicación crítica del plan y programas de estudio.
Martínez, Camacho y Rosado (2021)	Ciudad de México	Licenciatura en Educación Preescolar. Instrumentación y evaluación didáctica como área de oportunidad en las estudiantes en una escuela normal. Licenciatura en Educación Primaria: Ética Profesional y la Vinculación con la Institución y el Entorno.
León y Martínez (2019)	Ciudad de México	Licenciatura en Educación Primaria: Vinculación con la Institución y el Entorno, así como el rasgo de Planeación.
Gómez, Rivera y Rodríguez (2017)	Guanajuato	Dificultades para articular los conocimientos teóricos con la práctica. Limitaciones para vincularse con la comunidad.
Torres (2019)	Michoacán	Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Preescolar. Fortalecer la comprensión del trayecto de bases psicológicas y preparación para la enseñanza.
González, Ricárdez y Hernández (2021)	Tabasco	Licenciatura de Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPRIB) y licenciatura en Educación Primaria. Inseguridad en el dominio de la lengua indígena.
Quijano y Burgos (2021)	Yucatán	Octavo semestre. Licenciatura en Educación Secundaria: habilidades intelectuales específicas y dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria obtuvieron los resultados más bajos.
Andrade, Cruz y Altamirano (2019)	Oaxaca	Licenciatura en Educación Primaria. Se reportan dos competencias bajo el parámetro "no se muestran" como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la enseñanza y el aprendizaje y la intervención en las problemáticas socioeducativas.
Silva, Toledo y Hernández (2021)	Oaxaca	Licenciatura en Educación Preescolar. Vacíos en la utilización del juego y del canto, el uso de la tecnología, el conocimiento de la diversidad en las familias, elementos de gestión escolar, elementos para abordar las clases de educación física, realizar proyectos a largo plazo, proyectos sustentables y la relación con otras instituciones para gestionar recursos. Así como elementos para manejar otras lenguas maternas.

Fuente: elaboración propia con datos provenientes de los textos revisados en el periodo 2012 a 2022.

En los estudios que dan contenido a la tabla 2 se aprecian varias situaciones de importancia. La primer en cuanto al lugar que ocupa la investigación educativa en la formación inicial en algunas Escuelas Normales, así como las habilidades intelectuales específicas y la capacidad de aplicación crítica del plan y programas de estudio. La Vinculación con la Institución y el Entorno, es otro rasgo del perfil de egreso que aparece con cierta recurrencia en los estudios vinculada con la capacidad del estudiantado para la intervención en problemáticas socioeducativas. Un tercer aspecto da cuenta del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de elementos para la enseñanza en otras lenguas maternas. Ambas muy vinculadas a contextos rurales.

Los análisis presentados visibilizan logros, retos y desafíos de las Escuelas Normales según los contextos donde se localizan. Se advierte que los estudios realizados en Sinaloa y Guanajuato identifican que en el Plan de estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria los rasgos a fortalecer fueron el desarrollo de habilidades investigativas, el dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas y la percepción y respuesta al medio social.

Un rasgo que constituye un área de oportunidad sin importar el plan de estudio analizados es el referente a la ética profesional de los egresados; así como la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno de la escuela, el desarrollo de habilidades intelectuales; sin olvidar la capacidad de gestión en los centros escolares y con la comunidad.

El estudio de Mendívil, Salazar y Murillo (2011) declara el peso que el estudiantado le otorga al tiempo y experiencias en sus prácticas en escuelas de educación básica durante su formación inicial. Por su parte, Noyola (2004) visibiliza que el estudiantado reconoce la formación teórica que recibe durante su trayecto formativo en tanto que les permite resignificar experiencias en la práctica. En este sentido advierte el autor, el papel de las Escuelas Normales para ofrecer al estudiantado elementos teóricos que potencien, señala el autor, un perfil de egreso sólido.

Los estudios que recuperan el plan de estudios 2012 en diversas licenciaturas marcan una sensible tendencia al identificar rasgos del perfil de egreso a robustecer, tales como: fortalecimiento del desarrollo socioemocional, habilidades intelectuales y para la investigación educativa, dominios y propósitos de la educación primaria y secundaria, ética profesional, y por último, la vinculación con la institución y el entorno.

Otras necesidades formativas que se advierten en egresados que trabajan en contextos rurales son el conocimiento y dominio de lenguas originarias de la entidad. Planeación de clases para educación física, el fortalecimiento de procesos de gestión escolar y comunitaria; el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, esta última, es un rasgo que se destaca como "no se muestra" en los egresados de algunas regiones de Oaxaca, donde también se enfatiza la necesidad de discutir o conocer sobre la diversidad de familias, el trabajo con ellas y la intervención en problemas socioeducativos. Así como la

complejidad de los egresados al insertarse en espacios para la atención a niñas y niños jornaleros.

Una inquietud manifiesta en las ponencias revisadas remite a las voces de las y los estudiantes recuperadas por las y los autores a fin de señalar la necesidad de brindar seguimiento a la formación de docentes de la Normal, esto lo expresan porque consideran que "un catedrático" no conoce la parte práctica y vivencial del ejercicio de la profesión; de igual forma expresan diversificar las instituciones de práctica.

Referencias

Andrade, O., Cruz, N. & Altamirano, Y. I. (2019). Seguimiento a egresados de la escuela normal experimental Huajuapan, generación 2012-2016, sobre su desempeño profesional [ponencia]. *3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Playas de Rosarito, México. http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P138.pdf

Cardoza, F., Araujo, H. & Reyes, J. I. (2021). Desempeño de docentes egresados de la escuela normal. Opinión de directores de las escuelas de educación básica donde laboran actualmente [ponencia]. *4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Hermosillo, México. https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2105-889-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf

Ceballos, E. (2016). *Perfil de egreso de la licenciatura en educación física de las escuelas normales* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Nuevo León] Repositorio Académico Digital. http://eprints.uanl.mx/12792/1/Tesis%20Doctoral%20ECG%20Junio%202016.pdf

Cruz, K. (2019). La reforma curricular 2012 para la educación normal, *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior,* 6 (11). https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/289/315

Diario Oficial de la Federación de México (2012). Acuerdo 649. Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.dof.gob.mx

González, A. Ricárdez, R. & Hernández, D. (2021). La formación docente de los egresados y el impacto en su desempeño profesional [ponencia]. *4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Hermosillo, México. https://

antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2377-1186-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf

Gómez, Eugenia, M. R., Rivera, M. A. & Rodríguez, V. A. (2017). Seguimiento de egresados: la opinión de los egresados sobre su desempeño profesional [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Mérida, México.

León, I. M. & Martínez, R. A. (2019*).* El perfil de egreso de los docentes en formación inicial y el perfil de ingreso al servicio profesional docente de la ESEF y la BENM [ponencia]. *15vo. Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Acapulco, México. https://docplayer.es/217848569-Ilse-monica-leon-febles-escuela-superior-de-educacion-fisica-esef-reyna-amalia-martinez-munoz-benemerita-escuela-nacional-de-maestros-benm.html

López, H. M., Neira, I. I. & Ibáñez, M. (2018). Análisis exploratorio y valoración del perfil de egreso: plan de estudios 2012 [ponencia]. *2do Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Aguascalientes, México. http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P108.pdf

Martínez, R. A., Camacho, M. R. & Rosado, M. L. (2021). *La formación inicial docente y el perfil de egreso de la ENMJN y la BENM* [ponencia]. *4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Hermosillo, México. https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2208-988-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf

Mendívil, G., Salazar, M. & Murillo, G. (2011). Resultados preliminares del seguimiento de egresados en la escuela normal de Sinaloa. [ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa,* México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/2333.pdf

Montaño, L. (2019). Trabajo docente con padres y madres de familia, un recuento en la Educación Preescolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 19* (1). DOI: 10.15517/aie.v19i1.35169

Noyola, E. (2019). Egresados de la LEE 2004, profesionales de la Educación Especial [ponencia]. *15vo. Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Acapulco, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1136.pdf

Quijano, D. R. & Burgos, S. I. (2021). El perfil de egreso: ¿parámetros en El olvido? [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal,* Hermosillo, México. https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1622-384-Ponencia-doc-.pdf

Rubio, M., Castro, G., & Félix, V. (2018). Perfil de egreso del futuro profesor de educación primaria: ¿real o ideal? [ponencia]. *2do Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Aguascalientes, México. http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P1188.pdf

Torres, A. (2019*). Seguimiento de egresados para la mejora de la formación profesional en la escuela normal* [ponencia]. *3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Playas de Rosarito, México. http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P536.pdf

Silva, G., Toledo, F., & Hernández, P. (2021). *La escuela normal de educación preescolar de Oaxaca en la voz de sus egresadas* [ponencia]. *4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Hermosillo, México. https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2109-1029-Ponencia-doc-LISTO.docx.pdf

El trayecto formativo en las escuelas normales: retos y oportunidades desde la producción investigativa de la última década

Maricruz Aguilera Moreno

Resumen

La formación docente en las escuelas normales ha venido enfrentando diversos retos y oportunidades durante la última década, los cuales pudieron visibilizarse a través de la revisión de 34 productos de investigación del 2012 al 2022 por docentes e investigadores normalistas que refieren algunos problemas durante el trayecto formativo. Basado en este estudio se desvelan tres áreas prioritarias para la transformación educativa: 1) El fortalecimiento de la docencia reflexiva e investigación que promueve el análisis crítico de la práctica mediante el portafolio de evidencias, para vincular teoría y práctica. 2) La importancia de desarrollar competencias genéricas que abonen al trabajo colaborativo, habilidades socioemocionales, destrezas tecnológicas y formación en inglés. 3) Los desencuentros formativos al momento de ingreso y egreso de los estudiantes normalistas. Estos hallazgos de las investigaciones subrayan la urgencia de reflexionar sobre la formación inicial docente desde distintas aristas, integrando principalmente aquellos aspectos que resultan en discrepancias entre las propuestas de los planes de estudio, las prácticas de formación inicial y las expectativas estudiantiles.

Palabras clave: trayecto formativo, formación docente, investigación educativa, planes de estudio.

Introducción

La formación docente es un proceso dinámico de donde se desprende una serie de retos y oportunidades que, en este caso, pueden visibilizarse y comprenderse a través de la revisión de informes de investigación. En la última década, docentes que laboran en las escuelas normales y que seleccionan como objeto de

investigación las interacciones, procesos, programas y proyectos implementados para la formación inicial, sobre todo en el marco de dos principales planes de estudio: 2012 y 2018, han arrojado información no solo de las experiencias y prácticas educativas al momento de implementar la curricula de escuela normales del país, sino también sobre las fortalezas y áreas de oportunidad en sus trayectos formativos.

Para compartir los resultados de esta investigación documental (Álvarez-Gayou, 2013) y abonar a la discusión sobre la formación docente normalista desde el debate de sus trayectos formativos, se revisaron 34 diferentes producciones que provienen en su mayoría de revistas indizadas y congresos de investigación educativa, que abarcan del 2012 al 2022 y han sido realizadas por colectivos de investigadores o cuerpos académicos de las escuelas normales.

La difusión la han llevando a cabo principalmente en dos principales congresos nacionales: CNIE y CONISEN; por ello, la finalidad de este escrito analítico-argumentativo es no solo enriquecer el conocimiento colectivo sobre el trayecto formativo de las escuelas normales sino también rescatar las experiencias de formación en las normales y responder a la pregunta ¿cuáles son los retos y oportunidades de los trayectos formativos de las escuelas normales desde la producción investigativa de la última década y cómo se contribuye a la transformación de los modelos de formación docente?

En respuesta a esta interrogante, se construyeron tres categorías analíticas que emergen de la revisión y análisis de la producción encontrada y giran en torno a: los procesos de reflexividad e investigación, el desarrollo de capacidades y competencias para el siglo XXI y, por último, los desencuentros del trayecto formativo en las escuelas normales, a saber:

Procesos de reflexividad e investigación

La docencia reflexiva es uno de los modelos formativos para profesores ampliamente adoptado. Se implementó como una propuesta de cambio de la tradición técnica a finales de la década de los 80 del siglo pasado (Schön, 1987; Dewey;1989, Villar Angulo, 1999) y se caracteriza por priorizar el contexto y la adaptación a las condiciones educativas con la finalidad de fomentar la comprensión de la propia práctica docente. Integra no solo la teoría y la práctica sino que también reconsidera aquellas "contradicciones, problemas, dilemas y rupturas" encontrados durante la formación inicial o continua, colocando en

tensión el deber ser con las condiciones reales de la práctica docente. (Grundy, 1998)

En la última década, emergió como dispositivo para la formación inicial y el desarrollo de las habilidades reflexivas y metacognitivas (García, Hernández y Luna, 2019; Soriano, López y Córdova; 2018) la construcción del portafolio de evidencia. Dino-Morales y Tobón (2017) señalan que este dispositivo es tanto una modalidad de titulación como una herramienta útil que abona a la reflexión y análisis de la propia formación y desarrollo de competencias profesionales. Otros estudios dan cuenta de que se han multiplicado estas acciones para fomentar los procesos reflexivos en los futuros docentes y con ello intentar reducir la implementación de acciones impulsivas.

Es la promoción del uso del portafolio una de las modalidades de trabajo recepcional y de evaluación formativa, que representa en esta década una herramienta importante para el desarrollo de capacidades y de pensamiento reflexivo sobre el propio aprendizaje y articulación entre los otros espacios curriculares. Soriano, López y Córdova (2018) reconstruyen los significados que han atribuido los normalistas al uso del portafolio electrónico para la docencia y concluyen que brinda a la experiencia formativa la evidencia del vínculo entre la teoría y la práctica pedagógica, y con ello el desarrollo del perfil de egreso. Neira, López e Ibañez (2017) y García (2022) coinciden en que el portafolio ayuda a reflexionar sobre la complejidad del hacer docente, aunque advierten que ocurre solo si se trabaja con una mirada comprensiva y constructivista, en lugar de un proceso técnico-instrumental, donde no logran llevarlos a niveles de reflexión y no genera impacto en los normalistas.

En cuanto al desarrollo de habilidades investigativas, Torres, Aguilar y Ávila (2019) y Covarrubias, Armendáriz y Garibay (2016) encontraron que los aspectos que más generan problema son la redacción, los procesos metodológicos, los protocolos establecidos por APA, la construcción del marco teórico y delimitación del objeto de estudio. Incluso, aseveran los autores que el problema radica en que consideran la investigación una actividad de carácter técnico y "no como una posibilidad de reflexión teórica y epistemológica sobre el objeto de la disciplina" (p. 7). Además, el gusto por investigar proviene de motivaciones o estímulos externos. También destacan en sus resultados el trabajo en solitario de los procesos de investigación y la necesidad de un proceso más colectivo para recibir retroalimentación.

Al respecto, las recomendaciones son amplias: brindar oportunidades de experiencia con la escritura (Andrade, Cruz y Altamirano, 2019) y buscar asesores con experiencia y habitus investigativo (Hernández, Trujillo y Santiz, 2019). Finalmente, Rubio y Castro (2017) encuentran la tesis como la opción menos elegida pues representa un desafío intelectual, además de ser descalificada por la cultura institucional.

Desarrollo de capacidades y competencias para el nuevo siglo

Con la entrada al siglo XXI, los planes y programas de estudio más recientes han transversalizado la currícula de las escuelas normales con el desarrollo de capacidades, saberes y habilidades que trascienden el conocimiento académico y buscan tener un impacto directo en el ejercicio de la práctica y gestión docente. Sobre las conocidas competencias genéricas en los planes de estudio 2012 y 2018 de la última década, encontramos los siguientes resultados en cuanto a los conocimientos, disposiciones y actitudes para lo largo de la vida y que permitan autorregularse:

Sobre el trabajo colaborativo, para Águila (2018) y Cruz, Flores y Flores (2021), resulta relevante el desarrollo del trabajo colaborativo que abone al perfil profesional no solo para "colaborar con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo" sino también para fortalecer el desarrollo humano, la creatividad y la coevaluación. En el estudio realizado por Aguila (2018), se encontró que a menudo suele promoverse el trabajo individualista por formadores de docentes.

Respecto a las competencias comunicativas, si bien es una competencia genérica importante para los futuros docentes, algunos estudios concluyen que no existe una verdadera percepción del nivel de logro. Por ejemplo, Bravo, Morales y Barreto (2019) buscaron desvelar resultados respecto a cinco rasgos de la comunicación: 1) Competencia como buen emisor; 2) Competencia como buen receptor; 3) Competencias y habilidades comunicativas en clase; 4) Competencia comunicativa para actuar en reuniones con padres o colegas; 5) Competencia comunicativa para ejercer la función de tutor/a. Se encontró que los estudiantes normalistas no han identificado en sí mismos estas unidades de competencia requeridas.

En cuanto a la formación en socioemociones, Félix y Tisnado (2021) y Pank y Acosta (2019) reconocen que las habilidades de autocontrol y autorregulación emocional en futuros docentes son importantes y el desarrollar intervenciones pedagógicas en el área socioemocional. Por ello, ambos estudios lo refieren como una base y condición necesaria. Asimismo, Madrueño, Ortiz Macias y Ortíz Figueroa (2019) desvelan en su estudio que el mismo estudiante normalista tiene problemas de convivencia escolar en el aula: conflictos interpersonales, faltas de respeto, intolerancia y falta de empatía, dificultades de comunicación e integración, lo que afecta el trabajo colaborativo, aprendizaje y desempeño. Por ello, es importante que estos estudiantes cambien su percepción respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales y sobre la importancia de la convivencia escolar para generar ambientes de aprendizaje significativos para la vida.

En cuanto a la formación tecnológica, las normales suelen contar con poca infraestructura y limitado acceso a Internet, pero los estudios encontrados develan la importancia de fortalecer las competencias y saberes tecnológicos. Varela-Ordorica y Valenzuela-González (2020) encuentran que las TIC favorecen las competencias transversales y genéricas de los futuros docentes para la elaboración de material didáctico en computadora, presentaciones en PowerPoint, mapas conceptuales, entre otros; no obstante, Sánchez, González y Monroy (2019) y Rincón (2018) encontraron que los formadores no cuentan con la capacidad para integrarlos a su práctica docente para favorecer el desarrollo de esta competencia.

Rincón (2018) encuentra una debilidad en la dimensión didáctica señalando que los formadores de las escuelas normales aún no han desarrollado convenientemente la transposición didáctica con el uso de las TIC; este hecho ha ralentizado el desarrollo del saber tecnológico en las competencias pedagógicas de los futuros docentes, aun cuando reconocen que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión sobre la necesidad de un cambio en su paradigma de enseñanza (Cruz, Loya, Perdomo y Rivera, 2015).

Sobre la formación en inglés, Rubio-Moreno, Castro-López y Félix-Salazar (2015) y Cruz, Márquez y Jiménez (2021), encontraron que los alumnos normalistas son conscientes de la importancia del inglés para complementar su formación; no obstante, una vez que se hizo obligatorio el trayecto de inglés en las mallas curriculares del 2018, las percepciones cambiaron.

Una de las formas de resolver este reto ha sido con el apoyo de la tecnología. Santana, Santana y López (2019) señalan que el uso de software para el desarrollo de competencias comunicativas en inglés ha sido favorable, porque no solo ha motivado sino también potencializado su aprendizaje, incrementando las competencias comunicativas. En un estudio similar, Rebollo (2019) dio cuenta de las ventajas de una plataforma de aprendizaje llamada *Learning Management System (LMS)* como estrategia remedial para la nivelación de alumnos con bajo dominio del idioma inglés.

Otra forma de motivar a los futuros docentes es animándolos a incorporar actividades en inglés durante sus prácticas. Herrera y Delgado (2021) dan cuenta de resultados favorables durante las prácticas docentes de normalistas con niños de preescolar, y de primaria baja. Estrada, García, León, Loya, Sánchez y González (2022) también dieron cuenta de cómo cambió su percepción hacia el inglés cuando cursaron el Taller de Enseñanza de Inglés a Niños. No obstante, Salinas, Dueck y Nieto (2021) señalan que existe una discrepancia entre la expectativa de los alumnos y los lineamientos del plan y programa 2012 pues la asignatura de inglés debe dotar al alumno de conocimientos y habilidades relacionados con el uso del idioma inglés, pero no la capacitación para su enseñanza y aprendizaje.

Desencuentros del trayecto formativo

De acuerdo con los resultados encontrados, las condiciones de ingreso y egreso en las escuelas normales representan algunos desencuentros de los trayectos formativos de las escuelas normales. Se encontró que la decisión de entrar a una escuela normal está asociada con cuestiones más pragmáticas que vocacionales. Rubio-Moreno y otros (2015) así como Sebastián y Máximo (2021) señalan que esta decisión suelen interferir con las metas y retos de la formación. Soria (2021), por ejemplo, destaca que los "recién ingresados" llegan con ciertas expectativas basados en lo que "esperan encontrar" pero a medida que van avanzando se presenta un proceso de contraste entre la realidad y sus deseos, con ello se rompe con las expectativas de corte predictivo o idealista y se torna un ambiente de desencuentros.

En otro estudio, Tánori, Álvarez, Vera y Durazo (2021) proponen tomar en cuenta el capital social y económico de los estudiantes normalistas, ya que encontraron que quiénes más eligen la profesión docente son primordialmente

mujeres y que las redes familiares influyen en la permanencia. En contraste, la desigualdad social es un factor en contra del rendimiento académico. Esto último concuerda con Yañez, Vera y Mungarro (2014), al también referir que los antecedentes socioeconómicos pueden ser predictores del rendimiento académico en estudiantes de las escuelas normales.

En el extremo opuesto, se encontraron algunos conflictos al final del trayecto formativo. Para Monge, Laborín y Siqueiros (2018), en un análisis sobre la política educativa de nuestro país concluyeron que, al parecer, la experiencia de acompañamiento de las escuelas normales desaparece en la formación continua, a no ser que los egresados decidan enrolarse en algún programa de posgrado; por tanto, la necesidad de formación tanto de los docentes principiantes como de los docentes en servicio que los acompañan queda expuesta.

Estos autores dan cuenta de la necesidad de que se garantice el bienestar socioemocional del profesor principiante, así como el establecimiento de redes de apoyo durante la adaptación al contexto laboral y a ciertos aspectos como la planeación, diagnóstico, estrategias didácticas y evaluación de aprendizajes. De todo ello, las escuelas normales ya no participan, dejando a la deriva a sus egresados.

En otro estudio mixto, que si bien no buscaba como objeto de estudio el acompañamiento docente después del egreso, Cortés y Ugalde (2019) hacen un seguimiento de egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y encuentran en la opinión de directores de educación primaria algunos problemas durante la etapa de inserción a la docencia de los egresados, tales como: la respuesta a la convocatoria para el examen de ingreso al servicio profesional docente, la contratación, la llegada a la escuela de los profesores idóneos, el trabajo de inducción y las interrelaciones con la comunidad escolar y el entorno social.

En todos estos momentos se identificaron panoramas de incertidumbre, desconfianza e inseguridad donde las dificultades cotidianas, así como sensaciones permanentes de angustia, desconcierto, desconfianza, desesperanza, caos y estrés causados por la falta de pertinencia de un plan de estudios que atienda el desarrollo humano desde el trayecto formativo inicial, traducido en ejes como: la formación complementaria a los planes de estudio, programas de tutoría, programas con carácter teórico-práctico en la investigación, la cultura y la docencia, y programas de formación permanente para egresados, a fin de establecer un puente entre la formación inicial y continua.

Conclusiones

Sobre los retos y oportunidades de los trayectos formativos de las escuelas normales desde la producción investigativa de la última década y sobre cómo se contribuye a la transformación de los modelos de formación docente, se encontró lo siguiente:

Los dos principales planes de estudio que han sido objeto de análisis para los trayectos formativos han sido el 2012 y 2018. En este marco, se han dado cuenta de las interacciones, procesos, cursos, programas y proyectos implementados para la formación inicial de docentes de educación básica.

Asimismo, los procesos de reflexividad e investigación han sido eje y dispositivo de la formación docente inicial, con ello se da cuenta de la calidad o falta de ella ya que se identifican los aciertos así como las ausencias o malas prácticas. Al respecto, se ha encontrado que aún no se logran a cabalidad ambos procesos pues se identifica la falta de dialogicidad y de análisis teórico-metodológico, aunque el portafolio de evidencia ha sido un dispositivo de apoyo. Permite mirar complejamente la interrelación de los espacios curriculares y genera una comprensión integral de las propuestas de transformación e innovación ante los retos que plantea la educación básica.

Lo anterior, también lleva a la discusión de fortalecer la investigación pero para ello se deben conformar cuadros de formadores e investigadores más capacitados para robustecer ambos procesos en la formación inicial y reducir la percepción negativa y carencia de habitus investigativo en el alumnado, además de favorecer el incremento en el número de trabajos la titulación mediante la elaboración de tesis de investigación.

Otras aspectos que han despertado interés por ser investigados son los espacios curriculares que promueven capacidades, competencias y saberes para enfrentar las demandas del presente siglo y complementan los atributos personales y profesionales de los estudiantes normalistas, tales como, el trabajo colaborativo, las competencias comunicativas, la formación en socioemociones, en tecnología y en inglés.

Si bien todos estos contenidos y saberes están presentes en los trayectos formativos, se puede concluir que aún representan áreas de oportunidad ya que las percepciones, las tradiciones o la falta de actualización de los formadores han sido desafíos para una implementación más efectiva que contribuya a un mayor impacto en la vida profesional y académica de los normalistas.

Referencias

Álvarez-Gayou, L. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología.* Paidós.

Aguila Arriaga, C. M. (2018). *Desarrollo de la competencia trabajo colaborativo en estudiantes normalistas en puebla. Propuesta para fortalecer su formación docente* [Tesis maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Filosofía y Letras. Puebla, México.

Andrade Espinosa, O., Cruz Montes, N. y Altamirano Albañil, Y. I. (2019). Seguimiento a egresados de la Escuela Normal Experimental Huajuapan, generación 2012-2016, sobre su desempeño profesional [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Playas de Rosarito, B. C.

Bravo Cabrera, L., Morales Amaya, M. I. y Barreto Rosas, D. (2019). Competencias comunicativas para la formación docente en las estudiantes de la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata" [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Playas de Rosarito, B. C.

Cortés Galván, V. M. A. y Ugalde Mancera, M. G. (2019). La inserción de los egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros al campo laboral [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Playas de Rosarito, B. C.

Covarrubias Pizarro, P., Armendáriz Martínez, E. L. y Garibay Moreno Claudia Selene (2016). Elaboración de tesis: retos y desafíos del estudiante normalistas. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 511-518.

Cruz Pallares, K. A., Loya Márquez, A., Perdomo Lajas, K. C. y Rivera Rascón, S. A. (2015). Las TIC en el diseño curricular de Normales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa* (2), 1-19. ISSN 2007 - 8412

Cruz Pallares, K. A., Márquez Murillo, J. G. y Jiménez Luna, K. R. (2021). La construcción de una cultura bilingüe: el inglés en la formación normalista [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Hermosillo Sonora.

Cruz Ayllón, L., Flores López, A. G. y Flores Mejía, S. E. (2021). El desarrollo de competencias genéricas y profesionales durante la formación inicial. *Revista RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica,* 3(3), 1-16.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Dino-Morales, L. I. y Tobón, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *REDIECH,* 8 (14), 69-90.

Estrada Flores, L., García Mendoza, M., León López, E. I., Loya Rangel, M., Sánchez Santiago, M. y González Juárez, L. F (2022). Enseñanza de Inglés a niños como proceso de formación docente a normalistas. *Revista Xihmai* XVII (34), 7-24.

Félix Salazar, V. y Tisnado Osuna, E. G. (2021). El futuro profesor, la educación socioemocional y su práctica en educación primaria [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Hermosillo, Sonora.

García, C. A. D. (2022). El portafolio de evidencias como instrumento metacognitivo en el proceso de titulación de estudiantes normalistas. *South Florida Journal of Development*, 3 (1). 996-1006. ISSN 2675-5459.

García López, F. E., Hernández Valdez, M. M. y Luna García, L. A. (2019). El desarrollo de habilidades reflexivas y metacognitivas en la formación de docentes: tensiones e impacto en el desarrollo de competencias [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Playas de Rosarito, B. C.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3a. ed.). Morata.

Herrera Rivas, L. y Delgado González, A. (2021). Acercamiento a la enseñanza del inglés en la práctica de estudiantes normalistas. *Educación, Innovación y Nueva Normalidad.* ISBN: 978-607-97907-1-4.

Hernández Morgan, A., Trujillo Ballinas, L. G. y Santiz López, R. (2019). Enseñar a investigar en la formación inicial docente: Prácticas y habitus en el acompañamiento del documento de titulación [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Playas de Rosarito, B. C.

Madrueño Pinto, J. C., Ortiz Macias, C. y Ortíz Figueroa, J. (2019). Educación socioemocional en la formación docente: intervención para mejorar habilidades de convivencia [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Playas de Rosarito, B. C.

Monge Urquijo, P. M., Laborín Álvarez, J. F. y Siqueiros Aguilera, J. P. (2021). La teoría y el método: una experiencia de formación profesional para evaluar el acompañamiento docente [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Hermosillo, Sonora.

Neira Neaves, I. I.; López Oviedo, H. M. e Ibáñez Cruz, M. (2017). El portafolio con enfoque socioformativo como estrategia para evaluar las competencias profesionales en la formacion de docentes [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Mérida, Yucatán.

Pank Valenzuela, C. y Acosta Ramos, S. L. (2019). Educación socioemocional: un pendiente en la formación de docente [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Playas de Rosarito, B. C.

Rebollo Sánchez, J. (2019). Propuesta de enseñanza de inglés para escuelas normales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educactivo*, 10 (19), 1-26.

Rincón Castillo, A. G. (2018). El proceso de transferencia en el uso de las TIC en las escuelas normales del estado de Zacatecas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*, 8(16), 622-646.

Rubio Moreno, M. y Castro López, G. (2017). La investigación educativa: un estudio exploratorio a las tesis de la primera generación del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria [ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.* San Luis Potosí, SLP.

Rubio-Moreno, M., Castro-López, G. y Félix-Salazar, V. (2015). Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria [ponencia]. *Revista Ra Xihmai,* 11(4), 381-402.

Salinas Cervantes, L., Dueck Klassen, P. S. y Nieto Chávez, K. I. (2021). Perspectiva de la enseñanza del idioma inglés [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Hermosillo, Sonora.

Sánchez Miranda, J. J., González Polo, A. y Monroy Rodríguez, A. (2019). La formación de docentes normalistas: De la tradición pedagógica a los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), 1-28.

Santana Ortega, E., Santana Ortega, A. y López López, O. N. (2019). - El uso del software tell me more como herramienta de apoyo para el aprendizaje de inglés en la Escuela Normal Rural "Carmen Serdán" [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Playas de Rosarito, B. C.

Schön, D. (1987*). Educando al profesional reflexivo: Hacia un nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Jossey-Bass.

Sebastián Barragán, A. y Máximo Bastida, Y. G. (2021). Trayectorias normalistas: Vida y escuela [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Hermosillo , Sonora.

Soria Rojas, R. E. (2021). Trayecto inicial de futuros profesores de inglés: capital social, expectativas y afiliación normalista [Tesis de Maestría]. Escuela Normal Superior de México. Ciudad de México, México

Soriano Molina, L., López González, R. y Córdova Martínez, M. (2018). Portafolio electrónico en el desarrollo de competencias docentes. Representaciones sociales de estudiantes [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Aguascalientes, Ags.

Tánori, J., Álvarez-Quintero, A., Verá, J. A. y Durazo, F. F. (2021). Capital cultural y rendimiento académico de estudiantes normalistas en Sonora, México. *Educación y Educadores*, 24(1), 53-70.

Torres Delgado, J. M., Aguilar Villegas, A. y Ávila Berbena, M. de J. (2019). Borrón y escritura nueva: la elaboración de tesis como modalidad de titulación normalista [ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Playas de Rosarito, B. C.

Varela-Ordorica, S. A. y Valenzuela-González, J. R. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare,* 24(1), 1-20.

Villar Angulo, L. M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza. Teoría e investigación*. Oikos-tau.

Yañez Quijada, A. I., Vera Noriega, J. A. y Mungarro Matus J. E. (2014). El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 111-129.

Experiencias, aprendizajes y retos de los estudiantes normalistas durante la pandemia: una investigación documental

Adrian Aguilera Aguilar

Resumen

El presente escrito se inspira en la obra "Estado del conocimiento (2012-2022) Un acercamiento al estudiante normalista ¿Qué se sabe de él? Centrándonos en las experiencias formativas que tuvieron los estudiantes de las Escuelas Normales durante la pandemia covid-19 a través de una investigación documental en la cual se analizan 17 textos los cuales develan las experiencias, enseñanzas y retos que los estudiantes vivieron y asumieron.

Palabras clave: estudiante normalista, pandemia, experiencias formativas, aprendizaje, investigación.

Introducción

El suceso de noviembre de 2019 ocurrido en la ciudad de Wuhan, China, parecía que se quedaría en aquel lado del mundo, sin embargo, en México, el primer caso positivo se confirma de manera oficial en febrero de 2020, y a partir de allí la emergencia sanitaria se haría presente.

La incertidumbre y angustia de los estudiantes se materializaba, pues los contagios afectaban cada vez más a personas conocidas o cercanas, familiares, en nuestro propio hogar o en uno mismo. La estrategia nacional para afrontar la emergencia inició suspendiendo las clases, así como las actividades no esenciales. De manera emergente, se diseñó el programa televisivo "Aprende en Casa", y millones de profesores y estudiantes de todos los niveles emprendieron actividades docentes en línea, pensando que dicha dinámica se aplicaría sólo por un par de meses. No obstante, la pandemia duró más que eso.

Se realizó una investigación documental utilizando buscadores como Dialnet, Redalyc y Google Académico, seleccionando un total de 17 documentos:

9 capítulos de libro, 5 ponencias y 3 artículos de revista. Para la sistematización de la información se utilizaron fichas de resumen. Los objetos de estudio se centraron en las experiencias, enseñanzas y retos que dejó la pandemia en los estudiantes normalistas, mismo que se convirtieron en categorías de análisis y que aparecen a continuación.

Experiencias durante la pandemia

Esta categoría está integrada por siete producciones, de los cuales cinco recuperan las experiencias de los estudiantes de las Licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria del último año de sus respectivas carreras. Dichos ensayos se encuentran en el libro que coordinan Espinosa et al. (2022) intitulado El último año de mi formación profesional: el año de la pandemia. La transición, cuya realización se apuntala en el trabajo realizado por profesores de las siguientes normales: Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez" de Panotla; Escuela Normal Primaria "Profra. Leonarda Gómez Blanco" de Santa Apolonia Teacalco; Escuela Normal Urbana Federal "Lic. Emilio Sánchez Piedras" ubicadas en el estado de Tlaxcala, y la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, de Cuautla Morelos.

Los textos dan voz a normalistas del último año y develan las experiencias en este doble juego de ser estudiantes y profesores a la vez, respecto a seguir consolidando su proceso de formación inicial, llevar a cabo sus prácticas profesionales y culminar su producto de titulación durante la pandemia.

Los dos textos siguientes son un artículo y una ponencia. El primero fue publicado en la revista Ciencia Administrativa 2; el segundo fue presentado en el marco del Cuarto congreso nacional sobre investigación Normal (CONISEN), celebrado en la ciudad de Hermosillo Sonora del 27 al 30 de abril de 2020.

Estos escritos narran cómo, ante la emergencia sanitaria, se tomó la decisión de cerrar las escuelas y utilizar la tecnología como instrumento emergente para poder continuar con el ciclo escolar. Bello (2022), Morales (2022), Aguilar et al. (2021), López (2022) y Melendez (2022) señalan que la educación a distancia no era algo desconocido del todo, pero sí las condiciones que se desprendieron de ello. Por ejemplo, la falta de recursos tecnológicos necesarios o el conocimiento suficiente para su manejo fueron elementos importantes que generaron tensiones y dificultades para poder realizar el trabajo académico. De

igual forma, la falta de recursos económicos para poder adquirir un equipo que contara con las especificaciones mínimas para poder funcionar de manera correcta en las diferentes plataformas que en ese momento se utilizaban. Como lo señala Bello (2022):

> una de las tantas consecuencias que trajo consigo el cierre de los planteles escolares y la modalidad educativa virtual o a distancia, fue que muchas familias, por necesidad, se dieron a la tarea de utilizar sus pocos recursos para adquirir una nueva herramienta de estudio para llevarla a su casa. [...] obviamente esto no aplicó para todas las familias, pero repito, las condiciones de cada estudiante fueron y siempre seguirán siendo completamente diferentes. (pp. 36-37).

En este sentido, la pandemia hizo evidente la gran desigualdad económica que desde hace varios ayeres se conocía. Como refieren los autores, no sólo se requería de disponer de un equipo de cómputo, sino además el equipo debía contar con las especificaciones necesarias para funcionar correctamente con las plataformas, así como con una cámara. Por otro lado, tener internet en casa y que la señal fuese estable resultó ser otra exigencia. En el mejor de los casos se contaba con un dispositivo y conexión a internet, e incluso así no era suficiente, pues el número de personas que necesitaban utilizar el dispositivo sobrepasaba la disponibilidad; los padres también tenían que utilizar el equipo y la red dado que se tenía que cumplir con el trabajo desde casa, situación que además desdibujó los límites entre los espacios laborales y familiares, los cuales, cabe decir, no estaban libres de interrupciones.

La experiencia de estar frente a la pantalla implicaba reflexionar y analizar los contenidos, escuchar la voz del otro y, en el mejor de los casos, poder observarlo si se tenía prendida la cámara; había que decidir entre hacer de esa actividad un espacio de aprendizaje, o bien, caer en la simulación y sólo ver transcurrir el tiempo añorando el regreso a lo presencial, era una invitación sin convocatoria al compromiso de cada estudiante a hacerse cargo de su proceso de formación. Melendez (2022).

Aunado a lo anterior, el constante riesgo de ser contagiado de Covid y sus posibles complicaciones, fue otro elemento que nunca cesó de impregnar incertidumbre y angustia a la población en general. Esta experiencia puso a prueba al mundo entero en los diferentes escenarios, al más puro estilo freudiano: vida y muerte se ponen en juego, la tensión generada por el confinamiento, las es-

trategias que en varios momentos se mostraron limitadas y que parecía que no había forma de continuar adelante.

Durante del confinamiento los estudiantes echaron mano de los diferentes recursos con los cuales contaban, sobre todo, estar abiertos a las posibilidades y desde allí poder continuar con su formación profesional; poner en práctica la autonomía, ser creativos y propositivos en compañía de sus profesores y, en su momento, posicionarse del otro lado; acompañar a sus estudiantes en las escuelas de práctica desde la modalidad en línea, como lo precisan Melendez (2022), Morales (2022), Sánchez (2022) y López (2022).

Al respecto, entre las bondades que trajo consigo el uso de la tecnología está la respuesta más inmediata y eficiente ante las necesidades de la emergencia sanitaria, pero las condiciones del aislamiento social que poco a poco fueron minando el estado de ánimo de las personas, entre cuyos efectos se cuentan crisis de ansiedad, ataques de pánico, violencia intrafamiliar, por mencionar algunos. No obstante, a decir de Morales (2022), el trabajo continúa.

Se percibía un doble filo de la navaja; por un lado, se continuó adelante y por el otro se detuvo todo, inclusive la misma vida. Por un lado se aprendía y por el otro solamente se simulaba. Por un lado se contaba con lo necesario, por otro lado, lo necesario no era suficiente. Por un lado nos quedamos en casa, por el otro teníamos que salir y continuar trabajando porque "no hay de otra"; se es privilegiado o se es vulnerable.

La experiencia nos enseña, nos sensibiliza, nos posiciona en un lugar distinto. Se vislumbra un mejor futuro como lo señala Sánchez (2022); sin embargo, en esta metáfora del doble filo de la navaja, ese mejor futuro emerge a partir de una población sensibilizada con miras a ser más humana y cercana. No obstante, se desmorona al surgir el conflicto armado entre Rusia y Ucrania. La "nueva normalidad" se mueve de manera trepidante al regreso a lo presencial, los retos aceptados a partir de las enseñanzas de la pandemia demandaran una forma distinta de vivir la educación.

Finalmente, la experiencia vivida en la pandemia desde la voz de los estudiantes muestra la ambivalencia propia de la vida: lo gratificante y displacentero, la vida y la muerte, los privilegios y la marginalidad, el aprendizaje y la simulación, la salud y la enfermedad, la creatividad y la reproducción, entre otros factores. La experiencia pone de manifiesto una serie de enseñanzas y retos que justamente son los que a continuación abordaremos.

Esta categoría la conforman cuatro investigaciones: tres son ponencias presentadas en el IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN), llevado a cabo en la Ciudad de Hermosillo, Sonora; y un artículo publicado en la revista *Educando para educar*. Estas producciones ponen al centro las tensiones que vivieron los estudiantes normalistas en el marco de la pandemia, y el cómo su vida cotidiana se vio impactada y reconfigurada.

Dentro de este ambiente de incertidumbre y angustia, los estudiantes se vieron en la necesidad de llevar a cabo una serie de acciones que desde su experiencia y acompañamiento de sus profesores fueron integrando y aprendiendo para poder continuar con su formación académica, sus prácticas profesionales y la construcción de sus trabajos de titulación.

Para Gastélum et al. (2022), llevar a cabo el trabajo académico en condiciones de emergencia sanitaria resultó altamente estresante para los estudiantes y docentes de las diferentes Escuelas Normales, así como para los docentes de educación básica, poniendo particular atención en el desarrollo de las prácticas profesionales y que, en este sentido, Corpus et al. (2021) dan cuenta de las altas expectativas de los estudiantes sobre su documento de titulación:

> [...] pero tras la suspensión de actividades presenciales se vieron afectados todos sus planes [...] se reiteraba la falta de adaptación a la modalidad virtual, la cual originó en ellos pensamientos de poco avance o dudas sobre si el trabajo se estaba realizando correctamente (p.7).

Transitar al espacio virtual ante la emergencia sanitaria obligó a los estudiantes a vivir sus procesos formativos detrás de la pantalla, así como inclinarse más hacia la tesis como producto de titulación, ya que como lo documentan Mendel et al. (2021), la pandemia influyó de manera significativa en la elección de la modalidad de titulación, siendo la tesis la que obtuvo un mayor porcentaje de preferencia.

Si bien la modalidad en línea no era algo nuevo para los estudiantes como lo señalan Corpus et al. (2021), "en realidad, este concepto no es nuevo, debido a que han sido usados en décadas anteriores, sin embargo, en muchos escenarios esto sigue siendo un reto tanto por el manejo de competencias digitales como por la infraestructura disponible" (p.4), ya que como se señaló en la ca-

tegoría anterior, la pandemia hace evidente algo que ya se venía observando: la desigualdad social.

Dicha desigualdad movió a los estudiantes a poner en juego sus conocimientos previos en el uso de la tecnología, que si bien, había sido utilizada con fines recreativos, ahora su uso se emplearía con fines educativos, como herramienta necesaria para dar continuidad a su proceso formativo, comunicarse con los compañeros, profesores, tutores y estudiantes.

Llevar a cabo las prácticas profesionales a distancia, a decir de Corpus et al. (2021) "[...] [representó] una oportunidad en los estudiantes normalistas para adaptarse a las condiciones de la educación a distancia y responder a sus actividades a pesar de los cambios que trajo consigo, así como futuros docentes, que deben estar preparados para continuar impartiendo clases, sin importar que las aulas estén cerradas". (p.10).

Estas fueron enseñanzas valiosas que mostraron a los estudiantes el compromiso, responsabilidad, interés y la motivación por continuar con su proyecto académico y de vida, a pesar de las circunstancias de adversidad, estrés e incertidumbre que se vivieron, ya que de manera generalizada, como lo afirman Corpus et al. (2021), se percibió un desánimo provocado no sólo por la alteración de los planes que tenían los estudiantes, sino también el desarrollo de las prácticas profesionales; sobre todo, por la falta de interacción presencial en el marco del aislamiento social. En tal sentido, señalan los autores, se recuperó que no todos han tenido la oportunidad de interactuar cara a cara con sus alumnos de la escuela de práctica, dado que, las herramientas tecnológicas no eran accesibles para todos.

Nuevamente, nos encontramos con este matiz de ambivalencia, de contradicción, que representa un claroscuro en el proceso formativo de los estudiantes y que confronta a quienes toman las decisiones en materia de política educativa reflexionar de manera crítica el rumbo que se está trazando en la educación del país, ya que siguiendo a Leyva et al. (2021), las prácticas educativas por medio de la virtualidad, se hace necesario buscar las estrategias adecuadas para cumplir con el logro de los objetivos que plantean los currículos educativos, puesto que es trascendental que las escuelas creen espacios tecnológicos que tengan como objetivo promover, tal como de manera presencial, una educación basada en valores, en conjunto con la fraternidad entre los compañeros, la inclusión y la no discriminación.

En este sentido a decir de Corpus et al. (2021), se requiere contar con la autonomía, la organización, la lectura exhaustiva, la iniciativa y el uso de diversas herramientas digitales, estas últimas no sólo para la integración del documento de titulación y el desarrollo de las prácticas profesionales, sino también como un *habitus* en los estudiantes para poder dar respuesta a los retos que se avecinan a la educación en México. Estos retos, confirman los autores, han sido aceptados por toda la comunidad normalista en congruencia con sus orígenes e historia, siendo así capaces de participar en la formación de ciudadanos que construyan un mejor país.

La siguiente categoría hace referencia precisamente a los retos que dejó la pandemia, los cuales enfrentarán los estudiantes normalistas en su proceso de formación como profesionales de la educación.

Los retos aceptados en la pandemia

Esta tercera categoría está conformada por siete capítulos de libro: cuatro son investigaciones publicadas en el libro "La formación docente en tiempos de pandemia. Sistematización de experiencias de la BENMAC" (Rodríguez y López, 2021), uno de "El último año de mi formación profesional: el año de la pandemia. La transición" (Espinosa et al., 2022); y una ponencia, presentada en el IV Congreso Nacional de investigación sobre Educación Normal y un artículo publicado en la revista *Ciencias Sociales*.

Cinco de las siete investigaciones coinciden en que uno de los grandes retos para los estudiantes normalistas es justamente la realización de sus prácticas profesionales. Las investigaciones de Rodríguez et al. (2021), Segundo (2022), Soto et al. (2021), Uresti et al. (2021) así como Cervantes et al. (2022), dan cuenta del transitar de los estudiantes normalistas en su proceso de formación referente a las prácticas profesionales, cómo fueron viviendo dentro su contexto específico la emergencia sanitaria, el acompañamiento con asesores, tutores y profesores, así como la elaboración de sus planificaciones, el trabajo con sus estudiantes, la intervención en las diferentes escuelas de práctica. Todo ello fue una experiencia que implicó grandes retos.

Soto et al. (2021) destacan lo siguiente:

> [...] los maestros en formación mencionaron que el principal reto al que se enfrentaron fue no poder hacer la observación de los procesos de cada alumno para resol-

ver la actividad planificada, lo que genera incertidumbre respecto al aprendizaje e incluso validez sobre su realización (p. 25).

Por ello, para dar respuesta ante la realidad que se vivía, se tuvo que generar una estrategia de formación docente a distancia, como lo señalan Rodríguez et al. (2021): un proceso donde se generaron una serie de tensiones que tanto docentes como los alumnos de las Escuelas Normales tuvieron que enfrentar con sus propios recursos.

> [...] sin embargo, dentro de esta complejidad que ha implicado el poder desarrollar un proceso de formación docente a distancia, existen algunos aspectos que son más significativos o que han resaltado en esta amplia gama de cuestiones complejas, por ejemplo, el asunto de las prácticas profesionales (p. 56).

Si bien la situación se estaba tornando compleja para los docentes en servicio, estos autores se cuestionan sobre las condiciones, dificultades y retos que enfrentarían los docentes en formación, para llevar a cabo sus prácticas profesionales.

Continuando con Rodríguez et al. (2021), para ellos, el camino hacia la modalidad de trabajo en línea requiere de la implementación de sistemas de plataformas de gestión, aprendizajes efectivos en las que los actores se apoyen en la tecnología apropiada, suficiente y vigente para el desarrollo de actividades propias de la educación a distancia. Los autores recuperan a Sánchez (citado en Rodríguez et al., 2021) al señalar que todo fue emergente; hubo poco que hacer en la capacitación docente respecto del manejo básico de las herramientas; sin embargo, fue abrumadora la oleada de plataformas de gestión del aprendizaje que aparecieron. En este sentido afirman los autores:

> [...] la educación en línea es necesaria pero insuficiente, si no se cambian los paradigmas educativos y se realiza un análisis profundo de los currículos, de los contenidos enciclopédicos centrados en lo disciplinario, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, de la práctica docente y de la gestión académico- administrativa. Las TIC, por sí solas, no tienen una función pedagógica (Rodríguez et al., 2021, p. 67).

Ahora bien, si se le suma la desigualdad social de la cual se ha comentado anteriormente, los procesos formativos de los estudiantes se verán gravemente afectos, Soto et al. (2021) señalan que algunos maestros en formación, en coordinación con los maestros de grupo y autoridades educativas y de USAER, implementaron acciones dirigidas con aquellos alumnos que no cuentan con ningún medio de comunicación, conectividad o dispositivo, lo que impiden la participación en las actividades y, por ende, su aprendizaje.

Ante esto, Segundo (2022) reflexiona que ser normalista en tiempos de pandemia implicó una serie de adaptaciones y respuestas ante la emergencia, movilizarse a nuevos planes de trabajo, distintas estrategias y diversas actividades tecnológicas que, en el mejor de los casos, se habían manejado antes, por lo que se contaba con cierto conocimiento y manejo; el sistema educativo nacional, buscó la "mejor" manera para que miles de estudiantes mexicanos pudieran recibir una educación desde sus hogares, sin tener que exponerse al virus sars-cov-2, sin embargo, con ayuda de los docentes y padres de familia, se logró continuar con los trabajos del ciclo escolar.

Reflexiones finales

La experiencia vivida en la pandemia a la luz de la voz de los estudiantes nos muestra la ambivalencia con la cual se experimentó. Se dio cuenta del transitar desde lo gratificante a lo displacentero, de resistir al contagio y de convivir con las complicaciones de la enfermedad, de los privilegios de quienes pudieron acatar el "quedar en casa"; sobre la marginalidad y el estar expuestos al virus; de contar con el equipo necesario, el espacio, la conectividad por mencionar algunos factores, a no contar con nada de esto y sólo con el programa televisivo.

Continuar con la formación académica también significó transitar del aprendizaje a la simulación; de la creatividad a la reproducción; entre otros muchos eventos que pusieron de manifiesto ese matiz ambivalente de la experiencia. Esto último fue colocando al centro de la meza, una serie de enseñanzas y retos.

Se mostró una realidad para la que la mayoría de las escuelas no se encontraban preparadas, de allí la importancia de sostener una buena relación entre los sujetos dentro del proceso de comunicación y, sin duda alguna, de lograr establecer un intercambio de información. Por tanto, la necesidad de crear redes de comunicación y colaboración efectivas en la nueva normalidad, es una res-

ponsabilidad que recae en toda la comunidad inmersa en el ámbito educativo, por lo que se requiere facilitar estrategias necesarias para lograr cumplir con lo que establecen los retos que trae consigo la pandemia.

Referencias

Aguilar, S del C., Ayala, K. V. y Hernández, A. L. (2021). La educación a distancia y la virtualidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes normalistas de la BECENESLP: ¿Una modalidad emergente [ponencia]. *IV Congreso Nacional sobre Investigación Normal.* Hermosillo, Sonora.

Aguilar, V. y Gómez, G. (2021). Gestión del aprendizaje en confinamiento: autorregulación en la formación inicial docente. *Revista Ciencia Administrativa 2*.

Bello, J. (2022). ¿Desvalorización o valorización docente frente a la pandemia? En Espinosa, J.C., Carro, A., Acosta, R., Alonso. y Ríos, B. (2022). *El último año de mi formación profesional: el año de la pandemia. La transición*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Cervantes, E., Gutiérrez, P. R. y Ronquillo, C. C. (2022). La formación docente en el estado de Chihuahua: Entre el desafío sanitario y la resiliencia docente. *Revista de Ciencias Sociales*, *31*(61), 89-113.

Corpus, A. G., Jasso, B. L., y Mata, D. (2021). Obtener el grado de licenciatura en Educación primaria durante la contingencia sanitaria por covid-19: Una mirada a la experiencia de estudiantes normalistas de la BECENESLP [ponencia]. *IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*. Hermosillo, Sonora.

Espinosa Peña, J.C., Carro Nava, A., Acosta Jimenes, R., Alonso Olivar, Y. y González Rubio, B.R. (Coords.). (2023). *El último año de mi formación Profesional: el año de la pandemia. La transición.* Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Gastélum, G., Howell, K y Magaña, V. (2022). Acompañamiento pedagógico en prácticas de estudiantes normalistas en la enseñanza remota de emergencia. *Revista Educando para Educar*, *22*(42), 37-53.

Leyva, A.G., López, I. y Peral, G. I. (2021). Dinámicas de comunicación y colaboración en la educación a distancia desde la perspectiva de los alumnos normalistas de la BYCENES [ponencia]. *IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal.* Hermosillo, Sonora.

López, A.N. (2002). Travesías de una estudiante foránea: transición y confinamiento. En J.C. Espinosa, A. Carro, R. Acosta, Y Alonso. Y B. Ríos, *El último año de mi formación profesional: el año de la pandemia. La transición*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

López, J. A., Santana, B. E. y Zavala, V. V. (2021). Tutoría a distancia, respuesta necesaria ante la pandemia. En S. Rodríguez y J. A. López, *La formación en tiempos de pandemia. Sistematización de experiencias de la BENMAC*. T&R.

Medel, C., Delgado, A. y González, V. A. (2021). El trabajo de titulación durante la pandemia: El caso de Guanajuato [ponencia]. *IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*. Hermosillo, Sonora.

Melendez, D.L. (2002). Entre la escuela y la pandemia, un giro de 180 grados en mi formación docente. En J. C. Espinosa, A. Carro, R. Acosta, R., Y. Alonso, y B. Ríos, *El último año de mi formación profesional: el año de la pandemia. La transición*. Normalismo Extraordinario.

Morales, A. (2022). Casi maestros: El final de mi formación docente durante la pandemia por covid-19. En J. C. Espinosa, A. Carro, R. Acosta, R., Y. Alonso, y B. Ríos, *El último año de mi formación profesional: el año de la pandemia. La transición*. Normalismo Extraordinario.

Rodríguez, S. y López, J. A. (2021). *La formación en tiempos de pandemia. Sistematización de experiencias de la BENMAC.* T&R.

Rodríguez, A. E., Calvillo, R. y Contreras, I. R. (2021) Desarrollar las Prácticas Profesionales en tiempos de pandemia: Dificultades y retos desde las percepciones del docente en formación de la LESET. En s. Rodríguez y J. A. López, *La formación en tiempos de pandemia. Sistematización de experiencias de la BENMAC*. T&R.

Sánchez, L. (2022). El final de la normal y el inicio de la pandemia. En J. C. Espinosa, A. Carro, R. Acosta, R., Y. Alonso, y B. Ríos, *El último año de mi formación profesional: el año de la pandemia. La transición*. Normalismo Extraordinario.

Segundo, M., G. (2022). Una educación voluble: retos y obstáculos en la práctica docente pese a la pandemia por la covid-19. En J. C. Espinosa, A. Carro, R. Acosta, R., Y. Alonso, y B. Ríos, *El último año de mi formación profesional: el año de la pandemia. La transición*. Normalismo Extraordinario.

Soto, C. L., Martínez, Z. V. y Antúnez, M. (2021). Lecciones y retos de la pandemia en los procesos de planeación, prácticas y evaluación con enfoque inclusivo de los maestros en formación. En S. Rodríguez y J. A. López, *La formación en tiempos de pandemia. Sistematización de experiencias de la BENMAC.* T&R.

Uresti, O. D., Vázquez, C. O. y López, B. A. (2021). La práctica profesional de docentes en formación de una Escuela Normal en San Luis Potosí: Una mirada a la planeación didáctica en la educación a distancia [ponencia]. *IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal.* Hermosillo, Sonora.

EL AGENTE EDUCATIVO COMO INTELECTUAL ORGÁNICO ¿ES POSIBLE? NARRATIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Coordinadora
Lya Sañudo Guerra[*]

Caracterización del docente como intelectual orgánico
Fabricio René Orozco Sánchez[**]

Acciones y significados de intelectual orgánico en procesos de resistencia.
Enrique Domínguez Ruiz[***]

Casos de intelectuales orgánicos transformacionales en educación
Guillermo Ahumada Camacho[****]

Resumen general del simposio

Este simposio es el resultado parcial del proyecto Resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la Justicia Social (EscuelaQResiste) liderado por la Universidad Autónoma de Madrid y constituido por grupos de investigadores iberoamericanos (PID2021-122310NB-I00 Ministerio de Ciencia y Educación / Agencia Estatal de Investigación de España.

* Comisión Estatal para la Mejora Continua de Jalisco.
lya.sanudo@jalisco.gob.mx

** Dirección General de Educación Normal del Estado de Jalisco.
reneorozco2406@gmail.com

*** Red de Posgrados en Educción AC.
enriquedr@hotmail.com

**** Centro de Investigación Pedagógica y Social.
memoufysa@hotmail.com

Los objetivos son: Comprender las percepciones y vivencias de las opresiones del sistema educativo de los y las jóvenes en los márgenes del sistema educativo, así como de familias y comunidades; e, Identificar las formas de resistencia en educación por parte de los y las jóvenes en los márgenes del sistema educativo, de familias y comunidades y de escuelas. Estos resultados parciales dan cuenta del segundo objetivo. Está basado en la Teoría de la resistencia (Giroux, 2004) y desde ahí el entendimiento del agente educativo como intelectual orgánico transformativo (Giroux, 1990) cuando actúa como investigador y crítico de su contexto, y promueve la democracia y la justicia social a través de grupos de resistencia orientados a la acción.

Epistemológicamente, está fundamentado en la dialéctica crítica y metodológicamente, en un método mixto contranarrativas-observación. El primer texto del simposio aborda la postura teórica que caracterización al agente educativo como intelectual orgánico, posteriormente, se encuentra el dedicado a las acciones y significados de intelectual orgánico en procesos de resistencia, ya para el análisis del trabajo de campo y finalmente, descripción de los casos de intelectuales orgánicos transformacionales en educación como como casos emblemáticos concretos.

Estos textos abonan los resultados del proyecto de investigación en su conjunto que genere conocimiento y acciones sobre las percepciones y vivencias de las opresiones del sistema educativo y con ello, identificar las formas de resistencia en educación por parte de los y las jóvenes en los márgenes del sistema educativo, de familias y comunidades y de escuelas resistentes.

Palabras clave: teoría de la resistencia, intelectual orgánico, agente educativo, narrativas, formación continua.

Semblanza de los participantes en el simposio

Lya Sañudo Guerra. Pertenece al SNI Nivel I y está certificada por el CITI Program. Ha sido investigadora principal de proyectos financiadas por fondos nacionales e internacionales. Coordina el Área 3 Investigación de la Investigación Educativa en COMIE. Actualmente co-coordina la Red Mexicana de Investigadores educativos. Ha hecho diversas estancias posdoctorales internacionales, sus contribuciones se pueden encontrar en revistas y memorias nacionales e internacionales y ha sido conferencista en distintos países. Ha sido parte

de comités editoriales y evaluadora de proyectos de investigación. ORCID 0000-0003-0378-6320.

Fabricio René Orozco Sánchez. Profesor investigador de enseñanza superior adscrito a la Secretaría de Educación Jalisco y miembro del equipo de investigación del Consejo para la Mejora Educativa en Jalisco (CEMEJ). Egresado del Doctorado en Gestión de la Educación Superior por el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Experiencia docente en escuelas públicas de educación básica y en educación superior como catedrático en Escuelas Normales y en la Universidad Panamericana a cargo de los cursos de Evaluación educativa y didáctica diferencial. Certificado en Social & Behavioral Research por el Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program).

Enrique Domínguez Ruiz. Integrante del área de investigación de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco. Dedicado a la gestión de proyectos de investigación con fondos nacionales, actualmente forma parte de equipos de investigación en México y España. Ha colaborado en diversas publicaciones nacionales y en la elaboración de los estados del conocimiento del Área 3 Investigación de la Investigación Educativa en COMIE en las últimas dos décadas.

Guillermo Ahumada Camacho. Es Licenciado en Mercadotecnia por la Universidad de Guadalajara y Maestro en Intervención Socio-Educativa por el Instituto Superior de Investigación y Docencia del Magisterio (ISIDM); actualmente se desempeña como investigador educativo en la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ), de la Secretaria de Educación Jalisco, así como docente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco; colaborador de la Red de Posgrados en Educación A.C y está certificada en Social & Behavioral Research por el Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program).

Caracterización del docente como intelectual orgánico

Fabricio René Orozco Sánchez

Resumen

Este texto explora el papel de la escuela como un aparato de la cultura hegemónica, influenciado por las ideas de Gramsci sobre la hegemonía y la función de las instituciones en la formación de subjetividades. Si bien las escuelas pueden perpetuar la cultura dominante al transmitir selectivamente conocimientos y valores, también se presentan como espacios de conflicto y potencial resistencia. En este contexto, el docente es analizado como un "intelectual orgánico" que puede tanto reproducir la hegemonía como desafiarla. El concepto de "intelectual transformativo" emerge como un modelo para el profesorado, destacando su capacidad para cuestionar la producción y distribución del saber, fomentando el pensamiento crítico y la emancipación en los estudiantes. A su vez, el texto aborda el valor pedagógico de la resistencia en la escuela, donde los docentes, como intelectuales transformativos, pueden guiar a los estudiantes para que analicen las estructuras de opresión y se conviertan en ciudadanos activos y críticos, promoviendo una educación que busca la justicia social y la transformación de la realidad.

Palabras clave: intelectual orgánico, resistencia, justicia social, hegemonía.

Introducción

En el entramado de la sociedad civil, las instituciones educativas emergen como actores protagónicos en la configuración de las identidades individuales y la perpetuación, o el cuestionamiento, de las estructuras de poder dominantes. El presente texto aborda la concepción de la escuela como un aparato de la cultura hegemónica, tomando como punto de partida las ideas de Gramsci sobre la hegemonía cultural y el papel de las instituciones en la articulación de las visiones del mundo. Se explora cómo el poder hegemónico se infiltra en el sentido

común dentro del entorno escolar, moldeando las percepciones y valores de los individuos, al tiempo que se reconoce el potencial inherente de estos espacios para albergar resistencias y prácticas educativas contrahegemónicas.

El análisis se centra en la figura del docente como intelectual orgánico, examinando su rol dentro de la sociedad civil y, particularmente, en el ámbito escolar. Se expone como en el contexto de una sociedad capitalista, la función del intelectual orgánico trasciende la producción cultural tradicional para abarcar a profesionales con roles sociales activos, incluyendo a los educadores. Se destaca la capacidad de estos intelectuales para generar autoconciencia crítica y actuar como líderes y organizadores dentro de la masa, influyendo en la concepción del mundo.

Posteriormente, se profundiza en el concepto del docente como intelectual transformativo, resaltando las prácticas sociales específicas que caracterizan su labor. Se argumenta que estos profesionales no se limitan a la transmisión de conocimientos, sino que actúan como agentes críticos que interrogan los procesos de producción y distribución del saber, utilizando el diálogo para fomentar un conocimiento significativo, crítico y emancipador en sus estudiantes y cómo estos docentes pueden desafiar las relaciones simbólicas y materiales que configuran la subjetividad de los alumnos.

Finalmente, se aborda el valor pedagógico de la resistencia y como en el ámbito educativo se constituye como una herramienta crítica para cuestionar y transformar la estructura social hegemónica presente en las escuelas. Se enfatiza en el papel fundamental de los docentes, en su calidad de intelectuales transformativos, en la orientación de prácticas pedagógicas que empoderen a los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos y críticos, capaces de desafiar las estructuras de opresión y promover el cambio social.

La escuela y la cultura hegemónica

Las escuelas, como otras instituciones de la sociedad civil, desempeñan un papel crucial en la formación de subjetividades y en la consolidación de la hegemonía cultural. Antonio Gramsci señala que estas instituciones actúan como territorios donde se desarrolla la lucha por la hegemonía al servicio de los intereses de la clase dominante. La hegemonía se manifiesta cuando un grupo social logra articular y dirigir las visiones del mundo de otros grupos, condicionando así la transformación a largo plazo de la sociedad (Campione, 2005).

En el contexto escolar, este poder hegemónico se infiltra en el sentido común de las personas, moldeando sus visiones del mundo, su moral y sus percepciones de la vida. Cuanto más profundamente penetra el discurso hegemónico en los sujetos, mayor es el poder de las clases dominantes (Ibagón, 2015). Sin embargo, las opresiones reproducidas sistemáticamente en las instituciones también pueden generar espacios para la resistencia (McLaren, 2003).

Es precisamente en este punto donde las escuelas se convierten en escenarios de conflicto y contradicciones. Aunque funcionan como aparatos de hegemonía, también pueden albergar resistencias alternativas. Es decir, dentro del entorno escolar existe la posibilidad de generar prácticas educativas contrahegemónicas (Ibagón, 2015).

Así, las escuelas más que transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos, son en realidad, lugares que representan formas específicas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican ciertas selecciones y exclusiones culturales (Giroux, 1997). Este carácter selectivo y excluyente de la cultura transmitida en las escuelas evidencia su papel en la perpetuación de una cultura hegemónica. Los salones de clase proveen las condiciones para empoderar a los estudiantes y promover el cambio cultural (McLaren, 2003; Stolp, 1994)

En este orden de ideas, las escuelas son instituciones clave de la sociedad civil que reflejan la cultura hegemónica. No obstante, también son territorios ideológicos donde se pueden gestar resistencias y transformaciones, proporcionando a los estudiantes herramientas para cuestionar y cambiar la realidad establecida.

El docente como intelectual orgánico

El espacio de acción de los intelectuales, como categoría social, es la sociedad civil, donde cumplen su función de articular la hegemonía desde organizaciones como la iglesia, sindicatos y la escuela (Miranda Camacho, 2006). El espacio natural donde acciona el docente como intelectual orgánico es la escuela.

En una sociedad capitalista, los intelectuales orgánicos no se limitan a ser productores culturales tradicionales como músicos, novelistas o filósofos, sino que abarcan grupos profesionales con roles sociales activos, tales como ingenieros, economistas y publicistas (Rendueles, 2022).

La permanencia y la función estructural de estos intelectuales en la organización de los grupos humanos permiten distinguir movimientos orgánicos duraderos de aquellos que no lo son. Este marco interpretativo Miranda Camacho (2006), define el rol de los intelectuales y su categorización dentro de la sociedad civil y en qué consiste su organicidad de la siguiente manera:

> ¿En qué consiste esa organicidad? Por una parte, en su permanencia, por lo que es preciso distinguir los movimientos orgánicos permanentes de los que no lo son. Por otra, la función en la organización de la estructura que históricamente es necesaria para organizar las masas humanas. Este marco interpretativo es el que hace posible definir el papel de los intelectuales y su categorización en el seno de la sociedad civil (p. 24).

Los intelectuales son una categoría orgánica creada por las clases dirigentes para desarrollar una conciencia de sí mismas e imponerla a las clases subalternas (Miranda Camacho, 2006). Son esenciales para generar autoconsciencia crítica en la masa y actúan como sus organizadores y líderes. Para Gramsci, el intelectual no es solo un orador especialista, sino también un dirigente político. (Gómez, 2016).

Los intelectuales tienen raíces históricas y están vinculados a proyectos de clase para la nación. Al emerger, encaran a los intelectuales que en ese momento dirigían y defienden una concepción del mundo distinta. (Ibarra Rivas, 2016).

En este contexto, los profesores deben ser vistos como algo más que ejecutores de metas específicas y operadores del currículo oficial. Para (Giroux, 1997) loa profesores deben ser considerados como personas libres dedicadas a los valores de la inteligencia y al fomento de la capacidad crítica en los jóvenes.

Es esencial que los profesores ejerzan la responsabilidad de cuestionar seriamente lo que enseñan, cómo lo enseñan y los objetivos generales de la educación escolar. Esto implica que los docentes deben desempeñar un papel activo en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza. (Giroux, 1997) Ni los maestros ni los estudiantes son títeres sociales como sugieren algunos teóricos de la reproducción. Ambos, sostiene Giroux (2004) demuestran formas de resistencia dentro del contexto de la hegemonía cultural.

El papel del maestro como un intelectual en la transmisión de elementos hegemónicos cobra una especial relevancia. Para Gramsci, el verdadero maestro es aquel que, al representar la conciencia crítica de la sociedad, asume el papel

de moderador entre la sociedad en general y los estudiantes, y por lo tanto, a decir de Ibagón (2015):

> Es entonces, un intelectual que trabaja en el campo de la educación, ya sea difundiendo la ideología del bloque histórico dominante o, por el contrario, tratando de elaborar la hegemonía del nuevo bloque emergente -ejercicio de la intelectualidad orgánica (p. 71).

El docente como intelectual transformativo

El concepto de "intelectual transformador" es fundamental para comprender las prácticas sociales específicas con las cuales los maestros se comprometen rutinariamente. Estos profesionales no solo transmiten conocimientos, sino que actúan como agentes críticos que cuestionan cómo se produce y distribuye el saber. Utilizan el diálogo para hacer del conocimiento algo significativo, crítico y emancipatorio. Según McLaren (2003), los maestros que asumen este papel tratan a los estudiantes como agentes críticos, participantes activos y pensadores alternativos de la realidad social.

Desde la perspectiva de Gramsci, los maestros pueden ser considerados como intelectuales orgánicos, aquellos que rescatan la visión del profesor como un intelectual frente a la figura del ejecutor. Los profesores como profesionales reflexivos tienen la capacidad de comprender los determinantes ideológicos de sus prácticas y de las prácticas y discursos educativos. Esta comprensión les permite desarrollar una pedagogía crítica que tiene como objetivo transformar la realidad social y educativa. Giroux (1997) destaca que el maestro debe revelar cómo la subjetividad es construida y legitimada a través de discursos pedagógicos, desafiando las relaciones simbólicas y materiales que los estudiantes viven.

El docente transformativo debe pasar del fatalismo y la pasividad a asumir su responsabilidad social como primer paso dentro de la estructuración y consolidación de su papel como intelectual orgánico (Ibagón, 2015). Este compromiso social implica dignificar su posición reconociendo que la fundamentación de toda actividad humana, incluyendo la enseñanza, está comprometida con las posibilidades de la vida humana y la libertad (McLaren, 2003).

El rol del profesorado como intelectual, en términos gramscianos, es clave. Debe esforzarse en comprender las dimensiones ideológicas de la educación, tratando de desvelar cómo las formas culturales que producen los diferentes

grupos sociales refuerzan o resisten las distintas ideologías. Además, debe analizar las contraculturas que se generan en las aulas y considerar sus posibles implicaciones en la vida futura de esos grupos de adolescentes inconformistas (Torres, 1998).

Al politizar la naturaleza de la enseñanza, que lucha por transformar los centros escolares en entornos de libertad donde los estudiantes se convierten en agentes de cambio y esperanza, es necesario entender el papel contradictorio que juegan los maestros dentro del sistema educativo (Méndez-Núñez & Murillo, 2017)as "in the culture of globalization, [...] there is no glimpse of an elsewhere or an otherwise" (Berger, 1999, p. 3. A decir de Giroux (2004):

> La tarea de los educadores radicales debe estar organizada alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces. Esto daría lugar al desarrollo de un discurso crítico que permitiría la inserción de un interés colectivo en la reconstrucción de la sociedad más amplia. (p. 154)

Los maestros radicales tienen que establecer conexiones orgánicas con aquellas mayorías excluidas que habitan los barrios, pueblos y ciudades en los que se localizan las escuelas (Giroux, 2004). El carácter transformativo del profesorado intelectual también implica involucrar a los estudiantes como pensadores críticos, participantes activos y visores de posibilidades alternativas de la realidad social.

Al reconocer a los maestros como intelectuales transformativos capaces de poner en marcha una pedagogía contextualizada social y políticamente, se promueve una transformación más amplia que requiere de la implicación de todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (Méndez-Núñez & Murillo, 2017)as "in the culture of globalization, [...] there is no glimpse of an elsewhere or an otherwise" (Berger, 1999, p. 3. Estos profesores forman parte de una estructura que necesita una correlación de fuerzas para propiciar el cambio, exigiendo la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo.

El docente como intelectual transformativo desempeña un papel crucial en la educación contemporánea. Su capacidad para generar conocimiento y prácticas pedagógicas innovadoras, establecer vínculos con la comunidad y los movimientos sociales, y actuar como agente transformador dentro de su comu-

nidad, son aspectos fundamentales para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La visión del maestro como intelectual nos invita a repensar el rol de la educación en la transformación social, reconociendo que la pedagogía crítica y el compromiso con la justicia educativa son esenciales para formar ciudadanos críticos y emancipados.

El docente y el valor pedagógico de la resistencia

El concepto de resistencia en el ámbito pedagógico ha adquirido relevancia como una herramienta crítica para cuestionar y transformar la estructura social hegemónica presente en las escuelas. Los docentes, considerados como intelectuales transformativos, juegan un papel fundamental en este proceso, orientando su labor hacia la creación de espacios de reflexión y acción que empoderen a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos activos y críticos.

La resistencia en el contexto educativo no se debe percibir meramente como una oposición, sino como una dimensión integral de la educación ciudadana. Según Giroux (2004), "La resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social" (pp. 145-146). En este sentido, la resistencia permite a los estudiantes tomar conciencia de las estructuras que los oprimen y fomenta la creación de estrategias para su superación.

El valor pedagógico de la resistencia radica en contextualizar sus conceptos de estructura e intervención humana dentro de un nuevo marco analítico para interpretar el proceso de escolarización. Giroux destaca la importancia de politizar la noción de cultura y analizarla dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación, rechazando la idea de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción (Giroux, 2004).

Los maestros y maestras que se configuran como intelectuales transformativos orientan su labor al cuestionamiento y a la transgresión de la estructura social hegemónica. Méndez-Núñez & Murillo (2017)as "in the culture of globalization, [...] there is no glimpse of an elsewhere or an otherwise" (Berger, 1999, p. 3 sugieren que:

> Si los maestros van a ser capaces de analizar la naturaleza y el grado de la injusticia distribuidas en las escuelas, tendrán que poner mucha atención a esas reglas básí-

cas, tácitas y constitutivas que establecen los factores más obvios que estructuran las elecciones del salón de clases (p. 393).

Este análisis crítico de las reglas constitutivas permite a los docentes identificar y desafiar las prácticas que perpetúan la desigualdad y la exclusión en la educación.

La intelectualidad orgánica del profesor se manifiesta no sólo en su discurso, sino en su práctica. Según Ibagón (2015), "es fundamental reflexionar sobre ciertos aspectos pedagógicos a través de los cuales el docente que trabaja con sectores populares logra generar procesos académicos y convivenciales con los estudiantes, permitiéndoles, de acuerdo a su grado de interés, sobrepasar obstáculos y barreras impuestos por su trayectoria social y cultural" (p. 74). Esta reflexión permite a los docentes crear espacios inclusivos y de apoyo que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

Giroux (1997), enfatiza que "los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza" (p. 177). Con esta perspectiva en mente, los docentes deben convertirse en intelectuales transformativos, capaces de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos.

La práctica pedagógica debe buscar contextualizar los conceptos, otorgándoles funcionalidad para el estudiante y el profesor. Ibagón (2015), argumenta que "este tipo de enfoques favorecen exclusivamente al estudiante, olvidando que también integran activamente al profesor, dándole herramientas que justifican y dan un horizonte a su labor" (p. 75). Este enfoque permite a los actores educativos posicionarse activamente frente al reto que encarna la educación.

La evaluación formativa también juega un papel crucial en este proceso. Según Ibagón (2015), "la evaluación formativa se soporta, en primera instancia, en un sentido amplio y complejo sobre la educación, el cual vincula variables, procesos y actores que resignifican el acto de evaluar en sí" (p. 75). Temas como la valoración de la heterogeneidad, la importancia de los procesos, la acción activa de los estudiantes y la reflexión permanente sobre la enseñanza y el aprendizaje son transversales a este tipo de evaluación.

Dicho lo anterior, el valor pedagógico de la resistencia en las escuelas y el papel del docente como intelectual transformativo son fundamentales para crear una educación crítica y emancipadora. A través de la reflexión y la ac-

ción, los docentes pueden empoderar a los estudiantes para que desafíen las estructuras opresivas y se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. La combinación de prácticas pedagógicas inclusivas, la revalorización de la evaluación formativa y la politización de la cultura escolar son esenciales para alcanzar este objetivo transformativo.

Conclusión

El valor pedagógico de la resistencia en las escuelas y el papel del docente como intelectual transformativo son fundamentales para crear una educación crítica y emancipadora. A través de la reflexión y la acción, los docentes pueden empoderar a los estudiantes para que desafíen las estructuras opresivas y se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. La combinación de prácticas pedagógicas inclusivas, la revalorización de la evaluación formativa y la politización de la cultura escolar son esenciales para alcanzar este objetivo transformativo. La visión del maestro como intelectual nos invita a repensar el rol de la educación en la transformación social, reconociendo que la pedagogía crítica y el compromiso con la justicia educativa son esenciales para formar ciudadanos críticos y emancipados.

Referencias

Campione, D. (2005). Hegemonía y contrahegemoníaen la América Latina de hoy. Apuntes hacia una nueva época. *Socio Histórica* , *17*, 13–36. https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHn17-18a01

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.

Giroux, H. A. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. In *Sustainability (Switzerland)* (Vol. 11, Issue 1). Paidós.

Ibagón, N. (2015). Intelectualidad orgánica y ejercicio docente: Posibilidades de acción en la reducción de las desigualdades escolares. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas, VII (2), 67-79.*, *December 2015*. https://doi.org/10.15658/cesmag15.05060206

Ibarra Rivas, L. R. (2016). Hegemonía: Simurg, intelectuales, cultura y educación. *Culturales*, 9–48. https://culturales.uabc.mx/index.php/Culturales/article/view/321

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una Introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI editores.

Méndez-Núñez, Á., & Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educacion Para La Justicia Social*, *6*(1), 383–399. https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022

Miranda Camacho, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Revista Electrónica Educare*, *9*(2), 13–39. https://doi.org/10.15359/ree.9-2.1

Rendueles, C. (2022). La construcción de hegemonía en las democracias iliberales. Una reflexión sobre la noción de "intelectual orgánico" en Gramsci. *Eidos*, *39*, 174–202.

Stolp, S. W. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. *ERIC Digest*, *91*, 5.

Torres, J. (1998). El curriculum oculto. In *El Currículum:una reflexion sobre la práctica* (Vol. 1). Morata.

Acciones y significados del intelectual orgánico con respecto a la resistencia

Enrique Domínguez Ruiz

Resumen

En un contexto marcado por desigualdades estructurales y políticas neoliberales, el intelectual orgánico es un protagonista en la transformación social, especialmente en la educación. Este trabajo explora cómo estos intelectuales, siguiendo la conceptualización gramsciana, se oponen al statu quo y actúan como agentes de cambio. Se revisan aportaciones de autores como Apple, Giroux, McLaren y Dussel, que subrayan el compromiso ético-político del educador.

El análisis se enfoca en las formas de resistencia de los intelectuales orgánicos, desde la reflexión crítica hasta la acción colectiva, destacando su rol en la generación de saberes alternativos y en la lucha contra la exclusión en contextos escolares y comunitarios. La pedagogía crítica y el pensamiento decolonial enriquecen esta visión, promoviendo una educación más justa y liberadora. El documento concluye con ejemplos de experiencias de resistencia transformadora en el aula y la comunidad, reafirmando la práctica educativa como un acto político y emancipador, centrado en la justicia social.

Palabras clave: intelectual orgánico, resistencia, pedagogía crítica, justicia social, hegemonía.

Introducción

En el actual contexto global, la sociedad evoluciona rápidamente, debido a las múltiples posibilidades de intercambio informativo y social. Las tendencias sociales que controlan, segregan y vulneran a ciertos sectores de la sociedad, se superponen rápidamente unas con otras. Es aquí donde el papel que desempeñan las personas que deciden "hacer algo" al respecto se vuelve fundamental. El camino a la liberación de las opresiones sistemáticas se encuentra a través

del pensamiento crítico y consecuente acción. A este perfil social que decide intervenir el statu quo se le ha denominado intelectual orgánico.

La búsqueda del cambio que rompa las inercias de opresión y devenga en mejores condiciones de vida para los sectores marginados o ignorados, nos acerca a la justicia social, de ahí que resulta de particular interés conocer los rasgos que caracterizan a los intelectuales gestores de estos cambios a partir de sus propias inquietudes, cuáles son las significaciones que los refaccionan de ideas para emprender su búsqueda del cambio, y cuáles son las acciones que los definen como intelectuales orgánicos, en esa lucha que muchas veces, en cruzada personal emprenden contra la hegemonía en su contexto. Estas acciones anti-statu quo, emprendidas por estos personajes agentes de cambio son conocidas como resistencia.

Este documento se organiza en torno a la figura del intelectual orgánico, particularmente en el intelectual orgánico transformador, como sujeto comprometido con las luchas por la justicia social, centrado especialmente en el ámbito educativo. En la primera parte se revisa su origen conceptual desde Gramsci, diferenciándolo del intelectual tradicional, y se revisan aportes contemporáneos de autores como Apple y Giroux. Se discute cómo estos pensadores vinculan al docente, investigador o activista con prácticas contrahegemónicas, y se abordan las tensiones que enfrentan en contextos afectados por desigualdades, políticas neoliberales y estructuras institucionales rígidas.

Posteriormente se retoman perspectivas de la pedagogía crítica latinoamericana y del pensamiento decolonial para profundizar en la resistencia como una práctica ética, política y situada. Se reflexiona sobre el papel del intelectual orgánico como acompañante de procesos colectivos y generador de saberes alternativos. El documento cierra con ejemplos de experiencias transformadoras en donde esta figura encaja, ya sea en el aula o mediante el trabajo comunitario, proponiendo horizontes de acción educativa más justos y liberadores.

Intelectual orgánico y resistencia

El intelectual orgánico es aquella persona socialmente consciente, que encuentra, acompaña y lidera las causas y luchas que considera que deben ser emprendidas en favor de los de su clase social. Según Gramsci:

> El modo de ser del nuevo intelectual no puede consistir ya en la elocuencia... sino en el activo compromiso práctico, como constructor, organizador, 'persuasor permanente'... y no solo un simple orador, sino un actor activo en la vida práctica, constructor de la hegemonía (Gramsci, 2011, p. 116).

En este sentido, el intelectual orgánico no puede limitarse a ser un observador analítico, que, aunque con capacidad de juicio y entendimiento, se mantenga ajeno al accionar, sino que debe constituirse en un actor protagónico que acompañe la lucha social en su entorno hegemónico.

Precisiones actuales sobre el concepto

Las ideas de los teóricos dominantes en el tema con el tiempo han sido retomadas y han evolucionado con nuevos rasgos. De acuerdo a Michael Apple (1993), los profesores se encuentran en la posición perfecta para ejercer como intelectuales orgánicos. Afirma que "los intelectuales orgánicos, especialmente los que trabajan en educación, deben articular las necesidades de los grupos dominados y colaborar con ellos para desarrollar prácticas contrahegemónicas" (Apple, 1993, p. 222). Sus dichos sitúan al educador en la responsabilidad de reaccionar al statu quo y trabajar por una educación que libere y transforme las prácticas hegemónicas escolares y un poco más allá.

Por otro lado, Giroux (1990), sostiene que "Los profesores deben ser vistos como intelectuales transformadores que combinan la reflexión y la acción en favor del empoderamiento de los estudiantes." (Giroux, 1990, p. 36) Aquí él plantea que el docente tiene una responsabilidad como promotor de prácticas reflexivas que alienten a los estudiantes, para que, desde las aulas implementen un ejercicio emancipatorio y socialmente justo para sus alumnos en el contexto escolar.

La resistencia en el pensamiento crítico

De acuerdo a Giroux (2001) La resistencia en sus múltiples formas, es una categoría clave en la pedagogía crítica. En su obra describe el papel ambivalente de la escuela, que puede constituirse en una forma de transmitir y perpetuar prácticas hegemónicas, pero también puede constituirse en un semillero de ideas resistentes a dichas prácticas. Esto, mediante las interacciones maestro-

alumno, en donde cada uno ejerce su rol desde su visión naturalmente opuesta. En este contexto, Giroux describe dos formas de resistencia, la activa y la pasiva, en donde la primera se limita a ciertas conductas, tales como la no acción o el silencio, mientras que las segundas pueden constituirse en organización y acciones de resistencia colectivas que desafían y pueden potencialmente cambiar las relaciones de poder al interior de las escuelas.

En armonía con lo anterior, para McLaren (2017) "Los educadores críticos no deben adoptar una postura pasiva frente a las luchas espontáneas; por el contrario, deben extraer de los trabajadores una comprensión del significado de sus propias luchas cotidianas." (McLaren, 2017, p. 62) asumiendo así, al igual que Gramsci, que el intelectual orgánico debe tener obligadamente un actuar crítico. Este dicho reafirma esta postura que desde más de una óptica se visualiza como ineludible para el docente, en su papel de líder formador de grupos.

Sentidos del intelectual orgánico en contextos de injusticia, exclusión y desigualdad

Desde la óptica Gramsciana el intelectual orgánico es aquel pensador comprometido con las luchas de las clases menos favorecidas y articula el ser con el deber ser en la realidad social. Estos personajes activos, se vuelven protagonistas necesarios cuando se ubican en contextos de injusticia, exclusión o desigualdad, ya que su accionar adquiere un carácter contrahegemónico, ante el papel naturalmente opresor de las instituciones. Estos escenarios son el campo fértil para la labor del intelectual orgánico y es aquí donde puede hacer uso de sus habilidades críticas para, mediante una estructurada y bien organizada resistencia, aspire a aliviar las presiones estructurales.

Enrique Dussel (1998), manifiesta que la ética de la liberación debe estar orientada a la crítica de las estructuras de dominio, y destaca la responsabilidad de los intelectuales de visibilizar las injusticias que sufren los pueblos dominados. Según Dussel, "el intelectual orgánico se convierte en portavoz de los sin voz, participando activamente en el proceso de transformación" (Dussel, 1998, p. 41) De aquí se entiende que intelectual orgánico no debe existir solo en la teoría, sino que debe ser un auténtico líder que visibilice y articule las carencias y ausencias sociales de su contexto con los actores que posibiliten su transformación.

Posicionamientos ético-políticos del intelectual orgánico transformacional

Según los planteamientos de Paulo Freire "La educación auténtica no es un acto de transmisión, sino de transformación" (Freire, 1970, p. 73). Reafirma así el papel inequívoco del docente como intelectual transformador y aporta al tema el concepto de la esperanza crítica, que alude a la creencia de que en cualquier escenario el cambio es posible, y no deja esto en la ilusión, sino que lo basa en el compromiso y poder real que el intelectual transformador tiene para cambiar la realidad. "La esperanza crítica no se basa en ilusiones, sino en un compromiso con la acción colectiva que tiene el poder de cambiar la realidad" (Freire, 1970, p. 87). Esta esperanza se fundamenta en un análisis profundo de la realidad social y en la capacidad de la sociedad para actuar.

Acciones del intelectual orgánico en procesos de resistencia

El intelectual orgánico se desenvuelve en procesos de resistencia educativa, especialmente en contextos de exclusión, desigualdad y colonialidad. En un escenario marcado por estructuras de poder hegemónicas, los intelectuales orgánicos se ubican en la intersección entre la teoría y la práctica, entre la academia y las comunidades, con el objetivo de generar contranarrativas que cuestionen las verdades dominantes. Esto implica un compromiso profundo con la justicia social, ya que el conocimiento no solo se debe producir en el espacio académico, sino también en diálogo con las comunidades y los movimientos sociales.

Una de las acciones clave del intelectual orgánico es el acompañamiento en los procesos de transformación educativa. Freire (1970) afirma que la educación debe ser un acto liberador, donde el intelectual no solo imparte conocimiento, sino que también se convierte en un facilitador del pensamiento crítico y la reflexión colectiva y el receptor, interactúa en un carácter de igual, que propicia el intercambio en ambos sentidos, con la consecuente posibilidad de aprendizaje mutuo.

Según Giroux (2001), los intelectuales orgánicos deben ser parte de un proceso de "resistencia crítica", concepto que alude a la capacidad de los educadores para desafiar las normas y valores impuestos por las estructuras de poder. Giroux (2001) señala que la pedagogía crítica, entendida como una forma de

resistir la hegemonía cultural, es una herramienta facilitadora para la liberación. La resistencia crítica no solo se refiere a la práctica pedagógica, sino también a un compromiso ético-político con la justicia social.

En este contexto, Martín Bris (2017) nos dice que la educación debe orientarse hacia la construcción de "escuelas justas", donde no solo se impartan contenidos curriculares, sino que se promueva una educación que permita reconocer y transformar las estructuras de discriminación y exclusión presentes en la sociedad. Asimismo, plantea que la escuela, lejos de ser un espacio neutro, debe ser un campo de lucha en el que se cuestionen las estructuras de poder. Los educadores pueden desempeñar un rol clave en la resistencia a las injusticias sociales, a través de herramientas pedagógicas que permitan a los estudiantes cuestionar y transformar su entorno.

En cuanto a la generación de contrahegemonía, los intelectuales orgánicos, según Sousa Santos (2019), deben participar activamente en la construcción de "otro conocimiento" que desafíe las narrativas dominantes. Este conocimiento alternativo surge en y desde las comunidades, en un proceso de diálogo continuo entre los saberes académicos y los saberes populares.

Por último, el intelectual orgánico no actúa de manera aislada, sino que debe participar activamente en redes de movimientos sociales y procesos de incidencia política. La resistencia, entendida como un proceso colectivo, se fortalece a través de la colaboración con diversos actores que comparten el compromiso con la justicia social. El intelectual orgánico se convierte así en un "agente de cambio", trabajando en conjunto con las comunidades para generar transformaciones profundas en la educación y en la sociedad en general. En este sentido, movimientos sociales, como los feministas, decoloniales y de derechos humanos, se convierten en aliados clave en la lucha por una educación más justa y equitativa.

Tensiones, dilemas y desafíos actuales

Actualmente existen nuevos retos para el intelectual orgánico y su función requiere una revisión constante frente a contextos cambiantes. Cansino (2019) señala que las "nuevas generaciones de intelectuales" han perdido este compromiso auténtico con las luchas de las clases dominadas, convirtiéndose en "pseudointelectuales críticos". Esta aseveración refleja una realidad, en la que muchos de esos aparentes líderes y críticos intelectuales, se limitan a una cómoda crítica

que llega a ser más apariencia que realidad, lo que poco ayuda a promover resistencias reales.

Otro factor desafiante son las instituciones que imponen el carácter hegemónico de las cosas y que pueden, por tanto, influir negativamente en la capacidad de los intelectuales para criticar, incomodar y ejercer una influencia capaz de generar cambios. Su presencia dominante y en apariencia invulnerable representa retos para la esperanza y visión de horizontes de cambio para los transformadores.

En adición a lo antes mencionado, la contrahegemonía, debe superar su condición actual de resistencia al statu quo. Es momento de situar la mirada más allá e imaginar futuros, si bien complicados de alcanzar, posibles. Queda en manos de los intelectuales transformadores aterrizar estas ideas y hacerlas viables mediante nuevas narrativas y con la convicción de que existen escenarios posibles aun no vistos, y nuevas formas de organizar la resistencia. "La sociología de las ausencias parte de la idea de que el presente es mucho más amplio y rico de lo que la lógica dominante nos permite ver. Existen en el presente muchas experiencias y prácticas que podrían ser el germen de futuros distintos" (de Sousa Santos, 2009, p. 28).

Conclusiones

Es necesario reflexionar sobre el lugar que ocupamos quienes pensamos, investigamos y actuamos desde la educación, particularmente en contextos desiguales. Nuestras prácticas, lejos de ser neutras o meramente técnicas, están profundamente vinculadas a procesos históricos, culturales y políticos que, en muchos casos, buscan silenciarnos, fragmentarnos o imponernos formas únicas de ver y nombrar el mundo. Es urgente sostener una postura ética que no renuncie a la crítica ni al compromiso con lo común, con los otros y las otras, y con los territorios que habitamos.

Pensar, investigar y enseñar desde esta perspectiva implica también abrir espacio al reconocimiento de otras formas de saber y de vida, al cuidado mutuo, al vínculo como tejido social, y a la posibilidad de construir sentido desde la pluralidad. No se trata solo de generar conocimiento, sino de preguntarnos cómo, con quiénes y para qué lo hacemos. Es necesario acompañar y hacernos acompañar en los procesos, hacernos cargo de lo que somos en relación con las

y los demás, y de sostener el pensamiento como una forma de resistencia, de reparación y de apuesta por lo que aún es posible imaginar y construir.

Referencias

Apple, M. W. (1993). *Intelectuales críticos: Repensando el papel de los investigadores progresistas en la educación*. Paidós.

Cansino, C. (2019). *Del intelectual orgánico al pseudointelectual crítico. Hacia una nueva tipología de los intelectuales en México*. Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales, 13(1), 208-230. Recuperado de https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/47/471004011/html/index.html

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (3.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (p. 36). Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.

Gramsci, A. (2011). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. 2). Era.

Martín Bris, M. (2017). *Educación para la justicia social: Rutas y herramientas pedagógicas*. Editorial UAM.

McLaren, P. (2017). *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution* (p. 62). SAGE Publications.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO.

Santos, B. de S. (2019). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur* (M. Loredo, Trad.). Siglo XXI Editores.

Casos de intelectual orgánico transformacional

Guillermo Ahumada Camacho

Resumen

El estudio de los intelectuales orgánicos es siempre una tarea compleja desde el punto de vista de que es aquello que habrá de ser considerado como tal, el siguiente documento trata de dar cuenta de que es lo que socialmente puede ser considerado como un intelectual orgánico, en que momento se le puede llamar transformacional y si es que estos solo pueden ser de corte académico o también de lucha y activismos social. La presentación de cuatro casos encontrados en el proceso de investigación, ayudan a dar luz sobre las posibilidades en las que se puede considerar que existe un intelectual orgánico transformacional.

Al mismo tiempo, se pretende hacer una aclaración con respecto a que estos intelectuales a los que hace mención el propio Gramsci no son medidos por la regla de los títulos universitarios o los saberes devorados de los libros y acumulados en los años; a lo que se hace referencia es a aquella condición social que hace que pongan al servicio de la comunidad sus saberes y habilidades para conseguir transformaciones sociales que les permitan alcanzar niveles de vida mejores.

Palabras clave: intelectuales orgánicos, casos intelectuales orgánicos, intelectual social, intelectual orgánico docente.

Introducción

El presente trabajo esta divido en cuatro partes esenciales, la intención es presentar como es posible llegar a la transformación orgánica desde diferentes puntos de vista y desde distintas condiciones y acciones de transformación, se trata de mostrar las condiciones desde las cuales se puede considerar a una persona como intelectual orgánico transformacional, como un docente puede llegar a esta consideración, aún a pesar de que la escuela sea considerada como uno de los elementos que pueden perpetuar la hegemonía.

Cuenta con elementos teóricos de diversos investigadores que han traído la propuesta de los intelectuales del Antonio Gramsci a temas de relevancia actual y de los cuales es posible tomar elementos para hacer una tipificación de lo que podría ser un estudio de caso con respecto a los elementos que presenta un intelectual orgánico transformacional, no sin antes recordar que el termino es un cuño entre la propuesta del mismo italiano y Giroux.

La intelectualidad orgánica transformacional

Antes de poder hablar de cuales son los casos que se pueden encontrar, a través de la investigación, de intelectuales orgánicos transformacionales, parece prudente que se hagan algunas precisiones. De entrada es necesario que se haga una mención de que es aquello que se considera como la intelectualidad y porque se dice que se vuelve orgánico, acto seguido, será menester establecer si existen diferencias entre los intelectuales orgánicos que se dan en los medios sociales no necesariamente formales y aquellos que surgen a partir del ejercicio docente en cualquiera de sus múltiples funciones y niveles. Sin embargo, se considera que pueden existir puntos de encuentro, puentes o enlaces sin necesidad de hacer una distinción entre los unos y los otros.

Una consideración que parece prudente en este momento es determinar que es aquello que se puede considerar como la intelectualidad en una persona, para ello se han tomado diferentes encuadres del concepto a través de distintos investigadores que han tratado de esclarecer, desde una postura teórica propuesta por el italiano Antonio Gramsci, lo que en la actualidad debería ser considerado como tal, una de las primeras características que se pueden encontrar tendría que ver con la lectura de las realidades sociales:

> Los procesos de reflexión permiten que los individuos aprendan a "leer la realidad". Una mirada reflexiva sobre lo circundante lleva a la libertad, emancipa a las personas del yugo cultural invisible que abraza todos los rincones de la vida cotidiana, permite tomar decisiones adecuadas a las condiciones personales y colectivas. (Santiago, Parra, & Murillo, 2012, pág. 173).

Como se aprecia, la propuesta de estos autores corre por el derrotero social en el que se resalta la importancia de la reflexión sobre los padecimientos sociales a los que se enfrenta el individuo, es un ejercicio que parte desde la

lógica personal pero que tiene como fin el emancipar de la colectividad a la que se pertenece, con la intencionalidad de construir un nuevo estadio social en colectivo y culturalmente aceptado, al menos desde las condiciones sociales en la que se encuentra.

Como se puede apreciar aquí, y se profundizara en líneas posteriores, la intelectualidad orgánica no está en función, necesariamente, de conocimientos adquiridos o títulos académicos, esta condición empieza a fraguarse en la medida en que los propios individuos toman conciencia de su importancia dentro de un colectivo y de las posibilidades que tiene para transformar realidades sociales, es decir, esta intelectualidad empieza a combar sentido en la medida que el conocimiento de las personas es una puesta en común para la mejora y transformación social.

En palabras de Ruiz (2024), la intelectualidad empieza a convertirse en orgánica en la medida que, quien se dice intelectual o a quien a si se le considera, se empieza formar en torno a un determinado grupos social, conoce sus carencias, necesidades y las barreras a las que se enfrenta, siendo justo su trabajo el que ayuda a poder ir transformando estas realidades. No es solo un personaje que aporta ideas, es también un ente que se involucra en la lucha política, social y cultural de su entorno y tiene la capacidad de poder motivar y mover a las masas hacia la conquista de dichos anhelos.

Otra característica muy particular de este tipo de intelectualidad es su formación eminentemente social, es decir, sus conocimientos, aptitudes y actitudes se van moldeando en la medida que van adquiriendo diversos compromisos sociales "la formación de las personas intelectuales y sus diversos tipos, según su rol en el funcionamiento de la sociedad, responden en pro o en contra de una hegemonía dominante." (Robles-Barrantes & Arguedas, 2020, pág. 202). De acuerdo a los autores, se debe considerar que, en ningún sentido, un intelectual orgánico es una persona apática, aislada o ausente de una postura política y social específica, su actividad podrá ser contraria o a favor de la posición, pero nunca estará distante a las realidades sociales en las que se desenvuelve.

De alguna manera, un intelectual orgánico se convierte en la voz de los sin voz, o en otro extremo, en la voz de la voz oficial, en cualquiera de los casos, su labor lo llevara a fungir como un elemento que tienda en puente entre la sociedad civil y la política, que pueda ser el activista revolucionario de la causa civil o bien pueda ser un organizador del flujo de poder en el aparato social del que forma parte. La articulación de la que forma parte, entre la dominación

y la hegemonía, es justamente la que le confiere esta condición de intelectual orgánico, Robles-Barrantes &Arguedas (2020).

Es en este rasgo en donde la mayoría de los autores consultados coinciden como un elemento esencial del intelectual orgánico pues:

> ...aquí estamos buscando con Gramsci un criterio que defina a los intelectuales desde su función social especifica. Esta no reside tanto en las actividades particulares desempeñadas por los distintos sectores de la intelectualidad, si no en el papel de organizadores y administradores que juegan en los diferentes ámbitos de la super estructura e inclusive de la estructura, así como en la articulación de ambos momentos. (Giglioli, 2023, pág. 30).

Al hablar de la intelectualidad orgánica, no se supone que se este haciendo una referencia a aquellas personas que eran sabedores de verdades absolutas o de la pauta critica de la época, lo que se entiende dentro de esta categoría de intelectual es el papel trascendental que estos llegan a jugar en las sociedades en las que son participantes activos y promotores contrahegemónicos, esta categoría no refiere a los expertos en literatura, filosofía o una especialidad acotada de conocimiento, su enfoque esta centrado en la función social que están practicando y la articulación de la misma en acciones específicas.

Los intelectuales surgen de manera natural en cada uno de los grupos sociales, se vuelven orgánicos en la medida que se van adentrando en las particularidades del contexto y van moldeando así su preparación, esta última con la característica de estar siempre al servicio de la causa común y la mejora de las condiciones sociales, no se consideran como tal intelectuales en la medida de títulos académicos o conocimientos aglutinados, sino que son llamados a la intelectualidad por la función social y transformadora que realizan, podría resumirse así una tipificación de la condición de intelectual orgánico transformacional.

No es que al resto de las personas no se les pueda considerar como intelectuales, lo que en realidad se atiende en este apartado es que "Cuando se establece el distingo entre intelectuales y no intelectuales, en realidad se esta. haciendo mención al inmediato ejercicio social, de la categoría profesional de los intelectuales" (Gramsci, 1967, pág. 14).

El intelectual orgánico transformacional en la educación

Uno de los primeros acercamientos que se debe de tener con respecto al ejercicio educativo, estriba en la clara conciencia de ver a este como una etapa de choque de conflicto o bien como una institución encargada de perpetuar la hegemonía en una determinada sociedad Giroux (1992). Ante ello, es importante que se tenga un panorama claro, contundente y muy preciso del rol que la institución educativa juega en las sociedades actuales, pues como se podrá ver a continuación, en muchos de los casos, es desde la propia escuela donde se gestan las primeras acciones contra hegemónicas y/o el surgimiento de los futuros intelectuales orgánicos transformacionales.

> La escuela es el instrumento de preparación de intelectuales de diversas categorías. El conjunto de la labor intelectual en los distintos Estados se puede apreciar, objetivamente, por la cantidad de escuelas especializadas y la jerarquización de que gozan. Cuanto más extensa es el "área" escolar y abundantes los "grados superiores" de enseñanza de un Estado determinado, más vigorosa es su esfera cultural y su sociabilidad. (Gramsci, 1967, pág. 15).

Lo que se puede interpretar de la anterior cita es el hecho irrefutable de que la labor educativa es en esencia una herramienta para la creación de masa critica en las sociedades, en la medida que esta aumenta da lugar a nuevas concepciones de la realidad y las condiciones hegemónicas que han de transformarse en función de sociedades mas justas, equitativas y equilibradas. Es sin lugar a dudas en la escuela donde el cumulo individual, inmerso en una convivencia social, adquiere la capacidad de discernir y concientizarse con respecto a las condiciones de vida en las que se encuentra inmerso.

Pero la escuela también puede llegar a convertirse en un instrumento de ideología o dogma con respecto a esta misma condición hegemónica Giroux (1992). Entonces ¿Cómo es posible entender si la escuela perpetua o rompe hegemonía que prevalece en una sociedad? La respuesta a esta pregunta no es en modo alguno sencilla, sin embargo, es posible encontrar algunas luces en este sentido cuando se voltea a ver la labor que ejercen los docentes al interior de las mismas. Habrá aquí que esclarecer entonces, aquello que puede ser con-

siderado como un docente intelectual orgánico antes de pasar a la propuesta de algunos de estos casos encontrados a través de la investigación educativa.

Es inminente entender que el trabajo del docente, de entrada, recibe una gran carga, o componente por llamarlo de otra manera, de diversas condiciones y contradicciones sociales "Comprender el rol de la persona educadora se corresponde con entender una serie de dinámicas que involucran su labor" (Robles-Barrantes & Arguedas, 2020, pág. 198). Entre estas dinámicas están, sin lugar a dudas, el contexto donde realiza su trabajo, las implicaciones de contar con grupos heterogéneos de alumnos, las condiciones familiares y económicas de cada uno de ellos y, con un énfasis muy particular, las expectativas que dichas familias tienen de la función de la escuela en la vida de sus hijos.

Una de estas funciones educativas esta estrechamente ligada a la educación en libertad, misma que es vista en función de los alcances de su labor no solo en el proceso educativo, sino también en la emancipación social "...destacándose a la vez el papel del docente en la posibilidad manifiesta que tiene de construir alternativas de cambio que cuestionen dicha hegemonía" (Ibagón, 2015, pág. 69). Cuando la labor docente esta enfocada en la posibilidad de brindar al educando una serie de alternativas que le permitan leer la realidad en la que se encuentra inmerso, este a su vez podrá ser capaz de construir escenarios en donde pueda llegar a las transformaciones sociales que le brinden un mejor desarrollo personal y comunal.

De esta forma, también se puede decir que se educa cuando se brindan herramientas al alumno para que puede romper con esos circuitos de opresión o hegemonía en los que se encuentra subsumido por una clase dominante o de elite. Esto supone el transito entre la individualidad del alumno y su relación impuesta en una sociedad, es decir, que no olvida que el alumno puede ser capaz, por iniciativa propia, de construir elementos que le permitan aspirar a mejorar sus condiciones de vida. Ibagón (2015).

Sin embargo, el docente encuentra, en la búsqueda por convertirse en un intelectual orgánico, diferentes vicisitudes a las que habrá de enfrentarse, entre ellas:

> Ser un intelectual orgánico desde el ejercicio de la docencia, pasa, en principio, por el hecho de reconocer el papel histórico y social que se desempeña como Maestro. Dentro de este reconocimiento es fundamental un trabajo sobre sí mismo, en el que, por un lado, los otros agentes educativos –Estado, familia, institución edu-

> cativa, estudiantes, otros- no se conviertan en la excusa perfecta para no asumir el rol de intelectual o justificar el orden social vigente; y, por otro, se evite adoptar la tarea de salvador o mesías al ignorar las múltiples tensiones que atraviesan su ejercicio profesional. (Ibagón, 2015, pág. 71).

Los docentes, pudieran ser considerados como el primer intelectual orgánico al que la sociedad tiene acceso, aunque esto no siempre quiere decir o supone que sea, de facto, un intelectual orgánico, como bien señala la cita previa, el trabajo docente navega entre las dificultades de tener que, en muchos de los casos, trabajar aún a pesar del resto de los agentes educativos, por otro lado, esta la siempre tentadora posición de querer tomar parte como juez y parte en un proceso contra hegemónico. Lo peligroso de esta última postura esta, precisamente, en olvidar que, para poder ser considerado como un intelectual transformacional, debe poner su trabajo al servicio del bien común, nunca para el engrandecimiento de la personal.

¿Es posible encontrar casos de intelectuales transformacionales en la educación o con impacto en la educación?

No resulta imposible pensar que, ya sea desde la lucha social o desde el ejercicio de la docencia, puede llegar a constituirse no solo intelectuales orgánicos desde la postura mas pura de Gramsci, también es posible llegar a las transformaciones propuestas desde las lógicas de Giroux, la transformación social, emancipadora, contrahegemónica y con carácter de justicia social puede, y debe, ser planteada como un puente entre las dos visiones que con anterioridad se han planteado, no son cuestiones que por naturaleza tengan que pelear entre si o que de facto estén enfrentadas, por el contrario, son elementos que pueden nutrir y enriquecer el quehacer de cada uno de los involucrados.

Por citar un ejemplo de como la intelectualidad orgánica puede integrarse en cualquier ámbito y desde diferentes lógicas, se propone el ejemplo de Mouffe en Delupi (2022), en esta investigación el autor hace referencia a un trabajo en el que se plantea que las practicas artísticas pueden ser objeto de un planteamiento contrahegemónico desde dos estrategias que suponen, en primer lugar, el éxodo de las instituciones y dos, el planteamiento de involucrarse con las mismas instituciones, pero ahora desde una lógica que supone la guerra de

opiniones, una noción también propuesta por Gramsci. Esta propuesta supone que, desde esta estrategia se construye al intelectual orgánico a través de la separación institucional para luego trabajar en ella desde una perspectiva de cuestionamiento para la transformación social desde el arte. La intención de esta propuesta está en la generación de nuevas propuestas emotivas en el uso de lo común como artefacto cultural contra hegemónico.

Así, sirva el ejemplo previo para poder trazar un puente entro lo que socialmente se busca desde trincheras como el activismo o la movilización social no establecida y la concientización de las personas desde los lugares oficiales de instrucción formal, como lo son la escuela en todas sus modalidades. Este preámbulo sirve como una introducción para la presentación de algunos casos donde se ha logrado, a través de la investigación educativa,, rescatar casos en donde los intelectuales orgánicos han puesto su esfuerzo al servicio de la comunidad para lograr las transformaciones requeridas, en independencia de su origen y procedencia, encontramos algunos en donde, desde la academia se construyen estos escenarios y otros en donde se suman voluntades individuales a colectivos que buscan, a través de la educación, la transformación social.

No es menor destacar que, bajo este abanico de posibilidades para conocer el trabajo de distintos intelectuales orgánicos, que además gozan de la etiqueta de ser transformacionales, se debe tener en cuenta una consideración muy particular, su trabajo trasciende desde la calle al aula o viceversa, desde el aula a la calle, con lo que se puede vislumbrar que el compromiso social de los mismos se centra en una transformación real de las condiciones de vida de las personas.

> Las diferentes autointerpretaciones de la realidad social vivida, la sensibilidad compartida, las aspiraciones de los distintos grupos sociales o la cultura en común empezaron a ser vistas como parte de la materia prima con la que se moldean las estrategias materialistas de transformación social. (Rendueles, 2023, pág. 176).

Cabe hacer mención que, así como la cita previa, estos casos que se presentaran a continuación tiene en común el hecho de incidir en espacios tanto sociales como educativos, en segundo lugar, todos ellos, en mayo o menor medida, han trazado algún tipo de estrategia para poder conseguir las tan anheladas transformaciones sociales y tres, en todos los casos, se han hecho entrevistas dentro del marco de una investigación en curso, por lo que la exposición de estos cosas representa un avance de la misma.

Tabla 1

Casos intelectuales orgánicos

Caso	Actividad	Particularidades
A	Docente Investigador Universitario	Docente investigador de tiempo completo que ha centrado sus esfuerzos en liderar la inclusión de las comunidades indígenas en los diferentes espacios educativos y culturales de la Universidad de Guadalajara
B	Docente de preescolar	Es parte de una colectiva en contra de la violencia hacia las mujeres, brinda apoyo emocional a mujeres violentadas y canaliza a la atención legal de las mismas
C	Miembro Fundador de una organización que se dedica al rescate de personas en situaciones críticas de vida (drogadicción, alcoholismo, prostitución, situaciones de violencia etc.)	Su organización se dedicó a la reintegración de las personas rescatadas a la sociedad, ayudaban a la reconstrucción de las familias y el tejido social de las colonias, realizaban convenios con diversas instituciones educativas para la continuidad del trayecto educativo de estas personas
D	Madre de Familia, alumno en preescolar	Mujer migrante en la ciudad de Guadalajara, de un pueblo originario, se ha destacado por inculcar a los niños del salón de su hijo la riqueza de su cultura y mantiene una lucha permanente contra la discriminación hacia los indígenas en las escuelas.

Como se aprecia en la tabla, los cuatro casos presentados tienen una serie de peculiaridades, el primero de ellos es un docente investigador que desde la academia impulsa la incorporación social de los pueblos originarios del sur de Jalisco a la "normalidad educativa", ha hecho diversas investigaciones con respecto a los diferentes modos de violencia a lo que se enfrentan los estudiantes de estas comunidades y el factor de abandono escolar que supone el tomar clases en una lengua que no es la propia.

En el segundo caso, se habla de una mujer violentada que, a partir de su propia experiencia de vida decide integrarse a una colectiva en defensa de las mujeres violentadas, como maestra de educación preescolar realiza diversos talleres y estrategias didácticas para prevenir las conductas violentas en sus alumnos y sus padres y madres de familia. Una de sus principales preocupaciones como activistas sociales, se centra en cambiar las percepciones familiares con respecto a las diferentes formas de machismo, misoginia y violencia en contra de las mujeres.

El caso c es el fundador de una institución de rescate de personas en condiciones de muy alta vulnerabilidad, durante más 40 años esta organización se ha dedicado al apoyo en los barrios más pobres de la ciudad de Guadalajara, han generado convenios con distintas instituciones para la reinserción social de drogadictos, alcohólicos, prostitutas y exconvictos. Una de sus principales

preocupaciones está en la reconstrucción del tejido social a través del fortalecimiento de lazos familiares en las colonias, estados y países donde tienen presencia.

Por último, el caso d, da cuenta de las desavenencias de una mujer migrante y su familia, de un pueblo originario a la ciudad de Guadalajara, sin embargo, ante el acoso, la violencia escolar y las burlas que recibían sus hijos decide integrarse a las practicas educativas de los mismos, se ha convertido en promotora de su cultura y tradiciones y se ha transformado en una incansable promotora de la no discriminación y la inclusión total de los infantes en las escuelas.

Conclusiones

Los intelectuales orgánicos transformacionales no son personas que ostenten una gran cantidad de títulos académicos o poseedores de verdades absolutas, son, por el contrario, personas cercanas a sus comunidades, que van moldeando sus saberes en la medida que intentan resolverlas problemáticas en las sociedades en las que se encuentran inmersos. Ponen al servicio del bien común sus habilidades para conseguir transformaciones radicales en sus comunidades, en esencia se posesionan como elementos articuladores de las causas que defienden y pueden llegar a transformarse en puentes entre las instituciones políticas y civiles.

En general, es en la escuela en donde las personas pueden llegar a tener sus primeros contactos con intelectuales orgánicos transformacionales, incluso en donde empieza moldear su carácter para convertirse en uno de ellos. Sin lugar a dudas el trabajo docente es clave para poder despertar la conciencia y la expectativa social con respecto a contrarrestar la hegemonía en la que se encuentran las personas.

Finalmente, es indispensable pensar en términos de integración de intelectuales para poder conseguir resultados más efectivos y contundentes, como se pudo apreciar en los casos presentados, no es una tarea exclusiva de tal o cual persona, profesionista o actividad económica, es un ejercicio que conlleva el compromiso de las personas para con su comunidad y el desarrollo de contextos sociales mas favorables para todos, es un trabajo comunal que tiene, sin duda, recompensas personales. La intelectualidad no esta supeditada a una profesión, por el contrario, encuentra en la variedad de saberes el germen adecuado para poder trascender en busca de la justicia social.

Referencias

Delupi, B. (2022). ¿El artivista como intelectual orgánico? Aproximaciones a una relación compleja. *Revista nuestraAmérica*.

Giglioli, G. (2023). Los intelectuales orgánicos en la teoria de Gramsci. *Reflexiones*, 29-36.

Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición.* México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales.* México, D.F.: Grijalbo.

Ibagón, N. (2015). Intelectualidad orgánica y ejercicio docente: Posibilidades de acción en la reducción de las desigualdades escolares. *Investigium: Ciencias sociales y humanas*, 67-79.

Rendueles, C. (2023). La construcción de hegemonía en las democracias iliberales. Una reflexión sobre la nocion de "Intelectual orgánico" en Gramsci. *EIDOS*, 174-202.

Robles-Barrantes, A. A., & Arguedas, Z. R. (2020). Liderazgo pedagógico crítico: la docencia y la intelectualidad organica. *Innovaciones Educativas*, 196-207.

Ruiz, M. K. (2024). La concepción del profesor como intelectual de los profesores de tiempo completo: un estudio de caso. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 239-267.

Santiago, J. M., Parra, V. J., & Murillo, M. M. (2012). Docente Intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles Educativos*, 164-178.

FOGATA HIDALGUENSE "LEYENDO MUNDOS, TEJIENDO REALIDADES. SEMBRANDO FOGATAS DE ESPERANZA"*

Coordinador
*Carlos Alberto García Mendieta***

Tejer(se) en palabras:
pedagogías narrativas del cuidado en la formación docente
*Jhoana Analy García Aguilar****

Resistencias cotidianas:
enseñar en condiciones adversas sin rendirse
*Arely Hernández Mendoza*****

Formación situada:
el territorio como educadora de esperanza
*José Antonio Sáenz Melo******

Resumen general del simposio

Desde múltiples territorios del estado de Hidalgo, durante el ciclo escolar 2024-2025 de educación básica, educadoras y educadores de primaria graduada

* Línea temática: 18. Formación y narrativas.

** Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 131-Hidalgo (Doctorante). Escuela Primaria "Justo Sierra"
carlbetomendieta08@gmail.com

*** Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 131-Hidalgo (Doctorante). Escuela Primaria "Lic. Adolfo López Mateos" C.C.T. 13DPR0554Z.
jhoana_1325@hotmail.com

**** Primaria Indígena "Niños Héroes". C.C.T. 13DPB0337K.
arelydiie@outlook.com

***** Telesecundaria 567. CCT. 13DTV0598W.
antoniosaenz9@hotmail.com

y multigrado, como de telesecundaria, tejieron la palabra para compartir sentipensares que avivaron la fogata *"Leyendo mundos, tejiendo realidades. Sembrando fogatas de esperanza"* con leños intelectuales de la "Biblioteca SEP Centenaria 2024: Paulo Freire". Tres ejes estructuran las narrativas que han servido como procesos de continua formación. El primero, tejer(se) en palabras: pedagogías narrativas del cuidado en la formación docente, invita a reflexionar sobre nuestra formación como educadoras y educadores desde una mirada ética, afectiva y situada. Pensamos la narrativa como un acto formativo que nos permite comprendernos, transformarnos y resistir la deshumanización del oficio. Reivindicamos el cuidado como una postura pedagógica y política que sostiene el sentido de enseñar sin renunciar a la ternura ni a la palabra propia. Lejos de contradecir la profesionalización, estos saberes emergen como fundamento vital en nuestras prácticas cotidianas. El segundo eje, resistencias cotidianas: enseñar en condiciones adversas sin rendirse, dialoga sobre las resistencias que emergen en el quehacer cotidiano de maestras y maestros que enseñan en contextos adversos —particularmente rurales, marginados e indígenas— donde la precariedad y la deshumanización institucional parecieran imposibilitar el acto pedagógico. A partir de narrativas compartidas entre 2024 y 2025, se recuperan experiencias vividas por docentes que, inspiradas en la pedagogía crítica de Paulo Freire, optan por no reproducir la opresión y, en cambio, construyen formas alternativas de enseñar, habitar la escuela y sostener el vínculo pedagógico. Para finalizar, el eje formación situada: el territorio como educadora de esperanza, se ilustra como un espacio de continuidad entre los cuerpos y su lugar habitado afectiva y simbólicamente, un entramado de relaciones dinámicas dentro del entramado de las múltiples violencias sistémicas que enfrentan (sexistas, racistas, clasistas).

Palabras clave: pedagogías narrativas, resistencias cotidianas, territorio, esperanza.

Semblanza de los participantes en el simposio

Carlos Alberto García Mendieta. Docente de educación primaria desde 2011. Maestro en Educación Campo Práctica Educativa, y doctorante en Investigación e Intervención Educativa por la *Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo*. Su investigación doctoral aborda la conformación de la identidad insumisa en maestras de educación indígena del Valle del Mezquital. Ha sido innovador de

los Libros de Texto Gratuitos para educación primaria y preescolar en el marco del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana.

Jhoana Analy García Aguilar. Docente de educación primaria desde 2014. Maestra en Educación Campo Práctica Educativa, y doctorante en Investigación e Intervención Educativa por la *Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo*. Su investigación doctoral aborda la relación entre trayectorias educativas de personas privadas de la libertad y la construcción de su identidad. Ha sido innovadora y revisora de los Libros de Texto Gratuitos para educación primaria y preescolar en el marco del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana.

Arely Hernández Mendoza. Docente de educación primaria indígena con 26 años de servicio. Actualmente docente de escuela indígena unitaria. En 2023 adscrita en la escuela primaria indígena "Niños Héroes" ubicada en la localidad El Mothe, Ixmiquilpan, Hgo. Colaboró en la elaboración del proyecto escolar "El uso negado de las lenguas originarias" para cuarto grado. Es licenciada en educación primaria para el medio indígena plan '90, maestra en educación campo práctica educativa y egresada del doctorado en investigación e intervención educativa por la *Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo*. Línea de investigación: la práctica educativa de los docentes en las escuelas multigrado.

José Antonio Sáenz Melo. Docente de educación telesecundaria desde 2005. Doctor en Ciencias de la Educación por la *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 2014 a 2018. Tesis: "Análisis de política supranacional de la autonomía de gestión para escuelas públicas de educación básica en México y Chile (1990-2017)", presentada el 29 de junio de 2018. Evaluada como la segunda mejor tesis de calidad en el campo de la Educación Internacional y Comparada (edición 2017-2019), en el certamen convocado por la *Sociedad Mexicana de Educación Comparada*. Innovador y revisor de materiales educativos de la Nueva Escuela Mexicana (primaria y preescolar).

Tejer(se) en palabras: pedagogías narrativas del cuidado en la formación docente

García Aguilar Jhoana Analy

Resumen

En este eje reflexionamos sobre nuestra formación como educadoras y educadores desde una mirada ética, afectiva y situada. Pensamos la narrativa como un acto formativo que nos permite comprendernos, transformarnos y resistir la deshumanización del oficio. Reivindicamos el cuidado como una postura pedagógica y política que sostiene el sentido de enseñar sin renunciar a la ternura ni a la palabra propia. Lejos de contradecir la profesionalización, estos saberes emergen como fundamento vital en nuestras prácticas cotidianas. Cuidar y narrar, aquí, también es formar. Palabras clave: Formación situada, narrativas docentes, pedagogía del cuidado, ternura crítica, comunalidad.

Narrar(se) para no traicionar el corazón

Habitar la docencia es, muchas veces, un ejercicio de resistencia silenciosa. Resistir al desencanto, a la burocratización, a las violencias simbólicas que desgastan el alma pedagógica. Pero también es resistirnos a olvidar por qué elegimos educar. En este eje, unificamos dos caminos que no son paralelos sino profundamente entrelazados: el de narrar(se) como acto formativo, y el de cuidar como postura pedagógica y política. Lo hacemos desde nuestras voces, tejidas en comunalidad, a partir de seis narrativas freireanas...

Creemos que narrar es cuidar, y que cuidar también es narrarse. Que ambas son formas de resistir a la deshumanización de la tarea de educar. Que ambas son formas de formación situada: ética, crítica, afectiva. Narrar no es solo contar; es darle lugar a lo vivido, a lo que nos duele, a lo que nos salva. Y cuidar no es solo proteger; es mirar al otro como sujeto de saber, es sostener sin imponer, es permanecer sin borrar.

Nos posicionamos desde las pedagogías críticas, con Freire como raíz viva, y desde las epistemologías del Sur que nos permiten pensar desde el territorio, desde el cuerpo, desde la herida y también desde la esperanza. Este eje busca hacer visible que la formación docente no ocurre solo en las aulas universitarias, sino también en los vínculos, en las palabras que se comparten, en la ternura que se ofrece, en las historias que nos permiten no traicionar el corazón.

Formación que nace de la herida: narrativas como ética viva

Narrar(se) no es una moda metodológica. Es una necesidad vital cuando el cuerpo docente ha sido históricamente silenciado, instrumentalizado, encasillado en discursos de eficiencia y competencia. En nuestras fogatas freireanas, hemos descubierto que la narrativa no solo recupera la experiencia, la resignifica. Y en ese gesto de resginificación, también forma.

No narramos para contar anécdotas. Narramos para entender quiénes hemos sido y en quiénes nos estamos convirtiendo. Porque cada vez que alguien se atreve a decir: "me equivoqué", "lastimé sin saberlo", "dejé de cuidar", o "fui indiferente"... algo cambia. Algo se forma. Algo se humaniza. Ese algo somos nosotras y nosotros: educadoras y educadores en proceso, en formación.

Un relato vivo, que nos ayuda a encarnar dicho proceso, es la memoria de una educadora quien con vergüenza y dolor, comparte que al inicio de su práctica, miraba a las niñas y niños con desprecio y enojo. Evocar esto, más que desacreditarla, la convierte en una educadora ética. Porque solo quien se atreve a nombrar su sombra puede también iluminar sus procesos. Allí empieza la formación como conciencia. No desde la técnica, sino desde la herida nombrada. No desde el protocolo, sino desde la honestidad radical.

Desde esta perspectiva, nos reconocemos en lo que Carlos Skliar llama "el derecho a la palabra propia". Porque cuando narramos sin censura, sin el miedo de ser evaluadas/os o corregidas/os, comienza a aparecer una pedagogía distinta: la pedagogía de la verdad compartida. La que no necesita maquillar errores para justificarse, sino que se muestra vulnerable y, por eso mismo, profundamente formativa.

Cuando una educadora o educador se atreve a contar su historia desde una telesecundaria olvidada o una escuela multigrado que nadie visita, está ejerciendo un acto de formación política: no permite que su historia quede fuera del

mapa; tal como las epistemologías del Sur, (Catherine Walsh, 2013), que no nacen de certezas, sino de grietas. Son saberes insurgentes porque no se construyen en condiciones de privilegio, sino desde el dolor, la exclusión, la precariedad y el olvido.

Y nosotras, nosotros, tampoco permitimos que nuestra historia sea olvidada. En nuestras palabras tejidas en comunidad, la narrativa es cuidado. Cuidado de nuestra memoria, cuidado de nuestra dignidad, cuidado del sentido. Porque cuando nos narramos, también nos escuchamos. Y cuando alguien más escucha lo que narramos, el vínculo se fortalece. Y el vínculo, también forma.

Narrar no es una técnica. Es una ética. Es una práctica de formación que reconoce que lo vivido es un saber. Que el error no es fracaso, sino inicio. Que la palabra compartida no es solo testimonio: es una pedagogía.

El cuidado no es adorno: ternura como acto formativo y resistencia

En nuestras narrativas, el cuidado no aparece como un gesto superficial ni como una disposición emocional decorativa. Aparece como una práctica profundamente formativa, una postura política frente a un sistema que insiste en vaciarnos de sentido. Aprendimos que cuidar es mucho más que proteger: es resistir. Resistir al automatismo, al cinismo, a la lógica del mérito, a la pedagogía del castigo.

Cuidar es sostener el aula como un lugar posible, incluso cuando todo parece fracturarse. Lo sabemos porque lo hemos vivido. Porque fuimos formadas en contextos donde se nos enseñó a obedecer, no a escuchar. Donde se nos exigía control, no ternura. Donde la autoridad era sinónimo de miedo, y no de confianza. Y, sin embargo, nosotras/os elegimos otra forma de estar. Elegimos cuidar. Y en esa elección, también nos formamos. Cuidar, en nuestras voces, no significa consentir. Significa estar. Quedarse. Escuchar con el cuerpo entero. Dar lugar. No corregir desde arriba, sino acompañar desde el lado. Y eso es resistencia, porque va en contra del modelo dominante que apela por educadoras y educadores técnicos, distantes, eficientes pero deshabitados.

El cuidado que defendemos no es retórico. Es cotidiano, es corporal, es ético. Se expresa en la forma en que miramos, en el tono con el que hablamos, en el tiempo que damos antes de juzgar. Cuidar, para nosotras/os, es pedagógico porque educa sin humillar. Y es formativo porque nos enseña a nosotras/

os mismas/os a ser educadoras y educadores sin traicionar la ternura que nos habita, pues tal como lo plantea Paulo Freire (2024), "enseñar exige corporeizar la palabra con el ejemplo".

Las historias que compartimos hablan de momentos donde el cuidado surgió como acto reparador. Cuando una infancia nos tomó de la mano sin rencor. Cuando una comunidad nos enseñó a enseñar. Cuando un silencio nos hizo pensar lo que nunca habíamos dicho. En esas experiencias, no solo fuimos educadoras y educadores: fuimos aprendientes. Y lo que aprendimos no vino de un curso, sino del vínculo.

En este sentido Adriana Puiggrós (2014) destaca que, la formación docente se juega tanto en el plano técnico como en el ético. Y si no se vinculan ambos, se vuelve una formación incompleta. El cuidado, entonces, no es un complemento, es el alma de la formación que queremos. Porque es ahí donde recuperamos la humanidad que muchas veces el sistema intenta arrebatarnos.

Y es ahí donde también se siembra la esperanza. Porque cuando decidimos cuidar, incluso cuando nadie nos cuida a nosotras/os, estamos eligiendo seguir creyendo en la educación como posibilidad. Aunque nos duela. Aunque nos canse. Aunque nos quiebre a ratos. La ternura no nos debilita. Nos ancla. Nos forma. Nos vuelve red.

Comunalidad, no perfección: la formación docente como proceso compartido

Si algo nos han enseñado las fogatas es que la formación no ocurre en soledad. No se decreta desde los manuales, no se impone desde arriba, ni se mide con instrumentos estandarizados. La formación que defendemos nace de lo común, de lo compartido, de lo vivido entre muchas y muchos. Por eso, elegimos no hablar de comunión, sino de comunalidad.

Desde el pensamiento de Jaime Martínez Luna, la comunalidad no es una técnica ni una herramienta. Es una forma de vida. Una manera de pensarse en colectivo. Y eso hacemos cuando nos narramos, cuando cuidamos, cuando abrimos el espacio para que otras voces —incluidas las que a veces temen hablar— puedan ser escuchadas sin temor al juicio.

Las fogatas han sido ese espacio. Un territorio simbólico donde la palabra se hace manta, donde el relato no busca aplauso, sino comprensión. Donde la vulnerabilidad no es sinónimo de debilidad, sino de sabiduría viva. Allí no

buscamos respuestas únicas, sino sentidos tejidos con paciencia, con duda, con dignidad.

En nuestras historias compartidas, fuimos comprendiendo que ser educadoras y educadores no es ser perfectas/os. Es ser responsables. Es estar en disposición de aprender junto con otras y otros. Es sabernos inacabadas/os, como decía Freire, pero no por carencia, sino por apertura. Porque sabemos que formarse es también dejarse tocar por la historia de alguien más, por su dolor, por su alegría, por su diferencia.

La comunalidad, entonces, se vuelve una apuesta formativa radical: descentra el yo para construir el nosotros. Nos recuerda que los saberes no son propiedad privada, sino frutos compartidos. Que nadie se forma a costa de otros, sino con otros, desde otros, para otros.

Y en esa trama común, la autoridad también se transforma. Ya no es autoritarismo, ya no es distancia vertical. Se vuelve presencia ética, se vuelve coherencia, se vuelve cuidado con límites claros y con escucha atenta. Como nos preguntamos tantas veces: ¿cómo ser autoridad sin deshumanizarnos? ¿cómo marcar límites sin dejar de cuidar? La respuesta no está en una fórmula, pero sí en un principio: la autoridad que no cuida, no educa.

Nosotras/os apostamos por una profesionalización que no nos arranque lo humano, que no nos pida insensibilidad a cambio de competencia, que no nos haga renunciar a la ternura en nombre del control. Apostamos por una formación que nos permita seguir siendo personas que educan, y no piezas que ejecutan.

Porque cuando tejemos sentido en comunalidad, cuando compartimos lo que somos sin armaduras, cuando miramos a la persona sin pretensión de moldearle, también ahí nos estamos formando.

Cuidar y narrar como praxis de esperanza

No buscamos cerrar este texto con una conclusión definitiva, porque la formación —como la vida— no se cierra, se sigue tejiendo. Lo que hemos compartido aquí es solo una parte del telar: voces que narran, vínculos que cuidan, historias que enseñan, afectos que forman.

En este andar, comprendimos que narrar es más que recordar. Es hacer memoria con dignidad. Y que cuidar no es solo proteger, sino sostener la posibilidad de seguir siendo educadoras y educadores sin traicionar el corazón. Porque

si la formación docente no se construye desde el vínculo, desde la palabra propia, desde la ternura que resiste... ¿desde dónde, entonces?

Con cada relato que compartimos, recuperamos la potencia formativa de lo vivido. Con cada gesto de cuidado, reivindicamos la pedagogía como acto profundamente humano. Con cada fogata encendida, nos recordamos que vale la pena seguir creyendo en la escuela como un lugar donde la vida no se descarta, sino que se abraza.

Nos formamos cada vez que escuchamos sin interrumpir.

Nos formamos cuando nombramos el miedo y no huimos de él.

Nos formamos cuando lloramos sin vergüenza, cuando dudamos con honestidad, cuando nos reímos en medio del caos.

Nos formamos, sobre todo, cuando cuidamos sin perder la ternura.

Y si aún hay una esperanza posible para la educación pública, es esta: la que se teje en comunidad, la que se dice en voz propia, la que se forma en la herida y también en el abrazo. Porque formarse no es endurecerse. Formarse es cuidarse entre otras y otros. Formarse es no traicionarse. La fogata ha sido sembrada. Y mientras sigamos tejiendo juntas/os... hay futuro.

Referencias

Freire, P. (2024a). Pedagogía del oprimido. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2024b). Cartas a quien pretende enseñar. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2024c). Pedagogía de la esperanza. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2024d). Política y educación. Ensayos para reinventar el mundo. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2024e). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2024f). Pedagogía de la indignación. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

García Aguilar, J. A., García Mendieta, C. A., Hernández Mendoza, A., & Sáenz Melo, J. A. (2025). Narrativas docentes compartidas en fogatas pedagógicas (2024–2025) [Documento inédito]. *Leyendo mundos, tejiendo realidades. Sembrando fogatas de esperanza* [Documento no publicado]. Estado de Hidalgo, México.

Martínez Luna, J. (2010). Comunalidad y autonomía. Oaxaca: Servicios para una Educación Alternativa A.C. (EDUCA).

Puiggrós, A. (2014). La educación popular en América Latina y su sentido. Buenos Aires: CLACSO.

Skliar, C. (2012). Lo dicho, lo escrito y lo ignorado: Ensayos y conferencias en torno a la educación. Buenos Aires: Noveduc.

Sousa Santos, B. de (2009). Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI Editores.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Resistencias cotidianas: enseñar en condiciones adversas sin rendirse

Arely Hernández Mendoza

Resumen

Este eje reflexiona sobre las resistencias que emergen en el quehacer cotidiano de maestras y maestros que enseñan en contextos adversos —particularmente rurales, marginados e indígenas — donde la precariedad y la deshumanización institucional parecieran imposibilitar el acto pedagógico. A partir de narrativas compartidas entre 2024 y 2025, se recuperan experiencias vividas por docentes que, inspiradas en la pedagogía crítica de Paulo Freire, optan por no reproducir la opresión y, en cambio, construyen formas alternativas de enseñar, habitar la escuela y sostener el vínculo pedagógico. En este marco, se reconoce al docente como sujeto político capaz de resistir, cuidar, significar y sembrar esperanza desde su "mínimo poder", reconfigurando su práctica como un acto ético y transformador. El eje propone leer la formación docente no como un proceso exclusivamente técnico, sino como una experiencia situada, crítica y profundamente humana.

Palabras clave: resistencias cotidianas, pedagogía crítica, prácticas pedagógicas transformadoras, docencia en contextos adversos, formación docente situada.

Nombrar la realidad: el primer acto de resistencia

En un mundo donde las desigualdades educativas se profundizan, nosotras y nosotros, educadoras y educadores, enfrentamos el desafío de enseñar en condiciones que, con frecuencia, parecen diseñadas para el fracaso. En telesecundarias aisladas hasta escuelas multigrado invisibilizadas por la política educativa, el acto de educar se convierte en una forma cotidiana de resistencia.

En estos espacios, no basta con aplicar lo aprendido en la formación inicial. Lo que tenemos a la mano suele ser poco: materiales escasos, carencias estructu-

rales, expectativas bajas por parte del sistema. Sin embargo, frente a estas adversidades, emergen prácticas pedagógicas que resisten, cuestionan y transforman.

La escuela se vuelve entonces más que una institución: un refugio simbólico y un territorio ético. No porque lo digan los documentos, sino porque así la viven quienes la sostienen. En esos territorios desatendidos, las relaciones pedagógicas son, a veces, el único puente entre el abandono y la esperanza.

Educar en estos contextos no solo interpela nuestras habilidades pedagógicas, también transforma nuestra forma de entender qué significa ser educadora y educador. Es ahí donde la formación adquiere otra densidad: ya no como repetición de lo aprendido, sino como reinvención desde lo vivido. Estos territorios se convierten así en escenarios de formación docente real, donde lo ético y lo político se entrelazan con lo didáctico, en tanto como lo ha expresado Luis Macas, "no se trata solo de enseñar desde el currículo, sino desde el contexto".

Frente al desgaste institucional y a la burocratización de la práctica docente, emerge una pregunta profunda: ¿cómo no traicionar el sentido de enseñar mientras el sistema exige resultados estandarizados? Esta interrogante, nos permite mirar críticamente la distancia entre lo que se espera del magisterio y lo que verdaderamente se vive en el aula.

La respuesta a esa tensión no es simple ni unívoca. Pero encuentra orientación en la educación como praxis, en la capacidad de repensar lo que hacemos, en la posibilidad de transformar la tarea más allá del cumplimiento.

En este sentido, nos hemos formado en el andar: aprender a escuchar antes de corregir, a improvisar estrategias, a crear recursos con lo disponible. En estas decisiones concretas se forjan saberes docentes que no figuran en los planes de estudio pero que son profundamente formativos. Esta pedagogía situada no se puede estandarizar, pero sí se puede reconocer como parte legítima de la formación profesional.

Desde esta perspectiva, pensamos la formación como un proceso no solo institucional, sino también comunal, territorial y afectivo. Se aprende educando, se forma caminando, se transforma acompañando. Como señala Pablo Imen (2016), "formarse es una práctica política que se hace con otros, en el territorio, con el cuerpo y con la historia".

Y es precisamente en espacios colectivos de reflexión como la Fogata del Estado de Hidalgo "Leyendo mundos, tejiendo realidades. Sembrando fogatas de esperanza", donde hemos podido nombrar eso que no suele tener lugar: el cansancio, la injusticia, el amor por la docencia, el dilema cotidiano entre soste-

ner o soltarse; y al hacerlo, reconocemos que "nuestra presencia en el mundo no es neutra", construyendo una práctica docente consciente de sus implicaciones éticas y políticas.

Nombrar para narrarnos, no como ejercicio literario, sino como una forma de comprender lo que hemos sostenido. Las narrativas emergen aquí como herramienta formativa al permitir resignificar la práctica, recuperar lo vivido, y construir sentido. En contextos donde pocas veces se valida la voz docente, narrar también es resistir al silencio.

Tensión ente mandato institucional y vocación emancipadora

En el contexto educativo contemporáneo, reconocemos que existe una tensión persistente entre las exigencias institucionales de estandarización y nuestra vocación humanizadora. Lo vivimos en el aula, en las reuniones técnicas, en los formatos, en los discursos que nos llegan desde los mandos medios. Se nos exige cumplir con indicadores, evidencias y resultados cuantificables, mientras se desdibuja la complejidad real del acto de educar.

Frente a este panorama, nos preguntamos con honestidad: ¿cómo no traicionar el sentido de educar mientras el sistema exige resultados estandarizados?

Sabemos que no hay respuestas únicas ni fórmulas mágicas. Pero encontramos una orientación poderosa en la concepción freireana de la educación como praxis liberadora. Educar, para nosotras y nosotros, no es simplemente transmitir contenidos; es un acto colectivo de reinvención del mundo. Y en contextos adversos, esa reinvención se vuelve urgente.

En cada fogata lo hemos confirmado: educar en condiciones adversas no es una tarea menor ni una función técnica. Es una decisión ética y política profundamente enraizada en nuestra historia. Y también en nuestra esperanza.

A lo largo de los años, hemos reconocido que nuestra formación docente inicial nos preparó más para cumplir que para cuestionar. Aprendimos a planear, a evaluar, a estandarizar... pero no a mirar con ternura crítica las realidades de nuestras y nuestros estudiantes, ni mucho menos la nuestra. Ha sido en el roce con la vida escolar real —en la improvisación, en la escucha, en la intemperie— donde hemos tenido que desaprender para reaprender. Allí donde no hay guías, hay decisiones; donde no hay certezas, hay comunidad.

En ese proceso, compartir lo que vivimos con otras y otros educadoras y educadores ha sido clave. No solo por lo que decimos, sino por cómo nos escuchamos. Porque en la escucha entre iguales, también se forma la conciencia.

Todo lo anterior sugiere una revisión profunda de nuestras propias concepciones y trayectorias. Nos interpelan: ¿dónde hemos centrado nuestra práctica? ¿En la técnica, en el contenido, en nosotras mismas? ¿O en las y los estudiantes, en sus contextos, en lo que realmente les atraviesa?

Estas preguntas, más allá de debilitarnos, nos devuelven agencia. Nos invitan a reconocernos como sujetas y sujetos pedagógicos capaces de decidir, de resistir, de reconstruir. Como plantea Orlando Fals Borda, para toda praxis que busque transformar y no solo describir, es necesario un retorno crítico a nuestras trayectorias pedagógicas, para reencontrar en ellas sentido y posibilidad.

Desde ahí, las fogatas también han reconfigurado nuestra idea de formación docente: no como acumulación pasiva de saberes, sino como ejercicio crítico de conciencia, memoria y esperanza. Porque formarnos no es llenar formatos, sino volver a preguntarnos —juntas y juntos — qué tipo de educadoras y educadores elegimos ser, incluso cuando nadie nos mira.

La trinchera cotidiana: pedagogía que resiste sin hacer ruido

Aun cuando las condiciones materiales, administrativas y emocionales parecen minar el entusiasmo docente, lo que persiste no es una obediencia sumisa, sino una forma silenciosa de dignidad que se teje en lo cotidiano. Aunque el sistema nos agote, aunque el camino duela, seguimos eligiendo no rendirnos.

Hay quienes cierran la puerta del salón no para encerrarse, sino para proteger el vínculo, para construir un refugio simbólico donde el currículum se vuelve excusa para la escucha y la dignidad. Esta imagen no romantiza la precariedad; más bien, revela la fuerza subversiva de lo pequeño: una cartulina colocada con amor, un recreo que se alarga para que alguien descanse, una clase que se detiene para llorar juntos una partida.

En esa dimensión, educar en contextos adversos no se convierte en una épica individual, sino en una práctica política que interroga al sistema desde sus márgenes. Decimos con certeza: no tenemos todo resuelto, pero tenemos memoria, comunidad y esperanza. Y con eso también educamos. Y allí también nos formamos. En esos gestos, en esas decisiones mínimas que tienen impacto

máximo. La formación docente que nos permite sostenernos no siempre viene de los cursos oficiales, sino de lo que aprendemos haciendo, equivocándonos, compartiendo lo que sentimos. Esa pedagogía que arde en lo cotidiano también educa.

Lo cotidiano nos forma de maneras que ningún curso alcanza a nombrar. Cuando improvisamos una clase sin electricidad, cuando cargamos con nuestros propios recursos para llenar un aula vacía, cuando decidimos no levantar un reporte porque entendemos el dolor detrás del enojo de una/un estudiante, estamos ejerciendo una pedagogía que no se enseña, pero que educa.

Son decisiones profundamente éticas, que si bien no se registran en plataformas oficiales, son semillas formativas que nos transforman como personas y como profesionales. Y esa transformación no es menor: muchas veces, es la que nos mantiene de pie.

En este proceso, las narrativas han sido una herramienta que nos permite hacer visible aquello que el sistema no mide, pero que marca. Al narrar lo vivido, recuperamos el sentido, dignificamos la experiencia y tejemos memoria pedagógica. Cada vez que contamos —en voz alta o entre susurros— lo que enfrentamos en esas trincheras educativas, estamos haciendo también un acto formativo y político. Narrar, en este contexto, no es hablar del pasado: es elegir cómo queremos leernos en el presente.

Como sostiene la pedagoga argentina Myriam Southwell, en los márgenes del sistema se gestan formas de autoridad pedagógica que no se imponen desde el mando, sino que se construyen desde el cuidado. Y eso también es formación docente: una formación que se decide, se encarna y se sostiene a diario, sin reflectores.

Donde se enciende la palabra, florece el sentido

Educar en condiciones adversas no es únicamente educar a pesar de, sino también desde y con esas condiciones, desbordándolas. Decimos con voz firme: no es que no duela, es que duele y aún así venimos. Y ese es nuestro acto más radical.

Esa radicalidad no grita. Esa radicalidad acompaña. Y transforma. Porque resistir es elegir no apagar la llama de lo humano en medio del frío institucional. Porque cuidar, escuchar, nombrar y sostener, en el aula, es también una

forma de lucha. Y porque en cada encuentro entre nosotras y nosotros, también se forma el tejido de una educación distinta.

La formación docente que soñamos no nace solo de lo que nos dicen que debemos aprender, sino de lo que elegimos construir juntas y juntos. Se escribe con gises rotos, en aulas con goteras, en conversaciones al terminar la jornada, en silencios que nos interpelan y en palabras que encienden sentido.

Narrar esas vivencias no es adorno, es memoria. Y esa memoria, compartida entre pares, es también pedagogía. Cuando nos contamos lo que hemos sostenido, cuando alguien más nos escucha sin juicio, florece algo que no estaba antes: sentido. Y donde hay sentido, hay posibilidad de formarse sin traicionarse.

Aunque no siempre lo digamos, sabemos que cada vez que compartimos lo que vivimos, la educación que soñamos... vuelve a nacer en nosotras y nosotros.

Por eso, no buscamos recetas. Lo que queremos es que se reconozca el valor formativo de la experiencia, del diálogo horizontal, de la escucha que restaura. Queremos que se dignifique esa otra forma de aprender a ser educadoras y educadores, que no aparece en los libros de texto pero que se escribe en cada rincón donde alguien decide seguir educando a pesar de todo. Porque ahí, en ese gesto sencillo, se sostiene también el sueño de una escuela que sea para todas y todos, y no solo para quienes caben en la norma.

Como recuerda la educadora brasileña Vera Maria Candau, "formarse como docente es también formar una sensibilidad ética frente a las injusticias". Y esa sensibilidad no nace del deber, sino de la elección de seguir enseñando cuando todo duele.

Y si algo hemos aprendido es esto: cada palabra encendida entre nosotras, cada historia narrada con dignidad, cada acto silencioso de cuidado... también forma. Y también transforma.

Referencias

Candau, V. M. (2011). La formación docente: desafíos para una práctica pedagógica intercultural crítica. Revista Intercambio Educativo, 6(1), 13–26.

Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

García Aguilar, J. A., García Mendieta, C. A., Hernández Mendoza, A., & Sáenz Melo, J. A. (2025). Narrativas docentes compartidas en fogatas pedagógicas (2024–

2025) [Documento inédito]. *Leyendo mundos, tejiendo realidades. Sembrando fogatas de esperanza* [Documento no publicado]. Estado de Hidalgo, México.

Imen, P. (2016). Pedagogía crítica y poder popular: claves para pensar la formación docente. Revista Contexto y Educación, 22(1), 45–56.

Macas, L. (2001). Educación y derechos de los pueblos indígenas. Conferencia Mundial sobre Educación Intercultural.

Southwell, M. (2011). Autoridad pedagógica: una construcción ética y política. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Formación situada: el territorio como educadora de esperanza

José Antonio Sáenz Melo

Resumen

Desde la Nueva Escuela Mexicana, la visión de territorio y territorialidad fungen como mediadores para la comprensión e interpretación de los vínculos y las tensiones entre otras expresiones: simbólicas, sociales y políticas de los actores educativos con su medio y viceversa. Es un término polisémico que, desde la educación, no responde solamente al ámbito geográfico, sino que parte de una naturaleza interdisciplinaria y lleva a reflexionar sobre las prácticas sociales vinculadas a las realidades experimentadas en la vida cotidiana escolar.

Palabras clave: territorio, neoliberalismo, esperanza.

Desde múltiples territorios del estado de Hidalgo, durante el ciclo escolar 2024-2025 de educación básica, educadoras y educadores de primaria graduada y multigrado, como de telesecundaria, tejieron la palabra para compartir sentipensares que avivaron la fogata *"Leyendo mundos, tejiendo realidades. Sembrando fogatas de esperanza"* con leños intelectuales de la "Biblioteca SEP Centenaria 2024: Paulo Freire", que han sido epicentro para incomodarnos, desde nuestras posiciones de privilegio, dándonos claridad para vivenciar a la educación como un acto de amor, coraje y libertad; dirigida hacia la realidad, hacia las realidades existentes y posibles; permitir que las sociedades, educadores y educandos aprendamos a leer la realidad para escribir nuestra propia historia.

Como ejercicio inicial, nos asumimos como oprimidos, porque estamos viviendo y sufriendo procesos de deshumanización desde sectores empresariales, institucionales y sindicales con prácticas normalizadas que conllevan la brújula falsa del capitalismo, patriarcado y colonialismo. Somos sometidas desde la pérdida de la esperanza, de la autoestima, de actitudes destructivas que desvanecen nuestra humanidad, nuestros vínculos comunitarios. En nuestra posición de oprimidos y reproductores de la opresión, experimentamos fatalismo: pesimis-

mo, ante todo, "nada puede cambiar", "así lo quiere dios". La deshumanización, en combinación con el fatalismo nos lleva a una incapacidad: "no puedo", "no conozco", "soy torpe". Prácticas y emociones autómatas que fortalecen el esclavismo capitalista.

Reconocemos que asusta dejar aquello conocido, salir de la comodidad aparente de lo cotidiano, de lo ya dado y dispuesto para ejecutar... Como individuo, ¿soy una máquina programada para hacerlo? Y es que, si todo o nada pasa, no habrá de ser mi responsabilidad; pero si sale bien, por supuesto que sí... Verdades dolorosas, lecturas del mundo que duelen: porque son vergonzosas, porque nos veo, porque me veo. Anulando mi humanidad.

Pero pensar(me), pensar(nos) no tiene porqué significar un juicio desde el que pueda demeritarse la labor para ser el chivo expiatorio del Estado que le exima de responsabilidades por aquello que ha ignorado, por aquello que ha invisibilizado, por las banderas que ha legitimado y las certezas que ha vendido. Pensar(me) y pensar(nos) es incómodo, pero necesario; es necesario incomodarnos para movernos, para desplazarnos hacia la consciencia de ser más de lo que se nos ha dicho que podemos o debemos ser; de ser más en los términos en los que Freire nos acompaña a sembrar una fogata de esperanza.

El contenido de esta narrativa es un constante ir y venir con la idea de transformar el alma y el corazón de educandos, educadoras y educadores de las comunidades que conformamos con base en vínculos, identidad y acuerdos como determinantes del tejido social. Porque no es tan sencillo entender qué le sucede al sujeto sin tener consciencia de la economía en la cual vive. Lo que plantea naturalmente un problema decisivo: la relación entre la economía, las formas de poder y el sujeto. Lo cual, se presenta con exagerada opacidad ante nuestra vista común. Margaret Thatcher, lo pronosticó un día: "la economía es el método, el objetivo es cambiar el alma y el corazón".

Desde la década de los ochenta, a las y los mexicanos, nos han colonizado con ideas que algún día le llegaría bonanza al pueblo, siempre y cuando le echaran ganas. Los programas sociales han sido una especie de justificación para fraudes y saqueo. El modelo neoliberal permite eso. Con la firma del *Tratado de Libre Comercio de América del Norte*, se nos vendió el globalismo. Los mercados nacionales se inundaron de productos de segunda, porque se privilegiaba la calidad de exportación. El neoliberalismo invadió todos los territorios, no sólo el político. En la educación se acordaron estándares internacionales que Estados Unidos calificaba y, aún lo hace. El estudiante era moldeado para con-

vertirse en mano de obra, la educadora y el educador conservadores, disciplinados y obedientes para hacer posible esa educación bancaria, que considera a las y los estudiantes como receptores pasivos de conocimientos. Se privilegió el memorizar antes que el razonar. Se modificó la forma de enseñar y aprender la historia, suprimiendo la materia de civismo, intentando con ello desaparecer de un plumazo nuestras raíces, nuestra cultura y fomentando el individualismo. Había que impedir que el pueblo se juntara y en pocas palabras mostrar "al vecino", a la otredad como un enemigo. Había que modelar a la población para que no viera, no exigiera y qué mejor que hacerlo desde las aulas.

La colonización neoliberal fincó sus bases con telenovelas, películas y libros de autoayuda, donde se responsabiliza al individuo por su felicidad y su éxito, entendiendo como éxito la riqueza y el privilegio. Nos venden la falacia de que, con sólo pensar, podemos hacernos ricos y que, si no hemos llegado a cumplir nuestras metas, es porque no estamos tomando al pie de la letra lo que el autor paso a paso nos dice. Será nuestra culpa si no logramos realizarnos. Otro concepto instrumental del neoliberalismo. Realizarnos. Impidiéndonos ver más allá del árbol. Es decir, nos impide ver que el sistema está precisamente creado para no dejar ascender a nadie y que la responsabilidad de "tu fracaso" residirá en ti y solamente en ti. Una nube más que intenta adormecernos.

En un mundo donde la burocracia neoliberal se ha convertido en la norma y la responsabilidad personal parece desvanecerse, pensadoras como Hannah Arendt, nos ofrecen una mirada inquietante sobre cómo la obediencia ciega y el conformismo cotidiano pueden destruir nuestra humanidad. La idea de la "banalidad del mal", analizando cómo personas ordinarias pueden cometer actos extraordinariamente terribles sin cuestionarse el impacto de sus acciones. ¿Estamos condenados a ser engranajes en una máquina que no entendemos? Este es un llamado urgente a reflexionar sobre nuestra capacidad de acción y empatía en un mundo cada vez más deshumanizado. Por eso, no acudamos a las concepciones instrumentales de autoayuda, mejor recurrir a nuestros antepasados, a ese desinteresado y siempre sabio consejo de los mayores, en cada territorio.

Autores como Deleuze y Guattari, refieren al territorio como una categoría clave de la filosofía, dimensiones que van de lo físico a lo mental, de lo social a lo psicológico y de escalas diversas. Sin embargo, también son ellos quienes hablan de la existencia de procesos de desterritorialización, categoría que se

expande con los inicios del modelo de globalización neoliberal en el mundo. Como educadoras y educadores, debemos desarrollar espacios donde el pensamiento crítico, nos permita hacer conscientes cómo desde el aula estamos fortaleciendo día con día procesos de desterritorialización. Nos agrada la concepción de Gilberto Giménez con relación al territorio, "el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicas". Es decir, se trata de una expresión de una identidad territorial y, por lo tanto, como una experiencia de vida para aquellos que la habitan o que guardan algún vínculo sentimental con ella.

Por tanto, desterritorialización no debiera referirse a que el espacio físico deja de tener importancia, sino que los vínculos entre un grupo social y su espacio se debilitan. La desterritorialización implica, entonces, la ruptura o fragilidad de los vínculos con una porción de la superficie terrestre. Tiene que ver con la falta de control, con los obstáculos que enfrenta un grupo social para apropiarse de lo que fuera su espacio, con la pérdida del patrimonio y de los espacios públicos que permiten la configuración de comunidades. La desterritorialización se encuentra en relación dialéctica con su contraparte, la reterritorialización, descrita por Guattari y Rolnik como el intento de recomposición y recuperación del territorio (Ramírez, 2015, p.153).

Se trata de dualismos jerárquicos, desterritorialización/ reterritorialización, en los que una de las partes aparece como superior a la otra (hombre/ mujer, humano/animal, cultura/naturaleza, mente/cuerpo, razón/emoción, civilizado/primitivo, producción/ reproducción; en los dualismos señalados, el elemento superior sería el de la izquierda). Como educadoras y educadores, estamos pensando en "un proceso continuo, un caminar serpenteado en el conocimiento, búsqueda de espacios pequeños que abran perspectivas distintas" como alude Catherine Walsh; sin embargo, como nos recordó, en asamblea, una de las estudiantes, "dice el Principito: caminando en línea recta no puede uno llegar muy lejos".

El gran reto es atrevernos a pensarnos por nosotras y nosotros mismos. Esto, articulándolo con ese giro epistemológico que permita reconocer sujetos no como objetos sino como sujetos intérpretes de su realidad (no como meros informantes). En el caso que se busca construir, educadoras y educadores de educación básica en México, como sujetos que interpreten esas lógicas de formación que se han venido diseñando, tales como el superespecialista, el em-

pobrecimiento del pensamiento y la negación de la visión histórica. Quizá el espacio propicio para esto, son los Consejo Técnico Escolar y está en nosotras y nosotros reterritorializarlos, intentar comunitariamente una recomposición y recuperación del territorio escolar, como territorio para pensarnos y no continuar fortaleciendo la desterritorialización que con diálogos verticales se ha impuesto.

> En tal sentido, desde la Nueva Escuela Mexicana, la visión de territorio y territorialidad fungen como mediadores para la comprensión e interpretación de los vínculos y las tensiones entre otras expresiones: simbólicas, sociales y políticas de los actores educativos con su medio y viceversa. Es un término polisémico que, desde la educación, no responde solamente al ámbito geográfico, sino que parte de una naturaleza interdisciplinaria y lleva a reflexionar sobre las prácticas sociales vinculadas a las realidades experimentadas en la vida cotidiana escolar. Desde un enfoque de territorio en educación, las y los educadores reconocen los fenómenos socioculturales, sus elementos empíricos, subjetividades y subalternidades que dinamizan y tejen la vida cotidiana escolar. Ahí se proponen, construyen o generan contenidos que serán abordados pedagógica y críticamente, y acciones para la transformación de la vida de los educandos, así como de su comunidad en búsqueda de generar condiciones de equidad y beneficios sociales (Loaiza, 2024, p. 24).

La finalidad de la territorialización de los contenidos es cuestionar los ambientes artificiales de aprendizaje, las aulas, situaciones modelo y ejemplares que, basados en una educación bancaria de consumo y memorización de conocimientos o extractivismo de los saberes, no conducen a la identificación y reflexión de las realidades del mundo social; causando que los contenidos, y los procesos de desarrollo de aprendizaje pierdan vigencia o lleven a un abordaje superficial de la realidad. La territorialización pretende abonar a una práctica docente crítica y abandonar rancios paradigmas que desde la literatura pedagógica se reconocen como tradicionales, mismos que se reducen a la instrumentación y la operación del *currículum*, dejando a un lado los sentires, saberes, y aconteceres de los territorios y sus culturas.

Esta fogata hidalguense *"Leyendo mundos, tejiendo realidades. Sembrando fogatas de esperanza"*, recuerda la práctica ritual primigenia en donde nuestros ancestros se sentaban alrededor de una fogata y en voz de la experiencia se compartían los saberes ancestrales comunitarios, donde se promueve un

espacio horizontal de creación de conocimiento con base en el diálogo horizontal, que para Freire, refiere a una relación educativa y social basada en la igualdad, el respeto mutuo y la participación activa de todos los involucrados, donde no hay un sujeto dominante u oprimido. Es un proceso donde se busca la transformación social y personal a través de la reflexión crítica y la acción conjunta: ¿cómo está nuestra comunidad?, ¿por qué está así?, ¿quién decide en ella?, ¿qué valores o antivalores permean en ella?, ¿cómo benefician o afectan?, ¿cómo transformar la realidad?

Estos sentipensares que avivaron la fogata *"Leyendo mundos, tejiendo realidades. Sembrando fogatas de esperanza"* con la "Biblioteca SEP Centenaria 2024: Paulo Freire", asemeja a los "perritos danzantes", o colimotes que, aunque no tienen un significado espiritual literal de "bailar", en realidad, simbolizamos la transmisión de conocimientos y sabiduría de un perro mayor a uno más joven. Este acto de enseñanza se representa a través de la figura, donde el perro más anciano parece "bailar" mientras transmite su experiencia al cachorro. La sabiduría acompañada con la vejez, pueden contribuir con los procesos de reterritorialización.

> El territorio, el lugar que ocupamos en el mundo, se puede concebir como algo más complejo que solamente el espacio físico. El territorio es un lugar habitado por lo que somos, individual y colectivamente, donde se materializan nuestras relaciones con el entorno y donde se construye el sentido de lo común. El territorio es, por tanto, un cuerpo común, en el que nuestro cuerpo habita y es habitado. Lorena Cabnal (2010) habla del territorio cuerpo-tierra para referirse a esta unidad indisociable. El cuerpo-territorio es un producto de redes relacionales (Painter, 2010), y en cuanto tal, una tecnología política (Elden, 2010). Es necesario, entonces, entender el cuerpo-territorio como un lugar social (Gargallo, p. 265). Con base en Ricaurte (2022).

Retomamos la concepción de los pueblos originarios sobre el territorio como un espacio de continuidad entre los cuerpos y su lugar habitado afectiva y simbólicamente, un entramado de relaciones dinámicas donde es imposible distinguir un principio o un final, un interior o un exterior, que se interpelan por su carácter tenso y complejo dentro del entramado de las múltiples violencias sistémicas que enfrentan (sexistas, racistas, clasistas). El territorio se con-

vierte en un lugar habitado de sentido social en el que es imposible establecer un límite para separar los componentes que lo constituyen.

El cuerpo, como organismo vivo y producto cultural, constituye nuestro primer territorio, puesto que se encuentra inscrito en las estructuras sociales, opera como vehículo a través del cual se construye la sociedad y como interfaz entre individuos y sociedad. Ese cuerpo, como lugar de lo social, como objeto de las relaciones de poder, es a la vez individual y colectivo, biológico y social, habita y se enraíza en un territorio-tierra con el suelo, el subsuelo, el aire, las montañas, ríos, mares y especies, y en un territorio-internet, sus cables, torres, redes, señales y dispositivos que habilitan nuestras interacciones. Un territorio, entonces, es un entramado relacional y esencialmente corporeizado que nos permite compartir el sentido de la existencia (Ricaurte, 2022).

Desde las reflexiones críticas anticapitalistas, anticolonialistas y antipatriarcales planteamos que existe una continuidad ontológica entre cuerpo y territorio que no puede romperse. Es decir, no se puede entender la violencia extractiva sino en la afectación del cuerpo y el territorio como un todo. Entender esta conexión estrecha del extractivismo del cuerpo y el territorio implica también identificar cómo los sistemas de violencia operan de manera articulada para alcanzar el mismo propósito: quebrantar los sistemas de sostenimiento de la vida.

La explotación de los bienes comunes se asienta en una concepción utilitarista que concibe a la naturaleza como una fuente proveedora de materias primas, fomentando el saqueo, la privatización y contaminación de tierras comunales y recursos hídricos. El desarrollo de la industria extractiva afecta de manera directa o colateral a la salud y a las actividades cotidianas, degradando la calidad de vida de las comunidades. Las violencias históricas a las que han sido sometidos los pueblos colonizados de América Latina han golpeado tanto a los territorios ancestrales como al primer territorio, el cuerpo. Sobre él se imprimen las consecuencias generadas por el avance de la frontera extractiva, mostrando las dolencias, enfermedades y limitaciones que su expansión provoca.

¿Cómo nos estamos pensando como educadoras y educadores?, ¿para qué sociedad(es) estamos sentipensando? La Nueva Escuela Mexicana, resulta ser una comunidad de símbolos que estamos construyendo a partir del diálogo cotidiano; la Familia de Textos Gratuitos, el instrumento que permite vivir asambleas, donde se cuestiona la realidad de nuestros territorios de aula, escue-

la y localidad, ¿por qué son como son?, ¿qué valores prevalecen y cuáles están ausentes? Docentes, estudiantes, madres, padres de familia, tutores y diferentes vecinos, nos permiten reconocer la otredad, comprender la diferencia. Nuestro desafío implicaría tratar de hacer visibles conexiones como una línea continua desde lo más íntimo —el cuerpo físico, la mente, las emociones, los afectos—, hasta la extracción de recursos, la ocupación territorial y el desplazamiento de comunidades en el marco de las fuerzas geopolíticas.

Con el acercamiento a las epistemologías del sur, se propone desarrollar, compartir cómo se está sembrando las prácticas de concientización para construir juntos nuestra Nueva Escuela Mexicana, utopía que está buscando distanciarse de ese modelo institucional burgués y un tanto reaccionario para, reconocer nuestras acciones y reflexiones autómatas elaboradas desde la consciencia ingenua (de todos los actores educativos) y humanizarnos, sentir indignación que nos sensibilice para cuestionar los conflictos territoriales que armonicen una conciencia crítica colectiva. Asimismo, compartir los retos cotidianos que conlleva descolonizar el pensamiento docente para comprendernos como sujetos histórico sociales, que seamos capaces de construir realidades, vivir autonomía desde un enfoque humanista, desligado del sistema empresarial.

Alejarse del paradigma educativo neoliberal es una necesidad ineludible, porque las prácticas neoliberales, aún las estamos sufriendo día con día. Es una transformación de raíz, la que debemos iniciar como comunidad de educadores y educadoras. Identifiquemos, con minuciosidad el denominado "neuroneoliberalismo educativo". La cerebrización del aprendizaje es parte de la guerra neocortical con la que se incursiona en la colonización del cerebro con fines de manipulación política y para la programación neuronal de conductas funcionales para la autorregulación de la explotación humana. Preocupa la facilidad con que se acepta el discurso de la socioemocionalidad, sin reparar en que se trata de la formación de un sujeto positivo, resiliente y capaz de dirimir las diferencias entre capital-trabajo en el ámbito personal, deslocalizando el conflicto de la lucha de clases contra un sistema de desigualdades sociales. Quizá como lo pensó Orlando Fals Borda, "no basta con saber de la realidad, si ante la misma no se adopta una posición, no se trata de conocer el mundo, se trata de transformarlo".

El territorio, para nosotras y nosotros, alude a una visión mucho más amplia. Por una parte, está muy ligada con la definición política que la vincula con el poder y el Estado y por otra una dimensión cultural que integra la natu-

raleza, la producción y reproducción social de los grupos y al significado que esto tiene en su vida cotidiana, cuestiones que aparentemente son divergentes y sin embargo, son difíciles de separar al interior de esta categoría. El territorio da cuenta de lo estrecha que es la relación entre el ámbito político y el cultural en la vida humana. Su predominancia en relación al Estado, la delimitación política y la dimensión del poder constituyen la versión de corte eurocentrista del término, que sin duda ha influenciado a estudios de geografía política, y de política pública para su definición. La dimensión cultural y simbólica se adscribe a una propuesta eminentemente latinoamericana, de corte rural y centrada en los movimientos ambientalistas del continente que acentúan todavía más la dimensión política que la categoría presenta. Aunque el concepto tiene una larga trayectoria.

El Estado es la sociedad política organizada; es decir, somos todas y todos nosotras que nos organizamos y decimos somos el gobierno, o sea organizamos la sociedad y la convertimos en Estado. Pero obviamente, tenemos distintos proyectos y nos peleamos, y hay lucha de clases y hay distintos intereses, por eso escogimos ser una democracia, para que todo eso lo podamos discutir. El Estado, entendido sólo como el gobierno, y peor el gobierno de las élites, siempre va a ser débil; en cambio, el Estado que viene desde abajo, "florece" y se hace muy fuerte. Podemos pensar(nos) caminando caminos o reconociendo y construyendo mundos. Desde el determinismo de los neo cacicazgos empresarial, institucional, sindical, de derecha extrema donde nos resignamos y aceptamos dócilmente la injusticia, la impunidad y la desgracia por perder la conciencia de clase y con ésta, nuestro derecho a vivir; o, desde abajo, plantar cara, no sólo exigiendo escuelas dignas con mejores condiciones de infraestructura y recursos didácticos, sino también, ser constructores de comunidad, transformadores de realidades, tejedores de consciencia crítica comunitaria: construir Estado desde abajo, con la indignación, la memoria, bordando humanidad, sembrando escucha y diálogo, para reconocernos en la otredad. ¿En dónde estamos y hacia dónde vamos?

Solemos cerrar la fogata *"Leyendo mundos, tejiendo realidades. Sembrando fogatas de esperanza"* con la frase: la fogata de esperanza, ha sido sembrada. Cerrar como apertura para cuestionar ¿cómo un educador puede concebir la formación permanente de la enseñanza para acompañar con los otros (compañeros y compañeras) los destinos de la escuela, como cultura? Entendida ésta, como ese mundo que las personas creamos para poder vivir juntas. En el latín

"compañero" quiere decir "con el pan". Quiere decir: "aquel que come el pan conmigo", "aquel que comparte conmigo el pan". Después esa palabra fue cambiando y cambiando y se volvió esta palabra tan linda: compañero. Esperanza y pan, dos conceptos potentes por todo lo que representan desde la cosmogonía cristiana. Desde la teología de la liberación, la esperanza se relaciona con la refundación de la esperanza, la autodeterminación y la paz. Y piénsese en ese grupo conservador, que es la iglesia, tan estricto y cerrado. La esperanza se refunda a través de los movimientos sociales, como los de mujeres, campesinos, indígenas, y jóvenes: COMPAÑEROS, COMPAÑERAS que luchan por su autodeterminación, recuperando los ejercicios de diálogo horizontal, el movimiento de Jesús.

En la filosofía, la esperanza es una actitud que consiste en desear un resultado y creer en su posibilidad. Es un estado de ánimo que convoca a la acción y a la proyección humana. Ernst Bloch consideraba que la razón no puede florecer sin esperanza ni la esperanza puede hablar sin la razón. Es una apertura hacia el futuro, que dispone al pensar en una situación y acción histórica venidera. Es un modo de ser, el modo por antonomasia del cuidado. Es un afecto de espera, que consiste en ser tensión constitutiva hacia el futuro.

Para Paulo Freire, la esperanza es un recurso fundamental para actuar y transformar la sociedad. Es un deseo que puede ser incierto, dudoso o problemático. Es un recurso necesario para la acción. Es una herramienta para salir de la opresión y creerse libre. Es una forma de ver las resistencias y las posibilidades de construir lo nuevo. Por tanto, Freire propone una pedagogía de la esperanza para transformar la sociedad, una lectura crítica del mundo, una educación como acto de amor y coraje que genere las posibilidades de cambio. Propone una educación que reconozca los saberes de los oprimidos, que invite a la continuidad del diálogo.

Bibliografía

Freire, P. (2024a). *Pedagogía del oprimido*. Traducción de Jorge Mellado. México: SEP: Siglo xxi Editores

Freire, P. (2024b). *Política y educación. Ensayos para reinventar el mundo*. Traducción de Stella Mastrangelo. México: SEP: Siglo xxi Editores

Freire, P. (2024c). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

García, J., García, C., Hernández, A. & Sáenz, J. (2025). Narrativas docentes compartidas en fogatas pedagógicas (2024–2025) [Documento inédito]. *Leyendo mundos, tejiendo realidades. Sembrando fogatas de esperanza* [Documento no publicado]. Estado de Hidalgo, México.

Loaiza, S. (2024). "Aproximaciones a la territorialización desde la Nueva Escuela Mexicana". *Revista Asalto al Cielo*, núm. 1. México. Secretaría de Educación Pública. Pp. 24-25.

Ramírez, B. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. México: UNAM, Instituto de Geografía-UAM, Xochimilco

Ricaurte, P. (2022). *Descolonizar y despatriarcalizar las tecnologías*. México. Centro decultura digital.

SEP. (2023). "¿Cómo reconocer que se está transformando en comunidad?". En *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6*. México: Dirección General de Materiales Educativos. Pp. 89-92

ÁREA TEMÁTICA 9
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

DOCENTES Y FORMADORES DE DOCENTES: HALLAZGOS Y DEBATES*

Coordinadora
*Lucila Galván Mora***

La relevancia del análisis estadístico en el conocimiento de los docentes de educación básica y normal
*Catalina Olga Maya Alfaro****

Saberes docentes para la atención a la diversidad e inclusión en contextos de desigualdad educativa
*Leticia Montaño Sánchez*****

Educar en territorios rurales: políticas y prácticas docentes
Lucila Galván Mora

Resumen general del simposio

Este simposio se basa una investigación documental sobre el tema Docentes de Educación Básica y Normal que elaboramos recientemente en el marco de los Estados de Conocimiento que organiza el COMIE. Los argumentos recuperan aportes de trabajos de investigación realizados en la década 2012-2022;

* Línea Temática 7: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).

** Red Temática de Investigación de Educación Rural.
lucila_galvan@yahoo.com.mx

*** Universidad Intercontinental.
omayaa2001@yahoo.com.mx

**** Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.
leticia.msanchez@aefcm.gob.mx

así como la experiencia y perspectiva que como investigadoras tenemos en los temas tratados.

Proponemos un recorrido por algunos campos que consideramos claves para tener un panorama de quienes son los docentes de educación básica en México; los desafíos que han enfrentado en la década mencionada, marcada por contextos de alta complejidad; y el trabajo que desarrollan en modalidades educativas que operan en regiones rurales e indígenas. Se advierte el vacío de información referida a formadores de docentes y la necesidad de subsanarlo.

En primer término, se argumenta sobre la relevancia de los análisis estadísticos en el conocimiento de las características, composición y heterogeneidad del magisterio de educación básica y la definición de políticas públicas que atiendan sus necesidades de trabajo. En segundo lugar, se muestran aportes relacionados con la construcción de saberes docentes orientados a establecer principios de inclusión y de equidad en las aulas, sobre todo en contextos con altos grados de marginación. Por último, se presentan hallazgos relativos a las políticas y prácticas de enseñanza que se despliegan en escuelas multigrado ubicadas en territorios rurales, destacando su especificidad pedagógica y organizativa.

En todos los casos, además de los hallazgos y aportes generados por distintas investigaciones, se puntualizan algunos debates teóricos y político con la finalidad de abrir el campo de conocimiento y sustentar propuestas de mejora educativa.

Palabras clave: educación básica, formadores de docentes, análisis estadístico, saberes docentes, educación multigrado.

Semblanza de las participantes en el simposio

Lucila Galván Mora. Maestra en Ciencias con Especialidad en Educación por el DIE-CINVESTAV-IPN, México; y Doctora por la Universidad de Málaga, España. Es asociada del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Fue profesora titular y coordinadora del Cuerpo Académico «Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento», en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, donde también fundó la Unidad de Estudios de Posgrado. Actualmente es Investigadora Independiente de la Red Temática de Investigación de la Educación Rural.

Líneas de investigación: Procesos de apropiación y transformación de la cultura escolar, innovación educativa en territorios rurales, contextos y prácticas docentes en escuelas multigrado.

Catalina Olga Maya Alfaro. Profesora de educación primaria, Licenciada en Pedagogía y Especialista en Docencia, Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos. Maestría y doctorado en Educación y Formación Docente y posdoctorado por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Miembro y fundadora de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada y coautora en Estados de Conocimiento publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Actualmente docente de la Universidad Intercontinental en la Ciudad de México.

Línea de investigación: profesión docente.

Leticia Montaño Sánchez. Profesora de tiempo completo en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV-IPN.

Postdoctorado en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación (Programa OEI-España-México, 2022). Coordinadora del grupo de investigación "Estudios socioculturales sobre prácticas y saberes docentes en educación". Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH).

Líneas de la investigación: trayectorias de estudiantes normalistas, prácticas y saberes docentes e ingreso a la profesión docente.

La relevancia del análisis estadístico en el conocimiento de los docentes de educación básica y normal

Catalina Olga Maya Alfaro

Resumen

Esta ponencia expone la relevancia del análisis estadístico y algunos de sus aportes en la configuración de los perfiles de los docentes de Educación Básica y Normal que se derivaron de la indagación para el Estado de Conocimiento "Sujetos de la Educación" (2012-2021). Los hallazgos conciernen a la distribución de los docentes de educación básica, la prevalencia de la feminización, las condiciones laborales y salariales, así como algunos aspectos de su escolarización, lo que permiten visibilizar la heterogeneidad de estos actores y los desafíos que el Sistema Educativo Nacional y las políticas enfrentan en la equidad y mejora educativa. En el caso de los formadores de docentes en las escuelas normales, la limitada información disponible revela una clara necesidad de explorar este tema, dada su centralidad en la preparación del magisterio.

Palabras clave: docentes, heterogeneidad, análisis estadístico.

Introducción

Durante la década que comprende el Estado de Conocimiento "Sujetos de la Educación" en el tema Docentes de Educación Básica y Normal, se muestra el interés de los investigadores por profundizar en el estudio de las y los maestros como responsables de promover el acto educativo en escenarios de regulación laboral de su desarrollo profesional.

Si bien, en años anteriores se detectaban algunos acercamientos de tipo estadístico, se puede aseverar que nunca como en este periodo, la información cuantitativa sobresale en la configuración de los perfiles profesionales, centrando sus aportes en las condiciones y características sociodemográficas, laborales y de escolaridad que permitió contar con un acercamiento sistemático de quié-

nes son, dónde se encuentran y cuáles son las tendencias que los distingue como sujetos protagónicos en la formación de las niñas, los niños y adolescentes.

El conjunto de datos revisados proviene principalmente de los diagnósticos, anuarios e indicadores del INEE (derogado en 2019) y de la MEJOREDU (derogada en 2024) organismos que durante el periodo de estudio (2012-2021) generaron información acerca del Sistema Educativo Nacional (SEN) y de manera específica lo relativo a los docentes de educación básica y normal para dar cuenta de los alcances, retos y dificultades en garantizar el derecho a la educación de las infancias y adolescencias.

En este contexto el análisis estadístico cobra relevancia como una tarea especializada que cumple con los criterios de rigor y calidad en la obtención de datos numéricos de las y los maestros, directivos, supervisores y docentes de las escuelas normales en el nivel, tipo y servicio con referencia a la labor educativa que realizan, en momentos en que las políticas han enfatizado el papel del profesorado como protagonista y responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje (INEE, 2015).

De este análisis, se deriva como uno de los aportes más significativos la heterogeneidad que prevalece en el magisterio y en los docentes de educación normal. Esta heterogeneidad revela a estos sujetos en sus particularidades a través de sus condiciones personales y de trabajo, en contraposición a las políticas de profesionalización que los supeditan a la estandarización e idoneidad a través del mérito y que han prevalecido en las últimas décadas.

En este trabajo, la heterogeneidad de estos actores queda en evidencia en indicadores que refieren a la distribución en los diferentes tipos y modalidades educativos en que realizan su trabajo lo que permite acercarse a las disparidades que afectan la equidad educativa; la feminización que define la fuerza laboral de la educación básica desde una perspectiva de género; las condiciones laborales que develan sobrecargas de tareas que impactan en la precarización del magisterio y que pone en riesgo su desempeño y bienestar personal; los niveles de escolaridad y que las políticas educativas asocian una mejor preparación a la calidad de los aprendizajes.

Respecto a los formadores en educación normal, el panorama que ofrece la información obtenida es escueto, lo que representa un pendiente en su conocimiento y análisis en tanto la centralidad y relevancia que mantienen históricamente en la preparación del magisterio.

Las estimaciones estadísticas, revelan que el Subsistema de Educación Básica es el que cuenta con el mayor número de matrícula, escuelas y plazas docentes lo que ha mostrado un rápido crecimiento y diversificación en las últimas décadas debido a la obligatoriedad de la secundaria en 1993 y la educación preescolar en 2012.

En este contexto la cifra global que se mantuvo durante la década de estudio refiere a 1.2 millones de docentes distribuidos de la siguiente manera: en preescolar, poco más de tres cuartas partes (78.8%) se localizan en áreas urbanas; en primaria 73 de cada 100; en secundaria 94% en escuelas generales y 86% en técnicas. (INEE, 2015)

Posteriormente y con el propósito de seguir indagando ¿quiénes y dónde se encuentran los docentes en el Sistema Educativo Nacional (SEN)? encontramos que durante el periodo 2021- 2023 esta cifra global se incrementó debido a la obligatoriedad de la educación inicial en 2019; según cifras reportadas existen un total de 1 336 929 docentes de educación básica, localizados por nivel educativo, tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar. Los totales que presenta cada nivel refieren a la educación inicial con 10 781 docentes, en preescolar 256 956, en primaria 668 834 y en secundaria 400 358 profesores (MEJOREDU, 2023, p.144), estas cifras visibilizan la magnitud y los desafíos de la Educación Básica al atender, al mayor número de estudiantes matriculados 25 493 702 en 2018-2019 (MEJOREDU, 2020) y garantizar con excelencia el derecho a la educación como lo estipula la normativa actual.

Con la finalidad de profundizar en lo relativo a la distribución del profesorado y tener un acercamiento a los contextos en que laboran, sobre todo en aquellos docentes que atienden las modalidades indígenas y comunitarias en preescolar y primaria, así como telesecundaria; es importante considerar que, según los datos recabados, dicha distribución no es uniforme. Por ejemplo, tres de cada cinco docentes de prescolar y primarias indígenas se ubican en localidades rurales, y casi 70% de los docentes de telesecundarias se encuentran en esos contextos (INEE, 2015) lo que revela que un sector del magisterio enfrenta mayores retos ante las condiciones que prevalecen en su labor cotidiana.

Estudios posteriores a esta investigación, dan cuenta de la estructura de las escuelas multigrado que se mantienen atendidas por un solo docente y máximo hasta tres profesores que atienden estudiantes de más de un grado. Por ejemplo,

en el ciclo escolar 2022-2023, a nivel nacional, cerca del 38% de los estudiantes de preescolar era atendido por un solo docente y 42% de las escuelas primarias eran multigrado, atendidas entre uno y tres profesores, afirmando que son porcentajes cercanos al ciclo 2018-2019 (MEJOREDU, 2024b), lo que muestra las asimetrías y los grandes retos que existen para lograr la equidad e inclusión como el eje prioritario de las políticas actuales.

Identificar dónde se encuentran los docentes en educación básica y reconocer las desigualdades que presentan en los diferentes contextos, es fundamental en la planificación y política pública con relación a los criterios de asignación de las y los maestros para atender con pertinencia y viabilidad las necesidades específicas de los niveles, tipos y modalidades escolares; así como en diseñar programas de desarrollo profesional que respondan a los desafíos que presenta la escuela básica en la actualidad.

La feminización de la profesión docente

La investigación educativa ha mostrado que la feminización es una condición histórica en el magisterio, sobre todo en la educación preescolar. En la década de estudio esta condición se observa al señalar que la presencia de las maestras se presenta en un 67.8% en preescolar y primaria, lo que representa a un 93 y 67% respectivamente. Las fuentes revisadas mencionan que este porcentaje es equiparable con los profesionales de la salud donde la presencia de las mujeres también es visible, no así entre los ingenieros, arquitectos y profesiones afines, donde se alcanza un 16% (INEE, 2015).

Posteriormente y en el marco de las modificaciones legales que trajo consigo la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en particular la obligatoriedad de la educación inicial, el panorama de la feminización y que según la información analizada se amplía, al suscribir que las "funciones de docencia en educación inicial (96.6%), preescolar (96.3%) y primaria (70.2%) recaen principalmente en mujeres. A partir de la educación secundaria comienza a registrarse una mayor participación de hombres (44.9%) en dichas funciones" (INEE, 2024, p. 24). Es de llamar la atención, que, según estos hallazgos, la presencia de mujeres en puestos de supervisión y dirección la tendencia disminuye, al afirmar que en la plantilla docente de educación básica más del 70% corresponde a mujeres; los cargos de dirección de las escuelas se observan un 64.0% de mujeres, y un 54.1% en cargos de supervisión (INEE, 2024).

Otro ejemplo que ilustra esta condición, se relaciona con las plazas de subdirectores que en su mayoría se encuentran ocupadas por mujeres, lo que muestran en el ciclo escolar 2022-2023 el mismo comportamiento que los cargos directivos en preescolar y primaria "en preescolares generales públicos, 96.4% de subdirectores de gestión y 95.1 % de académicos correspondían a mujeres; en las primarias del mismo servicio y sostenimiento estos porcentajes se redujeron de 63.7 y 70.2%, respectivamente; y en secundaria, las subdirectoras de gestión escolar alcanzaron casi la paridad de género con 49.9%. En el servicio indígena existen pocos subdirectores, en preescolar por 3 de cada gestión escolar, 1 era mujer y de los 4 académicos, había 2; en primaria, los de gestión representaron 31.65 y los académicos 48.3%" (MEJOREDU, 2024a, p. 207), lo que apuntan a que el predominio de las mujeres se acentúa en prescolar y primaria, disminuyendo su presencia en educación secundaria.

Estas descripciones aluden a las brechas de género aun existentes en la educación básica para alcanzar la equidad en los puestos directivos, al respecto se especifica que mientras el porcentaje de supervisoras en preescolar se ha mantenido en 95.5% entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2022-2023, el correspondiente a las supervisoras de primarias generales pasó de 39.9 a 41% y el de supervisoras de secundarias generales pasó de 35.2 a 39.6% (MEJOREDU, 2024b). Según estos datos, la paridad en los colectivos docentes es un tema pendiente para la igualdad y equidad de género; aún prevalecen, en la asignación de puestos y funciones, los criterios tradicionales que definen la separación de tareas para hombres y mujeres.

Aspectos laborales

Las investigaciones han documentado la situación que prevalece en el magisterio respecto a las condiciones laborales; uno de los hallazgos de mayor alcance para conocer la precariedad que algunos especialistas señalan, ha sido la tendencia a la fragmentación de horas de trabajo en la educación secundaria, sobre todo en las escuelas generales y técnicas; el INEE da cuenta que, en las primeras, las plazas de medio tiempo se redujeron 10 puntos porcentuales, al pasar de 32 a 22%. En el caso de las secundarias técnicas se fraccionaron plazas de tiempo completo, al reducirse en casi 11 puntos porcentuales a favor del incremento de las plazas por hora en 8.6 puntos porcentuales, y al presentarse un aumento ligero en los tres cuartos de tiempo (INEE, 2015). Por su parte en estudios más

recientes realizados por la MEJOREDU esta situación prevalece, debido que la mayoría de los docentes de este nivel, mantienen contratos por horas (en el ciclo escolar 2018-2019 existía un 39.5% de docentes en esta situación) lo que afecta en su percepción salarial, su participación en las actividades académicas y de formación continua (MEJOREDU, 2024 b).

Esta tendencia a la fragmentación de horas que prevalece en la secundaria afecta notablemente en la vida académica en las escuelas, el trabajo colaborativo entre los docentes, la toma de decisiones en los Consejos Técnicos Escolares y las rutas de mejora que las reformas educativas proponen para lograr aprendizajes significativos, ya que, se ha observado que los docentes con bajos salarios tienden a buscar otros trabajos para completar sus ingresos, lo que disminuye su dedicación al desempeño profesional, afectando su bienestar personal y familiar.

Otro ángulo de los aspectos laborales, son los estudios que la MEJOREDU llevó a cabo de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023 que visibilizan a las supervisores, directores y Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) como figuras educativas que inciden en la mejora de las condiciones laborales del magisterio. Estos estudios contribuyen al conocimiento sobre la distribución de escuelas en las supervisiones, las estructuras organizativas de los planteles y los ATP con los que cuentan, con el propósito de ofrecer información a las autoridades educativas para que lleven a cabo las modificaciones pertinentes con base en número de estudiantes matriculados, así como cumplir con las funciones de asesoría y acompañamiento pedagógica en la mejora continua.

En el caso particular de la estructura organizativa de las supervisiones y la presencia del ATP, las evidencias muestran que en el periodo arriba mencionado, los avances fueron hasta cierto punto visibles en la distribución de escuelas por zona, no así en lo relativo a la presencia de la figura del ATP, misma que disminuyó de manera notable como se suscribe enseguida "(...) el número y porcentaje de supervisiones de Educación Básica conformadas por más de 20 escuelas disminuyeron 1 143 (8.4%) 1 065 (7.6%). Sin embargo, en ese mismo periodo el número y porcentaje de zonas escolares con más de 20 escuelas que contaban con al menos con un ATP disminuyeron de 737 (64.5%) a 684 (64.2%) supervisiones" (MEJOREDU, 2024b, p.25), situación contraproducente para las funciones de acompañamiento y de asesoría pedagógica a los docentes y su trabajo, sobre todo en momentos de cambios significativos en los enfoques, propósitos y contenidos que plantea la NEM.

Con relación a las escuelas multigrado la ausencia de los directivos y apoyos que faciliten la gestión y la práctica docente ha sido una constante durante varias décadas como se sigue afirmando "(...) en el ciclo escolar 2022-2023 había en total 80 732 docentes que laboraban en escuelas multigrado, de las cuales 48 847 eran directivos con grupo" (MEJOREDU, 2024b, p.25), es decir un 60.5% del profesorado de esta modalidad además de atender a los estudiantes de todos los grados, realiza funciones administrativas y de gestión, lo que contribuyen a la saturación del trabajo docente y a la complejidad para llevar a cabo los lineamientos que el Currículo 2022 de la NEM propone, por ejemplo, el que se refiere a la elaboración del programa analítico a partir del codiseño que implica el intercambio, diálogo, acuerdos y decisiones derivados de la colaboración y la reflexión.

Los ejemplos presentados ilustran cómo las condiciones laborales del magisterio continúan siendo un desafío pendiente para las políticas educativas, incluso cuando enfatizan la revalorización de los docentes para la excelencia y la transformación social. Se percibe que pese a las iniciativas de homologación salarial y de basificación impulsadas por el gobierno federal en años recientes, los logros obtenidos son limitados, predomina la sobrecarga de actividades, recursos limitados, precarización laboral y apoyos escasos e irrelevantes para el trabajo educativo, entre otros factores; lo que impacta de manera desfavorable en el desempeño del profesorado y en los aprendizajes de los estudiantes sobre todo de las comunidades rurales, afectando su derecho a recibir educación básica con equidad.

Niveles de estudios

Los perfiles de los docentes de educación básica ofrecen información relevante acerca de los niveles de escolaridad que han alcanzado en el marco del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros vigente desde 2019 el cual establece contar con el título de licenciatura como estudios mínimos para la incorporación al campo laboral, junto con la formación y experiencia profesional pedagógica.

En este aspecto, las estadísticas reportan que en el ciclo escolar 2018-2019 los docentes en servicio contaban al menos con título de licenciatura 76.9% en preescolar, 80.4% en primaria y 81.8% de secundaria (MEJOREDU, 2020, pp. 10 y 11), situación que generó un incremento acelerado en los años recientes,

sobre todo en los docentes de especialidad (Educación Física, Artes, Idiomas y Tecnologías) al evidenciar un porcentaje mayor de titulados que pasó de 71.9% en el ciclo escolar 2018-2019 a un 79.1% en el 2022-2023 (MEJOREDU, 2024b, p.41).

Este incremento en particular le permite al profesorado junto con otros factores, promoverse a la función directiva o de supervisión escolar en sus diferentes puestos como subdirector de gestión escolar, subdirector académico, director, inspector de zona (supervisor) e inspector general de sector como lo señala la ley reglamentaria (Cámara de Diputados, 2019). Situación que contrasta con los docentes de contextos indígenas que muestran los menores porcentajes en este aspecto, por ejemplo, en educación primaria el 37.0% cuentan con título de licenciatura y en telesecundaria el 8.5% no contaban con estos estudios, lo que refleja una clara desventaja para concursar en los procesos de promoción del servicio y reconocimiento en la función docente.

Los docentes de las escuelas normales

Ante la relevancia que tienen los formadores de las escuelas normales en garantizar los conocimientos y capacidades del magisterio para desempeñarse con calidad en la mejora de la educación básica y contribuir al derecho a la educación de las infancias y adolescencias, este actor ha sido poco explorado por la investigación educativa. Es durante la década de estudio que aparecen perfiles profesionales de estos actores que revela un panorama heterogéneo en sus diferentes componentes sociodemográficos, laborales y de escolaridad, pese a las dificultades que prevalecieron para obtener las estadísticas correspondientes.

Entre los aspectos que se registran, llama la atención el que refiere al nivel de escolaridad de estos docentes. Al respecto, la información disponible señala que en el ciclo escolar 2017-2018 se contabilizaron 376 040 docentes de licenciaturas del total de instituciones que proporcionan la formación inicial (unidades UPN, universidades privadas, autónomas), el 3.1% correspondía a las escuelas normales públicas y 0.7% en las normales privadas (Medrano y Ramos, 2019, p. 36), lo que muestra que la formación de profesores en la actualidad no corresponde exclusivamente a las normales como históricamente había prevalecido.

En este contexto, las evidencias muestran que los 11 472 docentes de las escuelas normales públicas, 8.4% tenía doctorado y 47.9% estudios de maestría,

al igual que en las normales privadas que registró cerca de un 47% con este grado académico (Medrano y Ramos, 2019), lo que significa que en el ciclo escolar mencionado, poco más de la mitad de los formadores se encontraban en condiciones académicas para llevar a cabo las funciones de docencia, investigación y difusión que las normales realizan como instituciones de educación superior.

Sin embargo, los estudios declaran que existen formadores con estudios técnicos: 2.2% proporción similar a la de las IES estatales (1%9 integradas por los institutos tecnológicos, las universidades tecnológicas, las universidades interculturales y las universidades politécnicas) situación que contraviene la normatividad que solicita como mínimo el título de licenciatura puesto que "se permite que aquellos que tienen la función técnico docente de enseñanza superior asociado "A" tengan certificado de educación media superior, así como como el técnico asociado "B" cuente con título de carrera profesional técnica" (Medrano y Ramos, 2019, p. 37).

Durante el ciclo escolar 2022-2023 estas cifras mostraron un incremento significativo, al documentar en los formadores un 15 % con doctorado y casi un 50% con maestría, con relación al ciclo escolar 2017-2018 que se expuso anteriormente. Mientras en la licenciatura se obtuvo 34 % y 1.2% a los técnicos superiores, es decir una disminución importante con el señalado anteriormente (MEJOREDU, 2024 a). Aspecto que probablemente incidió en los tiempos completos de los formadores de las normales públicas para atender las exigencias académicas respecto a la investigación (programas de incentivos, producción académica, internacionalización) y las reformas curriculares que en los últimos años han incidido en la formación inicial y que requieren de mayor preparación y especialidad de estos docentes. Panorama que implica extraordinarios desafíos en las normales privadas que hasta el 2015 la mayoría de los docentes adscritos 88% estaban contratados por horas (INEE, 2015).

Pese a la información obtenida, las evidencias aún son escasas para contar con indicadores pormenorizados que profundicen quiénes son los formadores de los docentes de la educación básica en las escuelas normales, lo cual continúa siendo una veta para la investigación educativa.

Conclusiones

A partir de estas reflexiones, uno de los aportes significativos que se deriva es lo relativo a la heterogeneidad en el magisterio de la educación básica y nor-

mal, como universos diferenciados que visibilizan su diversidad y asimetrías. La heterogeneidad revela al magisterio como una población con características propias, lo que ayuda a comprender la dimensión y complejidad del SEN con relación a los maestros en cuanto a su distribución y condiciones en que realizan su trabajo educativo, así como a reconocer los desafíos que enfrentan las regulaciones de la carrera docente y el sistema de incentivos para considerar a las maestras y los maestros como sujetos particulares con trayectorias propias que configuran su identidad profesional. Ello, replantea la concepción de este actor, al que no se le puede percibir de manera generalizada, ni considerarlo en su uniformidad e invariabilidad como sucede frecuentemente con las políticas oficiales.

La creación de un Sistema Nacional Indicadores del SEN por parte del INEE y la MEJOREDU en su momento, les permitió fortalecerse como organismos especializados para la calidad y mejora educativa; sustentan con análisis estadísticos las tendencias, regularidades, matices y vacíos acerca de quiénes son los docentes, lo que constituye una plataforma de referentes cuantitativos para la investigación y la toma de decisiones en la profesionalización de magisterio.

Sin embargo, ante la derogación de ambas instituciones (2019 y 2024 respectivamente) es posible advertir que, durante algún tiempo, no se contará con estudios ex profesos, lo que puede contravenir en la agenda educativa al no disponer con la identificación, selección y análisis de evidencias sobre los profesionales de la educación básica en sus diferentes tipos y modalidades, como la educación especial, la educación física, entre otros, así como en las licenciaturas en educación que ofrecen las escuelas normales.

Se ha observado que algunas universidades y organismos no gubernamentales muestran interés en el estudio y seguimiento de las políticas educativas a través de sitios y repositorios que pretender convertirse en espacios de información, enlace y comunicación para enriquecer el debate y las propuestas en esta materia. No obstante, se detecta la ausencia de acciones concretas para continuar con el estudio de indicadores educativos nacionales y estatales que comprendan los perfiles docentes de la educación básica y los formadores en las escuelas normales. Este vacío podría profundizar la brecha entre el conocimiento científico y su contribución en la solución de los problemas educativos.

Referencias

Medrano, V. y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal.Universidad Pedagógica Nacional. Otras instituciones de educación superior*. INEE.

Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.* https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019,* MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024a). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2024: Cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023*. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2024.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024b). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2024: cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023. Principales hallazgos.* MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principales-hallazgos-24.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México. Informe 2015.* https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf

Saberes docentes para la atención a la diversidad e inclusión en contextos de desigualdad educativa

Leticia Montaño Sánchez

Resumen

Este escrito presenta aportes de estudios cualitativos realizados en diversas localidades del país y en diferentes niveles de educación básica durante el periodo 2012-2022, que documentan cómo las y los profesores asumieron el compromiso con sus estudiantes para que todos aprendieran incluyendo aquellos con alguna discapacidad o con una condición de vida en particular. Los hallazgos muestran al docente como un sujeto activo que diversifica o ajusta su práctica en relación con las necesidades de sus estudiantes en las condiciones en que desarrolla su ejercicio profesional. Esta relación activa con el conocimiento sobre la realidad cotidiana en las aulas posibilita la construcción y resignificación de saberes para la enseñanza. Por último, a manera de cierre, se reflexiona en torno a los retos y desafíos del profesorado para trabajar a favor de la inclusión y la equidad en contextos de alta complejidad.

Palabras clave: inclusión educativa, prácticas para la enseñanza, saberes docentes, equidad educativa, diversidad.

Introducción

Durante la década revisada para el Estado de Conocimiento *Sujetos de la Educación* en el tema *Docentes de Educación Básica y Normal* (2012-2022), se identifica el interés investigativo por analizar cómo las y los docentes enfrentan la atención a la diversidad y a la inclusión educativas principalmente en las escuelas de educación primaria y secundaria, ubicadas en contextos socioculturales matizados por condiciones de desigualdad económica y social.

Al respecto Blanco (2011) advierte en su estudio que el problema de la desigualdad educativa no es una tarea exclusiva de la escuela, requiere de políticas públicas y educativas con componentes de equidad social. No basta con

promover la autonomía de los planteles educativos como una posibilidad para incidir en sus resultados, se requiere que el Estado garantice condiciones para ofertar una educación de calidad, inclusiva y con justicia social (Blanco, 2011 y Juárez y Rodríguez, 2016).

De manera particular, las políticas de inclusión educativa significan para las y los docentes demandas muy complejas que se traducen en desafíos según las condiciones materiales y sociales en que trabajan (Naranjo, 2017). Estudios locales en contextos urbanos, rurales e indígenas en diferentes zonas del país documentan cómo frente a estas desigualdades, el profesorado construye posibilidades para la atención educativa del alumnado.

Las investigaciones revisadas coinciden en señalar que en estos escenarios tan complejos las maestras y los maestros mantienen un papel activo en busca de recursos para su formación, la enseñanza, el aprendizaje de sus alumnos y dar respuesta a aquello que denominan "carga administrativa" (Naranjo, 2017; Rafael y Gutiérrez, 2020; Rafael, Lozano y Aguilera, 2021). Esta manera de situarse como un sujeto activo implica reconocer al docente como un sujeto que, "emprende diversas actividades para poder reproducirse en el modo histórico particular del mundo en que vive" (Rockwell y Ezpeleta,1983, p.10).

En este orden de ideas, el saber de acuerdo con Heller (1977) remite al conocimiento que se usa en la vida cotidiana de una manera efectiva. Rockwell y Mercado (1986, p.126) pioneras en el estudio de los saberes docentes, señalan que este conocimiento,

> implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan. Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando no se puedan explicitar conscientemente.

En este tenor, el trabajo docente mantiene una relación activa con el saber, el saber en la práctica, lo cual no excluye la necesaria formación permanente para la mejora de su desempeño profesional (Mercado y Luna, 2013, p. 29). Los textos revisados señalan que los maestros son conscientes de ello y demandan espacios formativos para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. De acuerdo con las líneas temáticas identificadas en los escritos, se presentan tres apartados.

a) Imágenes, creencias y representaciones sociales sobre la inclusión educativa
b) Saberes docentes para la inclusión educativa
c) Tensiones y posibilidades frente a la inclusión educativa

Imágenes, creencias y representaciones sociales sobre la inclusión educativa

En esta ponencia, se recuperan tres estudios cuyo interés se centra en identificar imágenes, creencias y representaciones sociales sobre la inclusión escolar (Garnique, 2012) y la atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual (Rafael y Gutiérrez, 2020 y Gavía, 2013). Garnique declara la existencia de docentes inclusivos que, a partir de sus representaciones sociales, ubican la inclusión como la atención que ellos brindan a indígenas, niños con capacidades diferentes, síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA), síndrome de Down o con indefinición sexual o con debilidad visual.

Por otra parte, el estudio de Gavia (2013) con docentes frente a grupo y de educación especial en una escuela primaria de Culiacán, identifica representaciones sociales de los docentes frente a grupo, quienes reconocen al maestro de educación especial como el responsable de atender a las y los estudiantes con alguna discapacidad, deslindándose del hacer compartido que implica intervenir con alumnos que presentan esta condición.

Por último, Rafael y Gutiérrez (2020) investigan sobre los sentidos que otorgan un grupo de docentes de educación secundaria en la Ciudad de México a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. Uno de los aportes del estudio da cuenta de la ausencia de un diagnóstico para trabajar con ellos. Los hallazgos evidencian dos tendencias en las formas en que los docentes asumen su práctica cotidiana, la primera como una imposición, la segunda, como un desafío, en tanto que cada profesor se da a la tarea de averiguar cómo atender a estudiantes con discapacidad; otros evitan la reprobación como forma de incluirlos, y otros más asumen el reto y buscan oportunidades pertinentes para su aprendizaje.

La producción académica revisada muestra que el problema de origen para la atención a la diversidad remite a la falta de capacitación, tiempo, apoyo por parte de los padres de familia y el excesivo trabajo administrativo del profesorado. Actitudes docentes pasivas, estereotipadas y de temor ante la diversidad

escolar; que en su conjunto generan problemas de exclusión, reprobación y deserción escolar (Garnique, 2012).

Saberes docentes para la inclusión educativa

Otro grupo de estudios documenta cómo el profesorado pone en juego sus experiencias y saberes para el diseño de estrategias diversificadas orientadas a la enseñanza para la diversidad, la inclusión y la equidad. En su conjunto estas investigaciones parten de reconocer los contextos socioculturales y la persistencia de desigualdades en la oferta educativa, los logros de aprendizaje, la formación docente, las condiciones en que se ejerce la enseñanza y la distribución de recursos materiales, tecnológicos y humanos (Blanco, 2011; Juárez y Rodríguez, 2016; Loredo, Alvarado, Romero y Solís, 2016; Naranjo, 2017).

Su tratamiento analítico evidencia la heterogeneidad del trabajo docente y sus condiciones, así como las prioridades y prácticas para promover una enseñanza con sentido, inclusión y equidad educativas. Se apunta que los docentes se forman en el ejercicio de la práctica y diseñan estrategias diversificadas desde los saberes que construyen gradualmente. Los aportes de Mercado (2002) ayudan a comprender que los saberes docentes son resultado de una construcción social del conocimiento del profesorado, donde la enseñanza se centra en los niños.

Al respecto, dos textos destacan por sus aportaciones al campo de saberes docentes para la inclusión y la equidad educativa. En el primero, Mercado y Luna (2013) recuperan analíticamente relatos de docentes, diálogos con diversos autores y plantean situaciones que ejemplifican saberes para conocer a los niños, atenderlos con sensibilidad según las dificultades que presenten frente al trabajo escolar; organizarlos y brindarles atención focalizada según sus diferencias visuales, auditivas o motoras.

En el segundo, Mercado y Espinosa (2020) afirman que en contextos de desigualdad, diversidad cultural y abandono estatal los docentes diversifican y ajustan prácticas en función de los desafíos y el potencial de los alumnos. Las experiencias investigativas de los autores, los lleva a sostener que los estudiantes son el tema principal en las preocupaciones de los maestros y núcleo de los saberes que construyen. Enseñar con sentido, enfatizan, implica comprender a los alumnos y conocer sus contextos familiares; construir saberes para enfrentar

situaciones derivadas de la precariedad social, de reformas educativas descontextualizadas y condiciones adversas tanto institucionales como sociales.

Ambos textos dan muestra de la diversidad de saberes que los docentes desarrollan para generar una enseñanza orientada a la inclusión y la equidad educativa, por ejemplo, saber promover aprendizajes en todos los alumnos, apoyar a quienes más lo requieren, atender a quienes presentan rezago y trabajar con las familias para sostener el trabajo escolar (Mercado y Espinosa, 2020; Mercado y Luna, 2013).

Otra de las discusiones que tomaron gran sentido y relevancia durante el periodo en revisión, aluden a los *efectos de la pandemia por la COVID-19* y al reconocimiento de "mitigar" las dificultades de acceso a las tecnologías (Medina-Gual et al., 2021), frente a la persistencia de brechas digitales en el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); fenómeno que se agudizó durante la pandemia.

En este contexto, las familias "libraron sus propias batallas" para adquirir equipos y tener conectividad con la finalidad de mantener la continuidad de los procesos escolares de sus hijos, situación que a su vez evidenció que la brecha digital no es un asunto generacional, sino de prácticas sociales como advierten Paredes y Navarrete (2019).

Por su parte, Rafael, Lozano y Aguilera (2021) identifican sin ser su objeto de estudio, que durante el confinamiento sanitario por la COVID-19, los profesores reconfiguraron sus saberes no solo en el plano tecnológico, también resignificaron sus saberes para sobrellevar la carga de trabajo administrativo asignado, los requerimientos de la planificación, evaluación y elaboración de recursos didácticos y, saber ser docente y estudiante al mismo tiempo para tomar cursos de capacitación que, afirman los autores, no necesariamente respondieron a sus intereses.

Otros aportes relevantes en el estudio de los saberes docentes se encuentran en los textos de Ramírez y Casillas (2017) y de Saavedra, Casillas y Ramírez (2019) donde identifican y describen saberes digitales de docentes de educación básica, según el nivel educativo y elaboran una propuesta del perfil de saberes digitales constituida por 10 saberes organizados en cuatro rubros: manejo de sistemas digitales (saber usar dispositivos, saber administrar archivos y saber usar programas y sistemas de información especializada), manipulación de contenido (saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido, saber crear y manipular conjuntos de datos y saber crear y manipular medios y

multimedia), comunicación y socialización en entornos digitales (saber comunicarse en entornos digitales y saber socializar en entornos digitales), y manejo de información (saber ejercer y respetar una ciudadanía digital).

Tensiones y posibilidades frente a la inclusión educativa

Los hallazgos de las investigaciones dieron cuenta de los esfuerzos que realizan las y los docentes para comprender y concretar una enseñanza para la inclusión y la equidad educativa, lo cual, visibiliza las tensiones cotidianas que enfrentan ante las constantes demandas provenientes de reformas que proclaman la inclusión educativa, pero que no proveen de suficientes espacios para la formación docente, de infraestructura y recursos didácticos en las aulas y en las escuelas; y de apoyos de profesores especializados para atender a estudiantes con alguna discapacidad o situación emocional o cognitiva. (Bastiani-Gómez, 2007; Blanco, 2011; Silas y Herrera 2017; Loredo, Alvarado, Romero y Solís, 2016; Juárez y Rodríguez, 2016; Naranjo, 2017; Rafael y Gutiérrez, 2020; Mercado y Espinosa, 2020).

Por otra parte, se visibilizó cómo una vez más, el profesorado vive la exigencia de atender simultáneamente al alumno o alumnos con discapacidad y a los demás integrantes del grupo; la necesidad de que todos logren una buena comprensión de los contenidos y avanzar con el programa en los tiempos oficiales. Así como la urgencia de atender las labores de enseñanza, la gran cantidad de actividades extra-enseñanza (Naranjo, 2017) y la carga administrativa.

Aunado a lo anterior, las investigaciones mostraron diversas formas en que el carácter activo de las y los docentes permitió el desarrollo de propuestas pedagógicas, por ejemplo, una estrategia con pertinencia educativa en comunidades, barrios y rancherías indígenas (Bastiani-Gómez, 2007), una metodología didáctica sustentada en el enfoque sociocultural de Vigostky y en el trabajo colaborativo entre estudiantes y miembros de la comunidad rarámuri para amalgamar contenidos del currículum oficial con elementos de la cultura de esta comunidad (Loredo, Alvarado, Romero y Solís, 2016) y una propuesta de un perfil de saberes digitales con el propósito de incidir en la formación de docentes y la alfabetización tecnológica; promover estrategias inclusivas para que las y los docentes incorporen las TIC en su trabajo y en sus prácticas institucionales (Ramírez y Casillas, 2017).

Un punto coincidente en los textos es el señalamiento de la necesidad de una formación didáctica para trabajar a favor de la inclusión y no solo una formación teórica (Rafael y Gutiérrez, 2020; Garnique, 2012), un tema pendiente que demanda repensar la formación para la inclusión educativa frente a las disposiciones del artículo tercero constitucional que proclama una educación básica obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

Finalmente, la producción académica analizada aporta discusiones en el tema de la desigualdad social, económica y educativa; a partir del confinamiento sanitario por la COVID 19 se abren discusiones sobre las desigualdades en el acceso a la tecnología. De igual forma abrió debates en torno a las reformas educativas y su distanciamiento de la realidad cotidiana en las escuelas.

Los énfasis centraron su atención en el diseño de políticas públicas y educativas que promuevan la atención a la diversidad con sentido de equidad y justicia social para estudiantes de educación básica, en particular a quienes presentan alguna discapacidad específica, sin olvidar que la Ley General de Educación (2024), en el artículo octavo, señala que el Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia, de manera prioritaria a quienes por "circunstancias de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales" (p. 4), lo requiera.

A lo anterior, se suma formular políticas educativas para la integración pedagógica de las TIC mediante el fortalecimiento de competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas, investigativas y de gestión. (Saavedra, Casillas y Ramírez, 2019). Sin duda, la investigación educativa constituye una herramienta de gran alcance para el diseño de políticas educativas y toma de decisiones, sea este ejercicio académico una fuente valiosa e inconmensurable para las autoridades educativas y para quienes desde el aula enfrentan los retos y desafíos de trabajar para la inclusión educativa.

Referencias

Bastiani-Gómez, J. (2007). El docente de primaria indígena frente a la diversidad sociocultural y lingüística en el aula. *Revista Ra Ximhai*, 3(2),365-376. https://www.redalyc.org/pdf/461/46130208.pdf

Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizaje en México*. El Colegio de México. https://books.google.com.mx/books?id=iduWA

AAAQBAJ&pg=PT164&dq=docentes%2Bm%C3%A9xico&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjz7eqZgt3tAhXbK80KHR-YA6Q4PBDoATADegQIAxAC#v=onepage&q=docentes%2Bm%C3%A9xico&f=false

Diario Oficial de la Federación. (07-06-2024). Ley General de Educación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.

Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, XXXIV (137)99-118. https://www.redalyc.org/pdf/132/13223062007.pdf

Gavia, A. L. (2013). Creencias de los profesores sobre los problemas de conducta en alumnos con discapacidad intelectual. *Revista Ra Ximhai*, 9(4),245-258. https://www.redalyc.org/pdf/461/46129004023.pdf

Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,* 53(2), 1-15.

Loredo, J., Alvarado, F., Romero, R. y Solís, L. (2016). Instrumento de planeación para integrar la cultura de pueblos indígenas al currículo oficial mexicano. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (23), 1-21. https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1706/1451

Medina-Gual, L., Chao, C., Garduño, E., González-Videgaray, M., Baptista, M., Luz del Carmen Montes, L., Medina, L., Rivera, M., Covarrubias, A., Sánchez, L., Ojeda, J., Monereo, C., Martínez, A., Salazar, A., Verdugo, W., Jiménez, A., y Acosta, H. (2021). *Educar en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y emocional*. Fundación SM, IBERO CDMX, IBERO Puebla, Universidad Anáhuac, UNAM Acatlán, Universidad Panamericana. https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Educar_contingencia_2021.pdf

Mercado, R. (2002). L*os saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. FCE.

Mercado, R. y Espinosa, E. (2020). *Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad*. SomosMaestr@s.

Mercado, R. y Luna, M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. SomosMaestr@s -CINVESTAV.

Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. *CPU-e, Revista de*

Investigación Educativa, (24),99-124. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283149560006

Paredes, L y Navarrete, A. (2019). Educación a distancia y pandemia. Experiencias en educación básica en zonas rurales y urbanas. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*,31(78), 101-122. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1023

Rafael, Z. y Gutiérrez, A. (2020). La inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la escuela secundaria. Tensiones y contradicciones. *Revista Científico-Pedagógica. Atenas*. 4(52), 114-130. https://drive.google.com/file/d/1q8BMpeaH1YT6c9UrQd_jFQGflu4qMu4U/view?usp=sharing

Rafael, Z., Lozano, I. y Aguilera, M. (2021). Sobrevivir en la pandemia, sobreexplotación y control del trabajo docente. En I. Lozano y Z. Rafael (Coords.). *Pandemia y escuela secundaria. reporte desde las voces profundas* (pp.15-38). Newton.

Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (junio de 1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica [Ponencia]. Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil. https://www.researchgate.net/publication/321055088_LA_ESCUELA_RELATO_DE_UN_PROCESO_DE_CONSTRUCCION_TEORICA/link/5a0af3b5aca2721a23f96745/download

Ramírez, A. y Casillas, M. (Coords.) (2017). Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz. México. Secretaría de Educación de Veracruz. https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2017/04/Saberes-Digitales-SEV- libro-final.pdf

Rockwell, E. y Mercado, R. (Coord.) (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. DIE-CINVESTAV.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, (12). https://www.researchgate.net/publication/321055088_LA_ESCUELA_RELATO_DE_UN_PROCESO_DE_CONSTRUCCION_TEORICA

Saavedra, C., Casillas, M. y Ramírez, A. (2019). Saberes digitales: un desafío para los maestros de hoy. *Revista electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4 (3), 84-91. https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2019/07/430-1-1418-2-10-20190628.pdf

Silas, J. C. y Herrera, B. (2017). Una forma de educación alternativa y el papel de los educadores como agentes "trasformadores" con jóvenes en situación de riesgo. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (49), 1-19. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/51

Educar en territorios rurales: políticas y prácticas docentes

Lucila Galván Mora

Resumen

Esta ponencia presenta aportes generados por la investigación concerniente a las políticas públicas y las prácticas de enseñanza vinculadas a la educación multigrado, campo que hasta la década referida habían sido escasamente estudiado. Aportes del todo significativos debido a que en nuestro país 50.1% del total de escuelas públicas de educación básica presentan organización multigrado; 92.7% de escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes se ubican en zonas rurales, 78.3% en localidades con alto y muy alto grado de marginación; y en sus aulas estudia poco más de 1 millón 702 mil niños, niñas y adolescentes que, de otro modo, no tendrían oportunidad educativa ((INEE, 2019).

Palabras clave: educación básica, multigrado, políticas públicas, prácticas de enseñanza.

Introducción

En la década 2012-2022 la investigación educativa en territorios rurales de México cobró un gran impulso. Las escuelas y sus principales actores —docentes, alumnos, padres y madres de familia, autoridades locales y educativas— se colocaron en el centro de las indagaciones, con el fin de aportar conocimiento sobre los procesos que construyen como sujetos sociales e incidir en las políticas públicas dirigidas a la población rural. El quehacer investigativo abarcó los tres niveles de educación básica —preescolar, primaria, secundaria—; atendió modalidades que habían permanecido invisibilizadas — telesecundaria, docencia multigrado, programas para jornaleros agrícolas migrantes—; contempló los tres subsistemas educativos que operan en México —regular, indígena y comunitario— e incursionó en la diversidad de territorios rurales donde laboran

los docentes —localidades dispersas, asentamientos migrantes, fincas agrícolas, rancherías, colonias de la periferia urbana—.

Los estudios realizados abordan temas diversos, algunos generados por nuevas preguntas de investigación y enfoques metodológicos alternativos. Entre ellos destaca el análisis de los alcances de las políticas relativas a la educación rural; así como el estudio sistemático de prácticas innovadoras y saberes docentes que desarrolla el profesorado en escuelas de organización multigrado. Abordajes que también exploran las condiciones de trabajo y el margen de autonomía que tiene el profesorado.

En general, los estudios presentan rigurosidad en el análisis y un manifiesto interés por hacer propuestas de mejora educativa, con base en las problemáticas que enfrentan las maestras y los maestros para realizar su trabajo en distintas ruralidades. En ellos se aprecia una aspiración a la justicia social que atraviesa los temas de interés y los resultados de investigación; y una postura política sustentada en el derecho humano a la educación.

Esta ponencia presenta aportes generados por la investigación concerniente a las políticas públicas y las prácticas de enseñanza vinculadas a la educación multigrado, campo que hasta la década referida habían sido escasamente estudiado. Aportes del todo significativos debido a que en nuestro país 50.1% del total de escuelas públicas de educación básica presentan organización multigrado; 92.7% de escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes se ubican en zonas rurales, 78.3% en localidades con alto y muy alto grado de marginación; y en sus aulas estudia poco más de 1 millón 702 mil niños, niñas y adolescentes que, de otro modo, no tendrían oportunidad educativa ((INEE, 2019).

Evaluación propositiva de las políticas públicas

Entre los años 2017-2019 se realizó, por primera vez en nuestro país, un estudio evaluativo de las políticas, programas y acciones dirigidas a la educación multigrado en México (INEE, 2018), modalidad que había permanecido invisibilizada a pesar de su amplia cobertura. El estudio fue coordinado y financiado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo autónomo entonces vigente; y contó con la colaboración de investigadores pertenecientes a la Red Temática de Investigación de la Educación Rural (RIER), responsable de la indagación cualitativa, principalmente

Esta evaluación tuvo envergadura nacional y abarcó los subsistemas, niveles y modalidades que operan en educación básica, adscritos tanto a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Contempló tres escalas de análisis: las políticas y programas propuestos por instancias federales, los procesos de gestión y operación de los servicios en los estados y la implementación de las propuestas en escuelas y centros de educación comunitaria de diversas regiones. Examinó siete dimensiones de implementación: currículo, materiales educativos, formación docente inicial y continua, condiciones del trabajo docente, supervisión y acompañamiento, infraestructura y equipamiento escolar, y gestión y administración de los servicios. Tuvo el propósito principal de identificar áreas de oportunidad y hacer recomendaciones de mejora.

En este marco, algunas problemáticas identificadas por el estudio cualitativo emprendido por la RIER se refieren a la ausencia de una política integral y articulada a nivel federal orientada a fortalecer las escuelas multigrado; la gran brecha financiera que afecta a los servicios comunitarios; las dificultades de adecuación curricular que impone la aplicación de un plan de estudios general y estandarizado en escuelas rurales multigrado; la carencia de recursos pedagógicos pertinentes y suficientes para la enseñanza; la gran distancia entre los programas de actualización y las necesidades de formación docente; la fragmentación y eventualidad de los recursos financieros destinados a escuelas rurales; y la sobrecarga administrativa que asumen los docentes que también cumplen funciones directivas.

En contraparte, se identificaron iniciativas y procesos de reestructuración administrativa en algunos estados que revelan los esfuerzos de autoridades y equipos técnicos locales para atender de manera adecuada las necesidades y problemáticas que presentan las escuelas multigrado. En varias entidades se documentaron experiencias inéditas, pedagógicas y de carácter administrativo, que buscan resolver la discriminación y la desigualdad que afecta a las escuelas rurales, regulares e indígenas. Las gestiones locales contemplan propuestas de reorganización curricular, programas de formación continua y elaboración de materiales pedagógicos; gerencia financiera alternativa, creación de figuras educativas itinerantes y acciones compensatorias dirigidas a escuelas prioritarias, entre otras. La intención manifiesta era solventar el vacío de atención educativa dejado por las políticas federales.

El estudio se realizó con talante propositivo. Significó una fuente de información importante para que el INEE emitiera Directrices para la Mejora de la Educación Multigrado (INEE, 2019b), un referente para el ejercicio de la política pública; y para que la RIER integrara La Educación Rural en México: propuestas para una política educativa integral (Arteaga, Popoca y Juárez, 2020), como derivación ejecutiva de su quehacer investigativo.

Respecto al impacto del estudio, se puede afirmar que fue un insumo significativo para legislar la educación multigrado en México. En septiembre del 2019, se aprueba la Ley General de Educación con un artículo 43 que proporciona un marco legal y normativo para atender escuelas de organización multigrado de manera integral, sobre todo aquellas ubicadas en zonas de alto y muy alto grado de marginación. El articulo explicitó la obligación que tiene el Estado de mejorar la educación rural y garantizar el derecho a la educación de toda la población. (SEP, 2019).

No obstante, importa señalar cierta ambigüedad en esta legislación. En el artículo transitorio décimo cuarto de la misma Ley se indica que "Las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, realizarán las acciones necesarias a efecto de que, la educación multigrado que impartan en términos del artículo 43 de la Ley General de Educación, sea superada de manera gradual" (SEP, 2029), lo cual supone preguntarnos qué significa que la educación multigrado "sea superada", dado que los sinónimos de esta palabra son vencida, eclipsada, derrotada, rebasada, dejada atrás. Una ambigüedad que aún no ha sido aclarada por las autoridades competentes.

Quizá la repercusión más importante del estudio, aunque no abiertamente reconocida, sea la de haber contribuido a frenar la Estrategia de Consolidación de Escuelas que la SEP estaba impulsando desde el año 2016, bajo criterios de costo-beneficio, que implicaba el cierre de escuelas rurales con baja matrícula, comunitarias y de organización multigrado básicamente. Las omisiones e imposiciones que conllevó esta estrategia fueron documentadas y expuestas públicamente por miembros de la RIER (Juárez, 2018; Galván, 2019) que participaron en la evaluación referida; tratando de evitar el despojo cultural que significa el cierre de escuelas para las comunidades y los costos sociales que supone para la población rural.

En la literatura revisada, advertimos una línea de investigación relativa a las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escuelas multigrado de variados contextos rurales. El antecedente de esta línea que hoy parece consolidada, por la profundidad de análisis y sus aportes teóricos, puede ubicarse en dos importantes estudios sobre la producción de saberes docentes que el profesorado genera frente a problemas y exigencias del trabajo en situación multigrado, realizados por Mercado (2002) y Arteaga (2011). Estos estudios entrevieron el potencial pedagógico de la educación multigrado y pusieron de manifiesto el trabajo creativo de los docentes.

Actualmente los temas se han diversificado y podemos advertir tanto los desafíos como las posibilidades de innovación en los centros multigrado. La visión oficial que descalificaba a este tipo de escuela por considerarla "incompleta" y de inferior categoría que las unigrado, parece ser revisada gracias a los esfuerzos de investigación que, más allá del "deber ser" y estereotipos comunes, mostraron las ventajas pedagógicas de la organización multigrado y las oportunidades que ofrece para promover aprendizajes compartidos y relevantes en el alumnado. En general, los estudios presentan un talante propositivo que busca la mejora y el reconocimiento del trabajo docente.

De entrada, contamos con un inventario de buenas prácticas, adaptaciones curriculares y experiencias de innovación en las aulas multigrado, elaborado a partir de múltiples investigaciones realizadas en escuelas regulares e indígenas, que pone en evidencia las iniciativas emprendidas por muchos docentes aún en condiciones de precariedad material (Schmelkes y Aguila, 2019). Se trata de una recopilación de prácticas de enseñanza que permite debatir con viejas concepciones, vinculadas a la teoría de la reproducción, que definían a los docentes como meros aplicadores del currículo prescrito y con visión técnica de la enseñanza.

Asimismo, existen estudios que proponen remover la estructura orgánica del sistema educativo mexicano para colocar a los docentes en el centro de la política educativa, con el fin de romper el círculo de exclusión que padecen al laborar en las escuelas multigrado (Juárez, Vargas y Vera, 2015). Señalan desafíos orgánicos que enfrentan estos docentes, tales como la ausencia de un modelo curricular adecuado y acervos suficientes en las aulas para apoyar los aprendizajes; así como la sobrecarga de tareas administrativas que resta tiempo

valioso para la enseñanza. Estos estudios apuntan a incidir en las políticas públicas que no reconocen las condiciones del trabajo docente en zonas rurales.

Otros estudios advierten la hegemonía del modelo de escuela graduada en el sistema de educación básica y exploran su impacto en el trabajo curricular y la gestión escolar y comunitaria que realizan los docentes multigrado, así como en sus concepciones y expectativas profesionales. Uno de ellos encuentra que, para algunos maestros, la escuela multigrado es sinónimo de inviabilidad pedagógica, carencia material y abandono institucional; visión que aviva su aspiración de laborar en escuelas graduadas y justifica la decisión de impulsar estrategias didácticas unigrado en grupos multigrado (Rossainzz, 2020). Es decir, encuentra que el modelo de escuela graduado influye en concepciones, expectativas y prácticas docentes de manera determinante, manteniendo así una supremacía frente a otras formas de escolaridad.

Con interés similar, otra investigación que enfoca el predominio del modelo unigrado en una escuela rural, documenta los titánicos esfuerzos de las maestras que laboran en ella para cumplir parámetros curriculares y administrativos propios de escuelas graduadas, supeditando su gestión a una estructura que no corresponde a la organización multigrado. No obstante, a pesar de esta sujeción, las profesoras, con algunas madres de familia, abren "caminos indeterminados" para atender la diversidad del alumnado y sus difíciles condiciones de vida, cuestiones que la normatividad estandarizada no reconoce. Las maestras desarrollan prácticas, saberes y formas de hacer para responder a la situación multigrado del grupo y, con su actuación responsable y contestaria, diluyen los efectos de la marginalidad social en las aulas (Soto, 2020).

En esta línea, se encuentran estudios que conciben a los docentes como sujetos que trasforman su propia práctica y han documentado las "rupturas epistemológicas" que hacen respecto al modelo graduado para poder avanzar en la enseñanza multigrado (Rosas, 2016, 2018). Los resultados ponen en evidencia la capacidad creativa que desarrollan los docentes cuando logran desprenderse del modelo de escuela predominante.

En la temática multigrado se aprecia también un creciente interés por estudiar procesos didácticos en distintos niveles de educación básica. Los estudios enfocan la reconfiguración curricular que hacen los docentes, basados en el conocimiento disciplinario que poseen y los saberes locales de los alumnos, fundamentalmente. La enseñanza de las matemáticas en el nivel preescolar y la telesecundaria (Moscoso, Romero y Tejero, 2018; Solares y Solares, 2018),

y la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas primarias (Rodríguez, 2018), constituyen los temas principales de la investigación didáctica. Los análisis exponen cómo los docentes resuelven problemas didácticos asociados a la organización multigrado que el currículo formal simplemente pasa por alto. De esta manera, como sujetos de su propia práctica, construyen una pedagogía multigrado situada y pertinente para su particular grupo de alumnos.

La práctica docente desplegada en telesecundarias ubicadas en comunidades rurales e indígenas y zonas conurbanas, constituye otro tema de interés. Los estudios señalan el vacío de conocimiento que existe sobre las condiciones, dinámicas y procesos educativos que se conforman en las telesecundarias mexicanas, y tienen el propósito conocer en profundidad esta modalidad con fines de elaborar propuestas de mejora. De este modo, usando metodologías cualitativas, de corte etnográfico principalmente, los estudios recuperan voces, prácticas y expectativas de docentes y estudiantes, incorporan los contextos culturales y los significados sociales de la escolaridad. Menciono algunos ejemplos:

Una investigación expone que en telesecundaria los profesores son "multiasignatura": imparten todas las asignaturas previstas en el plan de estudio, cosa que no sucede en secundarias generales o técnicas, donde los profesores atienden una sola asignatura según su especialidad. Esta exigencia laboral se agrava por la escasez de recursos materiales necesarios en esta modalidad, como la señal televisiva, internet, materiales impresos e informáticos. No obstante, en medio de la precariedad material, los docentes crean "Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas" para beneficio de los alumnos, superando impedimentos y estrecheces para su aprendizaje. Así, al profundizar en la complejidad de la labor educativa en una telesecundaria ubicada, en este caso, en una zona conurbana del estado de Michoacán, la investigación logra mostrar la respuesta activa y asertiva de los docentes para superar retos y dificultades educativos de carácter estructural (Sixto, 2014).

Otro estudio realizado en una telesecundaria indígena enclavada en la región de los Tuxtlas, Veracruz, documenta el "Proceso de Apropiación de las Prácticas Letradas" en la asignatura de español, de parte de estudiantes cuya lengua materna es el Popoluca de la Sierra. Enfoca las tensiones, dilemas y contradicciones que vive el alumnado frente a una propuesta curricular ajena a su ámbito cultural; y destaca la acción mediadora de los docentes para adaptar el currículo a partir de los recursos lingüísticos del estudiantado. Una mediación que, para los docentes, implica tomar decisiones didácticas basadas en sus pro-

pias nociones gramaticales, representaciones de la cultura local y expectativas sobre la participación estudiantil en la institución escolar (Cano, 2017).

Asimismo, sabemos del "Proceso de Construcción de Saberes Docentes" en los inicios de la profesión, gracias a un estudio etnográfico realizado en telesecundarias ubicadas en comunidades del centro y sur del Estado de Veracruz. Advertimos cómo los maestros noveles descubren el mundo adolescente, sus disposiciones, resistencias y aperturas frente a la escolaridad; conocemos los dilemas y encrucijadas que viven durante la adaptación al contexto de la escuela; identificamos las exigencias administrativas y legales que conlleva su inserción laboral; y los vínculos iniciales que establecen con las familias de los alumnos, autoridades locales y otros colegas.

Los resultados de este estudio indican que el inicio de la profesión en telesecundaria implica fuertes desafíos para los docentes principiantes, derivados de la organización propia de la modalidad, la necesidad de conocer a los alumnos adolescentes a través de encuentros y desencuentros con ellos, la constante negociación con las familias y la comunidad, la búsqueda de orientación y apoyo pedagógico y las dificultades adaptativas que implica educar en contextos rurales (Espino, 2022).

Conclusiones

El campo de la educación rural fue ampliamente estudiado en la década revisada y se realizaron importantes aportes que visibilizaron la diversidad de territorios donde tiene lugar, la heterogeneidad de sus docentes y los múltiples desafíos que enfrentan para llevar adelante la escolaridad. Si bien las investigaciones se concentraron en escuelas primarias regulares, también se abrieron vetas para analizar las problemáticas en escuelas de otros niveles y modalidades de la educación básica, como el preescolar y la telesecundaria. Asimismo, los centros comunitarios y los programas para población migrante fueron centros de interés, aunque no se abordan en esta ponencia.

La educación multigrado fue estudiada desde dos líneas de investigación claramente definidas: la relacionada con las políticas públicas y sus resultados concretos en las escuelas; y la vinculada a la práctica docente, sus condiciones, sustentos pedagógicos y contextos culturales. Ambas han derivado propuestas de mejora que pretenden incidir en decisiones de gobierno concernientes a las oportunidades de escolarización de la población rural.

La producción académica colocó en el centro de discusión el tema de la desigualdad social y sus efectos en las escuelas rurales; y señaló la imperiosa necesidad de una distribución equitativa de los recursos financieros destinados a la educación básica, acompañada de acciones públicas pertinentes para atender la escolaridad de grupos vulnerables.

Las principales propuestas derivadas de la investigación y basadas en un enfoque de derechos humanos, se refieren centralmente a:

a) Establecer una política integral, articulada y con enfoque territorial orientada a fortalecer la educación rural y reconocer el trabajo de los docentes en los distintos niveles y modalidades de la educación básica.
b) Elabora una propuesta curricular adecuada para la situación multigrado, que incluya recursos pedagógicos y materiales adecuados para apoyar la enseñanza y potenciar los aprendizajes del alumnado, como mínimos indispensables.
c) Ubicar escuelas de atención prioritaria en las distintas entidades, con el fin de ejercer una distribución equitativa de recursos financieros para mejorar la educación en regiones con alto y muy alto grado de marginación.
d) Reconocer socialmente la labor educativa del profesorado en situación multigrado. Más allá de idealizaciones acerca de los docentes que laboran en territorios rurales, se impone una reflexión colectiva sobre las condiciones institucionales y sociales bajo las cuales realizan su trabajo, así como de su tesonera labor a favor del derecho humano a la educación.

Referencias

Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Artega, P., Popoca, C. y Juárez, D. (Coords). (2020). L*a educación rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. Universidad Iberoamericana.

Cano, A. (2017). *Enseñar y aprender español en una telesecundaria de contexto indígena*. Ediciones EÓN- RIER.

Espino, H. (2022). *Saberes docentes en telesecundaria: estudio de caso sobre la experiencia de iniciarse como profesor* [Tesis de Doctorado no publicada].Universidad de Málaga.

Galván, L. (18-22 de noviembre del 2019). *Una mirada crítica a las políticas de consolidación en México: premisas, acciones, respuestas y omisiones* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Simposio Las políticas de cierre y consolidación de escuelas rurales: críticas y propuestas. Ciudad de Acapulco, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1750.pdf

INEE (2018). *Evaluación de las Intervenciones Públicas y Programa de Escuelas Multigrado*. Autor. https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-intervenciones-y-programa-escuelas-multigrado.pdf

INEE (2019a). *Evaluación Integral de la Política de Educación Multigrado. Informe final.* Autor. https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-de-politica-de-educacion-multigrado.pdf

INEE (2019b). *Directrices para Mejorar la Educación Multigrado*.Autor.

Juárez, D., Vargas, P. y Vera, J. Á. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, (6), 15-27.

Juárez, D. (2018). *Políticas de cierre de escuelas rurales en América Latina* [Ponencia]. III Coloquio Iberoamericano de Educación Rural, Cuzco, Perú.

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*.FCE.

Moscoso, J., Romero, L. y Tejero, M. (2018). La transposición didáctica interna de problemas aditivos en un preescolar multigrado. En A. Cano y E. Ibarra (Coords), V*ulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 117-139). RIER-UPES- Editora Nómada.

Rodríguez, B. (Coord.) (2018). *La enseñanza y aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas. Diagnóstico e implementación en las aulas*. UASLP-COLOFÓN-RIER.

Rosas, L. (2016). *Maestros que trasforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. Centro de estudios educativos.

Rosas, L. (2018). Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales. *Revista RED*. https://www.inee.edu.mx/los-retos-del-aprendizaje-en-las-escuelas-rurales/

Rossainzz, C. (2020). *La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la Sierra de Chiconquiaco, Veracruz. 2018-2019* [Tesis de Maestría no publicada]. CIESAS.

Schmelkes, S. y Aguila, G. (Coords.). (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.

Sixto, C. (2014). *Retos para la enseñanza en telesecundaria: los profesores y sus posibilidades para resolverlos. Un estudio de escuelas de Michoacán* [Tesis de Maestría no publicada]. DIE-CINVESTAV-IPN.

Secretaria de Educación Pública (SEP) (2019). *Leyes Secundarias del Acuerdo Educativo.* Gobierno de México. https://www.gob.mx/sep/articulos/leyes-secundarias-del-acuerdo-educativo

Soto, M. (2020). *El modelo de organización escolar unigrado en escuelas multigrado. Tensiones y variaciones en la gestión escolar y la enseñanza* [Tesis de Maestría no publicada]. DIE-CNVESTAV-IPN.

Solares, D. y Solares, A. (2018). Retos y alternativas para la enseñanza de las matemáticas en telesecundarias multigrado. Un estudio de caso. En A. Cano y E. Ibarra (Coords), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 89-116). RIER-UPES- Editora Nómada.

CULTURA, PRÁCTICAS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS RESISTENTES: HACIA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA[*]

Coordinadora
Laura Marcela Gueta Solis[**]

Cultura y resistencia de la población indígena migrante en un Jardín de Niños en la Zona Metropolitana de Guadalajara.
Maria Isabel Sañudo Guerra[***]

Prácticas de resistencia en la función directiva
Fabricio René Orozco Sánchez[****]

La directora escolar como activista contrahegemónica
Maria Elena Mora Oropeza[*****]

Resumen general del simposio

Este simposio reúne investigaciones que abordan la resistencia en los espacios educativos como una forma de transformación y justicia social. Se examinan las prácticas de actores escolares directivos, docentes, comunidades indígenas

* Línea temática: experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directores y maestros de educación básica, trayectorias académicas).

** Secretaría de Educación Jalisco. Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco. laura.gueta@jaliscoedu.mx

*** Secretaría de Educación Jalisco. maria.sanudo@jalisco.gob.mx

**** Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco. fabricio.orozco@jalisco.gob.mx

***** Universidad Pedagógica Unidad 113. mariaemora02@gmail.com

y líderes escolares que, desde sus contextos, se constituyen como agentes de cambio frente a estructuras educativas hegemónicas.

El primer trabajo expone la resistencia cultural de la población indígena migrante en un jardín de niños en la Zona Metropolitana de Guadalajara. A través del análisis de prácticas escolares, se evidencian los procesos de exclusión y discriminación, así como las formas en que estas comunidades preservan su identidad y promueven el reconocimiento de sus derechos en el ámbito educativo.

En segundo lugar, se analiza la función directiva desde la teoría de la resistencia, destacando el papel del director como un intelectual orgánico. Se exploran prácticas que enfrentan la mercantilización de la educación, la invisibilización de desigualdades y la desprofesionalización docente, proponiendo una gestión orientada a la equidad y transformación educativa.

El tercer aporte se enfoca en la figura de la directora escolar como activista contrahegemónica. A partir de un estudio de caso, se observa cómo el liderazgo puede incidir en la inclusión de estudiantes en riesgo de exclusión, mediante una pedagogía crítica y una gestión centrada en el respeto, la escucha activa y la acción transformadora.

Estos trabajos promueven una reflexión colectiva sobre cómo la resistencia en los contextos escolares puede articularse como herramienta de transformación, reconstrucción del tejido comunitario y fortalecimiento de prácticas educativas más justas, inclusivas y democráticas.

Palabras clave: cultura, prácticas, transformación educativa.

Semblanza de los participantes en el simposio

Laura Marcela Gueta Solis. Doctora en Investigación Educativa Aplicada, con especialidad en Metodología Interpretativa. Su trayectoria profesional se ha centrado en el estudio de la convivencia escolar, la justicia social, la democracia y el desarrollo emocional. Actualmente se desempeña como investigadora en la Comisión Estatal para la Mejora de Jalisco CEMEJ, docente de nivel superior en la Universidad Marista de Guadalajara y supervisora en nivel primaria en la Secretaría de Educación Jalisco. Es miembro activo del COMIE, fundadora de REDCONCI y participante en diversas redes académicas. Ha colaborado en proyectos nacionales e internacionales orientados a la mejora educativa, des-

tacando por su compromiso con una educación inclusiva, equitativa y socialmente justa.

María Isabel Sañudo Guerra. Maestra en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Actualmente Asesora Pedagógica en el Área de Desarrollo Educativo en Preescolar, colaboradora en la Investigación *Resistencias transformadoras en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la Justicia Social (Escuela que Resiste*) con la Universidad Autónoma de Madrid y la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco, ponencias en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) la última publicación *Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en Educación Preescolar en Jalisco, México*.

Fabricio René Orozco Sánchez. Doctor en Gestión de la Educación Superior por el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Profesor investigador con 25 años de experiencia docente en educación básica y nivel superior. Experiencia en investigación en temas socio-educativos. Adscrito a la Secretaría de Educación Jalisco y miembro del equipo de investigación del Consejo para la Mejora Educativa en Jalisco (CEMEJ). Experiencia docente en escuelas públicas de educación básica y en educación superior como catedrático en Escuelas Normales y en la Universidad Panamericana a cargo de los cursos de Evaluación educativa y didáctica.

Maria Elena Mora Oropeza. Doctora en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Sociales por la Universidad de Huelva, y maestra normalista. Investigadora independiente, con docencia en y de coordinación en instituciones de educación superior.

Coordinación académica en la Secretaría de Educación de Guanajuato y la Presidencia Municipal de León.

Participa en el proyecto: *Resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la justicia social*.

Sus líneas de investigación: didáctica de CCSS, justicia social e investigación de la investigación educativa. Tiene publicaciones en las tres líneas.

Cultura y resistencia de la población indígena migrante en un Jardín de Niños en la Zona Metropolitana de Guadalajara

Maria Isabel Sañudo Guerra

Resumen

Este texto tiene la intención de entender la migración de grupos originarios provenientes de diferentes estados de la república mexicana que llegan para integrarse a la sociedad urbana en busca de oportunidades de trabajo, de una mejor calidad de vida para ellos y sus familias y explicar cómo se resisten a su cultura indígena para no ser excluidos, en específico en un Jardín de niños, en el cual treinta por ciento de las niñas y niños pertenecen a pueblos indígenas que llegan a la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), la información que se presenta sobre los grupos indígenas son producto de entrevistas en profundidad realizadas a docentes, directivo, padres y madres de familia donde se observa cómo se desencadenan procesos de reconstrucción y resignificación cultural, en función de las relaciones que entablan los indígenas migrantes con el entorno de las influencias recibidas de una sociedad urbana, signada por una visión cultural cada vez más globalizada, que no corresponde a la cosmovisión y tradición indígena.

El desplazamiento de comunidades indígenas a las zonas urbanas representa un desafío significativo en términos de adaptación cultural y acceso a derechos fundamentales como la educación, la llegada de familias indígenas provenientes de diferentes regiones del país pone en evidencia la hegemonía de la cultura escolar predominante y las formas de discriminación que enfrentan tanto los padres como sus hijas e hijos en el ámbito del nivel preescolar. El contenido comprende cinco apartados: en primer lugar, se analiza la cultura escolar hegemónica, en segundo se identifica cultura escolar contrahegemónica, en tercero se observan los intelectuales orgánicos y los pueblos indígenas en la escuela preescolar, cuarto se muestran los movimientos y grupos contrahegemónicos de los pueblos indígenas, y por último una conclusión al respecto.

Palabras clave: población indígena, migrantes, hegemonía, escuela.

La migración es un fenómeno complejo, en el que ni sus dinámicas, ni sus consecuencias son las mismas para todos los grupos de población. La migración de las poblaciones indígenas en el territorio nacional ha sido vagamente analizada. La terminología tradicional aplicada al fenómeno migratorio no está adecuadamente diseñada para tratar la especificidad de la migración indígena, la cual trae consigo cuestiones tales como el valor y apego que las comunidades indígenas confieren a su tierra y a la importancia de preservar sus tradiciones y modos de vida; el reconocimiento de que la migración indígena afecta los derechos colectivos de la comunidad entera; y el entendido de que los pueblos indígenas no constituyen un grupo homogéneo, de tal modo que la naturaleza e intensidad sus movimientos varían de una región a otra.

Por años el Jardín de Niños que se sitúa en una colonia media alta en la ZMG ha recibido a niñas y niños de grupos originarios provenientes de diferentes estados de la República Mexicana, que llegan para integrarse a la sociedad urbana. Son personas en busca de oportunidades de trabajo, de una mejor calidad de vida para ellos y sus familias.

Deciden dejar sus pueblos y/o comunidades indígenas para emprender la difícil tarea de llegar a la ciudad, en donde se enfrentan a todo lo que conlleva integrarse a una enorme ciudad, como lo es Guadalajara Jalisco. Una metrópoli desconocida, que tiene sus propios ritmos de vida, sus lenguajes, su cultura, costumbres, tradiciones y valores. Es un verdadero reto llegar a ella, debiendo vencer antes muchas barreras y obstáculos de todo tipo, desde discriminación, racismo, rechazo, etc., hasta el extremo de ser en muchos casos invisibles para otros, inclusive para las mismas autoridades; sabiendo que forman parte de la sociedad mexicana, que son originarios de ella, provienen de nuestros ancestros que han preservado en muchos casos la riqueza cultural y lingüística, son personas con todos los derechos, pero que desafortunadamente la desigualdad social, el olvido y la discriminación los han llevado por décadas a vivir al margen de sus derechos.

Cuando finalmente logran establecerse, buscan inmediatamente alternativas para llevar a sus hijos a la escuela, queriendo asegurar para ellos un mejor porvenir, una mejor educación; la oportunidad que ellos en sus pueblos tal vez no tuvieron, reconociendo que la escuela será en muchos casos, la única oportunidad para vencer esa brecha de desigualdad y marginación.

Al jardín de niños acuden desde hace varios años niñas y niños provenientes de familias originarias de comunidades del estado de Hidalgo, Oaxaca y

en ocasiones de San Luis Potosí. De acuerdo a la información recabada en las entrevistas diagnósticas grupales, son familias en su mayoría hablantes del español y del náhuatl en segunda generación únicamente, porque al llegar a la ciudad deciden no enseñarles su lengua materna a sus hijos ya que consideran que serán discriminados. Acuden al plantel escolar por la cercanía de los trabajos de los padres de familia, se desempeñan en labores de conserjería, jardinería y algunas madres de familia son empleadas domésticas. Para ellos es una gran ventaja que existan escuelas públicas en esa zona ya que pueden llevar, recoger a sus hijos y atenderlos la mayor parte del tiempo.

A lo largo del tiempo, muchas generaciones de familias indígenas con éstas características sociales y culturales acuden al Jardín de niños, sin comprender lo que realmente significa, como se afirma en la siguiente viñeta empírica:

> (...) nunca analizamos ni nos dimos cuenta de la importancia y la trascendencia que ello significaba para nuestra comunidad escolar y para la sociedad. No nos habíamos percatado como colectivo de dicha riqueza y el valor que implicaba. (Dir. Pree:13)

La migración, generalmente conlleva una serie de decisiones que deben afrontar, como los costos, las condiciones del viaje, con quién residir en el lugar de destino. En términos generales las indígenas, no están preparados para tomar esas decisiones, y tienen pocas posibilidades de obtener información que los prevenga sobre las dificultades implícitas en la migración, a otra ciudad, como se afirma a continuación:

> (...) pero si nos llamaba mucho la atención lo dedicados, responsables, amorosos y atentos que son éstos padres con sus hijos(as). Hasta en la buena alimentación destaca su esmero. (Doc.pree.3:4)

Las causas principales de la migración indígena nacional e internacional son: la pobreza, asociada a limitadas oportunidades de educación y empleo, los conflictos militares, el despojo de tierras, la negación de sus derechos y los desastres naturales.

Es conveniente resaltar que la población migrante en el Jardín de niños, vive en condiciones de suma precariedad, tanto en sus condiciones laborales, como de vivienda y salud, entre las actividades económicas que realizan se en-

cuentran: los hombres trabajan en la jardinería, albañilería, en el caso de mujeres prestan sus servicios como empleadas domésticas.

El entorno urbano les es adverso y requiere de la comunicación en español para trabajar y no verse marginados y discriminados, lo cual puede resultar en la pérdida paulatina de sus lenguas maternas, para no sufrir discriminación les dicen a sus hijas e hijos que no hablen su lengua materna, solo español. Las empleadas domésticas son obligadas a hablar español porque las dueñas de las casas no quieren que sus hijos escuchen su lengua materna. Por lo tanto, el entorno urbano les es adverso y requieren de la comunicación en español para trabajar y no verse marginados y discriminados.

Para Rojas (2007) una comunidad establecida en un núcleo urbano puede definirse como "una colectividad cultural basada en un conjunto de relaciones primarias significativas, en virtud de que sus miembros comparten símbolos comunes, apelan a un real o supuesto origen e historias comunes, y a las relaciones de parentesco" (39).

Se observa que los grupos de indígenas migrantes residentes en la ZMG, forman barrios en las diferentes colonias que se van identificando como "colonias indígenas"; en ellas van adaptando, su tipo de relaciones y valores culturales, se manifiestan como comunidades extraterritoriales (aun cuando se llamen colonias). Es decir, aquellas que su identidad tiene como eje el reconocimiento de pertenecer a la misma etnia e identificarse con sus comunidades de origen, el reconocimiento de sus autoridades tradicionales, respeto aun estando fuera a sus formas de organización; mantener sus cargos y obligaciones comunitarias, a pesar de la distancia y en función de ello, regresar a la comunidad a celebrar sus fiestas tradicionales como un mecanismo de prestigio social y conservación de su identidad. Es decir, asumen su pertenencia a la comunidad indígena originaria, aun cuando no vivan en ella de manera permanente, salen y entran a la misma, de acuerdo a sus necesidades de migrar en busca del sustento, en muchas ocasiones ya no regresan a residir a ellas, puesto que eligieron a la ZMG para edificar su nuevo hogar, por lo anterior, la escuela como un aparato ideológico puede tener fines de reproducción ideológica asociada a la cultura hegemónica o como un espacio de transformación, de lucha y confrontación que impele propuestas contrahegemónica. (Gramsci, 1971)

Cultura escolar hegemónica

La cultura escolar hegemónica se caracteriza por la imposición de valores, normas y prácticas que responden a un modelo homogéneo de educación, dejando poco espacio para la diversidad cultural y lingüística. En el jardín de niños de la ZMG, esta hegemonía se traduce en la exclusión de lenguas indígenas, la invisibilización de prácticas y cosmovisiones propias de los pueblos originarios, y la exigencia de una adaptación forzada a modelos pedagógicos que no consideran la realidad sociocultural de los niños indígenas como afirma esta madre de familia:

> (...) muchas veces como indígenas somos discriminados por la gente nos quiere hacer pensar que no podemos hacer lo que hacen los demás, que por ser indígenas no podemos acceder a una educación, no tendremos acceso a las mismas oportunidades. Con todo eso en mente, estamos tratando de romper esa mentalidad con nuestros trabajos, en la escuela de nuestros hijos. (MFPree:11)

Desde una perspectiva crítica, esta hegemonía escolar contribuye a la pérdida de identidad cultural y al rezago educativo, ya que las niñas y niños indígenas se enfrentan a barreras lingüísticas y metodológicas que limitan su participación en igualdad de condiciones.

La discriminación que viven las familias indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara es estructural y se manifiesta en diferentes niveles dentro del sistema educativo. En el nivel preescolar, esta discriminación puede evidenciarse a través de:

- La mayoría de las escuelas no cuentan con docentes bilingües ni con materiales educativos en lenguas indígenas, lo que dificulta la integración de los niños cuya lengua materna no es el español.
- Los modelos educativos no reconocen ni incorporan conocimientos tradicionales, valores comunitarios ni prácticas culturales indígenas en el currículo escolar.
- Docentes, directivos y compañeros de clase pueden reproducir estereotipos negativos sobre la población indígena, generando ambientes hostiles que afectan la autoestima y el desempeño escolar de los niños.

- Aunque existen programas de educación intercultural, su implementación es limitada, y muchas escuelas carecen de estrategias efectivas para garantizar la equidad educativa.

Las familias indígenas que llegan a la ciudad enfrentan una doble marginalización: por su condición socioeconómica y por su identidad cultural. La falta de reconocimiento y respeto hacia sus costumbres dentro de las escuelas refuerza un sentimiento de exclusión y desarraigo. Además, la discriminación en el ámbito escolar repercute en la continuidad educativa, aumentando el riesgo de abandono escolar y limitando las oportunidades de desarrollo de las niñas y niños indígena como se muestra a continuación:

> (...) trabajo como sirvienta en una casa, la paga es poca, pero me dan un cuarto para los sirvientes, donde dormimos mi esposo, mis dos hijos y yo, la señora no quiere que hable mi lengua, no quiere que sus hijos lo escuchen y mucho menos lo aprendan, nos aparta la comida y en ocasiones tengo que comprar porque no nos alcanza, mi esposo ayuda de jardinero, pinta, arregla cosas que se descomponen, hace muchas cosas, yo hago el desayuno, la comida y la cena, aseo toda la casa, lavo, plancho. Acabamos muy cansados y la paga es muy poca /madre de familia llora/. (MFPree:24)

Para contrarrestar la discriminación y la influencia de la hegemonía cultural en la educación preescolar, es fundamental impulsar acciones que fomenten la inclusión y el respeto por la diversidad cultural, así como la implementación de programas de educación intercultural con formación docente en derechos indígenas y pedagogías alternativas, producción y distribución de materiales educativos en lenguas indígenas y con contenidos que reflejen la cosmovisión de los pueblos originarios, por otro lado, creación de espacios de diálogo entre familias indígenas y comunidades escolares para fortalecer la participación y el reconocimiento de sus derechos, sensibilización y formación de docentes y alumnos en temas de diversidad cultural (Chapela, 2006)

La resistencia de los pueblos indígenas que migran a la zona metropolitana de Guadalajara, en particular en relación con la educación preescolar de sus hijos, puede manifestarse de diferentes maneras. Podemos categorizarla en resistencia hegemónica y resistencia contra hegemónica, basándonos en estu-

dios sobre cultura escolar, descolonización del poder y movimientos indígenas (Bertely, 1998)

Este tipo de resistencia ocurre cuando los grupos indígenas buscan integrarse en el sistema dominante sin desafiarlo directamente. Aunque intentan mantener su identidad cultural, lo hacen dentro de los marcos establecidos por la escuela y la sociedad mayoritaria. Algunas manifestaciones pueden ser que las familias indígenas aceptan la escolarización en español y adoptan ciertas prácticas escolares, aunque en casa continúan hablando su lengua originaria y practicando sus costumbres como se observa:

> (...) en la escuela al principio sus compañeros se burlaban de ellos, por ser indígenas, yo tenía prohibido que mis hijos hablaran nuestra lengua, les decía que hablaran español, les decía para que no sufrieran, yo sé lo que se siente vivir con eso. (MFPree:26)

Para evitar la discriminación, algunos padres optan por no expresar públicamente su identidad indígena o no enseñar su lengua a los hijos, promoviendo la castellanización.

Cultura escolar contrahegemónica

Aquí la resistencia desafía las estructuras de poder y busca transformar las condiciones de discriminación. Se manifiesta en acciones más activas y organizadas, como las familias o colectivos indígenas pueden organizarse para exigir el respeto de sus derechos lingüísticos y culturales dentro de la escuela, denunciando prácticas racistas o excluyentes como se muestra a continuación:

> (...) nos hemos organizado entre nosotros para dar a conocer nuestra cultura, para que se nos reconozca como parte de la comunidad y que nuestros hijos no sean discriminados. (PFPrees:31)

Los grupos indígenas en la ciudad generan espacios de encuentro donde refuerzan su identidad y luchan por mejores condiciones educativas para sus hijos, promoviendo incluso la incorporación de maestros bilingües.

Por otro lado, a través de estrategias como festivales, exposiciones o actividades culturales dentro de la escuela, buscan visibilizar su identidad y generar respeto por su herencia indígena como se afirma:

> Muchos de nuestros niños dicen que no quieren ser indígenas porque nos dan a entender en la ciudad que ser indígena, somos inferiores, quiero que todos los niños indígenas sepan que ser indígena es algo bueno, algo de lo que estar orgullosos.
>
> (...) en los festivales donde hemos podido dar a conocer nuestra cultura y nuestras tradiciones en el jardín de niños. nos han valorado más los padres de familia y nuestros niños se sienten ahora orgullosos de ser indígenas y su cultura, algo que agradezco mucho de las maestras y la directora. (PFPrees:21)

Ambas formas de resistencia coexisten y pueden entremezclar según las experiencias de cada familia y comunidad. Mientras que algunos grupos buscan adaptarse sin confrontar directamente las estructuras hegemónicas, otros emprenden luchas más activas para transformar la cultura escolar y hacerla más incluyente. La respuesta de la escuela y de la comunidad influirá en la manera en que estas resistencias evolucionen. (Gramsci, 1971)

Intelectuales orgánicos y los pueblos indígenas en la escuela preescolar

Los intelectuales orgánicos, en el sentido de Gramsci (1971) son aquellos actores sociales que emergen de un grupo subalterno y desempeñan un papel clave en la articulación de su identidad, lucha y transformación dentro de las estructuras dominantes. En el caso de los pueblos indígenas que migran a la ZMG, estos intelectuales desempeñan un papel crucial en la educación preescolar de sus hijos, mediando entre la cultura escolar hegemónica y la preservación de sus tradiciones.

Los intelectuales orgánicos dentro de estas comunidades pueden ser diversos: líderes comunitarios, madres y padres de familia, docentes bilingües, activistas culturales y hasta niños y niñas que fungen como puentes entre su mundo familiar y el escolar. Su acción se orienta en diferentes niveles como se muestra en la siguiente viñeta empírica con un padre de familia:

> En una reunión con las maestras y la directora nos preguntaron cómo fue nuestra llegada de nuestras comunidades a Guadalajara, y como se sentían nuestros hijos en el kínder, somos muchos padres indígenas en el jardín, algunos los veía de vista en la escuela y en el parque que vamos los domingos a otros si los conocía, fue bonito porque platicamos entre nosotros y como nos fue el trayecto de nuestras comunidades a Guadalajara, donde trabajamos, etc. (PFPrees:23)

> (...) nos comentaron si estábamos dispuestos a realizar un festival para que nosotros les platicáramos de nuestras culturas, si teníamos algo que mostrarles de nuestra cultura, tradiciones, comida etc. que se cantara una canción en maya para que todos los niños del jardín lo cantaran y así los niños conocieran nuestra cultura y se sintieran orgullosos. (PFPrees:19)

> Cuando empezaron todos los niños del jardín a cantar, mis hijos llegaban felices, diciendo que sus amigos le preguntaban cómo se decían las palabras. El día del festival nos sentimos muy felices, todos los padres de los niños y los mismos niños contentos de conocer y probar nuestra comida, nuestras artesanías. (...) mis hijos empezaron a tener más amigos, los padres de familia nos invitaban a las fiestas de sus hijos, fue un gran cambio. (PFPrees:33)

Las familias participan activamente en reuniones escolares, cuestionan prácticas discriminatorias y proponen alternativas pedagógicas más incluyentes organizan espacios comunitarios donde comparten experiencias, estrategias y conocimientos con otras familias indígenas, fortaleciendo la identidad y autoestima de los niños en un contexto urbano que muchas veces invisibiliza su cultura.

A través de estrategias de mediación y empoderamiento, docentes y directivos funcionan como traductores simbólicos entre la cultura escolar y la cosmovisión indígena, se comprenden las dinámicas familiares, los ritos y prácticas comunitarias, promoviendo así una educación más intercultural.

A pesar de su papel fundamental, estos intelectuales orgánicos enfrentan diversos desafíos, como la falta de reconocimiento por parte de las instituciones educativas, el racismo estructural y la presión por asimilarse a la cultura dominante. Sin embargo, su acción también abre la posibilidad de transformar la escuela preescolar en un espacio más incluyente, donde la diversidad cultural no sea un obstáculo, sino una riqueza que nutra la formación de los niños.

El papel de los intelectuales orgánicos en la educación preescolar es vital para la construcción de una pedagogía más equitativa y plural. Reconocer su labor, generar mecanismos institucionales que los apoyen y fortalecer redes de colaboración entre comunidad y escuela son pasos necesarios para garantizar una educación que valore y respete la identidad de los pueblos indígenas en contextos urbanos. Gramsci (1971)

Movimientos y grupos contrahegemónicos de los pueblos indígenas

Los movimientos contrahegemónicos surgen como respuesta a la imposición de un modelo educativo que, en muchas ocasiones, invisibiliza las lenguas y culturas de los pueblos indígenas. En la ZMG, diversas organizaciones y colectivos han trabajado en la defensa de los derechos educativos de la niñez indígena en el nivel preescolar, promoviendo modelos alternativos que respeten su identidad cultural y lingüística.

De acuerdo con Zolla y Dávalos (2018), "las comunidades indígenas en contextos urbanos han desarrollado estrategias de resistencia que van desde la reproducción de prácticas culturales hasta la conformación de redes de apoyo que desafían el modelo educativo homogeneizante" (213). En este sentido, algunos colectivos han impulsado iniciativas como escuelas comunitarias bilingües y talleres extracurriculares donde los niños aprenden en su lengua materna.

Los movimientos contrahegemónicos también han buscado incidir directamente en el sistema educativo. En 2019, la Red Intercultural de Jalisco presentó una propuesta ante la Secretaría de Educación del Estado para la inclusión de contenidos interculturales en el currículo preescolar, enfatizando la necesidad de "una educación que reconozca y valore la diversidad lingüística de los pueblos originarios" (Martínez, 2019, 54).

Además, las familias indígenas han participado activamente en la gestión escolar. Como menciona González (2021), "las madres y padres de origen wixárika han utilizado estrategias como la denuncia pública y la movilización para exigir el reconocimiento de sus derechos en la educación preescolar" (117).

A pesar de los avances logrados por estos movimientos, la discriminación estructural y la falta de apoyo institucional siguen siendo grandes desafíos. Según Ramírez (2022), "la exclusión de los pueblos indígenas en la educación

urbana no es solo una cuestión de falta de acceso, sino de un sistema que no está diseñado para responder a sus necesidades" (36).

No obstante, los movimientos contrahegemónicos continúan desarrollando estrategias para transformar el Jardín de niños en preescolar en un espacio donde la diversidad cultural sea reconocida y respetada. El fortalecimiento de redes comunitarias, la formación de docentes con enfoque intercultural y la incidencia en las políticas públicas son algunos de los caminos que se perfilan hacia una mayor equidad educativa.

Los movimientos contrahegemónicos de los pueblos indígenas en la zona metropolitana de Guadalajara han jugado un papel fundamental en la defensa del derecho a una educación intercultural en el nivel preescolar. A través de estrategias de organización, intervención escolar y presión política, han desafiado el modelo educativo excluyente y han sentado las bases para una educación que valore la diversidad cultural y lingüística. El reconocimiento y apoyo a estas iniciativas es esencial para avanzar hacia un sistema educativo verdaderamente inclusivo.

Conclusiones

La educación preescolar debe ser un espacio de inclusión y respeto por la diversidad cultural. Sin embargo, la cultura escolar hegemónica en la ZMG impone barreras que dificultan la integración y el desarrollo de los niños indígenas. Es imperativo transformar el sistema educativo para garantizar que las comunidades indígenas no sólo sean reconocidas, sino que también tengan voz y representación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo así se podrá avanzar hacia una educación más justa e intercultural.

Para contrarrestar la discriminación y la hegemonía cultural en la educación preescolar, es fundamental impulsar acciones que fomenten la inclusión y el respeto por la diversidad cultural. Algunas estrategias clave incluyen: La implementación de programas de educación intercultural con formación docente en derechos indígenas y pedagogías alternativas.

Producción y distribución de materiales educativos en lenguas indígenas y con contenidos que reflejen la cosmovisión de los pueblos originarios. Creación de espacios de diálogo entre familias indígenas y comunidades escolares para fortalecer la participación y el reconocimiento de sus derechos, sensibilización y formación de docentes y estudiantes en temas de diversidad cultural.

En el contexto contemporáneo, los pueblos indígenas continúan enfrentando la imposición de un sistema que los excluye, pero también fortalecen sus luchas por el reconocimiento y la autodeterminación. La educación intercultural, las demandas por el acceso a la tierra y la autonomía política son algunas de las estrategias que desafían la hegemonía y contribuyen a la construcción de espacios de resistencia.

Referencias

Bertely, M (1998) *Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México*. Revista Mexicana de Investigación Educativa 5 (1): 39-51

Rojas, R. (2007) *Vida y cultura de la población indígena migrante en la Zona Metropolitana de Guadalajara*. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. México

Chapela L. (2006) *Los muchos significados de las cosas*, Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Ciudad de México, México.

González, P. (2021). *Movimientos indígenas y educación en Jalisco: Retos y perspectivas*. Universidad de Guadalajara.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. International Publishers.

Martínez, L. (2019). *Interculturalidad en la educación preescolar: Propuestas desde la Red Intercultural de Jalisco*. Centro de Estudios Educativos.

Ramírez, S. (2022). *Estructuras de exclusión en la educación urbana: Un análisis desde la perspectiva indígena*. Editorial Académica.

Zolla, C. & Dávalos, P. (2018). *Pueblos indígenas y educación en México: Resistencias y alternativas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Prácticas de resistencia en la función directiva

Fabricio René Orozco Sánchez

Resumen

El texto analiza la función directiva en las escuelas bajo la perspectiva de la teoría de la resistencia. Se destaca la figura del director como un intelectual orgánico, capaz de reproducir la cultura hegemónica o actuar como un agente de cambio transformativo. Se debate la dualidad entre la hegemonía y contrahegemonía en la cultura escolar, y cómo el director puede influir en estos procesos. También se mencionan prácticas de resistencia frente a la mercantilización de la educación, invisibilización de desigualdades y desprofesionalización docente, promoviendo una educación más equitativa y democrática. El director es visto no solo como administrador, sino como líder pedagógico que inspira la transformación social y educativa. Se hace énfasis en la importancia de que los directivos escolares adopten prácticas que fomenten la inclusión, justicia social y participación activa de la comunidad educativa para construir una visión compartida de la educación que responda a los desafíos contemporáneos.

Palabras clave: intelectual orgánico, resistencia, justicia social, hegemonía.

En la sociedad contemporánea, la escuela representa no solo el centro de aprendizaje académico, sino un espacio dinámico donde se negocian y construyen identidades, valores y visiones del mundo. La pregunta fundamental que subyace a su función es si perpetuar las estructuras sociales existentes, actuando como un vehículo para la reproducción de la cultura hegemónica impuesta por la clase dominante, o si alberga el potencial de transformarse en un territorio de resistencia, donde germinan las semillas de un orden social más equitativo y justo. En este debate, la figura del director escolar emerge no como un mero administrador, sino como un actor clave con la capacidad de inclinar la balanza hacia la reproducción o la transformación.

Si bien la teoría de la reproducción enfatiza su papel en el mantenimiento del orden, la teoría de la resistencia, liderada por pensadores como Henry

Giroux, ilumina la capacidad de los individuos dentro del sistema educativo para cuestionar y oponerse a los valores impuestos. Giroux argumenta que la resistencia ofrece un marco valioso para analizar la compleja interacción entre la escuela y la sociedad, permitiendo comprender las experiencias de los grupos subordinados y abrir caminos hacia una pedagogía crítica transformadora.

En este contexto de tensión entre hegemonía y contrahegemoníca, el director escolar deja de ser una figura meramente administrativa para convertirse en un intelectual. Siguiendo la distinción gramsciana, puede operar como un intelectual orgánico hegemónico, cuyo liderazgo contribuye a la reproducción de un orden social que favorece a la clase dominante, o trascender este rol para encarnar la figura del intelectual transformativo.

El intelectual transformativo, lejos de ser un simple gestor, se convierte en un catalizador del cambio. Reconoce la escuela no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como una arena ideológica donde se negocian significados y se manifiestan diversas formas de relación y valores (Ibagón, 2015). Consciente de esta realidad, el director transformativo utiliza su posición de liderazgo para fomentar la reflexión crítica, impulsar pedagogías alternativas que empoderen a los estudiantes y promover un diálogo inclusivo que cuestione las narrativas dominantes.

La escuela. ¿Vehículo para la reproducción o resistencia?

La escuela como institución de la sociedad civil ejerce una función sustantiva en la consolidación y cristalización de la cultura hegemónica que busca mantener el estatus quo que impone el estado como clase hegemónica. Desde esta perspectiva, se coloca a la escuela como un aparato que reproduce relaciones sociales para la dominación de una clase social sobre otra. Así, se entiende la hegemonía como la habilidad de un grupo social para liderar y movilizar a otros grupos, reconfigurando el sentido común y expandiendo los límites de lo que se considera posible, legítimo o deseable en la sociedad (Rendueles, 2022).

En este orden de ideas, un primer planteamiento desde la teoría de la reproducción es el que pone de manifiesto el papel de la escuela como aparato al servicio de una clase hegemónica que, a decir de Ibagón (2015), para asegurar su dominación, ejerce la función de dirección cultural de transmisión ideológica, lo que la convierte a su vez, en un territorio de lucha y confrontación.

Si bien la escuela actúa como un medio para reproducir las relaciones sociales que aseguran la dominación de una clase social y la opresión de otra, la teoría de la resistencia resalta la importancia de las concepciones personales de los participantes en el proceso educativo y cómo éstos se resisten a aceptar los valores impuestos.

Para Giroux (2004), la teoría de la resistencia ofrece un enfoque contrario a la teoría de la reproducción y suma al debate la importancia de realizar un análisis mas profundo de la relación entre la escuela y la sociedad:

> La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Más aún, provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica (p. 143).

Dicho lo anterior, la escuela se convierte en una arena ideológica que responde a intereses hegemónicos como a aparato de la sociedad civil o como un espacio de mediación donde se generan resistencias que dan lugar a expresiones contrahegemónicas, en donde el papel que juegan los diferentes actores en la comunidad escolar es relevante en la configuración de redes de significados que conforman la cultura escolar. Entre estos actores surge la figura del intelectual.

En la función directiva se hace presente de manera natural la figura del intelectual orgánico que por su condición de autoridad se vincula o identifica con una clase o movimiento social y responde a dichos intereses. El director escolar bien puede ser un intelectual orgánico cuya gestión contribuye a la producción y reproducción para el sostenimiento de un estatus social que responde a los intereses de una clase dominante o encabezar un movimiento contrahegemónico como intelectual transformativo capaz de desarrollar procesos desde una postura crítica que promuevan prácticas sociales alternativas dentro y fuera de la escuela.

Giroux advierte de esta dualidad de hegemonía y contrahegemonía en la que la dirección escolar está inmerso y las tensiones y motivaciones a las que se enfrenta, así, aunque es evidente que las escuelas están influenciadas por los intereses de una clase hegemónica también ofrecen espacios para la enseñanza y el conocimiento de prácticas de emancipación: “Las escuelas producen con-

formaciones sociales alrededor de la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contienen pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación" (Giroux, 2004, p.153).

En este mismo sentido Ibagón (2015), hace evidente el valor pedagógico de la resistencia y el papel que juegan las escuelas como espacios privilegiados para el surgimiento de movimientos contrahegemónicos alternativos al orden establecido:

> Dichas prácticas educativas contrahegemónicas que parten de la escuela tienen como base, la difusión crítica de verdades ya descubiertas a través de un proceso de socialización del conocimiento, cuyo fin último es llevar a una masa de hombres a pensar coherentemente, traduciendo lo teórico en acciones vitales que los beneficie como grupo. (Ibagón, 2015, p. 70)

Al asumir que las escuelas son más que meras transmisoras de conocimiento y valores comunes al servicio de una cultura hegemónica y que por el contrario son lugares en los que son representados diversas formas de relacionarse, usos lingüísticos y valores que median la cultura escolar, quienes representan la autoridad inmediata en la figura del director como intelectuales, tienen en su actuar la posibilidad de situarse como intelectuales orgánicos con orientación al mantenimiento del status quo o como intelectuales transformativos.

El director: ¿intelectual orgánico hegemónico o transformativo?

Gramsci acuña el concepto de sociedad civil y sostiene que es a través de sus instituciones que la clase dirigente mantiene el control ideológico. Esta afirmación da cuenta de lo complejo del ejercicio de la función directiva en términos de autonomía y de la relativa independencia de las instituciones. Los directivos experimentan una serie de tensiones en relación a la inercia reproductivista de las escuelas y su limitada capacidad ejercer prácticas de resistencia que cuestionen y transformen las dinámicas de poder que obstaculizan la mejora educativa.

Es común entonces encontrar en las escuelas al tipo de director más asociado a la figura del intelectual orgánico hegemónico que dirija y articule los consensos a favor de los intereses de la clase dominante. Un director que sigue

las directrices que emanan de la autoridad estatal y que funge como gestor y operador de la propuesta educativa que establece la clase política gobernante.

Es a través de este tipo de intelectuales que la clase dirigente va construyendo su hegemonía por medio del consenso y la dirección, pero también a través de la coerción (Gómez, 2016). Sin embargo, a decir de Gómez (2016):

> Ahora bien, cuando la clase social que detenta el poder ya no puede dirigir, cuando su ideología es rechazada, cuando se van desprendiendo los consensos. En síntesis, cuando no lleva adelante a la sociedad porque no puede responder a sus demandas, entonces se produce una crisis orgánica, una crisis estructural que afecta a todo el bloque histórico, que incluye una crisis de hegemonía (p. 159).

Lo anterior revela un escenario propicio para la resistencia que a través de la acción colectiva ofrezca una serie de alternativas para un sistema educativo mas incluyente, mas justo, tendiente a desplazar lo hegemónico. Se trata de movimientos contrahegemónicos que ofrecen una nueva visión del mundo, una nueva iniciativa política, un cambio de dirección (Campione, 2005).

Así, la escuela más allá de su papel reproductivista, es un espacio de transformación donde los sujetos juegan un papel importante - algo ignorado por los teóricos de la reproducción- representados por alumnos y docentes que resisten a la cultura dominante y a la reproducción social en la escuela (Hirsch & Rio, 2015). En este escenario surge la figura del intelectual transformativo, fundamentales en la consolidación de dichos cambios y en generar la autoconsciencia crítica en estos grupos, son sus organizadores y dirigentes. (Gómez, 2016)

Si como lo señala Stolp (1994), los líderes interesados en cambiar la cultura de su escuela están obligados en principio a comprender la cultura existente. El director escolar sería un intelectual transformativo natural por el rol que desempeña y su natural cercanía con todos los actores y el contexto que envuelve la cultura escolar.

Los directivos escolares pueden ejercer prácticas de resistencia para cuestionar y transformar las dinámicas de poder que obstaculizan la mejora educativa a través de una combinación de estrategias que involucran la reflexión crítica, la acción colectiva y el liderazgo ético.

> El cambio más efectivo en la cultura escolar pasa cuando directores, profesores, y estudiantes desarrollan los valores y creencias que son importantes para la institución. Las acciones del director se advierten e interpretan por otros como "lo que es importante". Un director que actúa con cuidado y con preocupación por los demás, es más probable que formará una cultura escolar con valores similares. (Stolp, 1994, p. 3)

Una lectura adecuada del director sobre los procesos escolares, las tradiciones, los rituales, le confieren la capacidad de desafiar la cultura hegemónica con cambios que transformen el sistema hacia uno cada vez mas justo.

En este sentido, desde la dirección escolar, en su lógica de intelectualidad orgánica transformativa se dan prácticas de resistencia que, desde lo discursivo, cuestionan toda narrativa tendiente a perpetuar las desigualdades y que por el contrario promueven un tipo de comunicación y lenguaje que promueve la equidad y la justicia. Desde lo pedagógico, al impulsar prácticas pedagógicas alternativas que desafíen las dinámicas de poder y generen espacios de aprendizaje inclusivos y participativos. Desde lo estratégico, aprovechando las oportunidades en las políticas y prácticas educativas, construyendo alianzas a favor del cambio.

Algunas prácticas de resistencia en la función directiva

Resistencia frente a la mercantilización de la educación

Frente a la creciente mercantilización de la educación, los directivos escolares pueden ejercer diversas prácticas de resistencia que garanticen el carácter público y social de la educación. En lugar de ver a las escuelas como extensiones del mercado laboral o como instituciones clave en la competencia internacional, las escuelas deben funcionar como esferas públicas democráticas. Esto implica dignificar el diálogo significativo y la acción, y ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre la responsabilidad social (McLaren, 2003).

Las prácticas de resistencia de los directivos escolares frente a la mercantilización de la educación implican una defensa activa de los valores democráticos, la equidad, la inclusión y la calidad educativa: Defender el derecho a una educación pública, gratuita y de calidad para todos; promover una visión de la

educación como un bien común y no como una mercancía y; cuestionar las políticas educativas que priorizan los intereses del mercado sobre las necesidades de los estudiantes.

A su vez, como intelectual transformativo el director escolar debe intentar "formar un lenguaje de esperanza que apunte hacia nuevas formas de relaciones sociales y materiales atentas a los principios de la libertad y la justicia" (McLaren, 2003, p. 339), implementando políticas de inclusión que garanticen el acceso a una educación de calidad para todos, independientemente de su origen o condición y fomentar prácticas de enseñanza que desarrollen el pensamiento crítico, la creatividad y la participación ciudadana.

Otras prácticas de resistencia en la función directiva incluyen la promoción de currículos flexibles adaptados a los contextos de la comunidad escolar y cuestionar las evaluaciones estandarizadas que ponderan lo cuantitativo sobre el aprendizaje integral.

Resistencia frente a la invisibilización de las desigualdades

Al adoptar estas prácticas de resistencia, los directivos escolares pueden desempeñar un papel fundamental en la transformación de las dinámicas de poder y la creación de escuelas más equitativas y justas. Alinear a las escuelas con los principios de la democracia y el valor cívico, implica que los educadores deben analizar cómo las instituciones educativas perpetúan los aspectos de la sociedad que contribuyen a las injusticias de género, clase y raza (Mclaren, 2003).

El directivo puede asegurarse de que los datos de la escuela relacionados con el rendimiento académico, asistencia, participación, se desglosen por diferentes categorías como el género, origen étnico y nivel socioeconómico, para identificar patrones de desigualdad.

> La democracia en este caso comienza en la propia escuela, y esto sugiere la necesidad de que los educadores cuestionen tanto el curriculum formal como el oculto de la escuela pública de tal forma que se identifiquen esas ideologías y prácticas sociales que operan tanto en favor como en contra de los imperativos de la democracia.(McLaren, 2003, p. 336).

Estas prácticas de resistencia requieren de un liderazgo directivo comprometido con la transformación social y educativa, capaz de generar alianzas y

construir redes de apoyo. La resistencia no implica necesariamente un enfrentamiento directo, sino que puede manifestarse a través de estrategias creativas y constructivas que permitan generar cambios desde adentro:

- Creación de espacios de diálogo inclusivos: Organizar reuniones, foros y grupos de discusión donde estudiantes, docentes, padres y miembros de la comunidad puedan expresar sus experiencias y perspectivas sobre las desigualdades. Fomentar un ambiente de respeto y escucha activa, donde todas las voces sean valoradas.
- Implementación de políticas y prácticas inclusivas: Revisar y modificar las políticas y prácticas escolares para garantizar que sean equitativas y sensibles a las necesidades de todos los estudiantes. Promover la implementación de pedagogías inclusivas que valoren la diversidad y fomenten el aprendizaje de todos.
- Defensa de los derechos de los estudiantes: Abogar por los derechos de los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan discriminación o exclusión. Establecer mecanismos para recibir y atender denuncias de discriminación y garantizar que se tomen medidas adecuadas.

Peter McLaren pone de manifiesto la preocupación de la enraizada lógica dialéctica en la que se encuentra la enseñanza y cómo la crítica y la transformación se convierten en sus desafíos fundamentales. Sostiene que es crucial que permanezcamos unidos ante las desigualdades predominantes. La pedagogía empleada debe potenciar la capacidad humana para enfrentar las fuerzas de la dominación de manera efectiva, impulsándonos a rechazar la desesperación y a no ceder ante el statu quo (McLaren, 2003)

Resistencia frente a la desprofesionalización docente

La desprofesionalización docente, caracterizada por la pérdida de autonomía, la sobrecarga administrativa y la disminución del reconocimiento social, plantea desafíos significativos para los directivos escolares. Frente a esta situación, pueden implementar diversas prácticas de resistencia para proteger y fortalecer la profesionalidad de sus equipos. El liderazgo transformacional potencia a los docentes en sus procesos de identificación personal y profesional con el director y la institución educativa.(Martínez Contreras, 2014, p. 11).

El directivo puede filtrar y priorizar las tareas administrativas, protegiendo el tiempo de los docentes para la planificación y la enseñanza, además de abogar por la simplificación de procesos y la reducción de la carga burocrática ante las autoridades educativas. Desde su función el directivo puede promover la experimentación y la innovación en el aula, respetando la diversidad de enfoques pedagógicos y defender la capacidad de los docentes para tomar decisiones sobre su práctica, basadas en su conocimiento y experiencia.

> La motivación del director mantiene en los docentes una permanente expectativa de dar lo mejor de sí, en favor de la institución. El docente motivado es creativo, resuelve problemas y toma riesgos, lo cual favorece al trabajo corporativo en la organización educativa. (Martínez Contreras, 2014, p.11)

Al adoptar estas prácticas de resistencia, los directivos escolares pueden desempeñar un papel crucial en la defensa de la profesionalidad docente y la mejora de la calidad educativa.

Dejar de ver al docente como mero operador del currículo que se impone desde el gobierno es un imperativo de resistencia que impele la autonomía laboral. McLaren se refiere a esto como la impotencia que describe la vida de quienes tienen poca o ninguna autonomía laboral, ejercen poca creatividad o juicio en su trabajo, (...) se refiere a las culturas profesionales y no profesionales que, por supuesto, están relacionadas con la división entre el trabajo intelectual y el manual (Mclaren, 2003, p. 86).

Darle su lugar al docente como profesional de la educación capaz de ejercer su labor con autonomía y creatividad, es en nuestros días también una acción de transformación a la que el director escolar debe apelar.

Conclusiones

El concepto de "intelectual transformativo" tiene una importancia especial en el contexto educativo actual, donde los directivos escolares actúan como agentes clave de cambio. Este enfoque va más allá de la gestión administrativa, adoptando un liderazgo que inspira, moviliza y facilita la transformación de las comunidades educativas.

La figura del directivo escolar, al desempeñar el rol de intelectual orgánico, puede convertirse en un motor de cambio que trasciende la simple ad-

ministración, promoviendo una transformación significativa en la comunidad educativa.

Superar la visión del directivo como mero administrador es fundamental para enfatizar su rol como líder pedagógico, promotor de la innovación y la reflexión crítica. Es importante fomentar la participación activa de docentes, estudiantes y familias en la construcción del proyecto educativo y analizar cómo el directivo puede influir en la construcción de una visión compartida de la educación. Promover valores como la equidad, la inclusión y la justicia social, y establecer puentes entre la escuela y la comunidad, generando un diálogo constante y fructífero, son acciones esenciales. Además, el directivo debe impulsar la investigación y la reflexión sobre la práctica educativa, generar espacios de formación y debate para docentes y estudiantes, y difundir el conocimiento generado en la escuela, contribuyendo al debate público sobre la educación. Mostrar cómo el directivo puede vincular la educación con los problemas sociales de su entorno y promover proyectos educativos que fomenten la participación ciudadana y la transformación social, así como formar estudiantes críticos y comprometidos con la construcción de un mundo más justo, son elementos clave para un liderazgo transformador en el ámbito educativo.

Referencias

Campione, D. (2005). Hegemonía y contrahegemonía en la América Latina de hoy. Apuntes hacia una nueva época. *Sociohistórica* , *17*, 13–36 en https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHn17-18a01.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.

Gómez, A. (2016). *El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política*.

Hirsch, D., & Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, *13*(18), 69–91. https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004

Ibagón, N. (2015). Intelectualidad orgánica y ejercicio docente: Posibilidades de acción en la reducción de las desigualdades escolares. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas, VII (2), 67-79., December 2015*. https://doi.org/10.15658/cesmag15.05060206

Martínez Contreras, Y. A. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Educación*, *23*(44), 7–28. https://doi.org/10.18800/educacion.201401.001

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una Introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI editores.

Rendueles, C. (2022). La construcción de hegemonía en las democracias iliberales. Una reflexión sobre la noción de "intelectual orgánico" en Gramsci. *Eidos*, *39*, 174–202.

Stolp, S. W. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. *ERIC Digest*, *91*, 5.

La directora escolar como activista contrahegemónica

Maria Elena Mora Oropeza

Resumen

Este documento plantea producir un diálogo en torno al papel de la directora escolar como una activista que actúa tratando de modificar la cultura hegemónica de la escuela, para crear un ambiente de mayor justicia social para los estudiantes a punto de ser excluidos de la escuela o bien que por el papel que desempeña dentro de la estructura escolar, considera que su función debe ser fomentar o fortalecer una cultura contrahegemónica. La discusión se propone en torno a la acción de una directora observada y entrevistada de telesecundaria, que busca cambiar las condiciones para que los alumnos no abandonen la escuela. Para ello se presenta una fundamentación teórica y luego un análisis de los aspectos observados en relación con la teoría.

Palabras clave: directora, hegemonía, justicia social, exclusión.

Se parte del supuesto de que el activista, no necesariamente es alguien, que actúa en la sociedad civil y al margen de las instituciones, sino que una directora escolar, puede trabajar, desde dentro de su institución para generar una cultura más justa básicamente para los alumnos.

Para el Consejo de Europa [EDH] (2022) el activista es alguien que actúa en una campaña a favor de provocar un cambio casi siempre en cuestiones políticas o sociales, que fundamenta su acción en una posición ideológica y de su compromiso con una causa, esta tarea requiere de compromiso persistencia y gran valor, ya que en ocasiones llegan a ser perseguidos y hasta agredidos.

El ideal del activista es cambiar el mundo y es una tarea que se puede realizar en colectivo o de manera individual, aunque el trabajo en grupos puede llevar a tener una mayor comprensión de los problemas sociales y de las formas en que se pueden resolver (Manual emitido por el Consejo de Europa, 2022).

De la teoría de la reproducción a la pedagogía crítica

Para comprender el papel que puede jugar el director escolar como activista contrahegemónico es necesario revisar históricamente algunas interpretaciones que se han hecho para explicar el papel de la escuela en la sociedad. Así pues, hay que referirse algunas posturas desde las teorías de la reproducción hasta la pedagogía crítica, para conocer cómo evolucionaron esas interpretaciones de la realidad escolar.

Iniciar con las explicaciones de la reproducción, contribuye a entender cómo se visualizaba el papel de la escuela, de los maestros y la sociedad, ya que estas han sido el sustento teórico para desarrollar lo que se denomina la ciencia crítica de la educación. En general la teoría de la reproducción plantea que, en la sociedad capitalista, la escuela ha tenido las siguientes funciones: la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo (Giroux, 1985).

Para los teóricos de la reproducción la escuela no es el gran igualador social ni el generador de oportunidades que plantean las corrientes liberales, sino por el contrario se genera una dinámica de desigualdad y discriminación a partir de la clase, la raza o el sexo. La educación no persigue la igualdad sino favorecer la desigualdad, la mayor parte de las propuestas en este tenor han sido para comprender la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante.

Los principales representantes de esta postura son Gramsci (1999) que, con su modelo *Hegemónico estatal*, marcó una diferencia con Marx acerca de la reproducción, especialmente alrededor de cómo y dónde se origina. Hay que destacar que su pensamiento influenció a algunos de sus contemporáneos. Otros teóricos de la reproducción son Bowles y Gintis en Estados Unidos, En Francia principalmente Althusser ha tenido una importante influencia en torno al análisis educativo marxista, así como Baudelot y Establet y Bourdieu y Passeron, cada uno de ellos le va dando un sesgo diferente a la teoría de la reproducción. De manera general, se puede decir que en esta corriente se le dio gran importancia al análisis socioeconómico, especialmente en el ámbito educativo, al permitir identificar la naturaleza política de la enseñanza, tratando de desvelar cómo desde la escuela se reproducen las condiciones sociales de domina-

ción, la ideología dominante y la distribución de las habilidades necesarias para reproducir la división social del trabajo.

Una de las grandes aportaciones a la temática, ha sido la de Gramsci, que desarrolla un *modelo de reproducción hegemónico estatal*, en el que hace una importante reinterpretación de las ideas de Marx, se considera que sus aportaciones más importantes son el concepto de la superestructura, que contribuye a la comprensión del funcionamiento de las sociedades, tanto para describir el sistema social capitalista, como para la formulación de estrategias alternativas al capitalismo. Este concepto otorga a las ideas del Estado y de la educación pública una gran importancia. La idea de la superestructura, de alguna manera, deslinda a la cultura escolar de la estructura económica de la sociedad (Giroux, 1985). Gramsci (1999) le otorga mayor peso a la superestructura en el proceso de reproducción y es en este momento donde la escolaridad toma un papel protagónico, pues la escuela se vuelve un instrumento de reproducción del Estado, a través de una serie de patrones culturales.

La otra importante aportación de Gramsci (1999), que también retoma el marxismo, es el concepto de hegemonía, que convierte en aspecto central de su explicación sobre el funcionamiento del capitalismo. Para el autor la hegemonía significa el predominio ideológico de normas y valores burgueses sobre las clases subordinadas, con esta idea le da fuerza al papel de la superestructura en el mantenimiento de las clases, al mismo tiempo que esta hegemonía impide el desarrollo de la conciencia de clase.

En términos gramscianos la hegemonía tiene dos significados, uno es el que se refiere a un proceso de dominación mediante el cual una clase dirigente ejerce el control a través de un liderazgo intelectual y moral sobre las clases oprimidas, que busca que se convierta en una visión del mundo. La otra es que la hegemonía se refiere a un doble uso de la fuerza ideológica, para reproducir las relaciones entre las clases dominantes y los grupos subordinados, en un proceso continuo de creación, que incluye la constante estructuración de la conciencia, la otra es la lucha por el control de esta conciencia (Gramsci, 1999).

Esta idea de la hegemonía ha permitido descubrir que el Estado tiene como función promover una concepción única de la realidad, que contribuye a la permanencia de la estructura de las clases sociales. En este sentido Gramsci (1999) concede a la clase trabajadora, la capacidad de desarrollar una conciencia de clase, que es obstaculizada por los denominados aparatos ideológicos del Estado, la religión y la educación, que contribuyen a la reproducción de las relaciones

de clase y en la escuela de una cultura hegemónica. El autor afirma que las clases subordinadas se pueden liberar de la hegemonía de las clases dominantes a través de tres elementos, que son una crisis de la hegemonía, una guerra de posiciones o el rol de los intelectuales.

Esta idea posteriormente será reforzada y desarrollada principalmente por Giroux (1985) al afirmar que si bien las teorías de la reproducción fueron importantes, tienen una gran limitación, no logran generar una conciencia crítica de la enseñanza, ya que ofrecen pocas posibilidades de cambiar las características reproductoras de la educación y principalmente, no reconocen la posibilidad de la acción humana para la transformación y no identifican que en los centros educativos existe un nivel de autonomía para resistir., esto implica la posibilidad de tener una propuesta alternativa para el desarrollo educativo.

Ante las limitaciones encontradas en las teorías de la reproducción Giroux (2004) crea un nuevo concepto, la resistencia, para buscar modificar esa importancia exagerada que se daba a las determinantes estructurales como promotoras de la desigualdad económica, cultural y educativa, sin reconocer la posibilidad de que los maestros, directores y alumnos se resistan a las prácticas sociales dominantes. Esto dio lugar a una propuesta pedagógica radical llamada pedagogía crítica y a una nueva sociología de la educación, cuya base sería desarrollar un análisis de la escolarización que ayude a delinear una teoría y un discurso crítico.

En términos claros la resistencia es una construcción teórica que pone énfasis en la importancia del factor humano y la experiencia en el análisis de la compleja relación entre las escuelas y la sociedad dominante, se analizan las nociones de conflicto, lucha y resistencia, Se intenta demostrar que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos.

De acuerdo con McLaren (1984), la pedagogía crítica estudia las escuelas tanto en su contexto histórico, como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante, está comprometida con el lado de los oprimidos y es revolucionaria, ya que está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica, que puede contribuir a lograr una escuela más justa dando poder al sujeto y propiciando la resistencia transformadora y el cambio social. Para ello, de acuerdo con el autor hay que sacar la teoría de la academia e incorporar a la práctica educacional y hay que proporcionar a los maestros las categorías o conceptos críticos que los capaciten para analizar

a las escuelas como lugares que, producen y transmiten estas prácticas sociales que reflejan los imperativos ideológicos y materiales de la cultura dominante.

Estos conceptos aunados a los de la necesidad de justicia social en las escuelas, son los que permiten afirmar que es posible un activismo del director o los maestros, que asumirán el papel de intelectuales contrahegemónicos en la escuela, en busca de crear una conciencia del sentido de la justicia social para los estudiantes.

Las prácticas de una directora activista dentro de la escuela

Para este apartado, se presentarán algunos de los aspectos observados en la escuela, así como la información dada por la directora y algunos alumnos entrevistados. Para la interpretación se considerarán principalmente las propuestas de McLaren, quien a sí mismo, se define como un intelectual práctico, por haber desarrollado sus propuestas al estar trabajando con grupos de estudiantes.

El caso que sustenta lo que afirma el documento, es el de una directora que trabaja por la justicia social en su escuela, y que tiene más de 20 años entre servicio docente y luego directivo. A modo de contexto se presentarán algunos aspectos, se refiere a una TV Secundaria de una zona marginada de la ciudad de León, Gto. Es una escuela pequeña de un grupo de cada grado, que es identificada como la escuela a la que llegan los alumnos expulsados de otras escuelas, con mala fama por eso mismo. Hay tres profesores, uno que tiene más de 20 años de docencia y piensa que solo por eso es buen profesor y que atiende el primer grado, otra maestra también con muchos años de práctica docente, que sostiene que lo que se enseñaba antes y la manera cómo se enseñaba era mejor, ella es la profesora de tercero. Otra profesora, de reciente ingreso a la docencia en esa modalidad de telesecundaria, realiza prácticas más interesantes para los alumnos, lo dicen ellos, imparte clase en el segundo grado.

Frente a la realidad de la escuela en la que ingresan pocos alumnos a primero y luego los grupos se van nutriendo de los que llegan expulsados de otras escuelas, los dos maestros con más años de servicio los reciben con desagrado y no hacen mucho por retenerlos, ni buscar que se interesen por aprender. La maestra más joven logró despertar el interés de los alumnos y también se interesa por sus condiciones familiares y académicas anteriores, cabe mencionar que los alumnos de ese grupo han tenido tres maestros diferentes en un ciclo esco-

lar. Lo que se puede apreciar es que mientras que la pedagogía crítica propone comprometerse con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, en esta escuela la mayoría de las prácticas de los maestros son prácticas hegemónicas, McLaren (1984). En esas prácticas no solo no hay solidaridad, sino indiferencia y rechazo a muchos de los alumnos y por lo tanto deserción.

Otro aspecto es que muchos de los padres asisten a la escuela cuando se les llama, generalmente para darles quejas de sus hijos, y los ven como jóvenes problemáticos que no tienen mucha esperanza en que terminen la escolaridad, su idea es que se mantengan en la escuela mientras los maestros los quieran tener ahí y después, lo que esperan es que busquen un trabajo. No hay conciencia de parte de ellos, de que debe haber otras opciones para sus hijos, en las que los maestros, los alumnos y ellos mismos puedan participar en función de las necesidades de esos adolescentes.

También se puede apreciar que los alumnos en la mayoría de los casos reaccionan con conductas que los maestros no perciben como de resistencia sino como de desobediencia, ejemplo, si se aburren se salen del salón, se ponen a jugar con el celular, no realizan los trabajos, no les interesan las enseñanzas que proponen los maestros, no buscan aprender, boicotean las clases provocando el desorden del grupo, desarrollan un lenguaje alternativo comprensible entre ellos, pero que los profesores no aceptan. Como afirma Giroux (2004) al interior de la escuela hay una cultura que intenta reproducirse, al mismo tiempo que los alumnos son capaces de generar formas de comportamiento alternativo, incluido el lenguaje y modos de expresión que se consideran inadecuados, al hacer uso de esa autonomía relativa y al ignorar las luchas y contradicciones que existen en la escuela, acaban con la posibilidad de poder desafiar y cambiar las características represivas de la enseñanza.

Este tipo de comportamientos como diría Giroux (2004), no son identificados, en la institución educativa, como conductas de resistencia sino como comportamientos perjudiciales para ellos mismos y para otros alumnos, ni aprenden ni dejan aprender a los. Se sabe que el descubrimiento de conductas antagónicas de los estudiantes en las escuelas no necesariamente surge de maestros críticos sino principalmente de maestros y escuelas reproductoras. Al mismo tiempo, señala el autor, los alumnos no se percatan de que, al rechazar la cultura dominante en lugar de buscar un cambio, pueden estar con esa conducta confirmando esa cultura, principalmente no aceptar el conocimiento como

una herramienta para la resistencia transformadora, puede reforzar la cultura de dominación negándose a sí mismos la posibilidad del pensamiento crítico como herramienta de transformación social.

La directora como activista contrahegemónica

Al llegar a esa escuela como directora, un poco antes de iniciar la pandemia, hará, unos cinco años, se percata de la realidad de la escuela y empieza a realizar un análisis de lo que sucede, a revisar qué de los planes de estudio realmente puede ser significativo y relevante para los alumnos y se propone hacer lo necesario para que los estudiantes no sigan siendo expulsados de la escuela.

Una de las primeras acciones que emprende es tratar de conocer la percepción de los alumnos sobre la opresión y discriminación del sistema escolar, dado que muchos de ellos ya han sido expulsados a veces, hasta más de una vez de otras escuelas. Para ello logra establecer un diálogo con muchos de los alumnos que estaban o están en riesgo de dejar la escuela, logrando que tengan confianza y respetando sus formas de hablar, sus ideas y tratando de que reflexionen en cual es la mejor manera de mostrar su inconformidad con la escuela y con los maestros, al mismo tiempo que les pide que propongan soluciones reales a sus problemas.

Esto se puede interpretar a decir de McLaren (1984), que los estudiantes deben ser educados no solamente para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto.

Otro tema que fue importante es conocer los saberes y experiencia de los alumnos excluidos del sistema educativo, hablar con ellos sobre por qué consideraban que fueron excluidos del sistema y qué tanto les afectó, conocer si antes de irse de la escuela hicieron algo para tratar de quedarse. En la mayoría de los casos la respuesta fue que tuvieron conductas que molestan a los directores y a los profesores de sus escuelas, otra era que no aprendían nada de lo que la escuela enseñaba, que no les interesaba lo que les enseñaban y principalmente que no le servía, por lo cual sus calificaciones eran reprobatorias al no aprender lo que el maestro y la escuela esperaban que aprendieran, a decir de ellos no sabían nada.

Respecto al conocimiento escolar, la pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y valoradas por la

cultura dominante mientras que otras no lo son, por ejemplo, un conocimiento no valorado es el conocimiento de sentido común cotidiano y cómo lo adquieren y viven los alumnos. Cuáles son las funciones sociales del conocimiento, de lo que se concluye que, algunas formas de conocimiento tienen mayor poder y legitimidad que otras, es decir que los estudiantes que poseen conocimientos no legitimados no son reconocidos por su saber, lo que saben no tiene valor en la cultura hegemónica de la escuela.

Mclaren (1984) concluye que ciertos conocimientos legitiman intereses de género, clase y raza, esto puede responder a por qué apreciamos más el conocimiento científico por encima del conocimiento informal.

La directora, por medio del diálogo individual y en pequeños grupos, identificó las causas de la exclusión de los alumnos de las escuelas y la relación que esto tenía con su falta de conocimientos escolares aceptados y con las dificultades que tenían para adquirirlos por su carencia de antecedentes.

Para estos adolescentes adquirir estos contenidos que el programa, los maestros y la escuela valoraban tanto, les hizo identificar lo que ellos sí conocían, es decir les ayudó a ser conscientes de que sí poseían un conocimiento que era útil en su vida, los enseñó a valorarse, a reconocer la importancia de lo que sabían y a no sentirse excluidos. Posteriormente invitó a los alumnos con problemas, a ir a la dirección para enseñarles, de manera individual y en pequeños grupos, atendiendo a sus necesidades personales, lo que ellos querían o necesitaban aprender, la oficina de la dirección siempre estaba llena de alumnos que iban a aprender algo o plantear sus problemas. Esto quitó a los alumnos una gran presión y para los profesores fue un alivio no tenerlos en la clase.

Aunque cada vez más los alumnos se fueron sintiendo seguros para permanecer en las aulas y saben que cuando se sienten discriminados o desagusto en la clase las puertas de la dirección están abiertas. Durante la pandemia estuvo en la escuela atendiendo a alumnos que lo solicitaron o a algunos que invitaba a asistir. La directora les enseñó el valor del conocimiento emancipatorio, que intenta conciliar la oposición entre el conocimiento técnico y el práctico (McLaren, 1984).

Otro aspecto que también se atendió en pequeños grupos fue el análisis de sus conductas señaladas como inapropiadas, para determinar si estas eran parte de su cultura o si eran una manifestación inconsciente o consciente de formas de resistencia, se trabajó con los estudiantes el sentido de no contradecir para contrariar, sino de resistir para lograr cambios en la cultura escolar y un trato

más justo. Esta reflexión también se llevó al ámbito familiar, porque en muchos casos también había conflictos que los estudiantes no podían canalizar, porque, en sus familias, no entendían esa conducta de reto constante que siempre estaban manifestando. Esto tiene que ver con identificar que hay una cultura dominante o hegemónica tanto en la escuela como en la sociedad, que siempre busca el control y la dominación de los subordinados y que esto se debe a una práctica social consensuada que funciona en instituciones como la escuela, la familia, la iglesia y los medios de comunicación masiva (McLaren, 1984). Así como las personas también tienen derecho a resistir, a inconformarse y a buscar la justicia y la transformación de la sociedad.

La directora, aprovechando el tiempo del Consejo Técnico Escolar, inició un trabajo de reflexión con los maestros, que fue mucho menos exitoso que con los alumnos, ya que los maestros se resistieron a reconocer que había que cambiar su concepto de escolarización por uno más amplio como es la educación. Con los padres de familia en algunas ocasiones la maestra acudió a las casas de los alumnos a platicar con los papás sobre los problemas que tenían con sus hijos y sus hijos con ellos, con algunos hubo intercambio de ideas y de conceptos que fueron aceptados y con otros no fue así. Lo que sí se puede decir es que esa oficina de dirección siempre está llena de alumnos, que, con libertad, con gusto y con respeto, van a buscar pistas para resolver sus problemas. La expulsión de alumnos se redujo considerablemente, los estudiantes que llegaban expulsados de otras escuelas y que generalmente terminaban yéndose nuevamente, se quedaron, a decir de ellos mismos porque el intercambio entre compañeros y la directora les brindó herramientas para plantear una resistencia transformadora.

Conclusiones

Se considera que lo que se ha planteado si es un activismo en favor de los derechos de los alumnos a recibir una educación digna, para Apple (2015) el académico/activista es una persona que impulsa el trabajo crítico, teórico, político y práctico en la educación, ya que los profesores o en este caso la directora, son alimentados por una pasión por la justicia social, la equidad económica, los derechos humanos y los entornos sostenibles, entre otros. El irse formando como un académico/activista es un proyecto que nunca está completo, siempre está construyéndose, es un proceso complejo. Algunas de sus tareas son ir señalando las contradicciones y los posibles espacios de acción, examinar críticamente la

realidad actual y los espacios contrahegemónicos en que las acciones puedan llevar a una transformación social.

Referencias

Apple, M. W. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un Académico/ Activista. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, (2) 2, 29-39

Consejo de Europa (2022). *Compass: Manual de Educación en Derechos Humanos con Jóvenes*. (2022). https://www.coe.int/en/web/compass

Giroux, H. (1985), Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos, n. 44*, julio-diciembre de 1985, 36-65. Editorial Era.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Sexta edición. Siglo XXI Editores – UNAM.

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la Cárcel*. Traducción Ana María Palos. Ediciones Era / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Segunda edición, Siglo XXI Editores.

SUJETOS EN LA ESCUELA PÚBLICA DE EDUCACIÓN BÁSICA: JUSTICIA SOCIAL, DIVERSIDAD Y CIUDADANÍA[*]

Coordinadora
Leonor Eloina Pastrana Flores[**]

Más allá del aula: lo público como crisol de sentidos para la educación con justicia social en México. Algunas reflexiones para el debate
María Catalina Josefina González Pérez[***]

Derechos humanos y violencia contra las mujeres: los límites entre lo público y lo privado
Rosalinda Cazañas Palacios[****]

Aristas y contornos de lo público desde la formación ciudadana
María Eugenia Luna Elizarrarás[*****]

Resumen general del simposio

Este simposio propone un diálogo sobre la escuela pública de educación básica, que toma como punto de análisis lo público como bien común y no solo aso-

* Línea temática: 1. Importancia de la escuela para las y los estudiantes: cómo le dan significado a lo que aprenden, identidades escolarizadas, prácticas culturales en la escuela.

** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec. leonor.pastrana@isceem.edu,mx

*** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México División Ecatepec. maria.gonzalez@isceem.gob.mx

**** Facultad de Estudios Superiores Acatlán. 913876@pcpuma.acatlan.unam.mx

***** Consultora independiente. genyluna.ml@gmail.com

ciado al Estado, sino desde una concepción amplia, que incorpora también a la sociedad civil. Esta propuesta se ubica en el área que corresponde a la investigación de los sujetos, pues además de los sentidos personales que la escuela tiene para los sujetos involucrados (madres y padres de familia, cuidadores, tutores, estudiantes, docentes, sujetos de la gestión, entre los principales), interesa destacar los sentidos amplios y contextuales, culturales e históricos construidos en colectividad. Este espacio de encuentro, explora la escuela pública de educación básica como espacio de construcción de justicia social, diversidad y ciudadanía; asume a la escuela pública básica como patrimonio colectivo, conquista social y espacio de gestión de aprendizajes pertinentes para una vida en común, ante deterioros del tejido social y un futuro incierto en ámbitos como el ambiental, el de la convivencia armónica y libre de violencia de género y otras condiciones que afectan los procesos educativos, donde se expresan e interconectan con las prácticas sociales.

Con base en los tres ejes, se analiza el sentido de lo público en la educación más allá del aula, los límites ente lo público y lo privado en el contexto de los derechos humanos y la violencia digital contra las mujeres, así como diversas perspectivas sobre la formación ciudadana. Se propone reflexionar con un enfoque crítico, para promover el debate sobre la relevancia de mantener la dimensión pública de la escuela, en la agenda de la investigación educativa como un lugar de reunión, de convivencia, de interacción e interaprendizaje plural y democrático, que se constituya en garante de ejercer el derecho a la educación pública, en las condiciones históricas geopolíticas del mundo actual.

Palabras clave: escuela pública, educación básica, diversidad, justicia social, ciudadanía.

Semblanza de las participantes en el simposio

Leonor Eloina Pastrana Flores. Estudió la Licenciatura en Sociología (UNAM); Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación (DIE-CINVESTAV-IPN) y Doctorado en Antropología (CIESAS, Unidad Ciudad de México). Labora en el ISCEEM: participa en el colectivo de Investigación *Lecto-escritura en el sistema educativo del Estado de México*. Es tutora en maestría y doctorado. Ha publicado y participado en eventos nacionales e internacionales, Obtuvo el Reconocimiento 2021 (Gobierno del Estado de México-ISCEEM) por su investigación: *Cultura escolar en movimiento: subjetividad social de los docentes*

y sujetos de la gestión en el marco del cambiante panorama de las reformas educativas actuales. Integrante del CA Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa.

María Catalina Josefina González Pérez. Profesora de educación primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y de educación secundaria, con especialidad en geografía, por la Escuela Normal Superior de México. Realizó la Maestría en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, donde labora y participa en los posgrados (especialidades y maestría).
Colaboró en la SEP en la elaboración de materiales y programas educativos, para educación básica, Normal y formación continua. Ha participado en eventos académicos sobre investigación, educación, enseñanza de la geografía y formación docente, nacionales e internacionales y tiene algunas publicaciones al respecto.

Rosalinda Cazañas Palacios. Doctora en educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Docente de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Autora de artículos y capítulos de libro sobre masculinidades, paternidades, violencia escolar entre varones, violencia de género y pedagogías feministas. Autora y revisora de libros de texto gratuitos de los campos formativos de Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano y lo Comunitario de las fases 3, 4, 5 y 6 de educación básica. Candidata del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.

María Eugenia Luna Elizarrarás. Maestra en Ciencias con Especialidad en Educación por el DIE-CINVESTAV-IPN. Autora de artículos y capítulos sobre aspectos curriculares y pedagógicos de la formación ciudadana en publicaciones nacionales e internacionales. Trabajó en la SEP en el diseño de planes y programas de estudio, materiales educativos de Educación Cívica, Civismo y Formación Cívica y Ética para primaria y secundaria. Autora de capítulos de libros y ponencias nacionales e internacionales relacionadas con estudios sobre formación ciudadana, incluyendo el Informe Nacional Cívica 2016. Autora de libros de texto de Formación Cívica y Ética para la educación secundaria.

Más allá del aula: lo público como crisol de sentidos para la educación con justicia social en México. Algunas reflexiones para el debate

María Catalina Josefina González Pérez

Resumen

Esta contribución problematiza la concepción de lo público en la vida social mexicana como contexto esencial para resignificar el sentido de la educación y la escuela pública para los sujetos. En un país marcado por profundas desigualdades económicas, sociales y educativas, se reflexiona sobre la escuela pública como un bien común que alberga la utopía de alcanzar la justicia social. Se exploran las implicaciones de considerar lo público no solo como responsabilidad estatal, sino como un espacio de construcción colectiva y de ciudadanía activa. La discusión busca aportar ideas para comprender la relevancia de los sujetos quienes otorgan sentido a la educación pública en este horizonte de aspiración a la equidad, identificando tensiones y desafíos para su fortalecimiento como proyecto social potencialmente transformador con justicia social.

Palabras clave: sujetos, escuela pública, educación básica, justicia social.

Introducción

La discusión sobre la educación pública, el sentido que tiene para los sujetos que a ella acuden en estos tiempos, ha de mantenerse en la agenda de la investigación de quienes nos dedicamos a colaborar en instituciones de formación de docentes, como lo es el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), que es un espacio educativo al que asiste el magisterio del sistema educativo estatal, a cursar especialidades, maestría y doctorado.

En este simposio, en particular con esta contribución, el propósito es expresar nuestra preocupación como educadoras, como partícipes en la formación de profesionales para la investigación, cuyo propósito es ampliar horizontes de conocimiento, saberes, valores y procederes que se vinculen con la oportunidad

de contribuir a desplegar las potencialidades de los seres humanos con quienes convivimos en nuestro espacio público de educación superior.

El texto trata de problematizar lo que implica considerar lo público en la vida social, como contexto para reflexionar sobre el sentido para los sujetos que tiene la educación y la escuela pública, como bien común que tiene en su horizonte la utopía de lograr la justicia social, en un país con fuertes desigualdades económicas, sociales y educativas, como es el nuestro, mostrando algunos indicadores, para detonar el análisis de la situación que guarda la educación y desafiar nuestra responsabilidad compartida en su atención a través de la investigación y de una práctica profesional ética y comprometida para contribuir a cerrar brechas de desigualdad social.

De lo público en la vida social

Una primera reflexión es que, en la vida social, lo público hace referencia al espacio de participación y de acción colectiva de los ciudadanos.

En las sociedades contemporáneas, lo público se refiere a considerar lo que se ubica en el interés o propiedad colectiva, que trasciende lo individual y se relaciona con el bien común, la participación ciudadana y el espacio compartido. Desde este punto de vista, lo público abarca desde instituciones, bienes materiales y servicios gestionados por el Estado hasta los espacios físicos y simbólicos donde se desarrolla la vida en común, la vida entre todos, la vida en comunidad, como las escuelas, los hospitales, los museos, plazas, mercados, los cementerios, las calles, las playas, así como otros espacios, es decir, un "espacio público es el espacio de las relaciones sociales. Es un lugar de relación y de identificación, de contacto físico entre las personas, de animación urbana, y muy a menudo de expresión comunitaria" (De la Torre, 2015, p. 498).

Si la comunidad presenta un problema, como la falta de una escuela o de maestros que enseñen a la niñez, es algo que compete a lo público y su solución se plantea como asunto de todos los integrantes de la comunidad. De ahí que, lo público es fundamental para la vida social, porque es ahí donde se favorece la participación ciudadana, la interacción social y la convivencia, la toma de decisiones para la atención/solución de situaciones y/o problemas que atañen a la colectividad/comunidad.

Lo público, en su dimensión social, favorece la convergencia de pensares, sentires, subjetividades múltiples que requieren interlocución para impulsar

acciones que incluyan a todas/todos/todes, con sus diferencias y distintas cosmovisiones. Habrá acuerdos, y, tal vez, más desacuerdos que, en determinado momento, ceden ante la posibilidad de bien común.

De la Torre (2015) reflexiona y propone considerar:

> El espacio público tiene la capacidad de modelar las prácticas sociales a partir de su configuración espacial, atributos materiales y atribuciones de uso. Esta sumatoria de condiciones promueve o desalienta la interacción social y con ello, la mayor o menor intensidad con que se expresa la vida comunitaria de una localidad. Sin embargo, la inercia física propia de su condición material, es puesta a prueba de manera constante, por sus cambios de uso. (p. 498)

Esto evoca, por ejemplo, cuando se presenta una situación de emergencia en una localidad, como una inundación, las personas encuentran un lugar de refugio y albergue en las escuelas que se convierten en espacios de resguardo, cuidado y protección de la población, por lo que las instalaciones escolares cambian temporalmente de uso y continúan con su vocación de favorecer solidaridad, empatía, cuidado mutuo y fortalecer los delicados lazos del tejido social, en tanto se restablece la vida social y familiar después de la emergencia. Capacidad receptiva y de protección de la escuela que también puede perderse, al resultar afectaciones mayores en su infraestructura y es imposible, por tanto, que funcione como escuela o como albergue y, sin embargo, sigue siendo un espacio público.

De lo público en la educación

Si se coincide con lo expresado en el apartado anterior, se puede comprender que la educación es de carácter público porque es de interés colectivo y concierne a todo integrante de la sociedad; la educación, trasciende lo individual porque cada sujeto se educa en sociedad, nadie se educa solo (Freire, 1970), y este proceso se relaciona con el bien común, la participación ciudadana y el espacio compartido. En palabras de Freire (1970) "ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador (p. 86).

Por lo expresado, la escuela pública es un espacio en el que se juega lo común para todos sus integrantes, es un espacio de colaboración, de relaciones

humanas de proximidad e identidad social, de seguridad para los sujetos que la habitan en lo cotidiano, pero que en muchas ocasiones se resquebraja este sentido de respeto a la dignidad de docentes y estudiantes, por ejemplo, con prácticas autoritarias, ejercicio del poder vertical de directivos hacia la comunidad escolar, acoso y violencias, amenazas veladas o explícitas, desequilibrios en las cargas de trabajo, concentrándose en ciertos docentes, mientras otros evaden el cumplimiento de sus responsabilidades laborales.

Sobre este resquebrajamiento que contraviene el sentido de la educación en la escuela, se sugiere consultar la tesis de Julia Lizette Villa Tun (2025).

Volviendo al sentido de la escuela pública para los sujetos, precisemos que venimos de un periodo histórico y sociocultural en que la escuela pública se instauró con relativa facilidad, en tanto lugar privilegiado, en palabras de Delval (2013) "para proporcionar una formación que permita participar plenamente en la vida ciudadana y democrática" (p. 1); al mismo tiempo, cuestiona las características de las instituciones educativas para favorecerla, en medio de cambios en las relaciones sociales signadas por diversos tipos de violencias, el aumento vertiginoso en la información de cualquier tema al alcance de la mano a través de dispositivos móviles, medios de comunicación y redes sociales, así como por los cambios también en la estructura familiar convencional, por lo que aún, en este tiempo, podemos aspirar a dotar "de un funcionamiento democrático, que incluya respeto por los derechos humanos, con libertades básicas para todos, como la libertad de expresión, de asociación, desplazamiento, creencias, religión, etcétera" (Delval, 2013, p. 2). Y digo aún ahora, ante las amenazas de aniquilamiento de las sociedades democráticas, las prácticas de despojo, la desestabilización del mundo mediante prácticas ventajosas exclusivas para acrecentar el poder económico hegemónico a escala global. De nueva cuenta, asalta la pregunta ¿cuál es el sentido que le otorgan los sujetos a la escuela pública hoy?

En el campo educativo, hablar de lo público es relevante, porque se relaciona con el acceso, la equidad, la calidad y el papel del Estado en la garantía del derecho a la educación. Lo público en educación implica la responsabilidad de asegurar que la educación sea un bien común, accesible para todos los sujetos, sin discriminación, que contribuya al desarrollo individual y colectivo con justica social.

Lo público en educación está vinculado con los derechos humanos vitales, incluso se considera como llave para acceder a los demás derechos, con la intención de ofrecer condiciones de equidad y justicia de reconocimiento, jus-

tica cognitiva, justicia curricular, justicia ambiental y justicia afectiva (Angulo, 2016).

De la educación como bien común

En esta contribución se ha menciona lo público como bien común, lo cual está en debate. Si la educación pública se reconoce como bien común, entonces se asume como legado histórico para todas las generaciones de la sociedad mexicana, con el cual todos -Estado y sociedad civil- se comprometen para abrir la participación colectiva basada en valores y derechos compartidos, puesto se aspira a la construcción de sociedades cimentada en equidad, solidaridad y bienestar colectivo, antes del beneficio personal.

De acuerdo con Locatelli (2023):

> El concepto de educación como bien común representa un marco de referencia útil, ya que, de forma más radical que el concepto instrumental de educación como bien público, cuestiona el modelo utilitarista que concibe la educación principalmente como una inversión socioeconómica individual. La educación como bien común, por otro lado, favorece un enfoque humanista que sitúa al individuo y sus vínculos con la comunidad en el centro. (véase la Sección Implementar formas innovadoras de cooperación más adaptadas a la diversidad de contextos)

De ahí, que la postura que propongo resignificar el *bien público*, para evitar reduccionismos que incluyan solo el factor administrativo o financiero. La visión de bien común expuesta por Locatelli (2023), puede ayudar a la reflexión, pues "Este tipo de bienes se fundamenta en un fuerte sentido de relaciones comunitarias y, precisamente por su naturaleza social y relacional, no pueden reducirse a recursos económicos ni a factores de producción" (véase la Sección Implementar formas innovadoras de cooperación más adaptadas a la diversidad de contextos).

Además, al considerarse bien común, requiere de una gestión colaborativa, coordinada, que reduzca la visión administrativa que exige a los maestros, por ejemplo, llenar formatos e informes que nadie lee, o que poco sirven para reencauzar los procesos educativos escolares o para tomar decisiones de política pública.

Es innegable que el Estado está obligado a garantizar el acceso universal a la educación, independientemente de la condición social, económica o cultural de las personas (Art. 3°, CPEUM). Esto implica políticas públicas que reduzcan desigualdades y promuevan la inclusión para dar cumplimiento al mandato constitucional.

La educación pública es un ámbito donde conviven diferentes ideas, culturas y perspectivas. Esto enriquece el proceso educativo de los sujetos y promueve el respeto a la diversidad, algo prioritario en sociedades cada vez más multi y pluriculturales. De ahí, que se reconoce a la escuela como espacio de diversidad, pluralismo e interculturalidad.

Al mantener una educación como bien común, se reconocen necesidades y características culturales, sociales y económicas de cada comunidad, que aliente la participación directa de los involucrados en las decisiones locales relacionadas con el logro del buen vivir.

En un contexto amplio en el que se expresa la crisis ecológica y social, autores como Elinor Ostrom (1990) y David Bollier (2014) han criticado la dicotomía entre lo público (estatal) y lo privado, proponiendo una tercera vía: lo común (*commons*). Desde el análisis de estos autores, lo público no debe ser exclusivo ni monopolizado por el Estado ni por el mercado, sino corresponder con una gestión instituida de manera colectiva, organizada y participativa de las comunidades.

La defensa de la escuela pública, desde una perspectiva crítica, propone que lo público sea un bastión frente al avance del neoliberalismo, que busca mercantilizar y privatizar bienes y servicios comunes. Autores como David Harvey (2005) y Henry Giroux (2014) han analizado cómo las políticas neoliberales debilitan lo público, convirtiendo derechos, como la educación y la salud, en mercancías, lo cual languidece sus posibilidades como bien común.

En una perspectiva crítica, lo público es un concepto complejo y dinámico que no puede entenderse sin considerar las relaciones de poder, las exclusiones históricas y las tensiones entre el Estado, el mercado y la sociedad civil. Este debate continúa en la actualidad para las definiciones de políticas para el sistema educativo (en sus diversos niveles, servicios, tipos, modalidades).

Asimismo, considero que es relevante discutir cómo lo público es un espacio de lucha por la democratización, la justicia social y la emancipación, pero también un terreno donde se manifiestan las desigualdades e intereses dominantes. Lo público, en este sentido, no es algo dado, sino un proyecto en cons-

tante construcción y disputa, con responsabilidad compartida para fomentar su impacto transformador de realidades locales, promover la ciudadanía activa e intercultural y la cohesión comunitaria.

Es ahí, donde la acción de los agentes educativos cobra relevancia, en tanto la educación y la escuela pública siguen en debate y en construcción.

Lo público, la educación y la justicia social

Otra línea de reflexión que considero fundante, es la educación pública como una vía para lograr justicia social.

Con base en Angulo (2016):

> la escuela pública puede alentar la justicia social siempre que se constituya en un espacio público común para todos, en un terreno de redistribución de conocimientos, habilidades y saberes; al mismo tiempo, el reconocimiento en la escuela ha de afectar individualmente a los sujetos/ciudadanos; es decir, reconocer al alumnado como sujeto de derechos, como seres que en el proceso educativo han de desarrollar su capacidad de decisión, elección y compromiso social. (p. 28)

Si hablamos de justicia en este simposio, es porque reconocemos las profundas desigualdades existentes en la sociedad mexicana, que también se observan en las escuelas, en donde los estudiantes llegan sin desayunar o comer, no porque no les guste o no les haya dado tiempo, sino porque no hay en casa qué comer, o lo que hay se distribuye entre los integrantes de la familia, entre otras situaciones conocidas y documentadas en diversos estudios e investigaciones.

Asimismo, las experiencias compartidas en seminarios optativos en posgrado, en nuestra práctica profesional nos ha mostrado condiciones precarias y de desventaja que se viven en mico-escenarios como las casas de la niñez indígena, en Ixmiquilpan, Hidalgo, en donde pudimos palpar la *deuda pública* como responsabilidad compartida ante la desigualdad educativa y socioeconómica de uno de los tantos pueblos históricos que residen en las comunidades rurales indígenas (Pastrana y González, 2025).

Entre las brechas urgentes a subsanar, por las desventajas que representan para los ciudadanos de este país, se encuentra reducir desigualdades sociales, distribución el gasto público entre las entidades federativas, la desconexión entre formación académica y mercado laboral, la necesidad de inversión en

educación superior, apuntalar la construcción de la identidad nacional y la cohesión social, reconfigurar las prácticas docentes con una orientación hacia la inclusión, la interculturalidad y la perspectiva de género, así como a la cultura de cuidado y preservación del ambiente, la biodiversidad y el patrimonio biocultural, entre otros temas que abarcan los programas de estudio.

Algunos datos que indican la persistencia de brechas significativas, como las señaladas, se refieren a la población que no asiste a la escuela, en el nivel educativo que corresponde a su rango de edad, MEJOREDU (2021) ofrece lo siguiente:

> La existencia de población en edad escolar fuera del sistema educativo, ya sea porque no puede asistir o porque nunca se matriculó, es un indicativo de que el derecho a la educación no se ha garantizado para todas y todos. En 2020 alrededor de 5.7 millones de NNAJ de entre 3 a 17 años se encontraban fuera de la escuela. Éstos constituían 17.5% de la población en ese rango de edad. Si además se incluye al grupo de 18 a 24 años, en edad típica de asistir a la educación superior, el monto se incrementa considerablemente, ya que, únicamente en este grupo de edad el porcentaje que no asiste es de 67.5%. (p. 384)

Los datos muestran una realidad histórica que, en pleno siglo XXI, sigue pendiente. Conforme se analiza la matricula por nivel educativo, se advierte una considerable diferencia entre los que asisten a la escuela en el tipo básico y los que logran llegar a la educación superior. Podríamos preguntar acerca de los factores regionales o locales que orillan a los estudiantes a no matricularse, o bien a no concluir un nivel educativo y, luego no inscribirse en el siguiente, sobre todo de la secundaria a la educación media superior y de ahí, a la superior. No digo que no haya investigaciones al respecto; lo que habría que hacer es actualizar a las condiciones durante y después de la pandemia por COVID-19, que se vivió recién a principios de esta década y que aún falta información sobre lo que significó para directivos, docentes, estudiantes y sus familias.

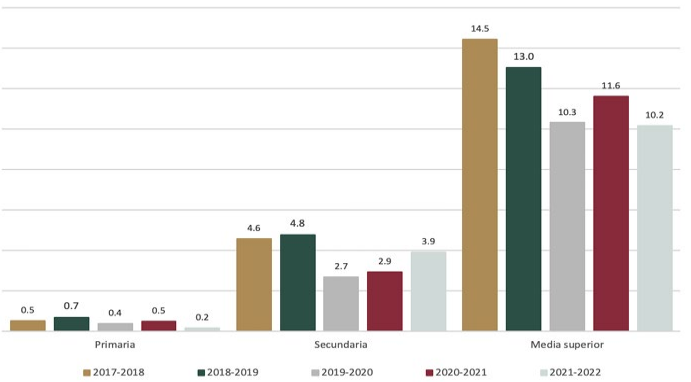
En la edición 2024, MEJOREDU expresa que "Al inicio del ciclo escolar 2022-2023, la tasa de matriculación oportuna fue de 95.7% en educación primaria, 92.6% en secundaria y 79.6 en EMS" (p. 334).

También específica la tasa de desafiliación "En el ciclo escolar 2021-2022, [...] en educación primaria fue de 0.2%, si bien es baja, equivale a que 22 060 niñas y niños fueron separados de sus estudios antes de concluir el nivel"

(Mejoredu, 2024, p. 335); para la educación secundaria "se encontraron 247 016 adolescentes [...] donde la tasa de desafiliación fue de 3.9" (p. 336).

Figura 1

Tasa de desafiliación escolar por nivel o tipo educativo (2017-2018 a 2021-2022)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio y fin de los ciclos escolares 2017-2018 a 2022-2023) (SEP-DGPPYEE, 2023).

En la Figura 1, se pueden comparar cinco ciclos escolares continuos de tres de los niveles educativos: primaria, secundaria y media superior, atravesados por las condiciones de los tiempos pandémicos, el desempleo, la creciente inseguridad, la violencia de género e incluso el desabasto de agua en zonas densamente pobladas y los efectos posteriores en la salud de la vacunación y las secuelas físicas y emocionales por la enfermedad COVID-19, por ejemplo.

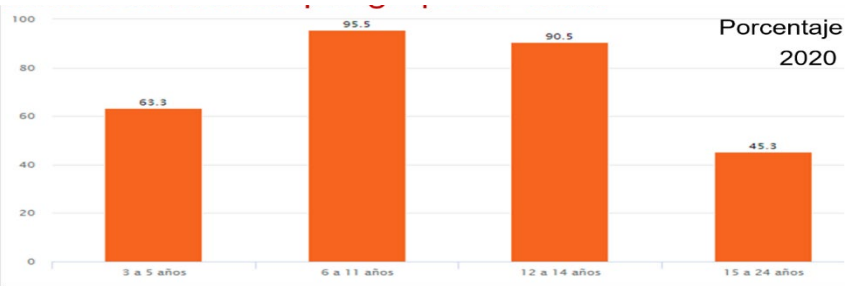
Sin embargo, las tendencias de desafiliación se mantienen, aunque se agudizan después de la secundaria. ¿Qué sucede en las comunidades con las juventudes? ¿Qué piensan con respecto a la relevancia de la escuela para ellos? ¿Cómo la propia escuela ha influido sus decisiones de permanecer o ya no asistir?

Finalmente, en el inicio del ciclo escolar 2024-205, en Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria, la matrícula fue de 23 millones 907 mil 339 estudiantes en 231 mil escuelas, y más de un millón 231 mil 733 docentes, reportó la Secretaría de Educación Pública, todavía de la administración federal anterior, al inaugurar este periodo lectivo (SEP, 2024). La Figura 2 muestra el porcentaje de estudiantes matriculados por rangos de edad que corresponden a

la población inscrita en educación preescolar, primaria y secundaria, así como la que se encuentra agrupada entre los 15 y 24 años de edad que correspondería a la educación media superior y superior. ¿Qué nos hacen pensar estas barras y estos porcentajes en relación con los sujetos de cada etapa escolar? ¿Qué significará para ellos tener la oportunidad de asistir a la escuela? ¿Por qué se quedan fuera, todavía en este siglo de avances tecnológicos en todas las disciplinas del conocimiento humano?

Figura 2

Porcentaje de la población de 3 a 24 años que asiste a la escuela por grupo de edad



Fuente:
INEGI. Censos y Conteos de Población y Vivienda

Se puede apreciar en la Figura 2, que estamos más cerca de la cobertura universal en primaria y secundaria, pero algo sucede en preescolar y en media superior y superior. ¿Cómo viven los estudiantes su experiencia en cada etapa escolar? ¿Cómo van transitando de un nivel a otro? ¿Qué expectativas tienen ahora las juventudes respecto de su trayectoria escolar? ¿Qué necesitan para articular la experiencia escolar con el mundo de la vida que les está tocando experimentar? ¿Qué aportamos los docentes, a través de nuestras prácticas, para impedir que se desafilien? y ¿a los que se quedan? ¿Cómo nos estamos coordinando con las comunidades, ya que ahora están al centro del proceso educativo?

En la complejidad del mundo actual, tomar como referencias estas y otras informaciones de la situación y condiciones en que los sujetos viven los procesos educativos dentro y fuera de las aulas y escuelas, es vital para comprender desde sus propias subjetividades los sentidos y significados de la educación pública en las distintas localidades y regiones del territorio nacional, que muevan lo sedimentado para empujar hacia la justicia social. Al pensar con los datos

asentados en las figuras 1 y 2, conduce a reflexionar y resignificar nuestros propios sentidos de la tarea educativa. El reto no es solo para los docentes, porque al declarar la comunidad al centro, es una convocatoria potente para que los sujetos de la educación nos pongamos en acción, como muchos lo han hecho y lo seguirán haciendo, con y sin pandemia, con y sin recursos de infraestructura, con y sin tecnologías de última generación, porque la pandemia mostró quiénes sostienen al sistema educativo, y son sujetos cuyos afectos, pensamientos, sentires y haceres están más allá de las aulas.

A manera de cierre

En el contexto de profundas desigualdades que caracterizan a México, esta contribución ha buscado problematizar la trascendencia de lo público en la vida social, como un marco ineludible para comprender el significado que la educación y la escuela pública tienen para los sujetos que conviven dentro y fuera de las instituciones educativas. Hemos argumentado que concebir la educación pública como un bien común trasciende su mera dimensión política o administrativa, erigiéndose como espacio de construcción colectiva y motor para alentar la aspiración de justicia social.

Los indicadores presentados, aunque someros, buscaron detonar la reflexión crítica sobre la situación actual de la educación básica en las escuelas públicas en nuestro país, evidenciando la persistencia de brechas significativas que interpelan nuestra responsabilidad compartida.

La investigación educativa, la gestión académica y una práctica profesional informada por la ética y el compromiso social se revelan, por tanto, como herramientas cruciales para analizar esta realidad compleja y para contribuir activamente a la reducción de las desigualdades desde nuestras trincheras.

En última instancia, esta discusión nos invita a reafirmar la vigencia de la utopía de la justicia social, como horizonte que guía nuestros esfuerzos en el ámbito educativo. Fortalecer la escuela pública, repensar su sentido para los sujetos y reconocer su papel como bien común exige una acción concertada y reflexiva, donde la investigación, la gestión académica y la práctica docente se articulen para construir un futuro más equitativo, inclusivo e intercultural para todos los mexicanos. La tarea es compleja, pero la urgencia de transformar las desigualdades nos convoca a mantener viva la esperanza y el compromiso

con una educación pública que realmente cumpla su promesa de ser un camino hacia la justicia social.

Queda mucho por andar...

Referencias

Angulo, J. F. (2016). Justicia Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento. En Ramírez, I. E. *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea "inclusión" escolar*. Praxis, pp. 23-45.

Bollier, D. (2014). *Think Like a Commoner: A Short Introduction to the Life of the Commons*. New Society Publishers.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020.*https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023.* https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2024.pdf

De la Torre, M. I. (2015). Espacio público y colectivo social. En *Revista Electrónica Nova Scientia*. 7(14), pp.595-510.

Delval, J. (enero-junio, 2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40. http://www.sinectica.iteso.mx/articylo/?id=40_la_escuela_para _el_siglo_xxi

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Locatelli. R (3 de octubre de 2003). La educación como bien común como marco político para un nuevo contrato social. [Blog] *IdeasLAB*, UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/education-common-good-political-framing-new-social-contract

Ostrom, E. (1990). *El gobierno de los bienes comunes: La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Fondo de Cultura Económica.

Pastrana, L. E. y González, M.C. (2025, 25 y 26 de marzo). *Casas de la niñez indígena: su importancia para los pueblos originarios del Valle del Mezquital.* [Sesión de Coloquio]. Raíces y futuro: Primer Coloquio de Investigación con y sobre Pueblos Originarios en México. ISCEEM-Universidad Autónoma del Estado de México.

Secretaría de Educación Pública (2024). *Arranca SEP inicio del ciclo escolar 2024-2025*. https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-113-arranca-sep-inicio-del-ciclo-escolar-2024-2025?idiom=es

Villa, J. L. (2025). *Enemigo en casa: el acoso laboral (Moobing) entre docentes. Una mirada desde las culturas escolares.* (Tesis de maestría). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. División Académica Nextlalpan.

Derechos humanos y violencia digital contra mujeres-profesoras: los límites entre lo público y lo privado

Rosalinda Cazañas Palacios

Resumen

El propósito de este artículo es presentar una reflexión sobre la violencia contra las mujeres-docentes de educación básica que padecen al interior y exterior de los muros escolares. Considerando que la limitaciones espaciales y simbólicas de lo público y privado fue trastocado con la pandemia de COVID-19 porque se abrieron las puertas de las casas, de los hogares, a los otros, siendo estos amigos, conocidos o completos desconocidos; pudiendo entrar de manera virtual a través de las pantallas de los teléfonos inteligentes, las tabletas o los equipos de cómputo, por medio de la mirada del otro a los resquicios personales y familiares. Asimismo, el espacio virtual, actualmente, es un lugar no seguro para las niñas y mujeres, ya que cualquiera bajo un título cercano o amistoso como el de alumna/alumno o madre/padre de familia tiene el poder de extorsionar, violentar y amenazar de muerte a las mujeres-docentes por el solo hecho de ser mujeres. Recrudeciéndose los antiguos saldos pendientes con las mujeres, tal como el respeto y garantía de sus derechos humanos y, particularmente, de las mujeres-profesoras de educación básica porque si bien hay protocolos de actuación para atender la violencia escolar, no hay aún mecanismos que respalden y protejan a las mujeres-docentes de educación básica cuando son víctimas de violencia por parte del alumnado. Por lo tanto, el ejercicio pleno de la ciudadanía de las mujeres-profesoras se desdibuja bajo la configuración del sujeto líquido mediado por la virtualidad y la desmodernización.

Palabras clave: violencia digital, mujer-docente, sujetos líquidos, derechos humanos.

Introducción

La violencia contra las mujeres es un delito que está reconocido y sancionados en la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), sin embargo, no todos los tipos y modalidades presentes en la legislación de origen representan las manifestaciones objetivas de la realidad. Un ejemplo de ello es la violencia digital, la cual tuvo origen con la Ley Olimpia, cuya proponente fue Olimpia Coral Melo, víctima de la difusión de un video íntimo sin su consentimiento. A partir del surgimiento de la Ley Olimpia se hicieron reformas a la LGAMVLV y al Código Penal Federal con el propósito de reconocer la violencia digital y sancionar los delitos que de ella se derivan (Procuraduría Federal del Consumidor [PROFECO], 2021). Otro ejemplo, es la Ley Valeria, llamada así por Valeria Macías, maestra víctima de acecho durante ocho años, siendo su agresor un exalumno. Por lo tanto, en estos días, el acecho está en proceso de ser tipificado como delito a nivel federal, el agresor de Valeria no pudo ser procesado, ya que el delito de acecho no existía en la legislación federal (Rojas, 2025). La propuesta de ley busca modificar el Código Penal Federal y la LGAMAVLV.

En estos días, está en la agenda pública y legislativa la Ley Tere, propuesta por el caso de la maestra Tere de Querétaro que fue señalada por violencia de género contra algunas de sus alumnas. La denuncia la inició una madre de familia por medio de plataformas digitales, captando simpatizantes y, dicen los medios de comunicación paradójicamente causando desinformación. La Ley Tere se origina por la indefensión del personal docente frente a denuncias sin fundamentos, pero tienen implicaciones legales para el profesorado (Navarro, 2025).

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública en 2023 publicó el Acuerdo número 14/12/23 por el que se emiten los Lineamientos para el protocolo de erradicación del acoso escolar en educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Entendiendo al acoso escolar como

> [...] toda conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder (ya sea física, de edad, social, económica, entre otras) que se ejerce entre las o los educandos en el entorno escolar, generalmente en privado y lejos de los ojos de los adultos, con objeto de someter, explotar y causar daño. El acoso escolar se distingue de otras situaciones de violencia por poseer tres características:

Intención: Voluntad de someter, explotar y causar daño

Repetición: Actitud o conducta violenta persistente con el propósito de vulnerar la condición física y emocional y

Duración: Tiempo transcurrido desde el inicio de las acciones de violencia. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 7 de diciembre de 2023, Artículo 6)

Por lo tanto, los lineamientos solo reconocen al alumnado como ejecutores y víctimas de acoso escolar, esto es, la violencia ejercida entre pares, pero no se menciona la posible violencia ejercida contra el profesorado. Lo mismo ocurre con el ciberacoso, entendido como

> publicación o envío de mensajes electrónicos, incluidos textos, imágenes o videos, con el objetivo de amenazar, atacar, difundir rumores, humillar a una o un educando o utilizar imágenes sin consentimiento a través de plataformas digitales como redes sociales, mensajería instantánea y de texto. (SEP, 7 de diciembre de 2023, Artículo 6)

Entonces, por un lado, se encuentra la legislación federal sobre los tipos y modalidades de violencias contra las mujeres, pero no hay algo específico sobre la violencia que pueden padecer las mujeres en su función docente y que sus perpetradoras o perpetradores en su condición de alumnado; asimismo, en los lineamientos para los protocolos de erradicación del acoso escolar, dicha problemática no está tampoco considerada.

En este artículo se propone a manera de reflexión la problematización de la violencia digital contra las mujeres en su rol docente y como la desmodernización permea en la construcción de sujetos líquidos sin posibilidades de ejercer sus derechos, siendo uno de ellos: una vida libre de violencia.

De lo público y lo privado

La visión de la democracia burguesa y el surgimiento de la condición del individuo libre, enmarcadas en la Revolución Francesa cuyo lema era: libertad, igualdad y fraternidad; son la base de la construcción de la sociedad civil, la ciudadanía y el ciudadano, este último en masculino, es decir, desde una postura androcéntrica porque la idea inicial de ciudadano estaba encarnada en los atributos de la masculinidad hegemónica representada por un cuerpo de hom-

bre biológico, libre, blanco, heterosexual, con capitales económicos, sociales, culturales y cognitivos, quedando fuera las mujeres y los hombres no libres; esta cosmovisión estuvo presente en la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789.

Lo cual posibilitó que la sociedad civil en apariencia, más no en las experiencias vitales de las mujeres y los hombres, se dividiera en dos esferas, dicotómicas, excluyentes entre sí y mediante las cuales se legitima el binarismo de género, a saber: ámbito público y ámbito privado.

Teresita de Barbieri define al ámbito público como el "espacio de conocimiento y reflexión de la sociedad sobre sí misma y de las propuestas y acciones colectivas que tienden a mantener o alterar el estado de cosas vigentes en la sociedad, o en sectores particulares de la misma" (1996, p. 120). Entonces, el ámbito público es el lugar de los hombres en el que se toman las decisiones importantes de la sociedad, de la política, de la economía, de la educación, entre otros. Además, el ámbito público es todo lo que está afuera de la casa, en este espacio el trabajo es valorado socialmente, reconocido y remunerado económica y simbólicamente, por ejemplo: mediante los incentivos institucionales como el reconocimiento al "mejor empleado del mes", en masculino porque corporativamente existe un modelo ideal de trabajador, el cual es un hombre libre porque dispone de tiempo para cumplir las demandas laborales como quedarse horas extras cuando surgen "bomberazos", ya que no están dentro de sus responsabilidades los trabajos domésticos y/o de cuidados que son propios del hogar, lo cual pasa de largo al ser ellos los proveedores económicos y, por lo tanto, se justifica la paternidad ausente.

Asimismo, dentro de las creencias de la cultura organizacional androcéntricas y patriarcales se tiene la idea de que existe una clara división física, objetiva, simbólica y de intereses entre el trabajo y la familia, por lo que es poco valorado que las trabajadoras o trabajadores hablen de sus problemas familiares o personales generando la sensación de que cuando se ingresa al trabajo "se dejan fuera", lo cual ha sido refutado por diversos estudios de cultura organizacional con perspectiva de género, así como, las políticas educativas que tenían entre sus propósitos la conciliación de la vida laboral y de cuidados de las familias del alumnado de educación básica, como las Escuelas de Jornada Ampliada en la Ciudad de México o las Escuelas de Tiempo Completo a nivel federal. Del mismo modo, actualmente, dentro de la agenda gubernamental, al menos

de la Ciudad de México, está como tema por atender el Sistema Público de Cuidados.

Mientras que lo privado se refiere al "ámbito doméstico, espacio físico de la vivienda, de sus alrededores y las relaciones parentales e íntimas que tienen lugar en él" (De Barbieri, 1996, p. 110). El ámbito privado es el lugar de las mujeres, el cual carece del reconocimiento por los trabajos realizados, los cuales son principalmente domésticos y de cuidados, son poco valorados porque la división sexual del trabajo los considera como propios de la naturaleza de las mujeres, esto es, que cualquier mujer sabe hacerlos. Además, son valorados siempre y cuando no estén realizados, esto es, se echa de menos la sopa caliente cuando no está preparada. Por ejemplo: algunos comedores de las Escuelas de Tiempo Completo estuvieron a cargo de las madres de familia, como extensión de sus saberes propios dictados por los roles y estereotipos de género, esto es, desde la visión esencialista y no por el reconocimiento a los saberes que las madres pueden tener, obtener y generar en áreas de nutrición o gastronomía.

En el ámbito privado se reproduce la vida biológica y socialmente. Celia Amorós (2001) señala que en el ámbito privado no se da el proceso de individuación, ya que todas las mujeres se desdibujan y se subsumen como idénticas, esto es, que las mujeres en el ámbito privado hacen las mismas labores, no importando quien lo haga porque al final será una mujer la que lo ejecute. Por lo tanto, al no pasar por el proceso de convertirse en individuas no hay un autorreconocimiento como ciudadanas, siendo la ciudadanía de las mujeres un saldo pendiente en el ejercicio pleno y reconocimiento de sus derechos humanos.

Sin embargo, la división entre lo público y lo privado es solo simbólica, ya que actualmente derivado de la pandemia por COVI-19 de 2020, lo público ingresó a lo privado, a lo íntimo de los hogares mediante las pantallas de los teléfonos celulares, las tabletas o equipos de cómputo, por medio del teletrabajo y las clases en línea, principalmente.

Una de las violencias que se visibilizó y viralizó durante la pandemia fue la violencia docente, la cual es entendida como "Aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas que les infligen maestras o maestros" (Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia [LGAMVLV], 2024, Artículo 12). Tan es así que en 2024 se presentó el primer Estudio Nacional sobre Violencia Digital contra la Niñez, siendo la población afectada las y los menores de edad (Huerta, 2024), más no

la violencia que las mujeres-docentes pueden padecer en el entorno escolar o por parte de actores de la comunidad escolar.

Violencia digital hacia las mujeres-profesoras

Hasta el momento se han realizado estudios sobre la violencia que el profesorado ejerce sobre el alumnado en el ámbito escolar a través de la práctica docente, sin embargo, es necesario también explorar la violencia que padecen las mujeres en su rol de profesoras, por ello, en este artículo las denominamos mujeres-profesoras, haciendo una analogía como lo realiza Marcela Lagarde (2005) con la categoría de madresposas.

Las mujeres-docentes, son las mujeres que ejercen docencia en educación básica y que tienen una vida privada, íntima, propia del ámbito privado en el que ejercen sus derechos al descanso y esparcimiento, por lo que no pueden ser cuestionadas por como pasan el tiempo libre; sin embargo, esta situación no es así, ya que las mujeres por su condición de subordinadas de las estructuras, de la cultura patriarcal y de la mirada de los otros, siempre estarán bajo la mirada vigilante, como la mirada del voyeur y bajo la valoración de la doble moral.

Por lo tanto, la violencia que padecen las mujeres es por el hecho de ser mujeres y por las funciones que ejerzan, para este caso, la docencia. La LGAMVLV, señala que la violencia contra las mujeres es "cualquier acción u omisión, basada en su género que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público" (LGAMVLV, 2024, Artículo 5, fracción IV). Entonces, se podría mencionar que la base de la violencia contra las mujeres es por el hecho de ser mujer, esto es, por su condición genérica interpretada desde lo cultural, social y simbólico.

Asimismo, la violencia digital

> es toda acción dolosa realizada mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, por la que se exponga, distribuya, difunda, exhiba, transmita, comercialice, oferte, intercambie o comparta imágenes, audios o videos reales o simulados de contenido íntimo sexual de una persona sin su consentimiento, sin su aprobación o sin su autorización y que le cause daño psicológico, emocional, en cualquier ámbito de su vida privada o en su imagen corporal. (LGAMVLV, 2024, Artículo 20 Quáter).

Convirtiéndose el ámbito digital en un nuevo espacio o escenario para ejercer cualquier tipo de violencia contra las mujeres (Castillo, 2021). Principalmente, la violencia digital es ejercida por hombres bajo el anonimato de las redes sociales o sitios web con la intención de obtener contenido de índole sexual para su mercadeo y explotación.

El caso que se presenta a continuación es para visibilizar, denunciar y poner en la mesa de la agenda pública la situación de violencia digital que vivenció una profesora de educación básica de Aguascalientes. La profesora María Lara, docente de tecnología de la Escuela Secundaria General, Número 32, Jesús Aguilera Palomino de Aguascalientes. Siendo sus agresoras una alumna y la madre de ésta, también, hay medios de comunicación que señalan al novio de la alumna como cómplice de la violencia digital, extorsión y ¿hasta qué punto podría ser acecho?, contra la docente.

Asimismo, cabe destacar que con datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021 (ENDIREH), señala que, de octubre de 2020 a octubre de 2021, Aguascalientes con el 48.0% fue la tercera entidad federativa en la que mujeres de 15 años y más experimentaron violencia (INEGI, s.f).

La profesora ante el hartazgo del acoso ejercido por una alumna y su madre mencionó lo siguiente por medio de redes sociales y fue así como los medios de comunicación empezaron a hablar del problema:

> Fueron cuatro meses difíciles para mí. Cuatro meses en los que yo tuve que cambiar de irme a taxi a descargar la aplicación de Didi para moverme a la escuela. De que hay alumnos de que me acompañan a la entrada de la escuela para checar que no vaya a ser víctima de ningún daño, [este].
>
> Meses en los que he almorzado sola encerrada en la sala de maestros o acompañada de alumnos en receso para evitar que esta niña me vaya a agredir. (EXCELSIOR, 2025, 1:27-1:54).

Aunque una de las características de los perpetradores es el anonimato en el caso de la profesora María Lara, la agresora fue visible, ya que viralizó un video de la profesora que se muestra bailando, y en palabras de la docente, "no estaba perreando", solo bailaba y aunque estuviera "perreando" es una práctica de baile común en las adolescencias y juventudes, sin embargo, como se trataba de la profesora y del cuerpo en movimiento mediante el baile de la profesora, lo que

a los ojos de la alumna sirvió como elemento para ejercer doxing, ya que a través del doxing la perpetradora "manipula y publica información privada de una víctima para exponerla, avergonzarla y a veces incluso acceder a ella en la vida real para acosarla o amenazarla" (Castillo. 2021). Entonces, las violentadoras utilizaron al cuerpo y el baile para generar vergüenza (shame en inglés), porque "la vergüenza de las mujeres es más que un mero efecto de subordinación, si no, dentro de las relaciones sociales patriarcales, un modo profundo de revelación tanto de sí mismas como de la situación" (Bartky, 1990, p. 85 citada en Dolezal, 2020); entonces, las mujeres al ser educadas bajo la vergüenza aprenden a interpretar el cuerpo como un lugar de vergüenza. En este sentido, las violentadoras intimidaron a la profesora mediante mensajes hostiles para que cediera a sus peticiones (Castillo, 2021), hasta el momento no muy claras.

De acuerdo con información de El Ojo de Aguascalientes (2025), Luis Enrique Gutiérrez, director del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), informó que ya se atiende el caso de la profesora María Lara y no dejó pasar la posibilidad de revictimizar a la profesora al señalar:

> [...] que la situación no fue reportada en tiempo y forma ni por la docente ni por el director de la escuela, pero se estableció comunicación con la maestra para garantizar su seguridad laboral y personal. (Luis Enrique Gutiérrez, 2025, citado en El Ojo de Aguascalientes, 2025).

También mencionó que:

> En cuanto a la alumna involucrada, indicó que no hay un procedimiento formal en su contra, ya que se está realizando una investigación para esclarecer los hechos. Por el momento, no se ha confirmado intromisión ni acoso hacia la maestra, pero se continúa recabando información. (Luis Enrique Gutiérrez, 2025, citado en El Ojo de Aguascalientes, 2025).

Entonces, la alumna no ha sido procesado, lo cual no es del todo nuevo porque lo mismo pasó con el caso que dio origen a la Ley Valeria, asimismo, no se actuó con la misma rapidez bajo la sospecha de violencia como se hizo con el caso de la Ley Tere, aún en propuesta.

Lo cual da cuenta de que los derechos humanos de las mujeres siguen siendo saldos pendientes porque pesan más los discursos revictimizantes, propios

de la cultura patriarcal, así como, las mujeres-docentes están en una situación de vulnerabilidad y poca capacidad para ejercer sus derechos humanos y las denuncias posibles porque hasta el momento no hay un protocolo a seguir con las particularidades del caso de la profesora María Lara. En este sentido, las mujeres como sujetos de derechos se desdibujan para convertirse en sujetos líquidos propios de la modernidad líquida o la desmodernización.

Referencias

Acuerdo número 14/12/25 de 2023 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se emiten los Lineamientos para el protocolo de erradicación del acoso escolar en educación básica (preescolar, primaria y secundaria). 7 de diciembre de 2023. https://escuelalibredeviolencia.sep.gob.mx/storage/recursos/Lineamientos/Y2XpMQlBvC-Lineamientos.pdf

Amorós, C. (2001). *Feminismo: igualdad y diferencia*. UNAM/PUEG.

Castillo, N. (26 de julio de 2021). *Las niñas y adolescentes están en mayor riesgo de experimentar violencia digital.* Ciencia UNAM. https://ciencia.unam.mx/leer/1137/contra-la-violencia-digital-promover-la-apropiacion-de-las-tic-desde-la-infancia-

De Barbieri, T. (1996). Los ámbitos de acción de las mujeres en N. Henríquez (ed.). *Encrucijadas del saber: los estudios de género en las ciencias sociales*. Universidad Católica del Perú (pp. 107-132).

Dolezal, L. (2020). Feminism, embodiment and emoticons en T. Szanto y H. Landweer (Eds.), *The Routledge Handbook of Phenomenology of Emotion,* (pp. 312-322). Routledge Handbooks.

EXCELSIOR. (23 de enero de 2025). *Maestra de Aguascalientes denuncia acoso de una alumna* [Archivo de Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=5pFuBulOO1I

Huerta Mendoza, L. (29 de enero de 2024). *Violencia digital contra niños y adolescentes.* UNAM GLOBAL REVISTA. Violencia digital contra niños y adolescentes - UNAM Global

INEGI. (s.f.). Violencia contra las mujeres en México. https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/#Ambitos

Lagarde y de los Ríos, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.* UNAM.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. 16 de diciembre de 2024. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf

Navarro Weckmann, M. A. (20 de abril de 2025). *La urgente ley Tere.* Revista Aula. https://revistaaula.com/la-urgente-ley-tere/

Rojas, S. (8 de abril de 2025). *Ley Valeria: busca incluir el acecho en el Código Penal Federal.* La Cadera de Eva. https://lacaderadeeva.com/actualidad/que-es-la-ley-contra-el-acecho-o-ley-valeria/13403

S/N. (24 de enero de 2025). IEA YA INVESTIGA CASO DE MAESTRA QUE DENUNCIÓ ACOSO; SERÁ REUBICADA TEMPORALMENTE. *El Ojo de Aguascalientes.* https://www.elojodeaguascalientes.com/2025/01/iea-ya-investiga-caso-de-maestra-que.html

Aristas y contornos de lo público desde la formación ciudadana

María Eugenia Luna Elizarrarás

Resumen

La ciudadanía, como campo de formación de la educación pública, se analiza a partir de la concepción adulta que sobre este término ha prevalecido en la educación básica, así como sus repercusiones en la ausencia de una formación política para niñas, niños y adolescentes que cursan este nivel educativo. Los intentos de aprovechar al ambiente y la convivencia escolar como recursos pedagógicos para la formación ciudadana se han vistos limitados por desarticular el trabajo en torno a los aspectos personales y colectivos que viven los estudiantes. Por lo anterior es necesario articular la formación política con el espacio público que se construye en las aulas y la escuela, desde una visión de ciudadanía plena.

Palabras clave: ciudadanía, política, sujeto político, formación ciudadana, ámbito público, Estado.

Introducción

La formación ciudadana ha consistido en una tarea con la cual la educación básica ha estado implicada desde el siglo XIX, de la mano con la conformación del Estado mexicano y sus instituciones. La visión sobre el propósito y contenido de la formación ciudadana en la escuela pública se ha transformado a la par que la consideración de los estudiantes como destinatarios de esta. De igual modo, el sentido de 'lo público' ha sufrido modificaciones como parte de nuevas configuraciones sociales que se han visto afectadas por la globalidad, así como por la emergencia de voces que han cuestionado una visión unívoca sobre el mundo, los seres humanos y su historia.

La presente reflexión sobre el carácter público de la educación básica para la formación ciudadana apunta: al reconocimiento de las posibilidades que

brinda para la formación de sujetos políticos en el seno de la institución escolar, y a considerar la dimensión de lo público en la escuela como un ámbito para la construcción de ciudadanía. Para ello, se acude a la noción de ciudadanía plena formulada por Clarke (2010) cuyo componente central es la política concebida como una condición esencial de la existencia humana.

El carácter nacionalista del civismo

El surgimiento de los estados nacionales, en el siglo XIX, se apoyó en la escuela básica o elemental para construir una ciudadanía que actuara en el seno de las leyes e instituciones que se construyeron para su sostenimiento. La instauración de la escuela pública estuvo en la mira de los pensadores decimonónicos mexicanos bajo la influencia del pensamiento ilustrado francés como instrumento para forjar ciudadanos (Vázquez, 2005). Esta expectativa hacia la escuela pública estuvo presente en la conformación de los estados europeos (Rosanvallon, 1992) y latinoamericanos (Tedesco, 1995).

Otros rasgos de la educación pública han marcado su definición como tal a partir del principio de laicidad con el que se buscó establecer las bases para la convergencia y coexistencia, en la escuela, de niñas, niños y adolescentes con características sociales, económicas, étnicas, religiosas, de diversa índole. Esta posibilidad ha dado lugar a que generaciones de infancias y adolescencias estuvieran expuestas a criterios diferenciadores, tensiones y conflictos producto no sólo de diversidades sino también de desigualdades.

El tratamiento de los asuntos y ciudadanos se enmarcaron en una retórica adulta que avanzó, en el siglo XX, con una instrucción cívica en la que se incorporaron logros de la Revolución mexicana.

> [...] prácticamente durante todo el siglo XX la educación ciudadana tuvo dos ejes: la construcción del nacionalismo, vinculado con el fortalecimiento de la unidad y la identidad nacional (Corona, 2015), y la visión constitucionalista, fundada en el conocimiento formalizado y abstracto de las leyes, principalmente de la parte dogmática de la Constitución y de la estructura del gobierno democrático, tanto del estudio de los órganos e instituciones públicos como de su organización político-administrativa. (Conde, García, Luna, Papadimitriou, Rodríguez y Galicia, 2019, p. 18).

Algunos autores como Englund (1996) han afirmado que la educación en su nivel básico, dirigda a niños y adolescentes, se relaciona de manera directa con la formación ciudadana pues, en su perspectiva, desde la educación se prefiguran las características del ser ciudadano y acceder al derecho a la educación es acceder a la ciudadanía (Englund, 1996).

Hablar de educación pública nos remite por un lado al acceso universal a toda la población menor de edad a recibir las bases que le permitirán formar parte de una comunidad letrada, con herramientas para interpretar el mundo, y desarrollar habilidades de diversos tipos para razonar y formular juicios. Es en el marco de una educación pública que también tiene lugar la conformación de un ámbito compartido durante cada jornada escolar. Tal pareciera que las condiciones han estdo dadas para forjar la ciudadanía necesaria para el ejercicio de derechos y libertades que se requieren para la vida pública.

Sin embargo, para cumplir con estas aspiraciones, el civismo tradicional brindó un tratamiento al espacio público y a los asuntos que en él se dirimen como un escenario para la vida adulta futura de niños y adolescentes. La ciudadanía se planteó, de este modo, como una condición propia de quienes cubrían, en primer término, el requisito formal de haber cumplido la mayoría de edad. Esta condición de la ciudadanía, Clarke (2010) la califica de pasiva ya que los individuos sólo requieren adquirir dicho estatus, otorgado por las leyes de un estado, para ser considerados como ciudadanos.

Además, la ciudadanía se asoció a los asuntos relacionados con la acción del estado, sus órganos e instituciones, los cuales demandan gozar de derechos políticos para intervenir en ellos. En suma, dotar de información sobre lo que se espera de la ciudadanía en el ámbito público de la vida adulta constituyó el referente principal de la instrucción cívica. Esta concepción de la formación ciudadana consideró como contenidos centrales el conocimiento de las leyes, la organización política del estado y los símbolos patrios como eje de la identidad nacional. El acercamiento de niños y adolescentes a estos referentes involucraba un aprendizaje basado en la memorización de contenidos de artículos constitucionales y los órganos del estado de manera abstracta y con escaso sentido para su vida presente.

Esta educación abre una brecha entre lo que niñas, niños y adolescentes viven y se encuentran en condiciones de aprender. Se piensa para una ciudadanía pasiva futura en la que no se considera la actuación política, pues básicamente se apela a un ciudadano o ciudadana que asiste a las urnas para votar, se ciñe al

ejercicio de los derechos y obligaciones establecidos por las leyes. Desde esta perspectiva, la participación, la deliberación, el debate, la exigencia de derechos, no forman parte de los atributos ciudadanos necesariamente. Estas capacidades se delegan en una clase política integrada por personas adultas que toman decisiones por y para el resto de la población.

Infancias y adolescencias en el limbo despolitizado de lo público y lo privado

Una de las discusiones que plantea Clarke (2010) en torno a la ciudadanía es la relativa a la relación entre los ámbitos público y privado. Al respecto, destaca que la visión liberal predominante de la ciudadanía, asociada con los asuntos del estado, la coloca en el ámbito público y, por tanto, se le atribuye el ejercicio de derechos políticos. Por su parte, el espacio privado, al no adjudicársele nexos con el estado, es un ámbito despolitizado. El mismo autor expresa que "El pensamiento moderno occidental ha tendido a diferenciar la ciudadanía de la vida privada configurando a aquella como un aspecto de la vida del que se deriva un estatus formal de derechos y obligaciones" (Clarke, 2010, p. 92).

En consecuencia, niñas, niños y adolescentes han quedado al margen de la ciudadanía. De este modo es posible traer a colación la reflexión que Le Gal (2005) hace de la sumisión de la niñez a sus familias, en particular al padre. El descubrimiento de la infancia por pensadores y pedagogos modernos dio paso a considerar a niñas y niños como destinatarios de afectos y protección que la familia, ámbito privado por excelencia, podía brindarles. Si bien, desde los planteamientos durkhemianos se expuso la necesidad de que la población joven estableciera vínculos e identificaciones con referentes comunes a la nación, por encima de las identidades religiosas, culturales o étnicas adquiridas en el seno familiar, este acercamiento a elementos compartidos públicamente se promovería en un plano teórico (artículos constitucionales, estructura política) y simbólico (sentido patrio) sin llegar a prácticas de comportamiento ciudadano efectivas.

Una idea sugerente de Clarke (2010) es la de superar en la vida social los formalismos en que ha quedado encasillada la ciudadanía, por lo que asuntos y problemas del ámbito privado pueden llegar a convertirse en acciones que favorezcan el bienestar común y, por tanto, apunten a una acción política orientada a universalizar ciertos logros y beneficios. Un ejemplo de lo anterior son

las regulaciones sobre la violencia doméstica, situación que tiene lugar en el ámbito privado que tiene efectos en el bienestar, derechos y posibilidades para desarrollarse de una gran cantidad de mujeres, niñas y adolescentes. Una de las vías que han permitido considerar lo que ocurre en la esfera doméstica como un objeto de la lucha política ha sido, desde la perspectiva de Clarke (2010), el ir más allá del ámbito público para reconocer, como político, lo que convoca a reconocerse a las personas entre sí en cuanto a sus necesidades y derechos, sin importar el ámbito en que surjan.

> Un acto privado puede ser un acto de ciudadanía, de ciudadanía plena, y un acto del ámbito que sea que se proyecta hacia una concepción ampliada de la humanidad y del humanismo no es un acto ajeno al ejercicio de las virtudes. De modo que un acto privado que se ajuste a todos esos criterios es un acto virtuoso, un acto comprometido con el mundo. (Clarke, 2010, p. 104)

En el caso de niñas, niños y adolescentes, la minoría de edad es una condición que les ubica en el ámbito privado. El estatus de ciudadanía, al estar vinculada con los asuntos del Estado, los coloca al margen de la participación, la asociación y la toma de decisiones encaminadas a satisfacer necesidades e intereses propias de su edad. Su reconocimiento como titulares de derechos ha requerido transitar desde una perspectiva asistencialista-paternalista a otra donde se reconoce su capacidad para participar en decisiones que afectan sus necesidades e intereses.

Sin embargo, como Glockner (2007) ha señalado, las capacidades de niñas y niños para opinar y expresar lo que consideran mejor para ellos, han sido poco exploradas desde la investigación en general y, por tanto, a su inmadurez física se adjudica otra de carácter intelectual. De este modo, el cuidado y la protección a que están obligados los adultos para con los menores de edad se prolonga a sus puntos de vista y perspectiva sobre el mundo. Sin duda, muchas de las cosas que piensan y sienten podrían pasar a convertirse en asuntos de interés público.

En suma, la práctica y participación política de niñas, niños y adolescentes no se ha considerado como un elemento necesario en la vida pública. En la escuela se ha preferido apelar, como comentaré a continuación, al desarrollo de otras capacidades, actitudes y conocimientos. Los asuntos relativos al poder y las maneras de ejercerlo, a la influencia en los demás, la agencia para alcanzar

propósitos compartidos, suelen mirarse como asuntos innecesarios en el mejor de los casos, cuando no desafiantes.

La política, asociada no sólo al mundo adulto, sino a cierto tipo de personas y grupos que se dedican a ella, se mantiene alejada del universo infantil y adolescente. La marginación con que una gran mayoría de personas vive la política impregna los contextos familiar y escolar, espacios en los cuales los adultos organizan la mayor parte del devenir de la actividad infantil y adolescente.

El ambiente y la convivencia escolar como recursos pedagógicos

En las últimas décadas del siglo XX, se advirtió la necesidad de que algunas nociones como democracia, participación, diálogo cobraran sentido, más allá de las formas que adquieren en la vida pública, particularmente en los procesos electorales. Para favorecer la comprensión de estos procesos, se consideró necesario situarlos en el marco de la escuela con la intención de que los estudiantes pudieran experimentar varias de sus ventajas.

El abanico de propuestas, dentro y fuera de la SEP, fueron desde la promoción de elecciones al interior de las escuelas, a la realización de asambleas y debates de aula, el desarrollo de habilidades para el diálogo, la deliberación y la resolución no violenta de conflictos. En la literatura pedagógica se hizo evidente que, en el desarrollo de competencias y habilidades para participar en la vida ciudadana de carácter democrático, la escuela podría hacer aportaciones (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1997; Conde, 2004). De este modo, el énfasis en contenidos procedimentales relativos a las relaciones y formas de participación democráticas cobró auge en los primeros lustros del siglo XXI. Son escasos los trabajos sobre los alcances de la incorporación de estos recursos a la dinámica de las escuelas como herramientas de las que los propios estudiantes puedan echar mano para expresar sus inquietudes y necesidades.

Posteriormente a la primera década del siglo XX, la atención se colocó en procedimientos relacionados con la dimensión socioemocional de los educandos, es decir la toma de conciencia y autorregulación de las emociones, sin duda necesarios para impulsar su sentido ciudadano, así como de empatía y solidaridad con otras personas. En esta formación socioemocional, las relaciones interpersonales son el ámbito central de la reflexión que se propicia en los estudiantes. Al mismo tiempo, se escindieron los temas relativos a la vida de-

mocrática con un peso mayor hacia sus elementos formales, por lo que se diluyeron los nexos que años atrás se trataron de establecer entre las condiciones y posibilidades de niñas, niños y adolescentes para actuar como ciudadanos en sus espacios próximos. La dimensión personal y social de la ciudadanía se separaron nuevamente (SEP, 2017).

Al dar lugar a esta separación, la dimensión socioemocional acrecentó su peso en el *curriculum* derivando la búsqueda de condiciones de bienestar personal como una responsabilidad centralmente individual. De algún modo, el fenómeno de incorporar contenidos de la socialización primaria -carga afectiva y una primera lectura del mundo como parte de la atención de la familia (Tedesco, 1995)- a la socialización secundaria de la cual se encarga la escuela se profundizó. Además de que niñas y niños ingresan a la escuela a edades más tempranas, diversos aspectos afectivos de los que antes se hacía cargo la familia han pasado por completo a ser responsabilidades de la escuela. Por su parte, los temas ciudadanos adquirieron un tono formal, aunque más amplio que el del civismo previo a la década de los años noventa, puesto que se prestó atención a la democracia participativa -no sólo representativa-, la legitimidad del Estado de derecho, la importancia de la rendición de cuentas y la participación de la ciudadanía a través de los cauces formales.

La autoridad de la escuela para dar lugar a una socialización secundaria, con la cual se subsanaban las diferencias de crianza que los alumnos habían tenido en sus respectivas familias, se ha visto disminuida con el acceso que niñas, niños y adolescentes comenzaron a tener a información y ciertas formas de conocimiento a través de los medios y tecnologías de comunicación. Así, la información que la escuela brindaba, favoreciendo la adquisición de la lengua escrita, sobre la forma en que los ciudadanos debían actuar como parte de un estado y, donde parecía suficiente, referir de manera abstracta a su estructura y organización, se vió desbordada por la información que comenzó a circular en las redes electrónicas y sociales sobre la actuación de la clase política, las debilidades institucionales y fenómenos crecientes de corrupción, crimen organizado y diversas formas de violencia.

Desde los programas de estudio para la educación básica se buscó considerar estos espacios como formadores de ciudadanía de acuerdo con los propósitos planteados para la asignatura de Formación cívica y ética (FCyE). Lo anterior se aprecia en las propuestas de FCyE de 2006, 2008 y 2011 (SEP 2007, 2008, 2011). Sin negar la importancia que se ha conferido en México al *curri-*

culum para la formación ciudadana, es preciso tomar en cuenta los intentos para promover acciones orientadas a dicha formación mediante el ambiente y la convivencia. En estos casos, versiones de algunos programas para la gestión escolar, impulsaron acciones para la mejora de la seguridad, la convivencia, y el ambiente escolar en general, tal es el caso de programas como Cultura de la legalidad (SEP, 2006), Escuela Segura (SEP, 2010) y Convivencia escolar (SEP, 2018). Sin embargo, la mayoría de sus planteamientos también se confinaron a la esfera personal de los estudiantes omitiendo la construcción de acuerdos y vínculos que les dieran cohesión como integrantes de la comunidad escolar.

Al diluirse la importancia de la ciudadanía como puente entre el bienestar personal y colectivo, la atención sobre el ambiente y la convivencia escolar también perdió interés como foco de las políticas educativas orientadas deliberadamente a la formación ciudadana.

¿Es viable y posible trabajar lo público en la escuela?

Para responder a la pregunta anterior, es necesario tomar distancia de los diversos énfasis que se ha dado a la educación o formación cívica en el ámbito escolar. Como he señalado, en el civismo clásico, la formación de ciudadanos se centró en torno a los aspectos formales de su lugar en el entramado de los órganos de gobierno, las instituciones y las leyes. Esta formación que perduró durante casi todo el siglo XX tuvo como marco la instauración de un partido que se proclamó heredero de los ideales de la Revolución de 1910 y que gobernó desde la presidencia hasta el año 2000. La desacreditación de dicho partido y los gobiernos tanto federales como estatales que sustentó comenzó a crecer desde 1988, lo que contribuyó a dar apertura, en la educación básica, a una educación cívica que comenzó a aludir al papel de la ciudadanía en la vida pública del país. Pero como también he señalado, la posibilidad de dar paso a una formación ciudadana que pudiera forjarse en la práctica de la convivencia escolar, se vio disminuida en sus aspectos sociales y políticos.

La despolitización de lo que ocurre en el aula y la escuela es un rasgo que ha prevalecido en el esfuerzo de formar ciudadanía en la escuela. Lo anterior se hace evidente en dos dispositivos que durante mucho tiempo han estado presentes en la escuela y que han sido escasamente aprovechados para propiciar una formación política de niñas, niños y adolescentes. Me refiero al periódico mural y las asambleas escolares. El uso de ambos se ha privilegiado para la ce-

lebración de efemérides nacionales, así como a la remembranza de personajes históricos. En algunas ocasiones se les ha vinculado con campañas preventivas de salud, seguridad donde se destaca su importancia y se brindan recomendaciones a la comunidad escolar.

En segundo término, ambos instrumentos para la distribución de información local de la escuela, han tenido una fuerte intervención de los docentes en quienes se deposita la responsabilidad rotativa de ponerlos en acción semanalmente. En ellos, la voz de los estudiantes está ausente y en modo alguno se conciben como recursos para la expresión de ideas, intereses, inquietudes y necesidades propias del alumnado. Pero, ¿están dispuestas las escuelas a que los estudiantes digan que aspectos de las clases, los profesores, las autoridades escolares, los adultos de su familia y su comunidad, no les parecen?

Es evidente que, de acuerdo con la edad y grado escolar en que los estudiantes se encuentren, podrían identificarse toda una serie de habilidades y actitudes para poder emplear políticamente tales dispositivos: desde expresar ideas con claridad, considerar la comprensión de los destinatarios de las mismas, así como la responsabilidad necesaria para no agredir, difamar o faltar a la verdad al utilizarlos.

En este sentido, asumo con Bolívar (2007) la noción de ciudadanía como

> ... la capacidad real para participar en la cosa pública. Además de responsabilidad y capacidad para tomar decisiones, exige la existencia de un espacio público donde los individuos puedan tomar decisiones comunes. Educar para la ciudadanía implica, por tanto, promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la propia vida escolar, capacitando para reflexionar de modo autónomo sobre la democracia, la justicia social o la mejora de la estructura social establecida. (Bolívar, 2007, p. 18)

En consonancia con este autor, la escuela cuenta con condiciones para conformarse como espacio público en el cual sea posible la construcción de elementos comunes entre estudiantes y docentes, narrativas compartidas donde la ciudadanía es un proceso y no sólo un resultado.

Referencias

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó (Crtítica y fundamentos, 16).

Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M., & Trilla, J. (1997). *La educación en primaria y en secundaria. Una experiencia española*. SEP/Fondo Mixto/Edelvives. Biblioteca del Normalista.

Clarke, P. B. (2010). *Ser ciudadano. Conciencia y praxis*. Sequitur.

Conde, S. (2004). *Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas*. Instituto Federal Electoral.

Conde, S., García, B., Luna, M. E., Papadimitriou, G., Rodríguez, L, & Galicia, G. (2919). *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*. INEE.

Englund, T. (1996). The public and the text. *Journal of Curriculum Stuies.* Vol. 28 (1), pp. 1-35.

Glockner, V. (2007). Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *Tramas*, 28, pp. 67-83.

Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Graó. (Biblioteca de Aula, 212).

Rosanvallon, P. (1992). *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal en Francia*. Instituto José María Luis Mora.

SEP (2006). *Formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad. Situaciones sociales de impacto en la vida de los adolescentes*, Autor.

SEP (2007). *Formación Cívica y Ética. Reforma de la Educación Secundaria. Programas de Estudio 2006*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica.

SEP (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. Autor.

SEP (2010). *Construyo mi vida con paso seguro. Guía para alumnos de secundaria*. Autor.

SEP (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. Autor.

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Autor.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Anaya.

Vázquez, J. Z. (2005). *Nacionalismo y educación en México*. El Colegio de México.

JÓVENES-ESTUDIANTES EN EL BACHILLERATO, SUS CARACTERÍSTICAS Y PERCEPCIONES DEL PROCESO EDUCATIVO*

Coordinadora
*Claudia A. Santizo Rodall***

Construcción de un índice socioeconómico para medir desigualdades educativas en la ZMVM a partir de la encuesta COMIPEMS
*Wilfrido A. Gómez Arias****

Expectativas, vínculos y trayectorias: percepciones juveniles sobre el entorno escolar y su incidencia en las decisiones educativas
*Enrique Pérez Reséndiz*****

Percepciones de estudiantes del Colbach sobre el proceso educativo
Claudia A. Santizo Rodall

Resumen general del simposio

Este simposio discute la situación educativa de jóvenes-estudiantes en el bachillerato. Por un lado, se discuten métodos para analizar las desigualdades

* Línea temática: 1. Importancia de la escuela para las y los estudiantes: cómo le dan significado a lo que aprenden, identidades escolarizadas, prácticas culturales en la escuela.

** Universidad Autónoma Metropolitana – Cuajimalpa.
csantizo@cua.uam.mx

*** Universidad Iberoamericana.
wilfrido.gomez@ibero.mx

**** Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
eperez1107@gmail.com

entre los aspirantes a ingresar al bachillerato y, por otro lado, se analizan las percepciones y situaciones familiares, sociales y escolares que influyen en las decisiones y conductas de los jóvenes-estudiantes. Estos trabajos son parte del proyecto de investigación registrado en la UAM, Unidad Cuajimalpa, titulado: "*La toma de decisiones de jóvenes-estudiantes de Educación Media Superior y su relación con acciones institucionales para el desarrollo de la juventud*".

La ponencia del Maestro Wilfrido A. Gómez Arias discute el método de correspondencias múltiples (MCM) para construir un índice de riqueza que permita analizar las desigualdades entre los jóvenes que realizan el examen de ingreso al nivel medio superior en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM). Para este análisis se emplea la encuesta de la COMIPEMS (2023).

La segunda ponencia del Maestro y Doctorante Enrique Pérez Reséndiz analiza cómo las percepciones de estudiantes del nivel medio superior sobre su entorno escolar, incluyendo relaciones con docentes, experiencias significativas, orientación vocacional y condiciones institucionales, influyen en sus decisiones académicas y vocacionales. A partir de testimonios cualitativos se evidencian vínculos afectivos con profesores, momentos escolares que inspiran o desalientan, y el papel fundamental de la orientación vocacional. Se concluye con propuestas para reforzar los espacios de escucha, el acompañamiento pedagógico y la agencia estudiantil en procesos de decisión.

La ponencia de la Dra. Claudia Santizo presenta un informe parcial de la encuesta aplicada, entre julio y octubre 2024, a estudiantes del Colbach Plantel Cuajimalpa. Se analizan sus percepciones sobre los atributos de la enseñanza en el aula y sobre las formas de estudio, ya sea individual o en trabajo de equipo con compañeros y con ayuda, o no, de profesores y familiares.

Palabras clave: actitudes del estudiante, ambientes de aprendizaje, bachillerato, índices, modelos de análisis.

Semblanza de los participantes en el simposio

Claudia Alejandra Santizo Rodall. Doctora en políticas públicas por la Universidad de Birmingham en el Reino Unido, con maestría en administración pública en la Universidad de Colorado en Denver y licenciatura en administración pública por El Colegio de México. Pertenece, desde 2007, al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, al Sistema Nacional de Investigadores y al Departamento de Estudios Institucionales de la Universidad Autónoma

Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, en donde se desempeña como profesora-investigadora de tiempo completo y, desde 2020, es Coordinadora de la Licenciatura en Administración. Especialista en el análisis de políticas públicas dirigidas a la educación obligatoria.

Wilfrido A. Gómez-Arias. Físico y Maestro en Ciencias Físicas por la UNAM. Coordina Social Data IBERO, forma parte de un grupo académico interdisciplinario en ciencia de datos y tecnologías digitales en la Universidad Iberoamericana. Especialista en big data, visualización, análisis de redes sociales, modelos de agentes, aprendizaje automático e Inteligencia Artificial. Ha investigado el acaparamiento de agua en México, tema ampliamente difundido en medios y clave para movimientos sociales. Ha publicado sobre discapacidad y alimentos ultraprocesados. Divulgador y periodista de datos, escribe sobre temas sociales y ambientales para un público amplio. Es desarrollador de plataformas digitales para el bien común.

Enrique Pérez Reséndiz. Maestro en Comunicación y Política (UAM-X), Licenciado en Comunicación y Cultura (UACM) y doctorante en Ciencias Sociales (UAM-X). Investiga juventudes con énfasis en tecnología y participación política. Es miembro del Seminario de Investigación en Juventud (UNAM) desde 2012 y coordina el Grupo de Investigación en Juventud y Cultura Digital. Ha participado en congresos sobre juventud, medios y movimientos sociales. Es profesor de tiempo completo en la UACM, imparte asignaturas sobre comunicación digital y análisis de medios, articulando su labor docente con procesos de investigación orientados a comprender las transformaciones en las prácticas comunicativas de las juventudes.

Construcción de un índice socioeconómico para medir desigualdades educativas en la ZMVM a partir de la encuesta COMIPEMS

Wilfrido A. Gómez-Arias

Resumen

Se propone el método de correspondencias múltiples (MCM) para construir un índice socioeconómico (ISE) que permita analizar las desigualdades educativas entre los estudiantes que presentan el examen de ingreso al nivel medio superior en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM). Para este análisis, se emplea la encuesta COMIPEMS 2021, que recopila información sobre las características demográficas, académicas y socioeconómicas de los aspirantes. El MCM se prefiere porque las variables disponibles son categóricas y este método utiliza las frecuencias relativas de cada categoría, lo que lo hace especialmente adecuado para este tipo de datos. El enfoque propuesto ofrece un instrumento único y replicable para analizar en retrospectiva la brecha socioeconómica que subyace en las trayectorias escolares de la ZMVM. Los resultados muestran que los estudiantes con un ISE muy alto —interpretado a partir del primer eje factorial del MCM como una escala continua de estatus socioeconómico, agrupada en cinco niveles: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto— acceden aproximadamente cinco veces más a las instituciones más demandadas que aquellos con un índice muy bajo, lo que confirma que el origen socioeconómico sigue siendo determinante en las oportunidades de admisión.

Palabras clave: índices, análisis estadístico, desigualdad educativa, educación media superior, modelos de análisis.

Introducción

Diversos estudios cuantitativos han documentado las brechas socioeconómicas entre quienes presentan el examen de la COMIPEMS y los resultados que obtienen. La evidencia señala que estudiantes de hogares con mayores niveles

socioeconómicos logran puntajes más altos y, en consecuencia, tienen mayores probabilidades de ingresar a las opciones de su preferencia. Por el contrario, quienes viven en contextos menos favorecidos alcanzan puntajes más bajos y ven reducidas sus oportunidades de acceder a dichas opciones (Solís et al., 2013; Blanco, 2014; Rodríguez, 2015; García, 2016). El efecto agregado es una distribución desigual de oportunidades. Así, aun cuando en términos formales todas y todos obtienen un lugar, no todos los lugares son equivalentes. El concurso es un filtro que canaliza a los alumnos con mejores condiciones socioeconómicas hacia las escuelas más demandadas (preparatorias UNAM e IPN), mientras que concentra a muchos jóvenes de entornos desfavorecidos en planteles con menores recursos y prestigio. Estrada (2017) encontró que los estudiantes de alto nivel socioeconómico tenían casi el doble de probabilidades de ingresar a una preparatoria de la UNAM o el IPN en comparación con estudiantes de bajo nivel socioeconómico pero con rendimiento académico similar. Dentro de la UNAM persiste una segregación similar: la Escuela Nacional Preparatoria agrupa a los deciles socioeconómicos altos, mientras que el Colegio de Ciencias y Humanidades concentra a los deciles bajos (Mata y Suárez, 2016).

Aunque estas investigaciones han sido fundamentales para visibilizar la desigualdad educativa, la mayoría han recurrido a diversas estrategias para medir un índice socioeconómico de los estudiantes. Algunos estudios han utilizado encuestas específicas y han construido índices integrados, como el Índice de Orígenes Sociales (IOS) que busca medir la posición socioeconómica de la familia de origen (Solís et al., 2013). Otros han aprovechado los datos de la encuesta COMIPEMS, construyendo índices socioeconómicos mediante técnicas como el Análisis Factorial por Componentes Principales (PCA) para resumir variables como el ingreso familiar, la escolaridad de los padres y el acceso a ciertos bienes (Rodríguez, 2015), o han empleado modelos como el de Crédito Parcial de Masters considerando variables como número de libros, computadoras y escolaridad parental para analizar patrones de elección (García, 2016).

Si bien estos enfoques han sido valiosos para demostrar la asociación entre origen social y resultados educativos, la presente investigación se justifica por la necesidad de explorar y validar una metodología alternativa, robusta y con información reciente, específicamente diseñada para la naturaleza de los datos disponibles en encuestas como la de COMIPEMS. Muchas de las variables relevantes para caracterizar el contexto socioeconómico (servicios, bienes en el hogar, entre otras) son de naturaleza categórica. El Análisis de Corresponden-

cias Múltiples (MCM) es una técnica estadística adecuada para analizar este tipo de datos (Vélez, 2015, Peña, 2002).

Este estudio no solo busca construir un índice socioeconómico, sino que aporta valor al campo al aplicar y evaluar la idoneidad del MCM para esta tarea específica con datos de COMIPEMS. Validar esta metodología puede ofrecer una herramienta refinada y estadísticamente sólida para futuras investigaciones sobre equidad educativa, complementando los enfoques utilizados previamente y ofreciendo una perspectiva más matizada sobre la dimensión socioeconómica basada en la estructura intrínseca de los datos categóricos disponibles.

Metodología

El presente trabajo propone construir un índice socioeconómico estandarizado (ISE) para los estudiantes que presentan el examen COMIPEMS a partir de diversas variables categóricas disponibles que describen su contexto. Utilizaremos el método de correspondencias múltiples (MCM) para sintetizar estas variables en una dimensión continua principal que represente el nivel socioeconómico.

Nos enfocaremos en el primer eje factorial del MCM, que suele capturar la mayor parte de la variabilidad asociada al nivel socioeconómico (por ejemplo, un eje que opone hogares con mayor acumulación de bienes/servicios/capital cultural vs. hogares con mayores carencias). A partir de estas coordenadas en cada individuo, definiremos un índice continuo de nivel socioeconómico. Posteriormente, clasificaremos este índice en 5 niveles ordinales (muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto) para facilitar su interpretación y uso en análisis posteriores.

Una consideración metodológica importante será la selección de las variables activas a incluir en el MCM. Se evaluará la pertinencia de cada variable categórica, excluyendo aquellas que sean constantes o casi constantes (con muy baja variabilidad), ya que no aportarían información significativa (inercia) al análisis y podrían introducir ruido. Asimismo, tras ejecutar el MCM, se analizará la contribución de cada variable y sus categorías a la formación del primer eje factorial para asegurar que el índice resultante capture efectivamente la dimensión socioeconómica de interés y evaluar la relevancia de las variables incluidas.

Fuente de datos

Para la construcción del ISE propuesto utilizaremos los datos de la encuesta COMIPEMS 2021. Esta encuesta recopila información demográfica, académica y socioeconómica de los aspirantes que presentan el examen de ingreso al nivel medio superior en la ZMVM. La encuesta cuenta con respuestas de aproximadamente 275,347 aspirantes, de los cuales 246,176 tuvieron una asignación a alguna preparatoria, entre ellos 121,272 hombres y 124,904 mujeres, proporcionando una amplia base estadística para el análisis y comprensión de las desigualdades educativas en la ZMVM.

Construcción del índice socioeconómico

A continuación, se describe el proceso de construcción de dicho índice. El proceso comenzó con un conjunto inicial de 23 variables extraídas de la encuesta:

- Escolaridad familiar:
  - Escolaridad del jefe del hogar del aspirante (1-14)
  - Escolaridad del padre del aspirante (1-14)
  - Escolaridad de la madre del aspirante (1-14)
  - Régimen de la secundaria de origen (0,1)
- Patrimonio material del hogar
  - Línea telefónica fija en el hogar del aspirante (0,1)
  - Lavadora de ropa en el hogar del aspirante (0,1)
  - Refrigerador en el hogar del aspirante (0,1)
  - Horno de microondas en el hogar del aspirante (0,1)
  - Internet en el hogar del aspirante (0,1)
  - Televisión de paga en el hogar del aspirante (0,1)
  - Tableta en el hogar del aspirante (0,1)
  - Drenaje o alcantarillado en el hogar del aspirante (0,1)
  - Agua potable entubada en el hogar del aspirante (0,1)
  - Luz eléctrica de servicio público en el hogar del aspirante (0,1)
  - Gas natural, de tanque o de tubería para cocinar (0,1)
  - Número de computadora en el hogar del aspirante (1-5)
  - Número de automóvil en el hogar del aspirante (1-5)

- Condiciones habitacionales (cuartos, baños, hacinamiento).
    - Número cuartos en el hogar del aspirante (sala, comedor, recámaras, estudio, etc., sin contar cocina, baños, y pasillos) (1-10)
    - Número de baños completos (con regadera) en el hogar del aspirante (1-5)
    - Número de personas que viven en el hogar del aspirante (1-9)
- Capital cultural
    - Número de libros que hay en en el hogar del aspirante (1-8)
- Experiencias de ocio
    - Número de veces que el aspirante salido de vacaciones dentro de la República Mexicana en los últimos 2 años (1-5)
- Ingreso familiar mensual
    - Ingreso mensual de toda la familia en el hogar del aspirante (1-21)

En el análisis inicial se identificaron 107 dimensiones para las variables estudiadas. Para alcanzar un 30% de varianza explicada acumulada, fue necesario considerar hasta la dimensión 17, fenómeno atribuible a la abundancia de variables y categorías diferentes. Esta situación provoca que cada variable o categoría aporte una fracción pequeña de variabilidad, distribuyendo la inercia entre numerosas dimensiones. Como consecuencia, la primera dimensión solo representa un 4.96% de la varianza total, requiriendo avanzar hasta la dimensión 17 para superar el umbral del 30%.

Si trabajamos con variables dicotómicas (de solo dos categorías) y en menor cantidad (por ejemplo, 10 variables), el número total de categorías se reduciría significativamente en comparación con variables que presentan cinco o más categorías.

Para optimizar el análisis, implementamos una estrategia de simplificación mediante:

- La eliminación de variables con escasa capacidad de diferenciación, como aquellas con categorías muy sesgadas o que concentran la mayoría de casos en una sola categoría.
- La recodificación de variables, fusionando variables o categorías pertinentes.
- La eliminación de variables sin relevancia teórica o con contribución mínima a las primeras dimensiones del análisis.

Eliminación de variables poco diferenciadas

Tras revisar las distribuciones de todas las variables, se identificaron aquellas con limitada capacidad discriminatoria debido a la alta concentración de respuestas en una sola categoría (ver Figura 1). Estos casos presentan poco valor diferenciador para el análisis. Por ejemplo:

Lavadora: El 85% de los aspirantes reporta tener lavadora en el hogar, lo que resulta en una variable con distribución muy sesgada.

Refrigerador: Aún más pronunciado es el caso del refrigerador, donde el 95.7% de los aspirantes indica contar con este electrodoméstico.

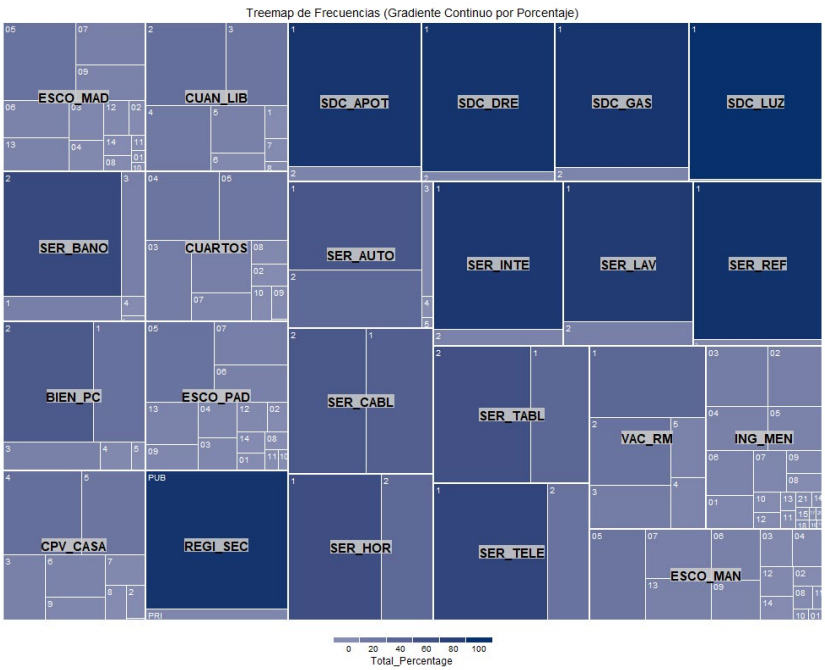
Las variables marcadas en rojo en el análisis original tienen una contribución marginal al índice debido a su escasa variabilidad entre los aspirantes o están sesgadas a una categoría. Su inclusión podría introducir ruido sin añadir poder explicativo, por lo que se recomienda su exclusión.

- Capital educativo familiar:
  - Escolaridad del jefe del hogar del aspirante (1-14)
  - Escolaridad del padre del aspirante (1-14)
  - Escolaridad de la madre del aspirante (1-14)
  - Régimen de la secundaria de origen (0,1)
- Patrimonio material del hogar
  - Línea telefónica fija en el hogar del aspirante (0,1)
  - *Lavadora de ropa en el hogar del aspirante (0,1)*
  - *Refrigerador en el hogar del aspirante (0,1)*
  - Horno de microondas en el hogar del aspirante (0,1)
  - *Internet en el hogar del aspirante (0,1)*
  - Televisión de paga en el hogar del aspirante (0,1)
  - Tableta en el hogar del aspirante (0,1)
  - *Drenaje o alcantarillado en el hogar del aspirante (0,1)*
  - *Agua potable entubada en el hogar del aspirante (0,1)*
  - *Luz eléctrica de servicio público en el hogar del aspirante (0,1)*
  - *Gas natural, de tanque o de tubería para cocinar (0,1)*
  - Número de computadora en el hogar del aspirante (1-5)
  - Número de automóvil en el hogar del aspirante (1-5)

- Condiciones habitacionales (cuartos, baños, hacinamiento).
  - Número cuartos en el hogar del aspirante (sala, comedor, recámaras, estudio, etc., sin contar cocina, baños, y pasillos) (1-10)
  - Número de baños completos (con regadera) en el hogar del aspirante (1-5)
  - Número de personas que viven en el hogar del aspirante (1-9)
- Capital cultural
  - Número de libros que hay en en el hogar del aspirante (1-8)
- Experiencias de ocio
  - Número de veces que el aspirante salido de vacaciones dentro de la República Mexicana en los últimos 2 años (1-5)
- Ingreso familiar mensual
  - Ingreso mensual de toda la familia en el hogar del aspirante (1-21)

Figura 1

Distribuciones de todas las variables. El área de cada rectángulo y el gradiente de color es proporcional a la frecuencia (o porcentaje) de respuestas en esa categoría específica. Esto facilita la identificación de variables sesgadas, como aquellas donde una sola categoría agrupa un alto porcentaje (p. ej., >80%) de las respuestas



Recodificación de variables

Se realizó una recodificación estratégica de ciertas variables para mejorar la eficiencia del análisis. Por ejemplo:

- Cuartos: En cuanto al número de cuartos las categoría "Ninguno" tiene muy pocos casos, sugiriendo la conveniencia de fusionar la categoría con la categoría que sigue.
- Ingresos: El ingreso mensual de toda la familia en el hogar del aspirante se simplificó, pasando de 21 a 6 categorías.

A continuación se presenta el listado completo de variables, destacando en azul aquellas que fueron sometidas a procesos de recodificación:

- Capital educativo familiar:
  - Escolaridad del jefe del hogar del aspirante (1-7)
  - Escolaridad del padre del aspirante (1-7)
  - Escolaridad de la madre del aspirante (1-7)
  - Régimen de la secundaria de origen (0,1)
- Patrimonio material del hogar
  - Línea telefónica fija en el hogar del aspirante (0,1)
  - Horno de microondas en el hogar del aspirante (0,1)
  - Televisión de paga en el hogar del aspirante (0,1)
  - Tableta en el hogar del aspirante (0,1)
  - *Número de computadora en el hogar del aspirante (1-3)*
  - *Número de automóvil en el hogar del aspirante (1-3)*
- Condiciones habitacionales (cuartos, baños, hacinamiento).
  - *Número cuartos en el hogar del aspirante (sala, comedor, recámaras, estudio, etc., sin contar cocina, baños, y pasillos) (1-4)*
  - *Número de baños completos (con regadera) en el hogar del aspirante (1-3)*
  - Número de personas que viven en el hogar del aspirante (1-3)
- Capital cultural
  - *Número de libros que hay en en el hogar del aspirante (1-4)*
- Experiencias de ocio
  - *Número de veces que el aspirante salido de vacaciones dentro de la República Mexicana en los últimos 2 años (1-3)*

- Ingreso familiar mensual
    - *Ingreso mensual de toda la familia en el hogar del aspirante (1-6)*

Eliminación de variables sin relevancia teórica o con contribución mínima a las primeras dimensiones del análisis

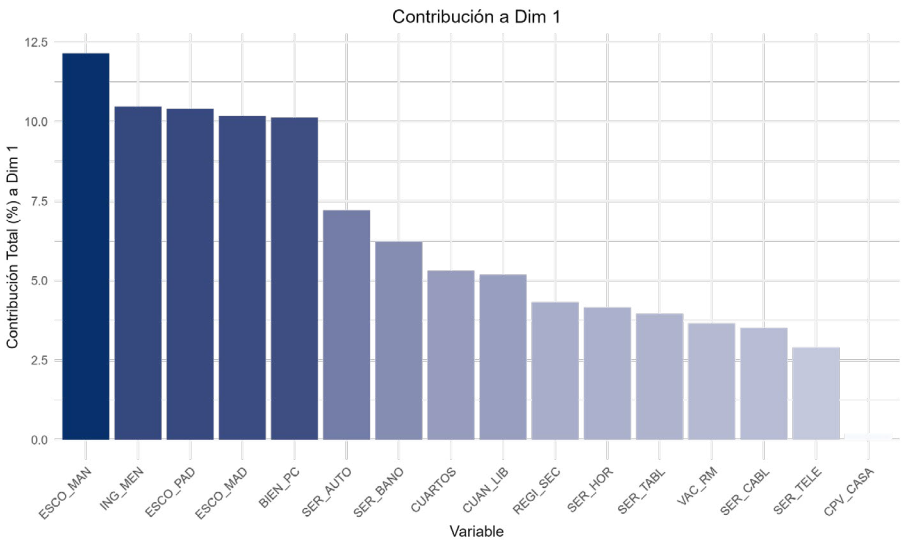
Una vez recodificada y eliminada ciertas variables corremos nuevamente el análisis de MCM donde se identifica que las dos primeras dimensiones explican ya, de manera conjunta, un 18.4% de la inercia. La primera dimensión explica el 12.3% de la inercia y la segunda explica el 6.1%. Aquí podemos eliminar algunas variables debido a su contribución mínima a la primera dimensión del análisis, lo que indica que su relevancia teórica y empírica es reducida en el contexto del análisis realizado. Variables como número de personas en casa (contribución de 0.2%) o si tienen línea telefónica fija , televisión de paga (contribución de 3.52%), número de vacaciones (contribución de 3.6%), tableta como ipad, samsung (contribución de 3.9%) y horno de microondas (contribución de 4.1%) presentan una baja inercia explicada (ver Figura 2), que en total aportan 18.4% a la inercia, lo que sugiere que aportan significativamente poco al modelo y pueden ser consideradas ruido. Observar que no eliminamos la variable que tiene que ver con el régimen de la secundaria de origen, ya que a nivel teórico juega un papel importante de si el estudiante viene de escuela pública o privada: se ha encontrado que si vienen de escuelas privadas tienen mejores puntuaciones en el examen (Blanco, Solís, y Robles, 2014). Las variables eliminadas se encuentran en rojo:

- Capital educativo familiar:
    - Escolaridad del jefe del hogar del aspirante (1-7)
    - Escolaridad del padre del aspirante (1-7)
    - Escolaridad de la madre del aspirante (1-7)
    - Régimen de la secundaria de origen (0,1)
- Patrimonio material del hogar
    - *Línea telefónica fija en el hogar del aspirante (0,1)*
    - *Horno de microondas en el hogar del aspirante (0,1)*
    - *Televisión de paga en el hogar del aspirante (0,1)*
    - *Tableta en el hogar del aspirante (0,1)*

    - Número de computadora en el hogar del aspirante (1-3)
    - Número de automóvil en el hogar del aspirante (1-3)
- Condiciones habitacionales (cuartos, baños, hacinamiento).
    - Número cuartos en el hogar del aspirante (sala, comedor, recámaras, estudio, etc., sin contar cocina, baños, y pasillos) (1-4)
    - Número de baños completos (con regadera) en el hogar del aspirante (1-3)
    - *Número de personas que viven en el hogar del aspirante (1-3)*
- Capital cultural
    - Número de libros que hay en en el hogar del aspirante (1-4)
- Experiencias de ocio
    - *Número de veces que el aspirante salido de vacaciones dentro de la República Mexicana en los últimos 2 años (1-3)*
- Ingreso familiar mensual
    - Ingreso mensual de toda la familia en el hogar del aspirante (1-6)

Figura 2

Porcentaje que contribuye cada variable a la inercia total explicada en el análisis



Selección de variables que se diferencian de las otras que contribuyen mejor a las dimensiones

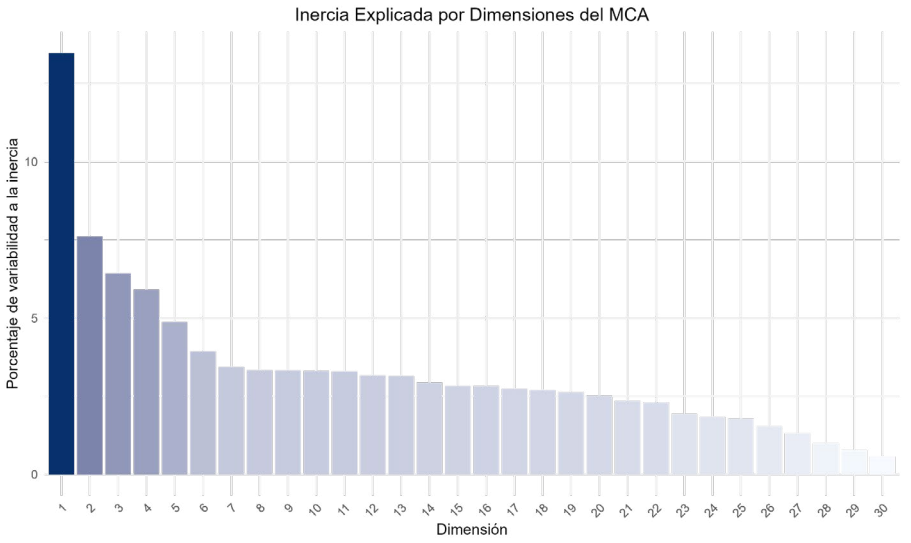
Nos quedamos con las siguientes variables para construir el índice:

- Capital educativo familiar:
  - Escolaridad del jefe del hogar del aspirante (1-7)
  - Escolaridad del padre del aspirante (1-7)
  - Escolaridad de la madre del aspirante (1-7)
  - Régimen de la secundaria de origen (0,1)
- Patrimonio material del hogar
  - Número de computadora en el hogar del aspirante (1-3)
  - Número de automóvil en el hogar del aspirante (1-3)
- Condiciones habitacionales (cuartos, baños, hacinamiento).
  - Número cuartos en el hogar del aspirante (sala, comedor, recámaras, estudio, etc., sin contar cocina, baños, y pasillos) (1-4)
  - Número de baños completos (con regadera) en el hogar del aspirante (1-3)
- Capital cultural
  - Número de libros que hay en en el hogar del aspirante (1-4)
- Ingreso familiar mensual
  - Ingreso mensual de toda la familia en el hogar del aspirante (1-6)

Con los datos listos, podemos ejecutar nuevamente el MCM, lo cual nos arroja el porcentaje de variabilidad de cada dimensión (ver Figura 3). Nos interesa principalmente la Dimensión 1, que en este caso explica la mayor proporción de la variabilidad: el 13.5% de la inercia total. Esto sugiere que existe un eje dominante (Dim 1) que captura una proporción considerada de la variabilidad conjunta de las variables socioeconómicas, lo cual típicamente corresponde al gradiente de nivel socioeconómico. La Dimensión 2 explica un 7.6% adicional (podría representar otro factor).

Figura 3

Porcentaje de variabilidad en cada dimensión



Aunque podríamos usar múltiples dimensiones para diversos análisis, para construir un índice socioeconómico único nos enfocaremos en la Dimensión 1. Podemos explorar las coordenadas de las categorías en las primeras dimensiones y sus contribuciones (ver Tabla 1). Las coordenadas indican la posición de cada categoría. Las contribuciones (% de inercia) indican cuánto aporta cada categoría a la formación de ese eje (ver Tabla 2). Una categoría con contribución alta en Dim 1 significa que dicha categoría es importante para definir el eje socioeconómico.

Tabla 1

Coordenadas de las categorías de las variables en las dimensiones 1 y 2

	Dim 1	Dim 2
ESCO_MAN_No estudió o hasta Primaria	-0.943311825	1.27718216
ESCO_MAN_Hasta Secundaria	-0.697037565	0.38342149
ESCO_MAN_Hasta nivel medio superior	-0.038739801	-0.77146522
ESCO_MAN_Hasta nivel superior	1.153985097	-0.19567531
ESCO_MAN_Posgrado	2.148066924	2.74534570
ESCO_MAD_No estudió o hasta Primaria	-0.878135474	1.06911713
ESCO_MAD_Hasta Secundaria	-0.598970208	0.26782801
ESCO_MAD_Hasta nivel medio superior	0.063757743	-0.63495220
ESCO_MAD_Hasta nivel superior	1.193260114	-0.06515898
ESCO_MAD_Posgrado	2.168661110	2.64807626
ESCO_PAD_No estudió o hasta Primaria	-0.872046837	1.03755813
ESCO_PAD_Hasta Secundaria	-0.566925904	0.24141005
ESCO_PAD_Hasta nivel medio superior	0.052490746	-0.69430685
ESCO_PAD_Hasta nivel superior	1.188611345	-0.10476255
ESCO_PAD_Posgrado	2.166658122	2.75223935
PRI	1.707999451	0.60249721
PUB	-0.138241588	-0.04876475
BIEN_PC_0	-0.784552927	0.36842215
BIEN_PC_1	-0.003335584	-0.32482508
BIEN_PC_2 o más	1.200269720	0.30472002
SER_AUTO_0	-0.470801181	0.03800272
SER_AUTO_1	0.453653604	-0.19087860
SER_AUTO_2 o más	1.137778895	0.57742716
0-2	-0.739500320	0.33034427
3-4	-0.060645325	-0.18605643
5-6	0.493485722	-0.08835017
7 o más	0.760364599	0.33650513
SER_BANO_0	-0.969517411	0.62870901
SER_BANO_1	-0.021047904	-0.20099069
SER_BANO_2 o más	0.888130342	0.30378986
0 a 10	-0.598018419	0.20784139
11 a 100 (de medio a 3 estantes)	0.171292638	-0.22050150
101 a 500 (de 5 a 10 estantes)	1.277037103	0.50077476
más de 500	1.607455560	1.36683750
de $1748 a $3496	-0.739113191	0.42004985
de $3496 a $6992	-0.373913554	-0.12037282
de $6992 a $10488	0.104358637	-0.40160108
de $10488 a $15732	0.628036236	-0.30269091
de $15732 a $20976	1.149930057	0.09651871
más $20976	1.726977955	0.98786828

Tabla 2

Contribución en porcentaje a la inercia por cada categoría de las variables

	Dim 1
ESCO_MAN_No estudió o hasta Primaria	2.0131839418
ESCO_MAN_Hasta Secundaria	3.5340214818
ESCO_MAN_Hasta nivel medio superior	0.0141711713
ESCO_MAN_Hasta nivel superior	6.4320525783
ESCO_MAN_Posgrado	4.2880878639
ESCO_MAD_No estudió o hasta Primaria	1.8853213732
ESCO_MAD_Hasta Secundaria	2.8188062849
ESCO_MAD_Hasta nivel medio superior	0.0396325354
ESCO_MAD_Hasta nivel superior	5.7402361737
ESCO_MAD_Posgrado	3.0814222733
ESCO_PAD_No estudió o hasta Primaria	2.1356744700
ESCO_PAD_Hasta Secundaria	2.5731328366
ESCO_PAD_Hasta nivel medio superior	0.0247790413
ESCO_PAD_Hasta nivel superior	6.0192911622
ESCO_PAD_Posgrado	3.1450783733
PRI	5.4037060403
PUB	0.4373636662
BIEN_PC_0	4.4647139959
BIEN_PC_1	0.0001413906
BIEN_PC_2 o más	6.8813423409
SER_AUTO_0	3.0307584697
SER_AUTO_1	1.8505869888
SER_AUTO_2 o más	2.6830572739
0-2	2.9346377056
3-4	0.0414453145
5-6	1.3772595556
7 o más	1.4149860254
SER_BANO_0	3.2455224620
SER_BANO_1	0.0075802090
SER_BANO_2 o más	3.2929259390
0 a 10	3.0894856515
11 a 100 (de medio a 3 estantes)	0.4109291342
101 a 500 (de 5 a 10 estantes)	2.9554208624
más de 500	0.7280751332
de $1748 a $3496	3.1092648854
de $3496 a $6992	1.0333309282
de $6992 a $10488	0.0581455992
de $10488 a $15732	1.3056489438
de $15732 a $20976	1.9654437868
más $20976	4.5333361369

A continuación vamos a verificar que la Dimensión 1 efectivamente representa un gradiente razonable de nivel socioeconómico. Por ejemplo, observamos que el número de automóvil en el hogar del aspirante = 2 o más, Número de computadora en el hogar del aspirante = 2 o más, Escolaridad máxima = Posgrado y Ingreso mensual de toda la familia en el hogar del aspirante = más $20976 se ubican en un extremo de Dim1 (con coordenadas positivas altas) mientras Número de automóvil en el hogar del aspirante = no tiene, Número de computadora en el hogar del aspirante = no tiene, Escolaridad máxima = hasta primaria y Ingreso mensual de toda la familia en el hogar del aspirante = de $1748 a $3496 se encuentra en el extremo opuesto (coordenadas negativas altas). Vemos que hay coherencia, ya que el eje ordena las categorías de forma consistente (todas los indicadores de mayor bienestar van hacia un lado, las de menor hacia otro). Lo cual nos asegura que Dim 1 es una buena representación del nivel socioeconómico.

Cálculo del índice socioeconómico (primer eje factorial)

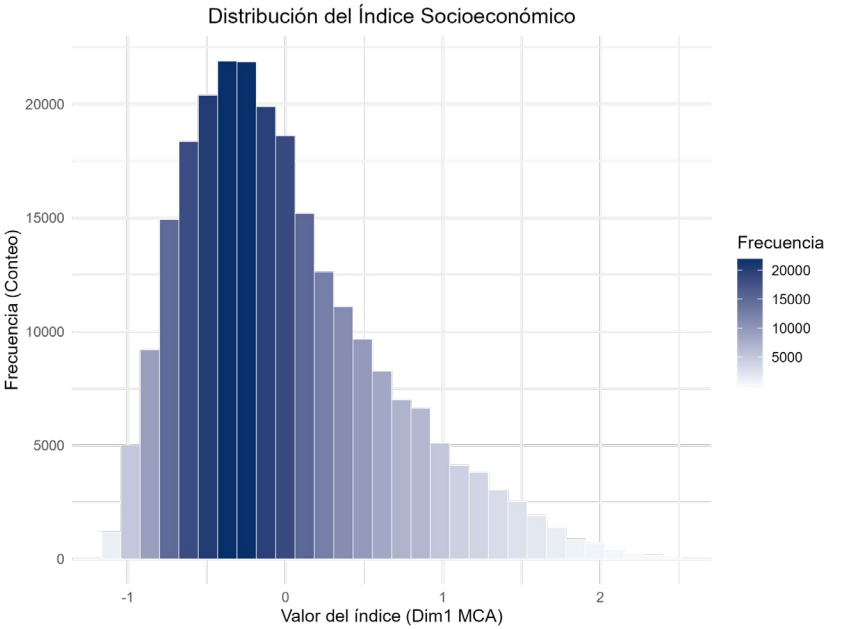
Una vez que todo tuvo coherencia, calculamos el índice socioeconómico para cada individuo. Este índice será simplemente la coordenada del individuo en la Dimensión 1 del MCM.

Por construcción del MCM, estas puntuaciones suelen tener media ~0 (porque el origen está centrado) y una varianza relacionada con el valor propio de Dim1. Los signos indican posición relativa en el eje: individuos con valores más altos en Dim1 (positivos) pertenecen al extremo definido por ciertas categorías, y valores negativos al extremo opuesto. Los valores positivos significan mayor nivel socioeconómico (por ejemplo, podrían ser positivos para quienes respondieron "el valor máximo de X bien").

Ahora cada estudiante tiene un valor de índice. Verificamos su distribución antes de categorizar (ver Figura 4).

Figura 4

Distribución de los estudiantes de acuerdo a su puntuación en la dimensión 1

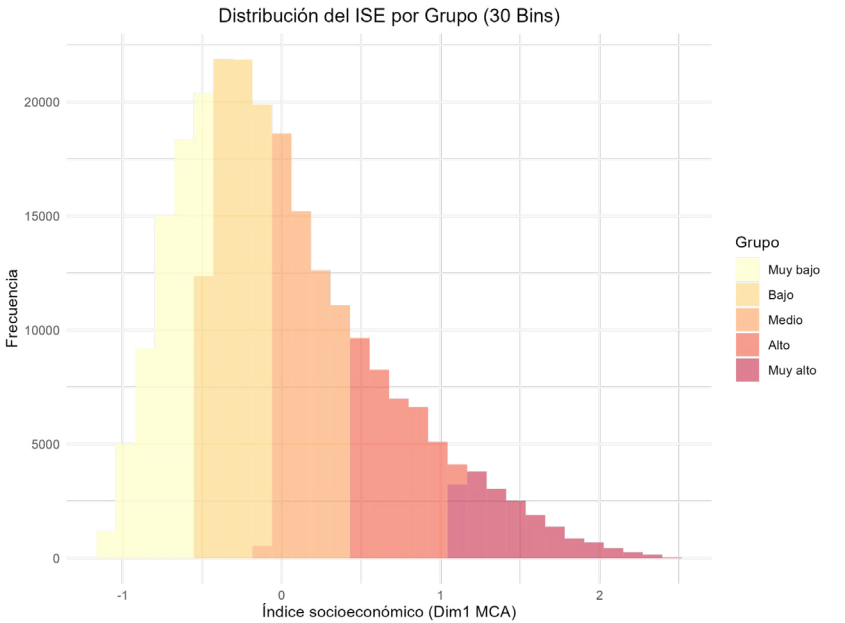


Este histograma muestra la frecuencia de estudiantes en función de su puntuación en el índice socioeconómico, que viene directamente de la Dimensión 1 del MCM. Es decir, cada estudiante tiene un valor que resume su contexto socioeconómico con base en las variables que se incluyeron. La mayor parte de los estudiantes se agrupa hacia la izquierda del eje, en valores negativos o cercanos a cero. Esto sugiere que la mayoría de los aspirantes a COMIPEMS tiene un nivel socioeconómico muy bajo o bajo. A medida que el índice aumenta (hacia la derecha), la cantidad de estudiantes disminuye notablemente. Esto indica que sí existen aspirantes con alto nivel socioeconómico, pero son una minoría clara dentro del conjunto. Aunque no es perfectamente normal, esta distribución sí permite segmentar en 5 grupos (muy bajo, bajo, medio, alto, muy alto) porque se ve una dispersión razonable. No hay "bloques planos" o agrupamientos extremos que hagan imposible esa segmentación.

Clasificación del índice en 5 niveles socioeconómicos

El siguiente paso es convertir el índice continuo en una categoría ordinal de 5 niveles: Muy Bajo, Bajo, Medio, Alto, Muy Alto. Usamos el algoritmo de clustering (k-means) que permite identificar grupos *naturales* en la distribución del índice. Esto no garantiza porcentajes iguales, pero puede formar grupos más homogéneos internamente (ver Figura 5).

Figura 5
Distribución de los estudiantes de acuerdo a la segmentación por categoría ordinal: Muy Bajo, Bajo, Medio, Alto, Muy Alto

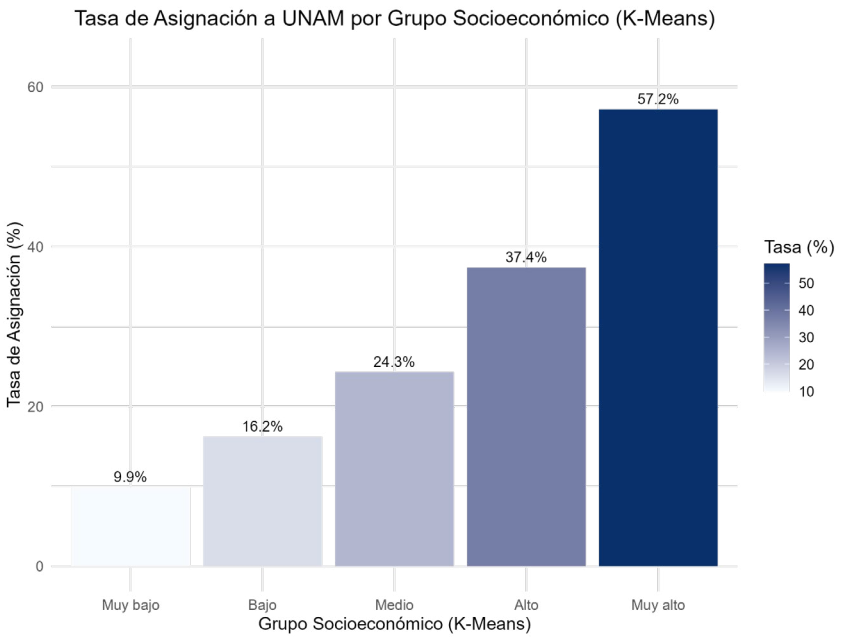


Con este índice socioeconómico, los estudiantes se pueden comparar en términos de contexto socioeconómico de manera más integral que con cualquier variable individual. Además, la técnica es replicable: si se obtienen nuevos datos o se quiere aplicar en otros contextos (por ejemplo, otros años de COMIPEMS), se pueden seguir los mismos pasos para recalcular el índice y sus grupos. Al no depender de supuestos fuertes (más que la correlación existente entre las variables seleccionadas y el ISE), el MCM es una herramienta robusta para este propósito.

Desigualdades de acceso según el índice socioeconómico (ISE)

El análisis del ISE revela una brecha contundente en el ingreso a las escuelas de mayor demanda, como las preparatorias de la UNAM. Del quintil con ISE muy alto logra ingresar el 57.2 % de quienes presentan el examen, mientras que en el quintil con ISE muy bajo la proporción desciende al 9.9 % (ver Figura 6). Dicho de otro modo, por cada estudiante de origen socioeconómico muy bajo que accede, cinco del estrato más favorecido obtienen un lugar. Esta relación 5:1 evidencia cómo la posición socioeconómica sigue siendo un factor decisivo para acceder a la oferta educativa de mayor prestigio.

Figura 6
Tasa de asignación de los estudiantes de acuerdo con el ISE para las escuelas de la UNAM



Conclusiones

La construcción de un índice socioeconómico ISE mediante el Método de Correspondencias Múltiples (MCM) aquí propuesto no solo permite medir

y clasificar a los estudiantes según su nivel socioeconómico, sino que también se convierte en una herramienta poderosa para analizar y comprender las desigualdades educativas en la ZMVM, y para informar políticas públicas que busquen mejorar la equidad en el sistema educativo.

Referencias

Blanco, E. (2014). La desigualdad en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de Población, 20*(80), 249-280.

Solís, P., Rodríguez, E., & Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana en Investigación Educativa, 18*(50), 1103-1136.

Rodríguez, E. (2015). El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México: Un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas (Tesis de doctorado en Ciencias Sociales). *El Colegio de México*.

García Pinzón, I. (2016). Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la Educación Media Superior de la comipems. RMIE, 21(68), 95-118.

Estrada, R. (2017). *The effect of the increasing demand for elite schools on stratification* (CAF Working Paper No. 2017/09). Corporación Andina de Fomento.

Mata Zúñiga, L. A., & Suárez Ibarra, J. J. (2016). Semejantes y diferentes. Selección social en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Universidades, UDUAL, 68*, abril-junio, 1-20.

Vélez Grajales, R., Vélez Grajales, V., & Stabridis, O. (2015). *Construcción de un índice de riqueza intergeneracional a partir de la Encuesta ESRU de Movilidad Social en México (EMOVI)* (Documento de trabajo No. 02/2015). Centro de Estudios Espinosa Yglesias.

Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (Coords.) (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y El Colegio de México.

Expectativas, vínculos y trayectorias: percepciones juveniles sobre el entorno escolar y su incidencia en las decisiones educativas

Enrique Pérez Reséndiz

Resumen

La ponencia analiza cómo las percepciones de estudiantes de nivel medio superior sobre su entorno escolar, incluyendo relaciones con docentes, experiencias significativas, orientación vocacional y condiciones institucionales, influyen en sus decisiones académicas y vocacionales. A partir de testimonios cualitativos, se evidencian vínculos afectivos con profesores, momentos escolares que inspiran o desalientan, y el papel fundamental de la orientación vocacional. Se sostiene que la escuela es un espacio decisivo para la construcción de aspiraciones, más allá del currículo formal. Se concluye con propuestas para reforzar los espacios de escucha, el acompañamiento pedagógico y la agencia estudiantil en procesos de decisión.

Palabras clave: decisiones, trayectorias escolares, jóvenes estudiantes, Colegio de Bachilleres.

Introducción

Las decisiones escolares de los jóvenes estudiantes no se producen en el vacío ni dependen únicamente de factores individuales. Están mediadas por su experiencia cotidiana en las instituciones educativas, por sus relaciones con docentes y con sus compañeros, por el capital cultural y simbólico que circula en su entorno y por las oportunidades, o la falta de ellas, que les ofrece la escuela. Esta ponencia explora las percepciones que los estudiantes de bachillerato tienen sobre su contexto escolar, sus relaciones y los factores que condicionan las decisiones en torno a sus trayectorias educativas.

A partir de entrevistas realizadas en el marco de un ejercicio de investigación realizada con estudiantes del Colegio de Bachilleres Plantel 8, Cuajimalpa

de la Ciudad de México, se analizan los testimonios de estudiantes que reflexionan sobre sus decisiones, dudas y aspiraciones, revelando una amplia constelación de sentidos que permiten repensar el papel de la escuela como espacio de orientación, contención, frustración o impulso.

Percepciones del entorno escolar: entre la cotidianidad y las condiciones materiales

Desde una perspectiva sociológica (Dubet, 2006; Tenti, 2007), la escuela no puede ser entendida únicamente como una infraestructura donde se imparten contenidos académicos, ni muchos menos como una entidad aislada de otras instituciones, más bien se trata de un entramado complejo de relaciones sociales, normas implícitas y explícitas, vínculos afectivos y amicales, disputas de sentido, tensiones y experiencias cotidianas que inciden en la construcción de las trayectorias escolares y de vida de los jóvenes estudiantes. Para Dubet (2006) La escuela no es solo un lugar de transmisión de conocimientos, sino un espacio donde se construyen experiencias sociales, se confrontan normas y se negocian identidades. La institución escolar es, ante todo, un sistema de relaciones. En este sentido, la institución escolar funciona como un espacio donde se negocian identidades, expectativas, aspiraciones y resistencias, es decir, un espacio que no sólo enseña, sino que también moldea subjetividades que a su vez se traduce en toma de decisiones.

Como señala Dubet (2006), la experiencia escolar no es única ni estática, sino que se constituye por tres dimensiones diferentes pero interdependientes: la lógica de la integración social, la lógica estratégica y la lógica de subjetivación. La primera se refiere al sentimiento de pertenencia que puede o no generarse en el entorno escolar; la segunda a la posibilidad de que los estudiantes adquieran herramientas útiles, escolares o no, para su futuro; y la tercera al proceso de dotar de significado a la experiencia educativa en relación con las expectativas personales y sociales. En los testimonios recabados, esta triple dimensión aparece constantemente, aunque no de forma sistemática ni homogénea. Por ejemplo, para algunos estudiantes, la escuela representa un espacio de contención, pertenencia y socialización significativa:

> [...] fuimos el grupo seleccionado de todo el plantel, entonces hicimos una actividad, estuvo muy interesante, algo que no había pasado [...] el ambiente estaba muy

> bonito, porque nunca había experimentado algo así [...] (Daniela, comunicación personal, noviembre 2024).

Aquí se evidencia cómo una actividad escolar puntual puede constituirse en una experiencia significativa, capaz de generar un sentimiento de reconocimiento y pertenencia, incluso de cariño a la propia institución. Esta vivencia va más allá de lo académico, aludiendo a una forma de construcción simbólica del lugar escolar como espacio de encuentro, agencia y protagonismo estudiantil.

Sin embargo, también emergen experiencias donde la escuela aparece como un espacio desarticulado o insuficiente para cubrir determinadas necesidades. Tal como señala Jonathan al referirse a la relación con algunos profesores del plantel:

> Con los profesores a veces sí un poco problemático. A veces no enseñan bien o traen problemas desde sus casas y llegan enojados acá, ya veces se desquitan con los alumnos, prefiero no acercarme luego. (Jonathan, comunicación personal, noviembre 2024).

Este testimonio revela una evidente tensión en la dimensión de la relación estudiante-profesor en el entorno escolar, en la que los docentes aparecen como figuras distantes e incluso hostiles. En estos casos, la escuela deja de ser un entorno habilitante para convertirse en un espacio donde se reproduce el desencuentro, el desgaste y la desconexión.

Otros relatos expresan cómo el contexto escolar cambia y es significado de diferente forma en función de la elección propia de la institución escolar, así se convierte en un lugar desde el cual se define la motivación y el deseo, o no, de continuar con la trayectoria académica:

> Yo iba en otra preparatoria, era privada y ya no me la pudieron pagar y me pasé acá, volví a hacer el COMIPEMS, entonces sí me costó trabajo, ya ni quería estudiar porque iba a perder otra vez el año..." (Jonathan, comunicación personal, noviembre 2024).

En el testimonio anterior la escuela no se presenta únicamente como una opción educativa, sino como una suerte de imposición que genera tensiones entre el proyecto personal y las condiciones estructurales (económicas). El

cambio de institución y la dificultad para reinsertarse impactan no sólo en la trayectoria académica, sino también en el sentido que se le atribuye al hecho de estudiar.

Este tipo de testimonios dialogan con los planteamientos de Tenti (2007), quien sugiere que la escuela debe ser entendida también como un espacio de construcción de ciudadanía, en el que se ponen en juego relaciones de poder, jerarquías simbólicas y procesos de inclusión/exclusión. De ahí que no baste con garantizar el acceso a un espacio físico; es necesario fortalecer los vínculos sociales, el reconocimiento y el acompañamiento pedagógico para que los estudiantes encuentren sentido a su paso por la escuela.

Relaciones escolares: la centralidad del vínculo docente-estudiante

Uno de los aspectos menos explorados, pero de gran relevancia en la investigación educativa, es la relación que los jóvenes estudiantes construyen con sus profesores. Esta dimensión, casi siempre es abordada desde el cumplimiento académico o la gestión y los conflictos propios del aula, sin embargo merece ser analizada desde la óptica la cuál pone énfasis en el vínculo formativo y de espacio de reconocimiento mutuo que incide en las trayectorias y decisiones escolares así como en el mismo sentido que los jóvenes estudiantes otorgan a dicha relación para la toma de decisiones.

De acuerdo con Carrillo, et al (2009) el vínculo pedagógico no sólo afecta el rendimiento o la comprensión de contenidos revisados en clase, sino que interviene directamente en factores como la motivación, la autoestima, la pertenencia escolar y la idea de futuro entre los estudiantes.

> [...] los resultados del aprendizaje dependen en gran medida de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos o desarrollados previamente por los educandos; es indudable que también obedecen a la calidad del docente; es decir que, tanto los aprendizajes previos, cuanto la calidad del profesor constituyen los fundamentos del aprendizaje. (Carrillo et al, 2009: 20).

En este sentido, la figura del profesor deja de ser simplemente la del transmisor de conocimientos para convertirse en un referente simbólico, emocional e incluso ético.

Así, los testimonios recabados en el trabajo de campo permiten visibilizar esta dimensión. Algunos estudiantes destacan la figura docente como clave para el desarrollo personal y la adquisición de habilidades valiosas para su vida cotidiana:

> [...] Bueno, sí, con un maestro que tuve desde el semestre pasado, siempre era como muy disciplinario (SIC) y me hizo hacer como más disciplina en mi vida, para que pudiera hacer todo como a sus horas y no se me atrasaran las cosas... desde ahí aprendí todo eso." (Ángel Armando, comunicación personal, noviembre 2024).

En el testimonio anterior el docente aparece como figura formadora que trasciende el plano académico y contribuye a la construcción de hábitos, sentido de responsabilidad y organización personal. El estudiante reconoce el impacto directo que tiene el estilo del maestro en su vida diaria, resaltando la importancia de una enseñanza exigente, pero estructurada y consistente, y sobre todo significativa en lo académico y fuera de ello.

En contraposición otros jóvenes manifiestan experiencias marcadas por la desmotivación, el conflicto o la desconexión emocional con sus profesores:

> [...] Pues hasta ahorita he llevado buenas emociones, pero hay profesores que sinceramente no ayudan, no colaboran como por ejemplo yo en matemáticas este ahí es cosa de que te expliquen bien porque si no, no vas a entender entonces este yo me acercaba a la maestra y le preguntaba si se estaba viendo el procedimiento, pero me decía que no, pues nada más me decía que no, pero no más, no [...] hay de compañeros a compañeros, sinceramente en los compañeros que me tocaron recientemente, no, no te ayudan si no eres parte de sus amigos. (Jannah, comunicación personal, noviembre 2024).

En el fragmento de entrevista anterior se evidencia una ruptura del vínculo pedagógico y emotivo donde el aula deja de ser un espacio seguro o estimulante y se convierte en un territorio de tensión y distancia marcado en gran medida por la dinámica y actitud del profesor. De esta manera el estudiante opta por evitar el acercamiento y la interacción, lo cual puede impactar de manera negativa su rendimiento académico, en su motivación y en general sobre su percepción de la institución escolar.

La diversidad de estas percepciones apunta a la necesidad de repensar el papel del docente más allá del cumplimiento de planes y programas de estudio. Desde una perspectiva pedagógica crítica, la relación profesor-estudiante puede ser entendida como un lazo relacional que puede habilitar o bloquear procesos de aprendizaje significativos, participación activa y toma de decisiones conscientes. El aula, entonces, se convierte en un espacio de reconocimiento, de acuerdo con Arias (2018):

> Es necesario apelar a la construcción y fortalecimiento de los procesos de convivencia, de reciprocidad y reconocimiento; en la medida que los niños y jóvenes compartan con la comunidad educativa, se sientan parte de ella, se identifiquen con los elementos constitutivos de la misma y observen cómo su aporte hace crecerla; su vínculo de adhesión se consolida y reconoce la importancia del otro en esa construcción de vida colectiva. (Arias, 2018: 90 y 91).

De esta manera el estudiante espera ser visto no sólo como receptor de contenidos y conocimientos, sino como sujeto con voz, emociones, conflictos y aspiraciones.

Aprendizaje significativo: aprender con sentido y utilidad

La teoría de la experiencia de Dewey (1938) sostiene que la que la educación adquiere verdadero valor cuando se articula con la vida del sujeto, cuando no se trata de una transmisión mecánica de contenidos, sino de la posibilidad de generar significados desde las vivencias concretas. Esta idea ha sido retomada por las pedagogías críticas que promueven una educación donde el aprendizaje se construye desde la participación activa, el diálogo y el reconocimiento de los intereses y condiciones de los propios estudiantes.

> Según Dewey, el pensamiento constituye un instrumento (tanto para los adultos cuanto para los niños) destinado a resolver situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades, es decir, los problemas de la experiencia. Así, el conocimiento es precisamente la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas (Ruiz, 2013: 106).

De lo anterior se desprende que las experiencias escolares significativas pueden constituirse como puntos de inflexión que reconfiguran la manera en que se reconfiguran los sentidos asociados a la escuela, a los profesores y la propia figura del estudiante así como la manera en que los estudiantes se vinculan con su entorno escolar.

> Tal vez algunos maestros, bueno, hay algunos que solo vienen de que solo hagan lo del libro y ya [...] pero a la vez no te enseñaba su materia, pero te enseñaba cosas de la vida, entonces como que servía, pero a la vez este no creo más para tu vida del día a día pero no de su clase." (Daniela, comunicación personal, noviembre 2024).

Este testimonio refleja una experiencia que, si bien aislada dejó huella en la trayectoria de la estudiante al marcar un momento donde la experiencia del profesor es recuperada y resignificada por la estudiante esta clase de vivencias, cuando son sostenidas, pueden fortalecer la permanencia, elevar la autoestima y consolidar proyectos educativos personales además del fortalecimiento maestro-estudiante.

Apoyo institucional: orientación vocacional y acompañamiento como condiciones para la toma de decisiones

En contextos marcados por desigualdades, los espacios de orientación vocacional y acompañamiento institucional no son un lujo, sino una necesidad. Cuando la escuela proporciona recursos para la reflexión sobre el futuro, ofrece herramientas de autoconocimiento y abre horizontes posibles, se convierte en un apoyo para los jóvenes estudiantes.

Los testimonios de estudiantes muestran cómo la materia de orientación vocacional ha sido uno de los pocos espacios sistemáticos para pensar el futuro educativo:

> [...] Si el plantel que ofrece algún apoyo para tomar algunas decisiones académicas. Sí, tengo una una este materia llamada orientación y me ayuda mucho porque pues me ayudan a orientarme y saber lo que quiero cómo es que me ayuda, o sea, como me voy a ir guiando hacia mi carrera que qué cosas tiene que no, qué es lo que me gusta y así, pero sí. Pues siento que me ayuda mucho esa materia porque

> pues sí te pone a pensar mucho porque la maestra es muy buena maestra y nos puso a hacer este unos... como un proyecto donde tienes que investigar lo que lleva tu carrera, las materias, lo que tienes lo que conlleva, tu carrera, qué habilidades se ocupan; esa maestra es muy buena y nos ayuda mucho. Bueno, a mí me ayudó mucho a saber que lo que quería y también a varios compañeros porque les hizo cambiar mucho de opinión sobre si querían seguir estudiando eso o si querían cambiarse de carrera (Anette, comunicación personal, noviembre 2024).

> [...] Ajá, tenemos una clase de orientación en esa no hicieron un tipo test y de ahí sacamos nuestra carrera, yo salí con tres carreras, pero yo elegí psicología, porque me pareció diseño gráfico, maestra de música y psicóloga, pero realmente pues yo no quiero trabajar de maestra de música porque pues no hay mucho campo laboral, porque también nos pusieron a investigar ese tipo de cosas, entonces también me di cuenta que pues lo de diseño no es para mí, porque pues no me gusta, o sea, sí entré aquí de diseño, pero no es como que me llame mucho la atención. (Nataly, comunicación personal, noviembre 2024).

La orientación vocacional es un proceso fundamental en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, y su importancia va más allá de la simple transmisión de información sobre las diversas opciones de carrera. En muchos casos, la orientación vocacional se valora como un pilar clave en la toma de decisiones sobre el futuro, pues no sólo proporciona información sobre trayectorias educativas, sino que también ofrece a los jóvenes estudiantes mayores herramientas para ayudarlos a tomar decisiones más reflexivas y conscientes. Sin embargo, la efectividad de este proceso depende estrechamente de la metodología utilizada y la profundidad con la que se abordan los temas, así como del contexto en el que se ofrecen.

Para los jóvenes que enfrentan procesos de rezago o interrupción en sus estudios la orientación vocacional adquiere una dimensión aún más relevante. Para ellos, la intervención de un acompañamiento institucional puede ser decisiva para evitar la deserción escolar y fomentar la persistencia en sus estudios. El apoyo en este sentido debe ir más allá de las orientaciones académicas, comprendiendo también las dificultades personales, familiares y sociales que estos jóvenes atraviesan. Un acompañamiento sensible a las realidades particulares de cada estudiante puede marcar la diferencia entre abandonar la escuela o encontrar nuevas razones para continuar.

Reflexiones finales

La toma de decisiones de los jóvenes estudiantes en torno a su trayectoria escolar es un proceso complejo y multifactorial que no puede ser comprendido sin atender a los diversos elementos que configuran su experiencia educativa. Desde una perspectiva sociológica es fundamental reconocer que la escuela no es únicamente un espacio físico ni una estructura institucional, sino un entramado simbólico y relacional donde se entrecruzan expectativas, tensiones y significados (Dubet, 2006; Tenti, 2007). Es decir, el entorno escolar debe entenderse como una configuración social que incide de manera directa en cómo los estudiantes se posicionan frente a su educación y las decisiones que toman respecto a ella.

En los testimonios recabados, las percepciones sobre la escuela varían entre valoraciones positivas en torno al ambiente general y algunas experiencias colectivas, y señalamientos negativos sobre deficiencias en instalaciones, falta de recursos o ausencias en la planta docente. Esta dualidad pone de relieve que el espacio escolar se constituye, simultáneamente, como un lugar de oportunidades y de limitaciones.

Uno de los factores más determinantes en este proceso es la relación que los jóvenes establecen con sus docentes. Diversas investigaciones han señalado que el vínculo pedagógico tiene un impacto significativo no sólo en el rendimiento académico, sino también en la motivación, la autoestima y la continuidad escolar. Los estudiantes entrevistados narran tanto experiencias significativas con profesores que dejaron una huella positiva, como frustraciones con docentes poco empáticos, desmotivados o ausentes. Esta heterogeneidad refleja una tensión constante entre la autoridad y el acompañamiento, y evidencia que la figura docente puede funcionar como un punto de quiebre que potencia o limita el desarrollo de proyectos personales y académicos.

En este sentido, se vuelve crucial profundizar en una línea de trabajo aun relativamente poco explorada, la relación afectiva, simbólica y pedagógica entre estudiantes y docentes. Esta relación no puede reducirse al cumplimiento de planes de estudio, sino que debe concebirse como un espacio de reconocimiento mutuo, de construcción de confianza y de conformación mutua. Como ha argumentado Antelo (2011), la dimensión emocional y ética de la enseñanza es constitutiva del acto pedagógico, especialmente cuando se trabaja con jóvenes en contextos marcados por desigualdades estructurales.

Asimismo, la presencia de experiencias escolares significativas emerge como otro componente que influye en la toma de decisiones. Desde la teoría de la experiencia de Dewey se sostiene que el aprendizaje cobra sentido cuando se conecta con la vida del estudiante, cuando permite proyectarse, participar y reconocerse como parte activa del proceso educativo. Los relatos de quienes han participado en eventos, actividades o momentos singulares dentro de la escuela dan cuenta de cómo estos episodios pueden marcar puntos de inflexión en la trayectoria, al producir identificación, orgullo o sentido de pertenencia escolar.

Finalmente, los espacios institucionales de acompañamiento, como los cursos de orientación vocacional, desempeñan un papel clave en la toma de decisiones. Los testimonios evidencian que estos espacios, cuando son implementadas con seriedad y continuidad, permiten que los estudiantes reflexionen sobre sus habilidades, intereses y trayectorias posibles. No se trata únicamente de proporcionar información sobre opciones académicas, sino de habilitar procesos de autoconocimiento que fortalecen la agencia juvenil. De acuerdo con de León y Rodríguez (2008):

> Una de las actividades que se requiere en el ámbito educativo es esta orientación, a la que se considera de primordial importancia por su papel en la vida futura del estudiante. La Orientación vocacional se define como un proceso de ayuda para los estudiantes en general, sea para los de nuevo ingreso como para el resto de los alumnos del nivel medio superior que se encuentran cercanos a su inserción laboral o a la elección de su carrera universitaria. (de León y Rodríguez, 2008:11).

Es importante subrayar que todos estos elementos deben ser analizados desde una perspectiva de juventud. Ser joven implica habitar una condición social particular, en la que se cruzan tensiones entre autonomía y dependencia, exploración e incertidumbre, pertenencia y exclusión. Las decisiones que toman los estudiantes no pueden interpretarse como actos aislados o puramente racionales, sino como procesos situados en una etapa vital caracterizada por el tránsito, la búsqueda de identidad y la necesidad de reconocimiento. En este sentido, cualquier intento de comprender las trayectorias educativas debe partir de una mirada que reconozca la especificidad de la condición juvenil, así como los desafíos y potencias que la atraviesan.

Si se quiere acompañar de forma efectiva la toma de decisiones de las y los estudiantes, es fundamental considerar los distintos elementos que configuran

su experiencia educativa: el entorno escolar, los vínculos pedagógicos, las experiencias significativas, las aspiraciones vitales y el acompañamiento institucional. Pero sobre todo, es necesario integrar una mirada crítica y transversal sobre la juventud, que permita entender sus elecciones como parte de una construcción social situada, cargada de emociones, tensiones y esperanzas.

Referencias

Antelo, E., (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Dewey, J., (1938). *Experiencia y educación*, Nueva York: Collier Books.

Dubet, F., (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

Tenti,, E., (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Arias, I., (2018), "Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad", en *Sophia*, vol. *14*, núm. 2, pp. 84-93. https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852

Ruiz, G., (2013), "La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo", en *Foro de Educación*, vol. 11, núm. 15, pp. 103-124. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006 .

de León Mendoza, T. y ,Rodríguez, R., (2008), "El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera", en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. *5, núm*. 13, pp.10-16. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100004&lng=pt&tlng=es.

Carrillo, M., et al, (2009), "La motivacion y el aprendizaje", en *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 4, núm. 2, pp. 20-32. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004

Percepciones de estudiantes del Colbach sobre el proceso educativo

Claudia A. Santizo Rodall

Resumen

Se presenta un informe parcial de la encuesta aplicada, entre julio y octubre de 2024, a estudiantes del Colbach Plantel Cuajimalpa. Se analizan sus percepciones sobre atributos de la enseñanza en el aula y la forma de estudio, ya sea por trabajo individual, trabajo en equipo con compañeros y con ayuda de profesores y familiares. Este informe es parte del proyecto de Investigación de la UAM Cuajimalpa: "La toma de decisiones de jóvenes-estudiantes de Educación Media Superior y su relación con acciones institucionales para el desarrollo de la juventud".

Los resultados muestran que la docencia es un atributo atractivo para un porcentaje importante de encuestados, pero también es alto el porcentaje de alumnos que son indiferentes a los 4 atributos analizados (que son: docencia, trabajos escolares, asesoría por parte de los docentes y ambientes de estudio). Por otro lado, un grupo importante de encuestados trabaja individualmente, es decir sin solicitar ayuda de compañeros, profesores y familia. También destaca el porcentaje de encuestados, cualificados como aislados, porque no estudian de manera individual y no solicitan ayuda de compañeros, profesores y familiares. Estos resultados necesitan complementarse con entrevistas a alumnos, docentes y autoridades para profundizar en sus perspectivas.

Palabras clave: actitudes del estudiante, ambiente escolar, ambientes de aprendizaje, características del estudiante, concepciones del estudiante.

Introducción

El abandono escolar es uno de los principales problemas de la Educación Media Superior (EMS). Diversas encuestas y estudios dan cuenta de la multiplicidad de factores que se combinan de acuerdo con: el contexto, la modalidad del

bachillerato, tecnológico o general, y la ubicación geográfica, rural o urbana. De igual manera, la literatura da cuenta de la creación de diversas políticas y programas para atender el problema.

La literatura sobre el abandono escolar coincide en considerarlo como el resultado de un proceso gradual y multifactorial (Estrada, 2018). Weiss (2015) lo califica como un proceso multifactorial, complejo, dinámico y acumulativo. Christle, Jolivette y Nelson (2007) señalan que el abandono no es una acción impulsiva sino que es el resultado de efectos acumulados. Estas conceptualizaciones son retomadas en diverso grado en los estudios realizados por las instancias de evaluación educativa, el INEE (2015, 2016, 2017) y Mejoredu (2024).

El abandono escolar se conceptualiza como un proceso de desafiliación escolar que involucra aspectos personales, familiares, escolares, y sociales. En el presente informe de investigación, se analiza sólo un el aspecto escolar refiere a un concepto de *desvinculación* sobre situaciones que afectan el desempeño académico del alumnado en el proceso educativo desarrollado en el aula, o alrededor de ella.

Este reporte discute los resultados, parciales, de una encuesta aplicada en 2024 a estudiantes del Colbach en la Alcaldía Cuajimalpa. Se discuten las percepciones de los estudiantes sobre atributos del proceso educativo en el aula y las relaciones académicas que establecen con el profesor, sus compañeros y el apoyo proporcionado por sus familias.

Marco teórico

El presente análisis considera que los estudiantes construyen percepciones parciales de la realidad educativa. Por ejemplo, la percepción sobre cómo el docente expone el material de su clase puede estar afectada por dicha exposición, así como otros factores presentes en el aula, la escuela, la familia, donde todos ellos influyen en la perspectiva del alumno de bachillerato.

En un estudio sobre el significado de las respuestas recopiladas en encuestas aplicadas a estudiantes de educación básica en 2018, Santizo (2022) anota que las percepciones son procesos cognitivos con los cuales se elaboran juicios (Vargas-Melgarejo, 1994), pero su pertinencia depende de la información, experiencia y contexto (Oviedo, 2004). Las percepciones no son evaluaciones objetivas de la realidad, entendiendo por *objetivo* a un acuerdo, consenso o aceptación entre múltiples actores del significado de las percepciones expresa-

das por un actor. De esta manera, el *carácter subjetivo de una percepción* señala las diferentes perspectivas que los actores pueden tener de una misma situación o problema. Esta es la definición de *sesgo cognitivo* que se discute desde el enfoque de la psicología de las decisiones (Tversky & Kahneman, 1981). Además, Kahneman (2002) señala que las percepciones se forman por intuiciones y razonamientos heurísticos para diferenciarlos de los razonamiento basados en supuestos de racionalidad (como son el conocer todas las alternativas y las consecuencias de una decisión).

Hay dos tipos de decisión de los jóvenes-estudiantes: Por un lado, l*as decisiones de corto plazo* sobre: estudiar, permanecer en la escuela y el desarrollo personal y social. Por otro lado, las *decisiones de largo plazo* sobre: *la trayectoria de vida*, *sobre su futuro*. En ambos tipos de decisión hay *sesgos* no sólo por las circunstancias objetivas sino por la forma de percibir esas circunstancias, por el uso de reglas basadas en hábitos, costumbres, condiciones personales y por la auto percepción del jóven-estudiante.

El enfoque de las *percepciones como procesos cognitivos* de las personas conduce a diferentes niveles de análisis. En una dimensión, cada estudiante y docente tiene percepciones propias de las situaciones educativas que viven. En esta dimensión se ubican las acciones de política para atender problemas particulares como serian, por ejemplo: las tutorías que en la práctica atienden los problemas particulares de los jóvenes. En una segunda dimensión, de carácter social, se agrupan las percepciones en categorías que son necesarias identificar para establecer políticas generales, como serían las becas, tutorías u otras acciones.

Un problema metodológico es cómo analizar y categorizar la diversidad de percepciones de los estudiantes y docentes. Algunos estudios establecen perfiles de grupos de jóvenes de acuerdo con condiciones socioeconómicas y culturales; por sectores medio, marginal, popular, en riesgo (Grijalva, 2012), o bien por los espacios de exclusión social, economica, cultural y espacial (Boudreau, 2017; Manchinelly, 2017; Saraví, 2015). En el presente informe se discuten perfiles o categorías de alumnos para definir problemas de política pública.

Planteamiento del problema

En la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, ENDEMS, realizada en 2012 (SEP, 2012) se señalaron factores económicos y

escolares como las principales causales del abandono escolar en el bachillerato. Entre los jóvenes que abandonaron sus estudios, 43.3% señalaron factores económicos (falta de recursos y preferencia o necesidad de trabajar), otro 20.9% señaló la situación académica (disgusto por el estudio, problemas para entender a los maestros y reprobación de materias). Un problema destacado en la encuesta ENDEMS de 2012 es que hasta 60% de los jóvenes que abandonaron sus estudios lo realizaron en el primer año.

Cuadro 1

Principales causas de la decisión de abandonar estudios en EMS

Encuesta SEP: Causas principales	Total muestra	Edad 15-19 años
Faltaba dinero en hogar para útiles, pasajes o inscripción	36.4	35.4
Consideraba trabajar más importante que estudiar	7.2	4.4
Factor económico	**43.6**	**39.8**
Le disgustaba estudiar	7.8	9.5
Problemas para entenderle a los maestros	7.1	4.1
Lo dieron de baja por reprobar materias	6	7.3
Factor académico	**20.9**	**20.9**
Suma	**64.5**	**60.7**

Fuente: SEP (2012).

Los resultados de la ENDEMS se presentan, en diverso grado, en estudios realizados en diferentes estados y modalidades del bachillero; en Sonora (Abril et al., 2008), en Morelos (Coiffier, 2017), sobre causas de reprobación en el Estado de Hidalgo (Corzo & Reyes, 2016). Sobre una modalidad del bachillerato (Conalep, 2016) o del subsistema de EMS y sus diferentes modalidades (INEE, 2016). Por otro lado, un estudio en Oaxaca señala a la vida social como causal de reprobación y abandono (de Vries & Grijalva, 2021), una situación similar se analiza en un estudio de bachillerato en Sinaloa (Grijalva, 2012).

El abandono escolar en el primer año marca la pauta para discutir el significado de las razones expresadas por los estudiantes. Con excepción de causas de fuerza mayor, una primera situación a considerar es que los estudiantes y sus familias no estaban conscientes del esfuerzo económico que representaba el ingreso al bachillerato, y cambiaron su percepción y decisión en ese primer año. Una segunda situación es que la combinación de problemas económicos y dificultades académicas orillaron a los estudiantes a tomar la decisión de no conti-

nuar sus estudios. Una tercera situación es la de los estudiantes que permanecen en la escuela aún con la carga económica y las dificultades académicas, pero los efectos se reflejan en su aprovechamiento escolar. De igual manera, puede haber un cambio en la percepción de los jóvenes acerca de lo que pueden esperar de sus estudios y la escuela no satisface las expectativas del joven-estudiante. Además, los jóvenes que estudian bachillerato están en una edad donde toman mayores decisiones a diferencia de la educación básica donde predomina la tutela de los padres de familia. En esta etapa, el ambiente escolar y la socialización pueden tener igual importancia para los jóvenes (Weiss, 2018).

Resultados de la encuesta de 2024 en el Colbach en Cuajimalpa

La encuesta a estudiantes del Colbach en Cuajimalpa se aplicó entre julio y octubre de 2024 a una muestra de 288 alumnos. Algunos de los encuestados estaban en el semestre A en el mes de julio (47 alumnos del 2º, 4º y 6º semestres) y el resto de los alumnos en el semestre B (en 10, 30 y 50 semestres) en los meses de agosto a noviembre de 2024.

Se analizan los siguientes ítems de la encuesta:

a) Los ítems 1 a 8 indagan las percepciones de los alumnos sobre 4 atributos del proceso educativo en el aula: i) cómo imparten su clase los docentes; ii) la importancia de las tareas y proyectos escolares, iii) el apoyo del docente para aclarar dudas y preguntas, y iv) el ambiente de estudio en el aula.
b) Los ítems 9 a 12 indagan sobre el trabajo individual de los alumnos y el apoyo solicitado a compañeros, familia o profesores para aclarar dudas de los temas tratados en clase.

Percepciones del proceso educativo

Como categoría de análisis se discute el gusto y la utilidad que los estudiantes perciben de su asistencia, atención y participación en el aula a través de los 4 atributos anotados (impartir clase, tareas y proyectos escolares, apoyo del docente y ambiente de estudio en aula).

Los 8 ítems para valorar la satisfacción con el proceso educativo en el aula se muestran en el Cuadro 2. Las 4 primeras preguntas indagan sobre la satisfac-

ción, gusto o acuerdo con la presencia de los 4 atributos. Otras cuatro preguntas indagan sobre las percepciones por la ausencia del atributo. Estas son preguntas cruzadas para matizar el significado de las respuestas de los encuestados.

Cuadro 2

Ítems para valorar la satisfacción con el proceso educativo en el aula: 4 Atributos

Piensa en la materia que más te agrada, independientemente del profesor, la carga de tareas y los horarios, y comenta cómo te sientes en los siguientes aspectos	En la misma materia, que ya seleccionaste, señala cómo te sientes en los siguientes aspectos:
1. En general ¿Cómo te sientes en clase con la forma en que presenta los temas tu profesor?	5.¿Cómo te sentirías si tu profesor cambia la forma en que expone los temas de la materia?
2. ¿Cómo te sientes con las tareas y trabajos escolares que se dejan en la clase?	6. ¿Cómo te sentirías si cambian las tareas y trabajos escolares que se dejan en la clase?
3. ¿Cómo te sientes con la atención y orientación proporcionada por tu profesor cuando tienes dudas o no comprendes los temas de la materia?	7. ¿Cómo te sentirías si cambia la forma en que te atiende y orienta tu profesor cuando tienes dudas o no comprendes los temas de la materia?
4. ¿Qué te parece el ambiente en la clase, te permite prestar atención?	8. ¿Qué te parecería si cambiara el ambiente de la clase para prestar mejor atención?

Estas percepciones se analizan con el modelo Kano. Buffon et al. (2024) revisan la aplicación de este modelo en la educación para analiza la satisfacción o insatisfacción de los estudiantes con diversos atributos del proceso educativo. Se indaga sobre la percepción de calidad de los atributos, calidad entendida como las características deseadas de los atributos. Como se anotó las percepciones de los estudiantes son subjetivas como resultado de la interacción de múltiples factores personales, escolares familiares, y del ambiente o situación social y cultural.

Las preguntas del modelo Kano son tipo Likert, pero el análisis cruzado (presencia y ausencia de un atributo) cualifica cinco tipos de percepciones de acuerdo con la valoración mostrada en el Cuadro 3.

Cuadro 3

Matriz de satisfacción/insatisfacción

	Pregunta	Atributo ausente				
		Me gusta	Lo espero	Me es indiferente	Puedo tolerarlo	No me gusta
Atributo presente	Me Gusta	Inconsistente	Atractivo (emocionante)			Desempeño (deseado)
	Lo espero	Negativo	Indiferente			Básico (mínimo)
	Me es indiferente					
	Puedo tolerarlo					
	No me gusta		Negativo			Inconsistente

Fuente: https://design-toolkit.recursos.uoc.edu/es/modelo-kano/

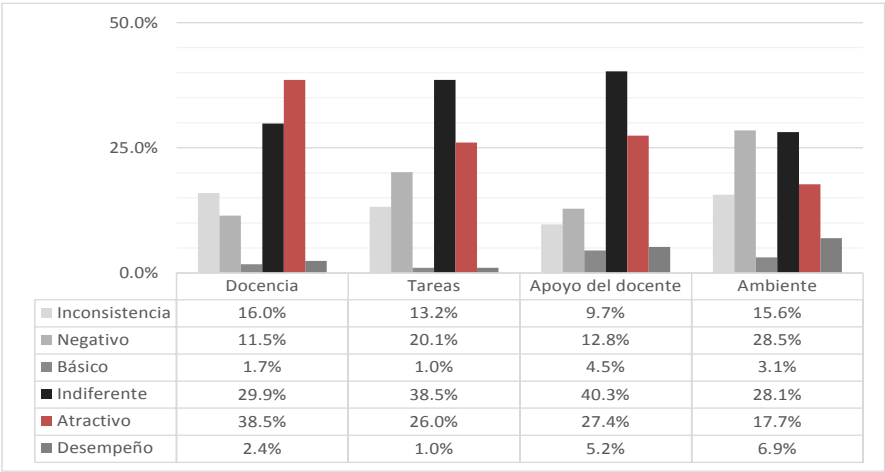
- Atributo deseado. Si el estudiante expresa que le gusta el atributo y no está de acuerdo con su ausencia. En este caso la mayor o menor percepción de satisfacción depende de la mayor o menor presencia del atributo.
- Atributo atractivo es del gusto del estudiante pero su ausencia no causa insatisfacción.
- Atributo básico corresponde a un atributo esperado, mínimo, que no causa per se una satisfacción pero su ausencia sí es insatisfactoria.
- Atributo indiferente su presencia o ausencia no causa satisfacción/insatisfacción.
- Atributo negativo, su ausencia causa más satisfacción que su presencia, o viceversa la presencia disgusta y es mayor que la satisfacción que causa su ausencia.
- Atributo inconsistente, hay satisfacción con la presencia y ausencia del atributo

Resultados

Los resultados de la cualificación de los atributos se presentan en la Gráfica 1. Cabe destacar, en primer lugar, que se cualifica como *atractiva* la docencia en 38.5% de los estudiantes encuestados, es la mayor cualificación positiva de los 4 atributos analizados. Por otro lado, una cualificación de *indiferente* se presenta en los cuatro atributos en un alto porcentaje de estudiantes. Se destaca la cualificación de indiferente de la ayuda proporcionada por el docente para aclarar dudas para el 40.3% de los estudiantes. De igual manera destaca una

cualificación *negativa* en los 4 atributos para un porcentaje significativo de encuestados; así lo cualifica 20.1% de encuestados sobre la utilidad de las tareas y proyectos escolares, o bien 28.5% cualifica negativamente el ambiente de estudio en el aula.

Gráfica 1
Porcentajes de alumnos que valoran la satisfacción
con atributos: docencia, tareas, apoyo docente y ambiente en el aula



	Docencia	Tareas	Apoyo del docente	Ambiente
Inconsistencia	16.0%	13.2%	9.7%	15.6%
Negativo	11.5%	20.1%	12.8%	28.5%
Básico	1.7%	1.0%	4.5%	3.1%
Indiferente	29.9%	38.5%	40.3%	28.1%
Atractivo	38.5%	26.0%	27.4%	17.7%
Desempeño	2.4%	1.0%	5.2%	6.9%

Los resultados mostrados necesitan complementarse con lo expresado por estudiantes en entrevistas al igual que falta incorporar la perspectiva de docentes y autoridades.

Relaciones académicas de los estudiantes

Otros cuatro ítems de la encuesta indagan sobre las relaciones académicas que los estudiantes establecen con los profesores, sus compañeros, acuden a familiares o bien trabajan de manera individual. Las preguntas se muestran en el Cuadro 4.

Cuadro 4

Preguntas para valorar el trabajo individual y en grupo de los alumnos

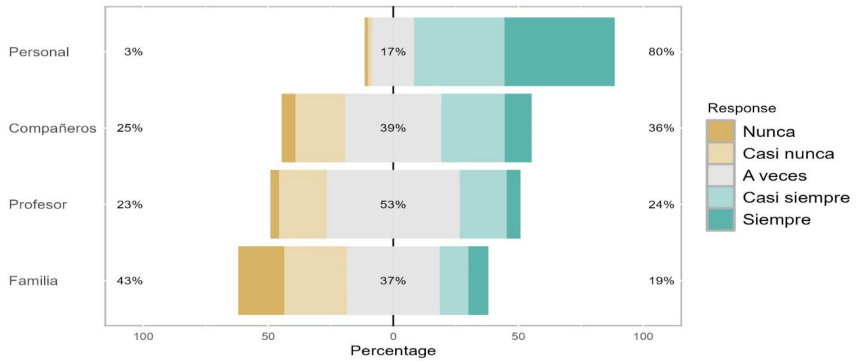
Pregunta: Cuándo se te dificulta comprender los temas tratados en la clase, o bien, al realizar las tareas escolares. Comenta sobre las siguientes situaciones: Pido ayuda: 1. Nunca; 2. Casi nunca; 3. A veces; 4. Casi siempre; 5. Siempre	
Personal	[12. Busco en internet, o en libros las explicaciones que necesito por mi cuenta.]
Compañeros	[10. Me reúno con mis compañeros para estudiar en equipo, o para preguntarles sobre la clase]
Profesor	[9. Pido ayuda y orientación al profesor]
Familia	[11. En mi casa me ayudan mis papás, hermanos u otros familiares]

Los resultados de la encuesta se muestran en la Gráfica 2.

- Sobre el trabajo individual, 80% de los estudiantes expresaron que *siempre o casi siempre* buscan por su cuenta información sobre los temas de las tareas escolares; mientras que 17% lo hacen *a veces* y 3% *nunca o casi nunca*.

Gráfica 2

Respuestas sobre el trabajo individual, en equipo y apoyo de profesor y familia



- Solicitar la ayuda de los compañeros de clase es relevante para identificar el grado de trabajo en equipo. Los resultados muestran que 36% de los estudiantes solicita esa ayuda *siempre o casi siempre*, mientras que 39% solicita esa ayuda *a veces, y* destaca que 25% de los alumnos *nunca o casi nunca* solicita la ayuda de sus compañeros.
- Sobre la ayuda solicitada al profesorado, 24% del alumnado la solicita *siempre o casi siempre*, y 53% solicita esa ayuda *a veces*.

- La ayuda solicitada a la familia, siempre o casi siempre, está presente en 19% de los alumnos encuestados.

Análisis cruzado de las respuestas

El trabajo individual del estudiante se puede complementar en diverso grado con la ayuda de los profesores y de sus compañeros. Estas relaciones señalan trabajo en equipo o de colaboración, o bien su ausencia indicaría que un estudiante realiza su trabajo de manera aislada. Para cualificar ese tipo de actividad se analizan las respuestas cruzadas considerando el Cuadro 5 donde se definen cuatro categorías del comportamiento de los alumnos:

a) Colaboración: Cuando los estudiantes trabajan de manera individual y se complementan con ayuda de compañeros, profesores y familia,
b) Trabajo individual. Cuando trabajan principalmente de manera individual, sin solicitar ayuda de otros.
c) Apoyo: cuando solicita ayuda de otros pero no realiza trabajo individual,
d) Aislado: no realiza trabajo individual y no solicita ayuda

Cuadro 5
Trabajo individual, trabajo en equipo y colaboración de los alumnos

<table>
<tr><th rowspan="2">Trabajo individual</th><th colspan="5">Ayuda de: Profesor, Compañeros o Familia</th></tr>
<tr><th>Nunca</th><th>Casi nunca</th><th>A veces</th><th>Casi siempre</th><th>Siempre</th></tr>
<tr><td>Nunca</td><td colspan="2" rowspan="3">d.- Aislado:
Escaso trabajo individual y no solicita ayuda</td><td rowspan="3"></td><td colspan="2" rowspan="3">c.- Apoyo:
Domina ayuda de:</td></tr>
<tr><td>Casi nunca</td></tr>
<tr><td>A veces</td></tr>
<tr><td>Casi siempre</td><td colspan="3" rowspan="2">b.- Trabajo individual, y no pide ayuda de:</td><td colspan="2" rowspan="2">a.- Colaboración:
Trabajo individual se complementa con ayuda de:</td></tr>
<tr><td>Siempre</td></tr>
</table>

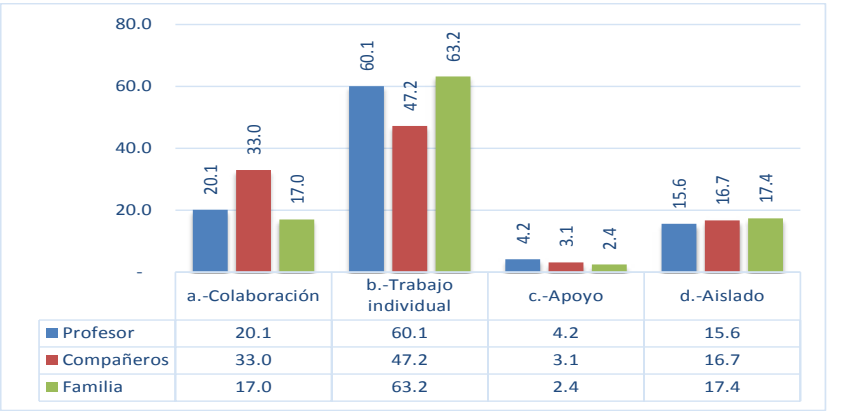
Los resultados de este análisis cruzado se muestran en la Gráfica 3.

- La colaboración con compañeros destaca en 33% de los encuestados,
- El trabajo individual prevalece en un alto porcentaje, particularmente sin solicitar ayuda de profesor y familia,

- Prevalece el apoyo de otros, profesor, familia y compañeros, en un bajo porcentaje de los encuestados,
- El trabajo asilado, donde no trabaja de manera individual y no solicita apoyo, varias alrededor del 15%.

Gráfica 3

Trabajo de alumnos: en colaboración, individual, con apoyo y aislado



	a.-Colaboración	b.-Trabajo individual	c.-Apoyo	d.-Aislado
Profesor	20.1	60.1	4.2	15.6
Compañeros	33.0	47.2	3.1	16.7
Familia	17.0	63.2	2.4	17.4

Como se anotó, estas resultados necesitan ser complementados con entrevistas y la perspectiva de docentes y autoridades.

Relaciones académicas y reprobación

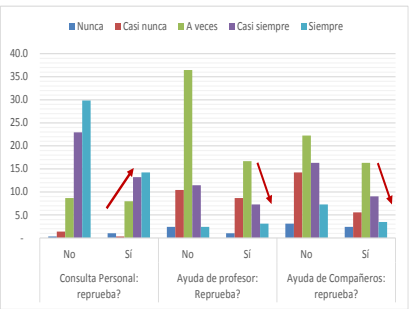
Por último consideramos la relación del trabajo individual y de colaboración con la reprobación de materias reportada por los estudiantes encuestados.

La resultados de estas relación se muestran en la Gráfica 4 donde destaca el porcentaje de alumnos que estudian de manera individual y reprueba. La parte b) de la gráfica muestra con mayor claridad que los estudiantes que trabajan de manera individual y reprueban presentan una mayor reprobación que los estudiantes que reprueban y buscan ayuda de sus compañeros y solicitan ayuda del profesor. Es decir, el trabajo en equipo con sus compañeros y la colaboración del profesor son factores que pueden disminuir la proporción de estudiantes que reprueban.

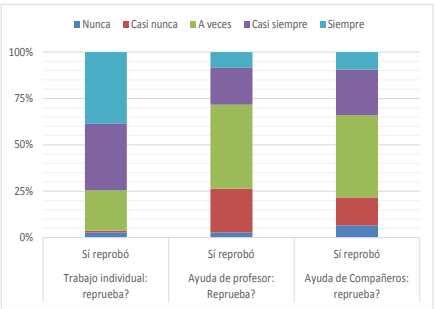
Gráfica 4

Relación del trabajo académico y la reprobación de materias

(a) Reprobados y no reprobados



(b) proporción de reprobados



Conclusiones

El análisis cruzado de los ítems de la encuesta aplicada a estudiantes es de carácter exploratorio en el sentido de señalar conjeturas para avanzar en la investigación.

El análisis de la satisfacción de los 4 atributos y del trabajo individual o de colaboración de los estudiantes necesita complementarse con la perspectiva, o bien la retroalimentación, de docentes y autoridades del plantel, así como de los propios alumnos para responder al menos a las siguientes preguntas.

- ¿Qué elementos hacen atractiva, interesante o motivadora una clase para los estudiantes?
- ¿Qué factores hacen que la docencia, o la forma de impartir la clase sea cualificada como indiferente y cómo hacer que la clase sea atractiva?
- ¿Qué tipo de acciones se pueden promover para impulsar un mayor trabajo en equipo y reducir el aislamiento de los estudiantes?

Referencias

Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J., & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista electrónica de investigación educativa*, *10*(1), 1-16. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412008000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Boudreau, J.-A. (2017). Reseña: Saraví, G. A. (2015), Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. *Investigaciones Geográficas*, *92*. https://doi.org/10.14350/rig.59440

Buffon, C. Z., Cudney, E. A., & Elshchennawy, A. (2024). The application of the kano model in education - a systematic literature review. *The Journal of Management and Engineering Integration*, *17*(1), 34-45. https://doi.org/10.62704/10057/28083

Coiffier, F. Y. (2017). *¿Quiénes y por qué desertan los jóvenes de la educación media superior en el estado de Morelos?: una aproximación desde la encuesta nacional de deserción*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, SLP.

Conalep. (2016, diciembre). *Informe de factores que motivan el Abandono Escolar en el CONALEP. Nacional y Ciudad de México 2016*. Unidad de Estudios e Intercambio Académico Dirección de Prospección Educativa. https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/foro/Materiales-de-consulta-Foro-3/Lecturas-sugeridas-por-el-ponente/Abandono-Escolar.pdf

Corzo, C., & Reyes, C. M. (2016). Principales causas de reprobación de alumnos de los grupos de quinto semestre grupo seis y ocho de la escuela preparatoria número tres. (capítulo i antecedentes). *Con-ciencia boletín científico de la escuela preparatoria NO. 4, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, *4*(7). https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n7/p1.html

de Vries, W., & Grijalva, O. (2021). ¿Dejar la escuela o la vida social? El abandono en la educación media superior en Oaxaca. *Revista de la educación superior*, *50*(197), 59-76. https://doi.org/10.36857/resu.2021.197.1579

Estrada, M. J. (Ed.). (2018). *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos* (Primera edición). Universidad de Guanajuato, Campus Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades. http://www.dcsh.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf

Grijalva, O. (2012). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, *12*, 52-72. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i12.48

INEE. (2015). *Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en educación media superior*. https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/prevencion-y-atencion-al-abandono-escolar-en-ems.pdf

INEE. (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior*. INEE. https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf

INEE. (2017). *7 análisis de la política de atención al abandono escolar en educación media superior*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2017_12-Capitulo-7.pdf

Manchinelly, D. (2017). Reseña: Gonzalo A. Saraví, Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. *Estudios sociológicos*, *35*(103), 195-199. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2448-64422017000100195&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Mejoredu. (2024). *El proceso de desafiliación escolar de adolescentes y jóvenes en la educación media superior. Experiencias, subjetividades y desencuentros*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/ems-desafiliacion-2024.pdf

Santizo, Claudia. (2022). Percepciones y Sesgos Cognoscitivos en la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *15*(2). https://doi.org/10.15366/riee2022.15.2.002

Saraví, G. A. (2015). Unequal inclusion: Experiences and meanings of school segmentation in Mexico. *International Journal of Educational Development*, *45*, 152-160. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.09.013

SEP. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The Framing of Decisions and the Psychology of Choice. *Science*, *211*(4481), 453-458. https://doi.org/10.1126/science.7455683

ÁREA TEMÁTICA 10
POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN LA DISPUTA POLÍTICA ENTRE AGENTES EDUCATIVOS Y GOBIERNOS LOCALES*

Coordinadora
*Sandra Vega Villarreal***

Los Libros de Texto Gratuitos:
el contexto histórico, político y pedagógico
de su creación y su defensa
*Luis Manuel Huerta Charles****

La entrega de los Libros de Texto Gratuitos en Coahuila:
una intensa confrontación entre el Gobierno del Estado
y las resistencias locales por el derecho a la educación
*Anzures García José Luis*****

La disputa por los libros de texto de la educación
pública en el estado de Chihuahua, una mirada histórica.
*Andrés Octavio Varela Enríquez******

* Línea temática: procesos de la política educativa.

** Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.
svegavillarreal@gmail.com

*** New Mexico State University; Instituto de Pedagógica Crítica.
charleshuerta5231@gmail.com

**** Universidad pedagógica Nacional Unidad 052 Torreón, Coah.
anzures65@hotmail.com

***** Instituto de Pedagogía Crítica.
ao.varelae@gmail.com

Resumen

En este texto se presenta una serie de reflexiones sobre las disputas políticas generadas en los estados de Coahuila y Chihuahua, ante la posición adoptada por los gobiernos locales al no aceptar entregar los libros de texto gratuitos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a las niñas, los niños los adolescentes y jóvenes (NNAJ). El propósito de este trabajo es describir y comprender los significados y las posiciones que se expresan en la confrontación entre el gobierno y los grupos opositores. Se presenta un antecedente histórico que representa una referencia significativa sobre los libros de texto gratuitos (LTG) en la política educativa de nuestro país. El documento se vertebra a partir de tres textos. En el primero de llos se analiza el devenir histórico de las políticas educativas que han encarnado los libros de texto gratuito y cómo a partir de ellos se han puesto en marcha los modelos de hombre y de sociedad correspondiente. El segundo texto se posiciona en un enfoquehistórico sobre los posicionamientos políticos y pedagógicos críticos. Desde ahí desprende un análisis de las acciones de las autoridades de Gobierno de Coahuila, así como los actos de contestación de los diversos agentes educativos en la entidad. También recurriendo a un posicionamiento crítico y documentando históricamente las luchas y movimientos que se han vivido en educación por diversos actores, el tercer texto aborda la confrontación de miradas políticas hacia el contenido, los alcances y el impacto social de los LTG, entre el Gobierno de Chihuahua y los educadores. Recupera en su análisis las tensiones entre la política y lo político.

Palabras clave: Políticas educativas, libros de texto gratuitos, gobierno, magisterio, micropolítica.

Semblanza de los participantes en el simposio

Sandra Vega Villarreal. Doctora en Educación por la Universidad de Tijuana. Directora del Instituto de Pedagogía Crítica. Profesora de tiempo completo en la Unidad Chihuahua de Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1; Coordinadora general de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE). Publicaciones recientes: *La investigación de la Investigación Educativa en Chihuahua, Un estado de conocimiento* (2023); *construcciones sobre género de maestros en formación, indicios de una pedagogía*

de la diferencia (2023); Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua 2012 – 2022.

Luis Manuel Huerta Charles. Doctor en Currículo e Instrucción por la New Mexico State University, Estados Unidos. Profesor Asociado en la New Mexico State University. Maestro en Enseñanza Superior por la Facultad de Filosofía y Letras, UANL. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Escuela de Ciencias de la Educación, Monterrey, NL. Profesor de tiempo completo en la New Mexico State University, en el área de educación. Profesor en el Instituto de Pedagogía Critica de ChihuahuaHa publicado libros, capítulos de libros, artículos en revistas de México y Estados Unidos. Ha impartido conferencias en los Estados Unidos, México, Honduras, Colombia, Argentina, Venezuela

José Luis Anzures García. Doctor en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica de Chihuahua. Maestro en Educación por la UPN. Profesor por la Escuela Normal de Torreón, Coah. Actualmente con nombramiento de profesor investigador de la UPN Torreón. Profesor y ATP de primaria. Profesor de la Universidad Iberoamericana. Evaluador del Programa Escuelas de Calidad. Interventor de la Reforma Integral de Educación Básica. Miembro del Observatorio Educativo de La Laguna A. C. Militante de la Coalición de Trabajadores de la Educación de Coahuila. Fue Presidente del Consejo Ciudadano de la Mejoredu. Coordinador de lectura del FCE Coahuila

Andrés Octavio Varela Enríquez. Maestro en Desarrollo Educativo por la Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Candidato al grado de Doctor en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica. Licenciado en Educación Primaria por la "Institución Benemérita y Centenaria" Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Beldarráin. Actualmente se desempeña como profesor del Instituto de Pedagogía crítica enlas líneas de política educativa y de gestión escolar. Experiencia profesional como Asesor Técnico Pedagógico de Educación Primaria. Militante de la Red de Defensa de los Libros de Texto Gratuito y la Nueva Escuela Mexicana.

Los Libros de Texto Gratuitos: el contexto histórico, político y pedagógico de su creación y su defensa

Luis Manuel Huerta Charles

Para iniciar: la educación, los planes de estudio y los libros de texto son actos políticos

Es necesario iniciar estas reflexiones señalando que la educación en general y los planes y programas de estudio, así como los libros de texto en particular son actos políticos. Bill Pinar (2019) señala que el currículo es una conversación complicada porque diferentes voces, con particulares puntos de vista e intereses de grupo, participan en su definición. Desde que se logra un consenso de qué contenido incluir en los planes y programas ya se presenta una valoración sobre qué contenido es mas importante, a quienes incluye y a quienes no. Cuando se decide sobre cómo organizar el contenido que se va a incluir, implica un posicionamiento sobre qué vale la pena aprender y cómo se estructura para que sea conocido. Finalmente se decide lo pedagógico y se muestra el posicionamiento sobre cómo es que se aprende ese contenido, los recursos que ayudan a eso y los materiales necesarios para lograrlo. Cada uno de los procesos mencionados involucra decisiones a partir de los posicionamientos de quienes participan en su elaboración a partir de ciertas visiones del mundo y del tipo de sociedad y país que se desea ir construyendo. Nada es inocente, estos procesos nunca han sido inocentes.

El establecimiento de la SEP en 1921 después de la Revolución Mexicana se hizo con ciertos propósitos como el deseo de formar un país y a los ciudadanos/as del país. Fue un acto político y no hay duda alguna. Hasta nuestros días, sigue siendo un acto político, pero no es político porque se inculque una ideología partidista particular, o se quiera insistir a las familias a que se afilien a un partido político especifico. Es político poque decide sobre el tipo de estudiante, de ciudadana/o que se quiere formar y de qué sociedad se quiere construir. Nunca es únicamente una decisión sobre los conocimientos y habilidades que los y las

estudiantes deben aprender; es principalmente sobre el tipo de subjetividad, de identidad que se desea que los y las estudiantes internalicen como propia para leer el mundo en el que viven. Y esas subjetividades e identidades deseadas se van formando en los y las estudiantes en base a la estructura de los planes de estudio, de los libros de texto, de las prácticas pedagógicas de los y las maestras en las aulas, así como los sistemas de control disciplinarios de las escuelas, tanto para estudiantes como para maestros y maestras.

Sin embargo, siempre hay voces, contenidos y perspectivas que no son incluidas porque claramente son contrarias a las visiones de mundo y de la sociedad deseada de quienes toman las decisiones. Es por ese motivo que se enfrentan y resisten abiertamente a las reformas que se hagan en el currículo, los planes y programas, y en los libros de texto.

El contexto histórico y político de los libros de texto

El filósofo español-estadounidense, George Santayana (1905) expresó que quienes no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo y, desafortunadamente, estamos repitiendo el pasado. Los ataques recientes sobre los libros de textos gratuitos repiten resistencias que se presentaron desde la creación del Plan de Once Años y que se siguieron repitiendo. Antes de la década de 1960, el trabajo docente en las escuelas se apoyaba en materiales educativos que generalmente se compraban a compañías editoriales y a quienes elaboraban materiales que se vendían en las papelerías de las colonias. Esa situación excluía a poblaciones que no tenían los recursos económicos para solventar esos gastos. En sus memorias, Jaime Torres Bodet (1972) quien estableció la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, señala que, en ese tiempo, uno de cada mil niños lograba llegar a la universidad, el resto se quedaba en el camino y los más pobres abandonaban desde la escuela primaria. Los libros gratuitos ofrecieron la oportunidad a miles de estudiantes de las clases pobres y menos favorecidas a que tuvieran acceso a materiales educativos adecuados a los planes y programas sin tener que realizar pago alguno. Crear y distribuir los libros de texto gratuitos garantizaría lograr el objetivo de la Constitución que indicaba que la educación era gratuita.

Sin embargo, eso creo una gran resistencia en grupos de la población cuyos intereses económicos se vieron afectados cuando se anunció que los libros de texto eran, además de gratuitos, obligatorios. Entre los grupos que se organi-

zaron para emprender el ataque a los libros de texto gratuitos y obligatorios se encontraban la iniciativa privada, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), grupos de maestros inconformes, las escuelas particulares y, desde luego, no podía faltar la iglesia católica. Villa Lever (1988) señala que desde que se inició la distribución de los libros de texto, en algunas escuelas se les dijo a los padres de familia que esos libros no servían y les daban la lista de los libros que sí servían y que debían comprar. La SEP informó que se aplicarían sanciones a quienes hicieran eso.

Inmediatamente la Unión Nacional de Padres de Familia atacó a la SEP con un desplegado en el que acusó al secretario de educación de no respetar el derecho natural e inalienable de los padres de decidir sobre la educación de sus hijos. De la misma manera, dijeron que las mentes de los niños estarían a merced de la influencia ideológica y política de los secretarios de educación. Tener libros obligatorios, decía la UNPF, es ser como la Alemania nazi de Hitler, la Rusia Soviética, la Italia Fascista, o la Argentina Peronista. Se argumentaba que tener un libro obligatorio implicaba enseñar una "verdad única", la de la SEP, que iba, por consecuencia, a limitar los aprendizajes de los niños (Villa Lever, 1988). El Partido Acción Nacional señala que las acciones de la SEP eran comunistas y contrarios a la fe cristiana y que querían entregar los intereses de la nación a la Unión Soviética. Los empresarios de Monterrey convocaron a una marcha donde casualmente las empresas dieron el día libre a los trabajadores, a fin de que apoyaran la resistencia a la implementación de la ideología marxista que promovía la SEP (Villa Lever, 1988). La iglesia llamó a los padres de familia a que vigilaran la educación que se impartía en las escuelas. Asimismo, acusaban que las escuelas iban a descristianizar a los estudiantes a través de la promoción de programas orientados hacia el socialismo.

Tanto la SEP como el presidente López Mateos defendieron la reforma y se movilizó la maquinaria del estado con apoyo de la CNOP y la CTM. Sin embargo, y esto es importante enfatizar, también hubo apoyo auténtico de padres de familia y maestros que valoraban los libros de texto gratuitos y a través de cartas y telegramas pedían su defensa (Villa Lever, 1988). La SEP y el presidente no claudicaron ante las presiones de esos grupos opositores. Las declaraciones que expresaban los opositores para infundir miedo a la población no eran ciertas: no nos hicimos comunistas en la primaria y una gran parte de la población, entre los que me incluyo personalmente, accedimos a una educación que sí fue gratuita. No debemos perder de vista que las acciones de estos grupos oposito-

res estaban siguiendo intereses particulares muy específicos con las protestas, eran actos políticos.

Para 1970, siendo ya presidente Luis Echeverría, se le condicionaron los préstamos económicos del Fondo Monetario Internacional a cambio de que desarrollaran acciones concretas para reducir la tasa de natalidad en el país. De acuerdo a García Alcaraz (2001), aparentemente había un exceso de mano de obra y desempleo, se presentó el crecimiento de los núcleos urbanos con oleadas migratorias hacia los polos de desarrollo, eran problemas que ponían en duda la capacidad de los gobiernos de garantizar el bienestar social de la población. Por tal motivo se estableció el Consejo Nacional de Población (CONAPO) con dos grandes objetivos (Garduño, 2018): "reducir, en diez años, la tasa de crecimiento anual al 2.5%; y modelar la conducta sexual de los mexicanos en cuanto a la educación sexual y el uso de anticonceptivos." Fue por eso que se decidió incluir en los planes y programas de estudio y en los libros de texto gratuitos el contenido de temas demográficos y de educación sexual. García (2001) indica que se buscaba ir introyectando en los y las estudiantes modificaciones en la conducta sexual con el propósito de lograr el control natal. Resulta interesante observar que gracias a esa reforma, muchas mujeres tuvieron información sobre el funcionamiento de su cuerpo y del control de la capacidad reproductiva (Rodriguez, 1991).

Esto provocó fuertes protestas por parte de la UNPF y de la iglesia que señalaban, como lo hicieran con la reforma anterior, que eran libros que iban a indoctrinar a los estudiantes a no creer en la instrucción cristiana, que los iban a despertar sexualmente y que, además, en las escuelas los iban a esterilizar para no tener más hijos, lo que quitaba la razón de ser del matrimonio católico donde la pareja se casaba para reproducirse siguiendo la orden de la iglesia. La resistencia a los anticonceptivos iba en el mismo sentido. El impacto de estas acciones, aunque no inmediato, fue la reducción del tamaño de las familias, donde de tener 13, 12 o 10 hijos, ahora las familias no buscan procrear más de 3 hijos.

La reforma de 1973 cambió de asignaturas usada en la reforma anterior (aritmética, historia, lengua nacional, etc.) a áreas de conocimiento (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.) (Huerta-Charles y Zamora Campos, 1993) y trató de modificar el sistema de calificación de números a letras (A, B, C, D), que fue rechazado por los padres de familia que pidieron el regreso al uso de números. Las reformas educativas parciales posteriores no

modificaron estructuralmente la reforma de Echeverría que se mantuvo por más de dos décadas hasta el gobierno del presidente Ernesto Zedillo en 1994.

A pesar de la estabilidad aparente en las reformas educativas posteriores, que no representó cambios significativos en los planes y programas ni en los libros de texto, fue hasta el gobierno de Enrique Peña Nieto que se modificaron substancialmente las condiciones laborales de los maestros lo que generó una resistencia y lucha significativa para detenerla, pero no se hicieron cambios importantes a los planes y programas de estudio ni a los libros de texto. Fue hasta la reforma a planes y programas y libros de texto gratuitos del gobierno de Andrés Manuel López Obrador que se activaron las protestas porque representaba el trabajo pedagógico de un gobierno aparentemente de izquierda o progresista: la llamada cuarta transformación. Hay toda una historia detrás de las tres participaciones de López Obrador para ser presidente y desde el 2006, los partidos políticos del PRI y PAN lo señalaron como comunista, amigo de Hugo Chávez de Venezuela.

Los Libros de Texto Gratuitos de la Nueva Escuela Mexicana

Como parte del compromiso del gobierno de López Obrador se busca establecer, en términos de educación básica, la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM). En una presentación, la SEP (SEP) delinea los principios en que se basa la NEM y los Libros de Textos Gratuitos. Se afirma que la NEM busca la formación de un sujeto histórico capaz de transformar su realidad, que atienda primero a las personas excluidas, a las minorías y a los grupos sociales más vulnerados. Como busca dar cumplimiento al compromiso social de preparar y formar a un ser humano social e integral, aspira a dotar al estudiantado de un espíritu crítico, autónomo, libre, inclusivo, empático y solidario. Por tal motive se inspira en la pedagogía crítica, las epistemologías del sur y la educación popular, de pensadores, y pedagogos mexicanos y latinoamericanos.

La NEM, concibe a los proyectos educativos como oportunidad para transformar la realidad de manera crítica y creativa. Afirma que los libros de texto gratuitos son un material impreso, destinado a utilizarse en el proceso de aprendizaje y formación de los estudiantes mexicanos dentro de los escenarios áulicos, escolares y comunitarios, pensados como espacios unitarios y multigrados, vinculados a la familia y los miembros de la comunidad. Se integra por 1

libro de saberes disciplinares; 3 libros de proyectos integradores para el aula, la escuela y el espacio comunitario; 1 libro para la maestra y maestro; y, 1 libro de múltiples lenguajes. En el mismo documento se afirma que los libros de texto tienen la finalidad de facilitar el dominio y recuerdo de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectura y escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, la educación física, el deporte, las artes, la promoción de los estilos de vida saludable, la educación sexual y reproductiva y el cuidado del medio ambiente, entre otras.

La estructura pedagógica se basa en planteos integradores, modulares, al elaborarse los proyectos. Se busca revalorizar al magisterio al reconocer su capacidad profesional, no como técnico que aplica planeaciones elaboradas desde fuera del aula, porque se pone en sus manos el desarrollo del currículo escolar a nivel áulico, al territorializarlo desde su salón de clase, para sus estudiantes y la comunidad. El diseño del programa analítico contextualiza los contenidos nacionales, del llamado programa sintético, a la realidad y necesidades de la escuela y sus comunidades, para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el ciclo escolar.

Críticas al currículo y los Libros de Texto Gratuitos

Como criterio de orden, sería importante señalar en primer lugar las críticas sobre la estructura del currículo y de los libros de texto. Algunos documentos han señalado observaciones importantes a los libros de texto y a la participación del magisterio en los procesos de planeación didáctica (Grupo de Trabajo UAQ, 2023; González Lizárraga, et al, 2024). De los más significativos son que algunos de los contenidos, como matemáticas por ejemplo, se desarrollan de manera limitada al hacerse a través de los proyectos, falta una formación profesional docente más estructurada que apoye al magisterio a comprender y profundizar lo que se espera que realicen al diseñar el plano didáctico integrando todos los componentes esperados. La fundamentación teórica es compleja para la formación profesional actual de los docentes, por ejemplo, pedagogía sociocrítica, pedagogía critica, epistemologías del sur, la idea de la emancipación. Inquietantemente Carro Nava (2022) observa que cuando se elabora la crítica seria para mostrar la necesidad de clarificación de los conceptos para los y las docentes "...se descalifica, o bien, se le denomina como parte de una 'prensa

basura' ". Vale la pena resaltar que desde Torres Bodet (1972), con los primeros Libros de Texto reconoce que los libros de texto pueden mejorarse. Los Libros de Texto actuales siguen ese mismo principio, dentro del marco filosófico curricular presentado.

En segundo lugar, hay que señalar que las criticas realizadas por las voces contrarias al diseño curricular y los libros de texto, han sido muchas de las veces sin fundamento reflexivo, con base en argumentos falsos, muy similares a los que se usaron desde 1960, que principalmente buscan instaurar miedo en la población, en las familias, como se hizo en la reforma de 1973 con las inyecciones para esterilizar a los y las estudiantes, a fin de que rechacen la reforma. Los ataques fueron organizados de nuevo por los empresarios, la UNPF, y la iglesia. Se han usado estrategias de ataque que involucran personajes de los medios de comunicación. Por ejemplo, el comentarista del noticiero de TV Azteca, Alatorre, informó que los libros de texto gratuitos contenían un virus que se pensaba que estaba erradicado, el virus del comunismo y que eso era un problema muy serio. Dijo que era una conspiración de "comunistas trasnochados" citando a Marx Arriaga, quien es director de materiales educativos de la SEP, y que además le dio empleo en esta reforma a un funcionario de Maduro, de Venezuela. Era la pieza de terror que faltaba, ligar a Maduro y Venezuela porque son lo peor del comunismo en este discurso de ataque. Venezuela, Maduro e incluso Chávez también fueron usados falsamente para justificar la derrota del Trump en los Estados Unidos y desprestigiar al nuevo presidente. Suenan muy similares estos comentarios a las ideas que se expresaron en 1960 sobre los apátridas de Lombardo Toledano y Lázaro Cárdenas, así como a la orientación socialista y marxista que iba a entregar los intereses nacionales a la Unión Soviética.

La lucha por los Libros de Texto Gratuitos

La resistencia a los libros de texto no fue solamente de grupos externos a la SEP, como los empresarios o la iglesia, sino desde dentro la institución cuando el gobernador de Coahuila y la gobernadora de Chihuahua, decidieron no distribuir los libros de texto a las escuelas. Varias de las justificantes para detener la entrega de los libros de texto gratuitos eran basadas en cuestiones morales/religiosas, principalmente lo relacionado a la educación sexual, y mencionaron que los libros promovían una ideología de género que confundiría la identidad de los y las niñas, ignorando completamente que sus críticas partían de bases ideo-

lógicas. La gobernadora de Chihuahua usó recursos legales como amparos para no distribuir los libros de texto en las escuelas para el inicio del ciclo escolar 2023-2024. El comité directivo estatal del PAN de Chihuahua elaboró posters diciendo que los Gobiernos del PAN defienden a la niñez y que por ese motivo detuvieron la entrega de esos libros de texto. El periódico "El Heraldo" de Chihuahua del jueves 3 de agosto de 2023, encabeza una nota de manera llamativa: "Cierran filas ante libros de texto; sectores claves se oponen a la distribución del material". Esos denominados "sectores claves" eran la iniciativa privada, la asociación "Sí por México", y el Episcopado Mexicano. Una gran similitud con los sectores que participaron en el ataque a los libros de texto de 1960. Los mismos argumentos, las mismas frases para infundir miedo a la población.

Sin ser conscientes estaban realizando un acto político contra la constitución, primeramente, pero contra los niños y niñas de sus estados al negarles el derecho a recibir materiales educativos significativos y que se relacionaran con el enfoque expresado en los planes y programas de estudio. Estaban guiados por intereses de grupo pero que no son los intereses de la mayoría de la población. Recuperar los libros de texto fue una lucha por un proyecto de nación equitativa y justa, fue y es una lucha que no es neutral ni por parte de la SEP ni por parte de los grupos opositores. Debemos preguntarnos en medio de esta disputa, ¿qué tipo de país queremos a futuro como sociedad, el que sigue las versiones educativas neoliberales que los organismos internacionales imponen, o queremos un país que sea más justo para la mayoría de la población iniciando con el respeto de grupos (las mujeres, la población LGTBQ+, los nativos mexicanos, entre otros) que han sido históricamente oprimidos, aunque esta palabra no les guste a los grupos opositores?

En un artículo publicado recientemente, Miranda Arrollo (2025) apunta la lucha interna reciente en los altos mandos de la SEP a partir de que la nueva administración de la presidenta Claudia Sheinbaum nombró como Secretario de Educación, Mario Delgado, pues este indicó que los libros de texto, especialmente los de matemáticas, están siendo revisado por personal del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV, del Instituto Politécnico Nacional y que se van a distribuir al inicio del año escolar 2025-2026. Señala que la crisis se hizo pública cuando Marx Arriaga hizo comentarios en su cuenta de X.

"¡Se me hace que esos doctorcitos no curan ni un pulque!", dijo Arriaga (11 de marzo) al referirse de manera despectiva, irrespetuosa y soberbia a las y los académicos e investigadores del CINVESTAV.

Lo que Miranda Arrollo (2025) señala, es de nuevo un acto político por definir el proyecto de nación entre diferentes grupos políticos o de interés, y que se expresa en diseños curriculares, materiales educativos y libros de texto. Es una muestra más de la lucha constante que se tiene que seguir realizando para construir un país diferente, donde quepamos todos y todas, y se valore las capacidades, conocimientos y se les den más oportunidades a los grupos que históricamente han sido marginados, oprimidos. Es una lucha por la justicia social, por los derechos humanos. La esperanza de ir logrando poco a poco esto radica en los ejemplos de las acciones de resistencia y lucha de los y las maestras de Coahuila y Chihuahua que nos mostraron que aún hay compañeros y compañeras que se conmueven ante las injusticias y eso los mueve, a su vez, a actuar para erradicarlas.

Referencias

Carro Nava, A. (2022). La nueva familia de libros de texto gratuitos. Algunas reflexiones. Revista Aula. Consultado del internet: https://revistaaula.com/la-nueva-familia-de-libros-de-texto-gratuitos-algunas-reflexiones/

García Alcaraz, M. G. (2001). La educación sexual en la reforma educativa de los años setenta *Educar* 17; págs. 68-77.

Garduño G., V. (2018). Educación sexual: una polémica persistente. Inee/Red. Consultado del internet: https://www.inee.edu.mx/educacion-sexual-una-polemica-persistente/#:~:text=Los%20a%C3%B1os%20setenta:%20la%20planificaci%C3%B3n,%E2%80%9D%20(Garc%C3%ADa%2C%202001).

González Lizárraga, M. G. et al. (2024). Docentes de educación básica ante la Nueva Escuela Mexicana.

Grupo de Trabajo UAQ. (2023). Análisis de los Libros de Texto Gratuito. Universidad Autónoma de Querétaro. Secretaria de Educación y Cultura, Sonora/Editorial Fontamara.

Huerta-Charles. L. (2023/agosto 7). La lucha por los libros de texto gratuitos inició desde 1960. Profelandia.com.

Miranda Arrollo, J. C. (2025/marzo 25). SEP: la disputa por el proyecto educativo nacional. Educación Futura. Consultado del internet: https://www.educacionfutura.org/sep-disputa-proyecto-educativo/

Pinar, W. F. (2019). What is curriculum theory? 3a edición. Routledge.

Rodríguez, G. (1991). educación sexual y políticas de población. DemoS 004.

Santayana, G. (1905). The life of reason: reason in common sense. Scribner's Sons
SEP. (2022). De la nueva escuela mexicana, al plan y los programas de estudio, hasta los libros de texto gratuitos de primaria 1º a 6º, ciclo escolar 2022-2023.
Subsecretaría Educación Media Superior (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. SEP.
Torres Bodet, J. (1972). Memorias. La tierra prometida. Editorial Porrúa.
Villa Lever. L. (1988). Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación de México. Universidad de Guadalajara.

La entrega de los Libros de Texto Gratuitos en Coahuila: una intensa confrontación entre el Gobierno del Estado y las resistencias locales por el derecho a la educación

Anzures García José Luis

Antecedentes

En la Historia de la Educación en México, los LTG son parte de una narrativa en la que se expresa con orgullo una conquista popular y un mandato que consolidó el estado benefactor en México, el derecho a la educación pública. Se trata de un importante logro de la Revolución Mexicana asentado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Este beneficio para las y los estudiantes en nuestro país no fue automático, ni expedito. Sino que, fue parte de un proceso de consolidación del Estado educador ante los retos de una política educativa que, al inicio del periodo posrevolucionario se concentraban en el analfabetismo y en la falta de cobertura. Años más tarde la política educativa se preocupó en un aspecto principal, la entrega de libros de texto gratuitos a toda la población escolar. Rodríguez (2023) menciona que en 1958, al inicio del gobierno del Presidente López Mateos, había tres millones de niños sin asistir a la escuela y quienes asistían, tenían graves deficiencias al término de sus estudios. Por tal razón al año siguiente una acción estelar de su gobierno fue la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).

Este hecho provocó un importante conflicto por la direccionalidad de la educación pública en nuestro país en el cual participaron los siguientes actores: el primero era el gobierno mexicano, el Presidente López Mateos tuvo una gran oportunidad para legitimar a su gobierno con el pueblo, haciendo realidad el derecho a la educación pública, a través de la entrega de los LTG. El segundo de estos actores tenía una motivación económica, la Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares, quienes señalaron que la CONALITEG no podía prohibir el uso y la venta de libros ya que esta acción representaba la creación

de un monopolio que, obviamente limitaba su mercado y sus ganancias. Un tercer actor fue la Unión Nacional de Padres de Familia que representaba intereses conservadores de una sociedad católica y tradicionalista, pero también a los dueños de los colegios particulares. Y había un cuarto protagonista que vio la gran oportunidad de consolidar su posicionamiento político electoral al oponerse a la entrega de los LTG, el Partido Acción Nacional. Ante estos embates la Secretaría de Educación Pública, fijo la contundente postura de que los LTG eran obligatorios, y como tal la violación al decreto presidencial que creo la CONALITEG y el rechazo a los LTG se sancionaría de acuerdo con la Ley (Greaves, 2021).

La razón de incluir este referente es porque en el estudio de este pasaje histórico se pueden inferir dos ideas comunes entre el pasado y el presente; a finales de los 50's en el escenario nacional de la política educativa nacional del Presidente López Mateos, y en Coahuila en 2023 con la entrega de los LTG para implementar la NEM en el sexenio del Presidente López Obrador. Estas dos ideas comunes son: el debate por el control de la educación y la contienda entre bandos muy bien definidos en ambos momentos históricos.

Las acciones del Gobierno local y las estrategias de resistencia realizadas por la alianza de padres de familia y docentes: análisis de un conflicto por el control de la educación

En este apartado se expone una serie de datos en una línea del tiempo y en torno a la pregunta ¿En qué consistió el conflicto por los LTG en el Estado de Coahuila? En este trayecto se pretende comprender la forma en que los actores van construyendo en la acción, una serie de significados y posiciones sobre el derecho a la educación, aunque no se trata propiamente de un proceso de investigación-acción, ni tampoco se desarrolla de forma plena una investigación cualitativa, se emplearon solo algunos recursos etnográficos como la entrevista semiestructurada, la observación y el diario de campo (Vasiliachis, 2006) para obtener información sobre los sujetos participantes en este proceso.

Durante el mes de agosto de 2023, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) concedió la suspensión en la controversia constitucional promovida por el Gobierno del Estado de Coahuila para no entregar los LTG de la NEM, de forma similar como se había concedido en la demanda que hizo el

Gobierno del Estado de Chihuahua. El Ejecutivo de Coahuila, anunció que imprimió sus propios libros de texto, con un gasto aproximado de 72 millones de pesos. Los materiales mencionados contenían una serie de contenidos y actividades sin una definición epistemológica clara, sin un enfoque pedagógico explícito y sin articulación con el Artículo 3º reformado en 2019 (DOF, 2019). Dichos libros mantenían un enfoque tradicional de concepción bancaria (Freire, 1985), diferente y hasta opuesto a la propuesta curricular de la Secretaría de Educación Pública federal. En este acto se pudieron percibir dos delitos federales graves del gobierno denunciados por la Red en Defensa de la NEM (alianza de padres de familia y docentes); uno, el desvío de recursos económicos del erario público, 72 millones de pesos que se emplearon indebidamente para reimpresión de los mencionados materiales. Y dos, la usurpación de funciones, ya que como lo señala el artículo 113 de la Ley General de Educación, el Gobierno del Estado se atribuyó facultades que son exclusivas del gobierno federal al imprimir sus propios libros.

Ante tal situación el día 1 de septiembre de 2023 se integra la Red en defensa de la NEM y hace un llamado a participar en una manifestación pública y pacífica, coordinada y simultánea que se llevó a cabo en las ciudades de Saltillo y Torreón para exigir la entrega de los LTG en la Alameda de las respectivas ciudades. (Guevara y Maldonado, 2023).

La Red en Defensa de la NEM promueve una acción legal, la elaboración y firma de un documento denominado *Terceros interesados*. El día 2 de octubre de 2023 logran que aproximadamente 15 mil padres de familia de todo el estado firmen este documento y los concentran en la Ciudad de Torreón, Coah., para hacerlos llegar a la SCJN.

El día 3 de octubre de 2023, una Comitiva de la Red en defensa de la NEM, arriba a la Ciudad de México, y asisten a la SCJN. Realizan una serie de acciones coordinadas con los Maestros y Padres de familia del Estado de Chihuahua.

El día 4 de octubre de 2023, los representantes de la Red en defensa de la NEM logran ser atendidos por la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados. En ese lugar realizan una doble acción: una rueda de prensa en el espacio de comunicación y medios del Palacio de San Lázaro. Y solicitan ante los legisladores que se realicen exhortos al poder Ejecutivo de Coahuila y al Poder Ejecutivo de Chihuahua para que desistan la controversia constitucional y entreguen los libros a las y los alumnos en sus respectivas entidades.

De igual forma demandan a los legisladores que se realice un exhorto dirigido a la SCJN para que se resuelva la controversia de forma inmediata y de fondo.

El mismo 4 de octubre de 2023 la Red es recibida en la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en la CDMX por la Dirección General de la Segunda Visitaduría General. Ahí entregan algunas quejas de padres de familia en contra de los Gobiernos de Coahuila y Chihuahua por no entregar los libros de texto gratuitos, por no respetar el derecho a la educación de sus hijas e hijos.

Ese mismo día 4 de octubre de 2023. Se realiza otra manifestación en la SCJN, ya que este poder constitucional se desecha la controversia constitucional que había demandado el Gobierno del Estado de Chihuahua. Los integrantes de la Red en defensa de la NEM celebran este logro de sus homólogos de Chihuahua. Pero en su propia entidad, aun no se logra que se desheche la controversia y que se elimine la suspensión.

En Coahuila el día 15 de octubre de 2023 los miembros de la Red logran que los defensores de los derechos humanos de la CNDH visiten la entidad. E instalan 2 módulos de recepción de quejas ante la CNDH. Uno en Torreón y otro en Saltillo.

Por fin el día 25 de octubre de 2023, la SCJN desechó la controversia 412/2023 presentada por el Gobierno de Coahuila en contra de los libros de texto gratuito. Se determinó que, el diseño, elaboración y entrega de los libros de texto gratuitos no implica ninguna invasión en la esfera jurídica del Gobierno de Coahuila, por parte del gobierno federal. Sin embargo, los LTG no se entregaron debido a que se presentaron una serie de amparos en el 5º y en el 2º Tribunales Colegiados en Materia Civil y Administrativa. Quienes promovieron estos amparos son organizaciones que tienen afinidad política y algunos empleados del Gobierno estatal, una Asociación Estatal de Padres de Familia creada ex profeso por el Gobierno para realizar esta acción, una trabajadora administrativa de la Secretaría de Educación local y la Asociación de Colegios particulares.

En el mismo momento que se desecha dicha controversia, los integrantes de la Red realizaron una rueda de prensa y un mitin de información en la SCJN en la Ciudad de México.

El día 9 de febrero de 2024, la CNDH emitió la recomendación 21/2024. Se recomienda al Gobierno de Coahuila que proceda a entregar inmediatamente los LTG elaborados por la Secretaría de Educación Pública federal en

todas las escuelas de educación básica. Se señala en dicha recomendación que, en un término de tres meses, el Gobierno de Coahuila deberá publicar un comunicado en el que reconozcan que, con la interposición de la controversia constitucional, así como con la instrucción de no entregar los LTG a las alumnas y los alumnos, se generaron agravios en su perjuicio, obstaculizando un pleno ejercicio de su derecho a la educación. La recomendación señala también que, en coordinación y colaboración con la Secretaría de Educación del estado, deberán emitir un acuerdo, circular o documento con el fin de garantizar la continuidad académica de las niñas, niños y adolescentes de la entidad e instruyendo que no podrán ser susceptibles en el presente ciclo escolar 2023-2024 de ser evaluados con calificaciones no aprobatorias. Se dio vista de esta recomendación a la Secretaría de Fiscalización y Rendición de Cuentas de Coahuila, a efecto de que se inicie el procedimiento administrativo respectivo para deslindar responsabilidades por las conductas relacionadas con la omisión en la entrega y distribución de los LTG en dicha entidad; así como por la falta de colaboración con la CNDH en la investigación de los hechos (CNDH, 2024).

El significado de las acciones de resistencia y de defensa de la NEM y la lucha para la entrega de los LTG

La Red en defensa de la NEM fue integrada por diversos colectivos y organismos independientes de la de la sociedad civil; en primer lugar, se integró el Frente de Padres de Familia por la Defensa de la Nueva Escuela Mexicana, se trata de un colectivo de padres y madres de familia compuesto por cincuenta comités de Defensa de la NEM ubicados en diferentes comunidades ubicadas en colonias y ejidos de la Región Lagunera de Coahuila. Asumieron que su principal objetivo es la defensa del derecho a la educación y de la escuela pública.

> Es necesario participar ya que es un derecho para las niñas y los niños coahuilenses el acceso a los libros y materiales que proporciona la SEP para su desarrollo. EMDEFE060125.

Una de sus acciones principales fue la lucha por la entrega de los LTG, han realizado múltiples actividades en ese terreno, entre las que destaca los círculos

de lectura y análisis de los LTG. Los padres de familia obtuvieron LTG con el apoyo de sus homólogos del Estado de Durango y llevaron a cabo una intensa jornada de capacitación sobre el contenido y manejo de estos materiales, enfatizando en el papel de la familia en el nuevo enfoque educativo y reiterando que, su lucha por la entrega de los LTG representa la defensa del derecho a la educación de sus hijos.

> Los libros de texto gratuitos, son los únicos libros que en muchas casas de clase trabajadora ocupan un espacio para la consulta de temas académicos, también por qué nuestros hijos tienen derecho a esos materiales para complementar su proceso educativo. EPDEFRAM080125.

El Movimiento Magisterial de Coahuila es un organismo de docentes que surge desde 2004 como reacción ante el retiro de un convenio salarial para egresados de la UPN, otra de sus actividades relevantes ha sido su oposición a la mal llamada reforma educativa en la que realizaron una serie de manifestaciones, tanto en Saltillo como en La Laguna desde 2013. Fueron reprimidos de forma violenta por el gobierno municipal de Torreón en un acto pacífico de protesta el 16 de septiembre de 2015. Realizaron acciones de protesta ante el cobro indebido del ISR en 2014. Una cantidad importante de sus miembros y simpatizantes cuenta con estudios de posgrado y realiza trabajos de investigación educativa. En este trayecto fueron aliados de los padres de familia.

> Fue una alianza equilibrada y solidaria, ya que los maestros al ser una parte fundamental en la ecuación de la educación contribuyeron, respaldando a los padres y explicando la reforma y los nuevos libros de texto. Mientras los padres y madres en unión con colectivos aportamos la organización de base que respaldaba en conjunto el esfuerzo de los maestros. EPDFCAIN100125.

Los padres de familia integrantes del Frente expresaron un alto nivel de politización y de información sobre la NEM durante el conflicto:

> La NEM es la base para que los niños y niñas se desarrollen de forma integral, para que lleguen a ser ciudadanos comprometidos con su colectividad sin dejar de fortalecer su individualidad, la NEM es además uno de los ejes para la reconstrucción

del país y que encamine en el mediano y largo plazo hacia un México con justicia social. EPDFCAIN100125.

El Artículo 3º Constitucional establece que, la educación es un derecho de todas las personas, y se define además el enfoque humanista de la educación. La educación, menciona este artículo, se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. El decreto del 15 de mayo de 2019 (DOF, 2019) replantea los fines de la educación y elimina las referencias en las que se establecía una educación de calidad. Se adopta, como ya se señaló una educación humanista que orienta todas las acciones de la escuela hacia el bienestar y el buen trato, la escuela se convierte desde esta perspectiva, en un espacio de emancipación y un centro de aprendizaje comunitario.

Los enfoques gerenciales y de competencias orientados hacia la formación de sujetos de mercado son sustituidos por una educación que busca la excelencia, el desarrollo del pensamiento crítico y, en síntesis, la formación integral de un ciudadano sujeto de derechos.

Con respecto a los LTG los padres de familia tienen muy claro que la defensa de los libros es la defensa del derecho a la educación:

> Participamos porque era una injusticia que el gobierno del estado prohibiera la entrega de los LTG de la NEM, nuestra niñez necesita estar a la vanguardia con una educación humanista y de calidad. EPDFCAIN100125.

Para el logro de esta transformación propuesta es indispensable contar con apoyos y recursos que promuevan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos recursos son los libros de texto gratuitos que materializan el derecho de las niñas, los niños y los jóvenes. Los LTG han sido elaborados de acuerdo con los planes y programas de estudio 2022 vigentes en todo el país, en los que se incluye una propuesta organizada en campos de formación y se proponen proyectos sociocríticos en los escenarios del aula, la escuela y la comunidad. Esta propuesta curricular promueve un paradigma de cognición situada (Díaz Barriga, 2003) que tiene como centro de todo el proceso la comunidad en la que halla inserta la escuela.

Sobre este tema y con claridad, se establece en el Artículo 113 de la Ley General de Educación que: Corresponden de manera exclusiva a la autoridad

educativa federal las atribuciones siguientes: Fracción IV. Elaborar, editar, mantener actualizados y enviar a las entidades federativas en formatos accesibles los libros de texto gratuitos y demás materiales educativos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación. Al inicio de cada ciclo lectivo, la SEP deberá poner a disposición de la comunidad educativa y de la sociedad en general los libros de texto gratuitos y demás materiales educativos, a través de plataformas digitales de libre acceso.

En la Fracción V de este mismo artículo se señala otra facultad del Gobierno federal que es: Autorizar el uso de libros de texto para la educación preescolar, primaria y secundaria.

El artículo 3º Constitucional señala que: El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

Los aprendizajes que los sujetos construyen a partir de la participación y la comprensión de este proceso de lucha

Del análisis del conflicto por los LTG en el estado de Coahuila se desprenden diversos aprendizajes que los actores fueron construyendo en este proceso:

A partir de la reflexión sobre la referencia histórica sobre los LTG al final de la década de 1950 se pueden sustraer dos reflexiones significativas, tanto en el pasado como en la actualidad el conflicto por los libros representa una pugna entre dos posiciones diferentes y opuestas sobre lo que es la educación. Por otra parte, los bandos o posiciones son coincidentes, o cuando menos similares, en ambos conflictos: en contra de los libros, participaron la Sociedad Mexicana de Autores de Libros, quienes tenían una motivación económica; la conservadora y religiosa Unión Nacional de Padres de Familia y el conservador Partido Acción Nacional. En la promoción a favor de los LTG se percibe la acción del Gobierno Federal que promuevió el derecho a la educación como una obligación, y a la vez como una facultad constitucional. Lo que se disputó en ambos momentos históricos no fue solo un conflicto por los LTG, sino por la dirección de la educación pública en nuestro país. Y lo que determinó la solución del conflicto en ambos momentos históricos fue, la aplicación de las leyes.

Los padres de familia pertenecientes a la Red perciben con mucha claridad que, la defensa de los LTG representa la defensa del derecho a la educación, para ellos el conflicto no representó una manifestación aislada. Los padres de familia desarrollaron una capacidad de organización, de convocatoria y se convirtieron en interlocutores de los tres poderes constitucionales, llevaron a cabo mesas de diálogo con el Gobierno del Estado de Coahuila, con los diputados federales de la Comisión de Educación y con la SCJN. De la misma forma pudieron gestionar, interponer y obtener una recomendación de la CNDH dirigida al Gobierno de Coahuila y al de Chihuahua.

Otra capacidad que desarrollaron los miembros de la Red, fue la de llevar a cabo una serie de acciones de autoformación, que les permitió desarrollar una pedagogía política en las plazas públicas y espacios de la comunidad, llevando a cabo talleres y círculos de lectura en compañía de los docentes aliados para conocer los LTG.

Los miembros de la Red fueron capaces de mantener una estructura orgánica a través de comités comunitarios que, en un primer momento ha servido para la defensa de la NEM, pero dichos comités mantienen su organización y han podido participar en otros temas de tipo público, como la promoción de la lectura y la defensa del agua ante el intento reciente de privatizar en la ciudad de Torreón el sistema de agua potable.

Los integrantes de la Red fueron capaces de establecer alianzas y acciones estratégicas, primero en la propia entidad, los padres de familia integraron a los maestros del movimiento magisterial y a otros colectivos independientes Tanto en Torreón como en Saltillo. Y al exterior formaron un bloque de apoyo mutuo con los padres de familia y docentes de los diferentes municipios del estado de Chihuahua.

La capacidad de organización y de convocatoria que construyeron los padres de familia y los docentes de la Red, la estrategia de autoformación y pedagogía política constituyen una alta expectativa de organización comunitaria, que representa una esperanza para la transformación de la educación y la vida pública en Coahuila.

Referencias

CNDH, (2024) Recomendación 21/2024. Recuperado de: https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2024-02/REC_2024_021.pdf

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado de: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

DOF. (2019) Poder Ejecutivo Federal. DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de: DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o

DOF. (2022) Poder Ejecutivo Federal. Anexo del acuerdo 14-08-22. Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Recuperado de: DOF - Diario Oficial de la Federación.

Freire, P. (1985). Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

Gómez, Sandra. (2024). Red en Defensa de la Nueva Escuela Mexicana celebra distribución de Libros de Texto Gratuito en Coahuila. Vanguardia. MX. Red en Defensa de la Nueva Escuela Mexicana celebra distribución de Libros de Texto Gratuito en Coahuila

Greaves Laine, C., (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6(12).

Murillo, E. (2023) SCJN desecha última impugnación de Coahuila contra libros de texto gratuitos. recuperado de: La Jornada - SCJN desecha última impugnación de Coahuila contra libros de texto gratuitos

Ocampo López, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (10), 57-72.

Rodríguez Sesmas, Julián (2023) La Educación con Adolfo López Mateos 1958-1964. Recuperado de: La Educación con Adolfo López Mateos 1958-1964 – Unanimidad

Guevara R. y Maldonado J. (2023). Maestros y familias marchan para exigir libros de texto gratuitos de la SEP en Coahuila. Recuperado de: Marchan para exigir entrega libros de texto SEP en Coahuila| Telediario México

Vasiliachis, I. (2006). *La investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de: https://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf

La disputa por los libros de texto de la educación pública en el estado de Chihuahua, una mirada histórica

Andrés Octavio Varela Enríquez

El 28 de agosto de 2023, a puerta cerrada y con la presencia del secretario general de la sección 8, Eduardo Zendejas, el secretario general de la sección 42 del subsistema estatal, Manuel Quiroz, el exenlace de la SEP, Raúl Irigoyen, el presidente municipal de Chihuahua, Marco Bonilla, la exsecretaria de educación y deporte, Sandra Elena Gutiérrez Fierro y otros personajes, la gobernadora María Eugenia Campos daba el arranque al ciclo escolar sin libros de texto gratuito de la Educación Básica en el estado de Chihuahua (Coria, 2023).

Se trató de un suceso inédito. Le habían negado, en nombre de sus prejuicios y en atención a la agenda política de los poderes fácticos -de los cuales se han convertido en correa de transmisión- los libros de texto de la Educación Pública a las hijas e hijos de los trabajadores/as, de los obreros/as, de los/as campesinos/as, de los/as trabajadores/as de la maquila. Les habían negado quizá el único insumo de lectura al que tendrían acceso las familias y los hogares que se encuentran en mayores condiciones de desigualdad.

Ante tal afectación a los derechos fundamentales de los NNA de nuestras comunidades, las y los maestros del estado de Chihuahua salimos a protestar. Pronto, desde una articulación de voluntades que recorrían los contornos de nuestro estado -desde lo más lejano de la Sierra Tarahumara hasta el desierto y la frontera norte- nació la Red de Defensa de los Libros de Texto y la Nueva Escuela Mexicana.

Con representación de participantes de todo el estado, constituimos una asamblea estatal, que fue el máximo órgano de toma de decisiones del movimiento. Dedicamos espacios para realizar balances políticos, tomar acuerdos y crear comisiones -algunas de ellas operaron de manera permanente y otras se constituyeron para abordar tareas inmediatas y limitadas a una acción específica-.

El "retrato familiar" del día en que inició el ciclo escolar sin libros de texto, con la complicidad de autoridades de distintos niveles y órdenes de gobierno, tiene antecedentes históricos que es necesario considerar para comprender cómo se llegó a ese escenario y, sobre todo, para interpretar lo que ocurrió después.

Primero, no podemos dejar de mencionar que el estado de Chihuahua está gobernado por un grupo de políticos procedentes del Partido Acción Nacional que, aunque responden a esa línea ideológica, están también muy ligados a otra forma de corrupción endémica de la clase política local y que se ha configurado como una forma de hacer/endender la acción política, denominada "duartismo". Sin embargo, como diría el subcomandante Marcos en su famoso libro "7 piezas sueltas del rompecabezas mundial", refiriéndose la brutalidad con la que el neoliberalismo surge de una fase más aguda del despojo capitalista: "el hijo se devora al padre". En este caso, lo que en algún momento fue el periodo de César Duarte como gobernador de origen priista, en cuya administración se comprobó ante tribunales la corrupción con la que cooptó y sobornó no sólo a personajes de la clase política -incluida la actual gobernadora, en condiciones de legisladora local-, sino a medios de comunicación corporativos, representantes religiosos y otros actores de la vida pública del estado, con el gobierno de Maru Campos esto se ha amplificado (Lucero & Ávila, 2021).

Esta lógica de dominación política, explicará no sólo el actuar de la gobernadora en torno a la obstaculización de los libros de texto y su compromiso ideológico, sino el acompañamiento de otros poderes de los que, por momentos, podemos advertir con mayor claridad su articulación: el clero, el poder mediático y el poder económico.

El día cuatro de agosto de 2023, más de veinte días antes de que iniciara el ciclo escolar con el evento protocolario al que nos referimos con anterioridad, sin preguntarle a nadie y en nombre de todos, la gobernadora del estado interpuso una Controversia Constitucional ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación para detener la distribución de los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), como lo señala el semanario *Proceso* (2023).

La gobernadora de Chihuahua consideró "ideologizados" y "comunistas" a los libros de texto, explicando su rechazo de esta manera en una breve entrevista:

> Es tan fácil como que ustedes le pregunten a los padres de familia: si prefieren ellos que estén recibiendo esta basura de libros de texto o que mejor reciban a través de otras personas capacitadas (...) una educación en donde no se les obligue a los niños a pensar cierta ideología, donde no se les obligue a los niños a creer en ciertas condiciones de vida. Consultado en el portal de Sin embargo (2023).

Este recurso jurídico fue recibido de forma inmediata por la Corte y la voluntad del ministro Luis María Aguilar, conocido también por su defensa de la fortuna del evasor de impuestos de Ricardo Salinas Pliego, quien, desde su televisora -que se supone que se trata de una concesión del Estado y no un aparato de interés político al servicio de su dueño- llevó adelante una campaña sumamente amarillista para descalificar no sólo a los libros de texto, sino a la NEM y a los funcionarios públicos de la SEP que asumieron la tarea de proponer un proyecto educativo que no fuese copia ni calca de experiencias extranjeras sino una construcción soberana.

En contra de un proceso inédito en donde, junto a otros especialistas, participaron cientos de maestros y maestras de todo el país para la elaboración de los libros de texto de la NEM, María Eugenia Campos llamaba "basura" a estos materiales que, también hay que decirlo, surgieron de un esfuerzo de responsabilidad presupuestal y en un ejercicio de autonomía. Vale la pena recordar que uno de los principales frentes en contra de su elaboración y distribución a nivel nacional fue la estrategia de los grupos de poder económico que, al ver lastimados sus negocios multimillonarios con la producción de libros al amparo del Estado, iniciaron una campaña mediática y política en contra de la SEP.

De forma sistemática -además de la gobernadora-, presidentes/as, legisladores/as y otros funcionarios que a nado sincronizado habían adoptado el escenario educativo como un campo de batalla partidista, hicieron algunas de las peores declaraciones de las que se tenga memoria.

Tal es el caso del alcalde municipal de Chihuahua, Marco Bonilla, quien, totalmente desinformado y ante los medios de comunicación, el 16 de agosto de ese año declara estar en contra de los libros de texto porque: "No envío a mis hijos a la escuela para que les enseñen con quién deben acostarse o en qué Dios deben creer" (sic). Tomado del periódico digital *La Opción* (2023).

El problema no sólo es la profunda desinformación con la que los grupos conservadores -para este caso el alcalde- abordan el tema, sino su declaratoria respecto a la educación sexual integral que, aunque no le menciona directa-

mente, es su contenido en los LTG el que tergiversa para, de manera demagógica, suponer que en la escuela se les enseña a los NNA "con quien deben acostarse". Estas irresponsables declaraciones, adquieren una amplitud mayor cuando quien las hace representa un cargo como el de la presidencia municipal de Chihuahua.

Recordamos también a la propia gobernadora, en su única entrevista internacional sobre el tema, utilizando información falsa ya habiendo sido desmentida por distintos portales de noticias, o explicando para un medio local de la región de Camargo, que esos libros de texto ponían en riesgo la libertad de "utilizar tu dinero, producto de tu esfuerzo", para comprar cosas en el supermercado.

Realmente parece un mal chiste, pero, además de su histórico rechazo a la educación sexual, los grupos conservadores en los que se encuentran el alcalde y la gobernadora tienen una hisórica bandera -muy trasnochada a estas horas de la humanidad- en contra de lo que ellos creen que significa el comunismo como modo de producción.

Como podrá deducirse, declaración tras declaración, el encono aumentaba.

El 14 de agosto, catorce días antes de que se iniciara el ciclo escolar, autoridades educativas, principalmente, supervisores/as escolares y jefes/as de sector del nivel de educación primaria federalizado, realizan un pronunciamiento en el que explican en seis puntos argumentativos por qué deben entregarse los materiales educativos pues, no hacerlo: "contraviene el acceso pleno a la educación que debe ser garantizado a los niños, niñas y adolescentes (NNA) por mandato constitucional". (Zonafree, 2023).

A ese pronunciamiento, le siguieron otros más: el elaborado por Asesores Técnicos Pedagógicos también del nivel de educación primaria y del subsistema federal, así como una carta abierta en la que padres y madres de familia solicitaban la adhesión de firmas mediante formularios de Google que pronto alcanzó miles de firmantes.

Con todo y eso, la decisión de no entregar los libros de texto se mantenía. Aunuque ahora detrás de una justificación en conjunto que implicaba a la Suprema Corte de Justicia de la Nación, pues ante las presiones, el Gobierno del Estado extendía su intentona señalando que era el Poder Judicial quien había emitido una orden para que estos libros no fueran distribuidos y que esto ya no se encontraba en las manos del Poder Ejecutivo.

El 22 de agosto, en sus portales de prensa y comunicación oficial en redes sociales, escalando la confrontación, el gobierno de Chihuahua (2023) realizó una publicación en la que explicaba en "7 razones y sus ejemplos" por qué cuestionaban los libros de texto de la NEM, motivo por el cual, se había interpuesto la Controversia Constitucional referida.

Esta publicación se hizo también en medios nacionales, entre ellos, El Universal, en donde presumiblemente -y de acuerdo con una tarifa conocida- deben haberse gastado unos cuantos millones de pesos para su publicación.

¿Cuáles eran los motivos que señalaba el Gobierno del Estado y que justificaban su oposición a los Libros de Texto?

En primera instancia, que estos libros "ideologizaban" a los niños y las niñas, promoviendo -según las infografías del Gobierno del Estado de Chihuahua- una "lucha entre ricos y pobres, satanizando el desarrollo personal y social que ha sido tan importante para nuestro Estado" (sic). (Gobierno de Chihuahua, 2023)

Otro de los absurdos que manifestaron, en congruencia con su histórica postura conservadora y antiderechos fue que estos libros "hipersexualizaban" a los niños y a las niñas, cuando en realidad aquello que molestó a los grupos conservadores es el derecho de los NNA a recibir una educación sexual integral.

Mientras el gobierno local realizaba esta propaganda, en comparsa, lo hacían un buen número de representantes religiosos que reanimaron su trasnochada forma de entender el devenir político y acusaron a los Libros de Texto de la NEM de contener "el virus comunista".

Al mismo tiempo, representantes de las cámaras de comercio y otros grupos vinculados al poder económico también expresaban su rechazo.

El nado sincronizado era evidente y, como no podía ser de otra forma, se acompañaba de los grandes medios de comunicación.

La semana del lunes 4 al sábado 9 de septiembre

El encono de la confrontación política en la que, por momentos, fue muy visible la articulación histórica de los enemigos de la educación pública y de los derechos humanos, puede observarse desde distintos miradores y tiempos históricos.

Después de la narrativa introductoria, enfoquémonos en la semana del lunes 4 de septiembre al sábado 9 de septiembre de 2023.

En días previos, se anuncia una movilización masiva, la primera de índole estatal, que ocurriría el viernes 8 de septiembre y estaría convocada por la Red de Defensa de Libros de Texto y la Nueva Escuela Mexicana. (Sin embargo, 2023)

Ya acercándose el día, la sección 8 explica que ellos no están convocando a esa marcha, intentando mandar un mensaje no sólo de respaldo al gobierno estatal, sino de abandono a quienes se manifiestan por la exigencia de la distribución de los LTG de los NNA. Casi al mismo tiempo, la Secretaría de Educación y Deporte emite un comunicado explicando que no hay "permiso" para ausentarse el día que está prgramada la marcha, pues el calendario marca un día de clases regulares.

La estrategia no funcionaba. Un gran número de compañeros/as estaba convencido de asistir el día 8 de septiembre a protestar. Ni siquiera las llamadas de los representantes sindicales a las autoridades educativas para persuadirles de participar y "permitir" que las y los trabajadores adscritos a su zona o sector participaran, fueron suficientes para detener el ánimo de la movilización. Qué lugar tan incómodo escogieron los charros sindicales para ubicarse en la historia por la defensa de la educación pública. Aunque aquí no hay sorpresas; así ha sido en los últimos 50 años.

Al vapor, el charrismo sindical, rebasado por las bases magisteriales, y en un nuevo acto de boicot, convoca a un "Consejo Técnico Escolar Extraordinario", que tendría lugar el día jueves 7 de septiembre, un día antes de la marcha a la que la Red de Defensa de los Libros de Texto y la Nueva Escuela Mexicana había convocado.

La estrategia de los charros seguía siendo la misma: obstaculizar la marcha y mandar un mensaje a las comunidades escolares en el que, encima de que el jueves habría suspensión laboral "oficial", el viernes sus hijos/as no irían a la escuela por consecuencia de una suspensión "no oficial".

La gran mayoría de compañeros/as identificaron la estrategia y, en acto de protesta, no realizaron ese Consejo Técnico Escolar, asumiendo que el día transcurriría con normalidad de clases.

No había nada que detuviera la movilización. Ni siquiera la declaración que llevaron a cabo 70 organizaciones vinculadas al conservadurismo religioso y al poder económico en la que solicitaron represión laboral a quienes nos manifestáramos el día 8 de septiembre, pues ellos tendrían una movilización también masiva al día siguiente -en sábado- para oponerse a lo que denomi-

naron "libros perversos" (Macías, 2023). Si por ellos fuera, las y los maestros tendríamos que dar clases con un grillete conectado al escritorio en el salón.

Para imaginar un poco lo que sucedió en la marcha, retomaré un testimonio que, en forma de narrativa, escribí en mi cuenta de Facebook, justo un mes después de la acción:

> ...No sabíamos cuántos íbamos a ser, hasta que llegara el momento y la hora pactada. Aunque había incertidumbre en el ambiente, también había mucha esperanza. Bien tempranito llegué a la glorieta de Pancho Villa. Yo llevaba una gran manta que acompañaría al colectivo que abriría la marcha y también cuatro mil volantes con información sobre los LTG que repartiríamos por las calles. Cuando llegué, ya había algunas personas. Y se veía llegar a otras más. Había compañeros/as agrupadas en los jardines que se encontraban cerca. El sol ya empezaba a calar. Pensé que habíamos exagerado con la impresión de los volantes, y quizá nos sobrarían, pero la cantidad que había que pagar por unos miles más en la papelería era casi la misma y aprovechamos la oferta. De un momento a otro, empezaron a llegar los compañeros de las regiones serranas: los de Guadalupe y Calvo, los de Madera. A la mitad del camino, nos esperaba un contingente que venía de San Juanito. Y así muchos otros compañeros/as de las diferentes latitudes del estado. Si le hubiéramos dado un volante a cada compañero, nos habrían faltado más de dos mil volantes, reflexioné al final. Y sólo estaba hablando de la capital. Porque simultáneamente, en ciudad Juárez se manifestaban más de cuatro mil compañeros/as, así que rebasamos los 10 mil. Rebasamos ese número, caminando las calles, a pesar de las intimidaciones de la secretaría de educación y deporte, las llamadas, los mensajes, las reuniones urgentes para provocar e intimidar a los supervisores/as y jefes/as de sector. Fuimos a gritarle a Maru que entregara esos libros de manera inmediata a pesar de las amenazas de un descuento -y hasta actas de "abandono de labores"- y, sobre todo, a pesar de un sindicato que, de manera miserable, operó para desincentivar la marcha haciéndole el trabajo sucio a su patrón, en contra de las y los trabajadores, y de la Educación Pública, hay que decirlo. Entonces, ahora que todos andan queriéndose colgar la medalla de los libros cuando en otro momento operaron para mantenerlos secuestrados, les decimos una cosa: no sean hipócritas. El pueblo los está viendo. El pueblo no olvida la escena trágica en la que aparecieron como guardaespaldas de la gobernadora en el arranque del ciclo escolar, legitimando su discurso y un ciclo escolar sin LTG. No son "tan grandes como Chihuahua". Hoy, después de exactamente un mes de nuestra primera

> movilización masiva -que cómo nos costó y cuántos frutos nos trajo-, podemos cantar victoria. Hoy 8 de octubre, día en que asesinaron a uno de los hombres más valientes que ha parido nuestramérica: el Che Guevara, podemos decir: logramos empujar a la derecha un paso hacia atrás. Y mañana asistiremos por nuestros libros de texto al almacén en el que un grupo de miserables los mantenía secuestrados. ¡Viva la conciencia crítica del magisterio chihuahuense!

Vale la pena comentar que, mientras nuestra manifestación ocurría, como lo describe el relato anterior, en los SEECH, su director general, Héctor Donaciano González, recibía a la organización "Cruzada por la familia" en un evento protocolario que violentó el Estado Laico -para variar- y que tenía, entre sus fines, recibir una dotación de libros de texto correspondientes a planes de estudios anteriores -que ya estaban derogados- a propósito de la estrategia de la gobernadora de sustituir los libros de texto de la NEM con libros de otros ciclos escolares. Una estrategia fallida a todas luces que puede observarse en el portal digital de los Servicios Educativos del estado de Chihuahua (SEECH) (2023).

Al siguiente día de la exitosa movilización masiva convocada por la Red de Defensa de los Libros de Texto y la Nueva Escuela Mexicana, en una especie de demostración de fuerza, los representantes del poder económico, político y religioso en el estado llevaron a cabo su manifestación. ¿Y qué pasó? Entre los asistentes, en pleno sábado, destacaban figuras como la directora de educación primaria, el director general de los SEECH y el director de investigación y desarrollo educativo de la SEyD, entre otros funcionarios. Otro auténtico retrato de familia.

Las redes sociales pronto se llenaron de imágenes del evento, con funcionarios sonrientes en su papel de defensores de la educación contra esos "peligrosos" libros de texto, según ellos, elaborados por la reencarnación de Hugo Chávez -el gran Hugo Chávez-. El cinismo quedó expuesto: con una manta que proclamaba "En Chihuahua defendemos la educación de los niños", justificaban la privación de los libros que justamente garantizan ese derecho.

Decidí asistir para observar de cerca, aunque tomé precauciones debido a la tensión del momento. No llegué hasta el centro de la manifestación, pero no fue necesario. Un sistema de bocinas estratégicamente colocadas aseguraba que los discursos fueran audibles desde varios puntos. Me interesaba más conocer el número real de asistentes.

La movilización tuvo participantes, sí, pero no todos llegaron por voluntad propia. Días antes, denunciamos que el gobierno estatal había presionado a sus trabajadores, especialmente a aquellos "contratados de confianza", para que asistieran. Se filtraron mensajes de WhatsApp con instrucciones precisas, los cuales difundimos a través de medios alternativos, los únicos que no replicaban la narrativa oficial.

En el lugar confirmé lo que ya sospechábamos. Una compañera que pasaba a recoger a su madre me contó, desde el auto y con la ventana entreabierta, que había sido obligada a acudir.

Los carteles que sostenían los manifestantes parecían sacados de una sátira: "Los niños son de Dios", "No a los libros perversos", "No a los libros de brujería" (Estrada, 2023). La escena se prestaba para el humor, y las redes no tardaron en inundarse de memes. Recuerdo especialmente uno, creado por una maestra de la región de Cuauhtémoc, que decía: "Maru, entrega los libros de brujería, me urge hacer un amarre".

El humor siempre tiene un carácter disruptivo, y los absurdos de aquella movilización daban material de sobra. Pero más allá de la risa, el fondo del asunto era serio: se trató de una manifestación a la que obligaron a una gran cantidad de trabajadores a asistir. Y, de pilón, a escuchar discursos cuasireligiosos que, de manera fetichizada, en nombre de los derechos de los niños, les negaban sus materiales educativos.

A manera de conclusión inacabada...

Aunque a la historia todavía le faltan muchas piezas sueltas, la conclusión de los hechos es conocida: logramos que los poderes articulados en contra de los libros de texto de la Educación Pública, cedieran. Realizamos muchas otras acciones que van desde el contexto local, hasta el contexto nacional, en alianza con nuestros compañerxs del estado Coahuila. Sin embargo, para la discusión que aquí nos interesa describir, hemos planteado el punto, que es el siguiente: para lograr la distribución de los LTG de la NEM, nos opusimos al poder económico, mediático, político, religioso y, en algunos casos, hasta organizaciones de corte militar, articulados visiblemente en acciones que violentaron los derechos humanos de forma sistemática al amparo del Estado.

Decía Paulo Freire (1981), en "La importancia de leer y el proceso de liberación", que las y los maestros debemos tener muy claro a favor de quién y de

qué hacemos pedagogía y política y en contra de quién y de qué realizamos tales acciones.

En la lucha por los libros de texto en Chihuahua, construimos organización desde abajo, con plena conciencia de que quienes se opusieron a su distribución han estado históricamente enfrentados con la educación pública, de la que nosotrxs, con orgullo, provenimos y a la que nos debemos.

Más allá de la coyuntura, no solo estaban en disputa los libros de la NEM, sino una lucha de largo aliento en la que diversos grupos e intereses han tomado posición. En este conflicto, nos situamos de manera consciente, sabiendo que nuestra batalla no es circunstancial, sino parte de una disputa histórica. Siguiendo a Freire, entendemos que la educación es un acto político; por ello, mientras imaginamos un futuro donde quepamos todxs, también tenemos claro qué proyecto de sociedad rechazamos.

Al escribir estas líneas, nos encontramos nuevamente en medio de una lucha contra los peores intereses del sistema-mundo moderno-colonial: los intereses del gran capital, que precariza sistemáticamente la vida de la clase trabajadora.

Hoy, con la lucha por los libros de texto aún fresca en la memoria colectiva, teniendo como horizonte su organización horizontal, hemos dado forma a un nuevo movimiento, nacido en respuesta a las precarias condiciones de jubilación, una de las tantas consecuencias de las políticas neoliberales y privatizadoras de las últimas décadas.

Referencias

Coria, C. (23 de Agosto de 2023). Arranca ciclo escolar 2023-2024 en Chihuahua sin libros de texto gratuitos. *Excelsior*.

Estrada, J. (10 de septiembre de 2023). Marchan miles en Chihuahua contra libros de texto gratuitos. *La Jornada*.

Freire, P. (1981). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Ciudad de México: Cortez Editora.

Gobierno de Chihuahua. (23 de agosto de 2023). Por qué cuestionamos el uso de los libros de texto? *Gobierno de Chihuahua*.

La Opción. (2023). No mando a mis hijos a la escuela a que les digan con quién acostarse: Marco. *La Opción*.

Lucero, F., & Ávila, C. (16 de abril de 2021). Además de Maru Campos, ¿qué otros políticos acusados en el caso de la 'nómina secreta' son candidatos? *Animal político*.

Macías, H. (25 de agosto de 2023). Anuncian 70 organizaciones concentración ciudadana por la defensa de la educación. *Coparmex Chihuahua*.

Proceso. (5 de agosto de 2023). Gobierno de Chihuahua interpone controversia constitucional contra los libros de texto. *Proceso*.

SEECH. (2023). SEECH. *SEECH*.

Sin embargo. (5 de agosto de 2023). Libros de texto de SEP "son basura": Maru Campos; reitera que no llegarán a las aulas. *Sin embargo*.

Sin embargo. (8 de septiembre de 2023). Maestros de Chihuahua marchan para exigir entrega de nuevos libros texto de la SEP. *Sin embargo*.

Zonafree. (14 de agosto de 2023). Jefes de sector y supervisores federales se oponen a la decisión de impedir la distribución de libros de texto. *Zonafree*.

REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO: ACTORES, PROCESOS Y PERSPECTIVAS*

Coordinador
*Jorge Mejía Bricaire***

El SNTE y las reformas educativas: gobernabilidad y cogobierno del Sistema Educativo Nacional
*Oscar Rodríguez Mercado****

La transición de la reforma educativa de 2013 a la de 2019
*Roberto Flores Rojas*****

El ingreso a la docencia de normalistas y otras personas profesionales en México; el antes, el después y, ¿qué sigue?
Jorge Mejía Bricaire

Resumen general del simposio

Las reformas educativas vislumbran cambios que pretenden ser profundos y disruptivos en el funcionamiento del sistema educativo, con la finalidad de corregir problemas que, a decir de los reformadores, limitan la calidad y potencial de las instituciones. Sin embargo, el Sistema Educativo Nacional comprende una multiplicidad de actores, procesos e instituciones cuyas perspectivas confluyen, generan sinergias o se ven contrariadas por el devenir de la implementación de acciones. Del mismo modo, se convierten en terreno de disputa política

* Línea temática: procesos de política educativa.

** Investigador independiente.
jormebri20@gmail.com

*** Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
oscarrm87@hotmail.com

**** Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav.
roberto.flores@cinvestav.mx

por la hegemonía e imposición de una visión particular en la que confluye la amplia diversidad de actores quienes, desde su posición, generan perspectivas diversas de un mismo proceso. El objetivo principal de este simposio consiste en analizar el papel de tres actores fundamentales, pero diversos entre sí, de un mismo fenómeno: las reformas educativas de 2013 y 2019. En primer lugar, se observará el papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en las distintas reformas educativas, no sólo como un ente corporativo del Estado, sino como un actor fundamental en su implementación. En segundo lugar, se examinará la visión de los tomadores de decisiones, quienes diseñaron las reformas y/o perfilaron su ejecución, encontrando obstáculos y resultados en ocasiones inesperados, de procesos complejos y de largo alcance. Finalmente, se analizará la perspectiva de los maestros, como ejecutores finales de la política educativa y el actor principal del sistema educativo, al encontrarse permanentemente en las aulas. El análisis de la actuación de estos tres actores pretende brindar una visión de conjunto, así como explicaciones diversas a un proceso multidimensional y multifactorial: la Reforma Educativa.

Palabras clave: reforma educativa, maestros, tomadores de decisiones, SNTE, implementación.

Semblanza de los participantes en el simposio

Oscar Rodríguez Mercado. Es maestro en Sociología Política por el Instituto Mora, y sus temas de interés han sido el SNTE, principalmente como un actor político en el sector educativo. Trabajó en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), donde se especializó en análisis de la política educativa y sus procesos de implementación a partir del estudio de actores, instituciones y procesos legislativos.

Roberto Flores Rojas. Roberto Flores Rojas cuenta con estudios de doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav). Obtuvo la maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), donde fue galardonado con la medalla al mérito universitario. Es licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus líneas de investigación se centran en políticas públicas, reformas educativas y el mundo del trabajo.

Jorge Mejía Bricaire. Es doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de investigaciones educativas, (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav). Se desempeñó como docente de secundaria y como profesor de tiempo parcial y tiempo completo en la Normal No. 4 de Nezahualcóyotl hasta 2024; Subsistema de Educación Normal del Estado de México. Sus líneas de investigación se encuentran en la formación inicial, profesionalización e inserción laboral de docentes en escuelas públicas. Ahora se desarrolla como investigador independiente.

El SNTE y las reformas educativas: gobernabilidad y cogobierno del Sistema Educativo Nacional

Oscar Rodríguez Mercado

Resumen

La injerencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el sistema educativo ha sido caracterizada por su propensión a ocupar puestos clave en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las autoridades educativas locales, lo que permite el manejo clientelar de las plazas docentes y puestos directivos. Sin embargo, es muy poco documentada la participación del sindicato en la definición de la política y en la implementación de las sucesivas reformas educativas, principalmente desde la década de 1970. Los estudios clásicos sobre corporativismo ponen énfasis en los pactos entre el Estado y los sindicatos, cuyo principal objetivo consiste en garantizar la gobernabilidad a cambio de ciertas concesiones, en sistemas autoritarios y verticales. Sin embargo, el proceso de democratización y modernización del Estado, que pretendió dotar de racionalidad administrativa a la gestión pública, buscó minimizar la influencia de las corporaciones. Recuperar la rectoría de la educación fue el principal propósito de las Reformas Educativas de 2013 y 2019, pero la dificultad de cumplir con lo establecido en las requirió la coexistencia con prácticas corporativas, con la finalidad de llenar los vacíos que dejaba el Estado. Aunque los procesos de reforma han encontrado oposición en ciertos sectores magisteriales, las cúpulas sindicales han garantizado estabilidad en procesos de cambio y su intervención ha sido fundamental en su implementación, incluso, en aquellos aspectos en los que se comprometen los recursos de control corporativo.

Palabras clave: reformas educativas, SNTE, gobernabilidad, sistema educativo nacional, corporativismo.

Introducción

La participación del SNTE en la definición de la política educativa ha sido abordada por especialistas en la materia, principalmente en su papel como ente corporativo, lo cual lo hace proclive a ocupar puestos burocráticos en autoridad educativa y de elección popular. Estos elementos han provocado la percepción de que el SNTE impide la mejora de la calidad educativa, pues su objetivo se centra en la manipulación de las trayectorias laborales de los maestros a través del control de plazas, del escalafón y otras prestaciones, así como en el enriquecimiento de sus dirigentes.

Distintos trabajos han puesto énfasis en que el papel del sindicato en las reformas educativas se ha centrado en mejorar las relaciones laborales de sus trabajadores, pero no en el impulso por acciones de mejora. Este punto en particular ha sido muy poco abordado, pues se advierte que el apoyo dado a los proyectos gubernamentales se debe a complicidades de sus cúpulas con los grupos gobernantes, producto de la naturaleza corporativa del sindicato. Por lo tanto, se tiene la percepción de que el sindicato no solo es un obstáculo para la mejora del sistema educativo, sino que no representa los intereses de sus agremiados.

Es sintomático que en las últimas dos ediciones de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2012 y 2021), no se ha abordado la producción académica sobre el sindicalismo magisterial de manera autónoma, es decir, dedicando al menos un capítulo específico al tema. Loyo y Muñoz (2003), documentan la producción académica sobre el tema en 2003 y dedican un subapartado de su capítulo a los trabajos que abordan la influencia del SNTE sobre las reformas educativas.

Entre sus hallazgos se encuentran investigaciones que ponen a los sindicatos magisteriales a la par de las autoridades educativas en cuanto a importancia en el análisis de las reformas y en el funcionamiento mismo del sistema educativo. A pesar de que los autores celebraron que "de manera lenta pero continua" se brinda importancia a estudios que, desde diversas perspectivas, aportan conocimiento sobre los actores sociales en el ámbito educativo y que se incluía un apartado sobre el sindicalismo magisterial, terminó por ser el único hasta este momento.

Desde 1970 las reformas educativas han transitado por complejos procesos de implementación, entre los que se cuenta la resistencia al cambio de grupos magisteriales y la falta de recursos del Estado para ejecutar acciones a mediano

y largo plazo. Aunque se advierten continuidades en la política educativa, a pesar de los cambios de gobierno y de régimen político, la capacidad de adaptación del SNTE a las transformaciones estructurales han diversificado su actuación de manera más clara frente al Estado.

El interés de cúpulas, lideres y dirigentes por colonizar las instancias oficiales (SEP y autoridades locales) (Ornelas, 2008), de manera paulatina ha transitado a propuestas y acciones de mejora educativa, principalmente de formación docente, gestión educativa y generación de información para la toma de decisiones. Lo anterior fue mucho más visible en el contexto de las reformas educativas de 2013 y 2019, pues sus objetivos y ambiciones rebasaron al Estado, y los conflictos sociales y con otras facciones sindicales, requirieron del control corporativo del SNTE.

En ese sentido, vale la pena preguntarse, ¿cuál es el papel del SNTE en la implementación de las reformas educativas de 2013 y 2019, así como en acciones de mejora educativa? y ¿cómo se configura y reconfigura el sindicato ante los nuevos escenarios educativos nacionales?

La hipótesis que guiará y sostendrá este trabajo consiste en que el SNTE ha sido un actor importante en garantizar la implementación de las reformas educativas 2013 y 2019, en cubrir los vacíos dejados por el Estado en su diseño y ejecución, así como en el funcionamiento mismo del sistema educativo. La participación del sindicato nunca se ha reducido al ámbito laboral y su transformación obedece a los cambios en el sistema educativo, el sistema político y a las necesidades de sus bases magisteriales en aras de garantizar mejores condiciones profesionales.

Los objetivos que perseguirá esta contribución consisten en: a) analizar el papel del SNTE desde una perspectiva distinta al corporativismo sindical tradicional, con la finalidad de brindar evidencia sobre su papel en el funcionamiento del sistema educativo y de las reformas educativas; b) analizar los vacíos de poder llenados por el sindicato en el diseño e implementación de la política educativa durante la última década y su capacidad de adaptación a las nuevas condiciones del sistema educativo mexicano.

Corporativismo y neocorporativismo en un contexto de pluralismo

El sindicalismo mayormente se ha analizado desde el corporativismo y, particularmente el SNTE, a partir de su propensión a controlar la trayectoria laboral de los docentes, garantizar puestos en la burocracia educativa y de elección popular para sus líderes, a partir de su militancia en partidos políticos. A pesar de que las acciones de mejora educativa que busca la autoridad educativa mediante las reformas en el sector parecen contrarias a las acciones del SNTE, lo cierto es que son un nicho poco analizado y necesario para comprender el funcionamiento mismo del sistema. Es verdad que la actuación del sindicato busca disputar la rectoría de la educación a la autoridad educativa, pero las acciones emprendidas son cada vez más puntuales y se centran en llenar los vacíos dejados por el Estado, con acciones propias y no solo mediante demandas magisteriales.

La visión clásica y más influyente del corporativismo, acuñada por Schmitter (1992), sugiere la imposición de un modelo de representación vertical y autoritario, dirigido desde el Estado para mediar las relaciones con la sociedad. Sin embargo, el avance de la democracia y el pluralismo pudo minar las relaciones corporativas "clásicas" y "autoritarias" pues, dentro de los propios sectores y corporaciones, surgieron y se reconocieron las diferencias. Como lo apunta Ornelas (2018), el corporativismo se desgastó por el avance de la democracia, pero la transición no logró desterrar prácticas corporativas en los que se sustentó el régimen de la revolución.

A partir de la década de 1980 se empezaron a romper las alianzas entre los sindicatos y el Estado, a partir de reformas estructurales que preparaban un cambio de modelo económico y disminuyeron la influencia de dichas corporaciones en la toma de decisiones (Bensusán y Middlebrook, 2013). La "modernización" impulsada por gobiernos y organismos internacionales, pretendía racionalizar la administración pública y terminar con los márgenes de discrecionalidad que sostenían las relaciones corporativas y clientelares con los sindicatos.

Sin embargo, la transición a la democracia tuvo efectos no deseados, principalmente en cuanto a la falta de desarrollo económico y la persistencia de desigualdades sociales, por lo que la necesidad de garantizar gobernabilidad en un marco de apertura económica requirió de la colaboración de las corporaciones y la coexistencia de dos lógicas, en apariencia, contrarias. En este marco, existió

una reconfiguración de prácticas corporativas pues los grupos de poder ya no solamente influían en las decisiones de política pública ni se orientaban exclusivamente a ocupar puestos burocráticos o de elección popular, sino a llenar los vacíos que dejaba el Estado. Las sucesivas reformas, denominadas "estructurales", buscaron estos problemas y recuperar la rectoría del Estado sobre la definición de la política lo cual, en teoría, reduciría las desigualdades provocadas décadas atrás (OECD, 2017).

En este contexto se ubican las reformas educativas de 2013 y 2019, en las cuales se buscó disminuir la influencia del SNTE en la definición de la política educativa, así como institucionalizar procesos mediante los cuales el sindicato alimentaba relaciones clientelares. Las reacciones de los diversos grupos magisteriales, un contexto social y político convulso, así como dificultades del Estado para garantizar la implementación de las acciones comprometidas, dieron margen de acción a la organización sindical para contrarrestar los efectos de la reforma.

El SNTE y las reformas educativas 2013 y 2019: entre el corporativismo y los vacíos del Estado

El anuncio de la publicación de la reforma Constitucional en materia educativa el 26 de febrero de 2013, coincidió con el encarcelamiento de Elba Esther Gordillo y la exclusión del SNTE de los actos oficiales de la SEP. Las acciones para debilitar al sindicato eran contundentes, sobre todo por el anuncio de la creación del Servicio Profesional Docente (SPD), mediante el cual se consolidarían los concursos de oposición para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento de los maestros en servicio. Adicionalmente, la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), brindaría información sobre escuelas, maestros y alumnos a la autoridad educativa federal y de las entidades federativas, mediante las cuales el Estado podría actuar de manera rápida ante cualquier necesidad del SEN (SEP, 2013).

Estas acciones incidían directamente los aspectos que soportaban las relaciones corporativas entre el Estado y el SNTE, así como las fuentes de clientelismo entre éste y sus trabajadores. La instauración de un sistema meritocrático para el ingreso, promoción y reconocimiento del magisterio el servicio, así como el condicionar la permanencia en servicio al desempeño profesional, hizo que el sindicato pareciera estar minimizado. De la misma manera, el Censo de

Escuelas, Maestros y Alumnos (CEMABE) levantado por el INEGI en 2013, arrojó resultados preocupantes no solo en cuanto a infraestructura educativa, sino primordialmente sobre malas prácticas en el manejo de plazas docentes (maestros con más de cuatro plazas, fallecidos que seguían cobrando, alto número de comisionados sindicales, entre otros), lo cual dejó muy mal parado al sindicato (SEP-INEGI, 2014).

Derivado de lo anterior, no solo se reforzaron los señalamientos sobre la responsabilidad del SNTE en la baja calidad educativa, luego de los resultados de la prueba Enlace de 2013 (Reyes, 2013), sino que se acusó directamente a las cúpulas sindicales por la insuficiencia de los recursos destinados a la educación, producto del enriquecimiento ilícito de sus líderes (Loret, 2012). Las acciones de la reforma educativa avanzaban sin contratiempo y la capacidad de respuesta del SNTE era nula, sobre todo por las carpetas de investigación que, se especulaba, pesaban sobre el nuevo líder, Juan Díaz de la Torre y otros cercanos a Elba Esther Gordillo. Del mismo modo y de manera paulatina, las Secretarías de Educación estatales dejaron de ser ocupadas por cuadros sindicales, lo cual avizoraba un panorama negativo para la organización magisterial (Ornelas, 2015).

Incluso, fue notorio el golpe a la disidencia magisterial, agrupada en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y su expresión más radical en Oaxaca, cuando el gobierno federal quitó el control del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). La extinción del IEEPO significó un golpe de timón y de autoridad, que dejó ver la debilidad de la disidencia magisterial al quitar el control de los recursos educativos con los cuales obligaban al magisterio a movilizarse (Sánchez, 2024). De manera paulatina la cantidad de maestros movilizados en Oaxaca fue disminuyendo, al mismo tiempo que avanzaban las principales acciones de la Reforma Educativa, como lo eran las evaluaciones docentes (SEP, 2016).

Sin embargo, ese mismo 26 de febrero, dada la convulsión política desatada por la aprehensión de la lideresa magisterial y el anuncio oficial de la reforma educativa, pasó prácticamente desapercibido el lanzamiento de la Fundación para el Desarrollo Educativo, de la Investigación y Superación Profesional de Maestros A.C. (SINADEP) (inició formalmente operaciones en 2014). Este proyecto del SNTE consistía en una plataforma enfocada a la formación continua de docentes, a través de una extensa red de alianzas con empresas de tecnologías, universidades y centros de investigación, nacionales e internacionales, públicos y privados. La oferta inicial de formación docente se agrupaba en

cuatro categorías principales: acompañamiento, profesionalización, formación continua e innovación e investigación (Rodríguez, 2020).

Este proyecto no fue espontáneo, sino parte de un largo proceso de maduración que atravesó por distintas etapas. Desde la década de 1970, con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el SNTE impulsó una serie de acciones de formación docente en el marco de las distintas reformas educativas, pero que eran ejecutadas por la SEP y las autoridades educativas locales.

Principalmente a partir de la década de los 2000, estas se empezaron a impulsar acciones en conjunto entre la SEP y el SNTE, como lo fueron la entrega de computadoras con acceso a internet para docentes y algunos otros estímulos al desempeño (SEP, 2013). De la misma manera, se otorgaban mediante las secciones sindicales becas de posgrado para estudiar en instituciones de educación superior privadas, principalmente en sus modalidades en línea.

Esta paulatina "independencia" del SNTE en sus acciones de mejora educativa y de superación profesional del magisterio, encontraron una cúspide durante la Reforma Educativa de 2013. A pesar de que, en los anuncios de las acciones y actos protocolarios de la SEP, en el marco de la Reforma Educativa era notoria la ausencia del SNTE y, en diversas ocasiones, el secretario Aurelio Nuño mencionó que el sindicato se deberá enfocar solamente a defender a sus trabajadores, era clara su exclusión de las decisiones importantes (SEP, 2016).

Sin embargo, las crisis políticas que golpearon al gobierno federal, principalmente producto de la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa y el enfrentamiento entre efectivos de la Policía Federal y pobladores de Nochixtlán, en Guerrero y Oaxaca, respectivamente, sino la dificultad del gobierno federal para cumplir con las promesas de la Reforma Educativa, llevaron a requerir nuevamente el apoyo del SNTE. Durante la presentación de Estrategia Nacional de Formación Continua en marzo de 2016, estuvieron presentes en la mesa de presídium los consejeros de la Junta de Gobierno del INEE, el gobernador de Oaxaca y presidente en turno de la Conferencia Nacional de Gobernadores, Gabino Cue y el líder del SNTE, el Prof. Juan Díaz de la Torre.

En su intervención, Díaz de la Torre dejó en claro el apoyo del SNTE a la Reforma Educativa, pero aclarando que defendería los derechos de los trabajadores y vigilaría que se cumpliera con la Ley (SEP, 2016). La presencia e intervención del líder magisterial no fue casual ni la única. A partir de ese mo-

mento, cesaron las movilizaciones magisteriales promovidas por las secciones del SNTE en las entidades federativas e inició un proceso de colaboración con la autoridad educativa que continua vigente, a pesar del cambio de gobierno.

El SINADEP empezó a ser una opción socorrida por los maestros para obtener cursos de formación docente, previo y posterior a las evaluaciones de desempeño en el marco del Servicio Profesional Docente (León, 2015). De la misma manera, se fundaron los Institutos de Profesionalización del Magisterio en distintas entidades federativas, los cuales fueron organismos descentralizados de las Secretarías de Educación estatales (Rodríguez, 2020). Estos institutos ofertarían cursos de formación docente, mismos que serían proveídos por el SINADEP, por lo que la participación del SNTE en la Junta Directiva de dichas instituciones, ya no se debía a cuotas de poder, producto de un pacto corporativo, sino por su participación en la parte neurálgica de la institución.

A pesar de que, en apariencia, estas acciones debilitaban a la estructura sindical, lo cierto es que el centro de gravedad de su legitimidad paulatinamente se deslizaba hacía la profesionalización, mediante el SINADEP y los Institutos de Profesionalización del Magisterio. Los maestros parecieron nuevamente agruparse alrededor de sus líderes sindicales, aderezado por un conflicto fundamental: el rechazo a las prácticas de la CNTE de abandonar las aulas.

Legitimación de los procesos de evaluación y la articulación de la identidad magisterial, a través del ejercicio profesional, tuvieron a bien aglutinar al magisterio alrededor de su sindicato. A pesar de los intentos por debilitar al SNTE, lo cual incluye la multiplicación de organizaciones sindicales magisteriales durante los últimos treinta años (principalmente en lo local), el efecto general ha sido el fortalecimiento de la organización gremial, mediante acciones que, de manera sostenida, se desplazan a llenar los vacíos dejados por el Estado, en la parte profesional.

La Reforma Educativa de 2019, aunque inició con promesas cumplidas por Andrés Manuel López Obrador, relativas a eliminar la evaluación docente y reinstalar en sus plazas a aquellos despedidos durante el sexenio anterior, no implicó la redición del pacto corporativo tradicional. En un memorándum publicado por el presidente López Obrador, en medio del proceso legislativo para la abrogación del marco legal de la Reforma Educativa de 2013, dejó claro que la nómina magisterial y las plazas serían administradas por la Secretaría de Hacienda y la SEP, respectivamente, con la finalidad de evitar prácticas corruptas (Presidencia de la República, 2019). A pesar de que, en noviembre de

2018, se dio la dimisión de Juan Díaz al liderazgo del SNTE (se especula que por presiones del gobierno de transición), el apoyo electoral del SNTE pareció determinante durante el sexenio.

Desde el inicio de la campaña electoral de 2018, el SNTE mostró apoyo a Morena y, apenas iniciado el sexenio, su nuevo líder, Alfonso Cepeda Salas, señaló que el SNTE sería el "ejercito intelectual de la cuarta Transformación" y aliados del presidente (Redacción, 2019). De cualquier forma, Cepeda declaró que el SNTE es un "sindicato institucional", pues estaría del lado del gobierno y reconoció al Ejecutivo Federal por defender los derechos de los trabajadores, al tiempo de mostrar su respaldo al nuevo proyecto educativo.

Durante la administración federal que culminó en octubre de 2024, no solo se extinguió el INEE, sino que las evaluaciones para el ingreso, promoción y reconocimiento quedaron a cargo de la Unida del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM). Aunque se anunciaron acciones de formación docente y salarios profesionales para los trabajadores de la educación, la pandemia por la COVID-19 pareció truncar los planes del naciente gobierno. Sus nuevas acciones no despegaban, no solo por la emergencia sanitaria, sino por la falta de concreción de las distintas acciones de política. La información sobre los efectos de la pandemia en las aulas, de documentación de buenas prácticas magisteriales y otras actividades, eran prácticamente inexistentes. La incertidumbre por un posible regreso a la presencialidad se conjugaba por el nulo conocimiento por las condiciones en que laboraban los docentes y aprendían los estudiantes.

En ese contexto, nuevamente, el SNTE estaba listo para responder al reto dejado por el Estado: durante el segundo semestre de 2020, el SNTE levantó encuestas entre sus agremiados sobre prácticas educativas durante el programa Aprende en Casa, datos sobre conectividad y uso de tecnologías (SEP, 2020), así como sobre la salud, situación laboral y condiciones materiales de las escuelas (SNTE. 2020). Esta información fue entregada a la SEP en actos protocolarios, pero difundida de manera limitada en escuetos comunicados del SNTE.

La producción de estadística educativa, limitada por la desaparición del INEE y la presencia de una institución en construcción, como lo fue Mejoredu en aquel momento, provocó esta falta de atención del Estado a un tema prioritario: el estado de la educación durante la pandemia. Aunado a lo anterior, la falta de consolidación del SIGED, dejó al Estado prácticamente a la deriva en materia de información educativa. De la misma manera, el SNTE, mediante

el SINADEP, ofreció cursos de certificación y capacitación en paquetería de Microsoft Office y otras herramientas de software libre para su uso durante la pandemia.

De esta manera, el SNTE transitó el sexenio sin mayores contratiempos y ratificando su papel como interlocutor privilegiado entre los maestros y el Estado, con acciones puntuales y precisas, ocupando los espacios que, por Ley, debería ocupar la autoridad educativa.

Conclusiones

El SNTE ha mostrado una gran capacidad de adaptación a los cambios en el sistema educativo y el sistema político, al grado de mantenerse como interlocutor privilegiado entre los maestros y el Estado. La democratización y el rompimiento de los pactos corporativos entre el movimiento obrero y el Estado, no significó la desaparición del sindicato, sino su fortalecimiento, derivado de sus acciones en el marco de las reformas políticas y educativas. Los ejercicios de prospectiva dentro de la dirigencia sindical se enfocan en las necesidades del sistema educativo, por lo que construyen sus acciones con base en vacíos dejados por el Estado en la ejecución de la política educativa, lo cual brinda certeza al magisterio en periodo de cambio.

En este sentido, las acciones de mejora profesional fueron maduradas y ejecutadas con efectividad, en procesos de incertidumbre entre las bases magisteriales, lo cual brindó capacidad de respuesta a la organización sindical. Aunque los concursos de oposición para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento en el servicio docente parecieran cimbrar los pilares del corporativismo magisterial, lo cierto es que el SNTE pudo reconfigurar el pacto mediante acciones propias de profesionalización docente.

De manera paulatina, el SNTE acompaña la implementación de la política educativa, principalmente durante los últimos dos sexenios, ya sea mediante su oferta de formación docente o proveyendo información necesaria para la toma de decisiones. Lo costoso de la oferta de formación continua y los vacíos dejados en la generación de información, son determinantes para la actuación del SNTE, que ha desarrollado programas tendientes a llenar los huecos y vacíos dejados por el Estado.

Lo ambicioso de las distintas reformas educativas y los escenarios sociales conflictivos, así como lo costoso en términos económicos y operativos, lleva

al Estado a apoyarse en el SNTE no solo para garantizar la gobernabilidad del sistema educativo, sino para mejorar la operación de la política educativa. Esta reconfiguración de las relaciones corporativas, en las que el SNTE participa de la operación neurálgica del sistema educativo, se encuentra lejos de la colonización de las autoridades educativas y brinda mayores grados de legitimidad a la organización sindical en su base magisterial.

Referencias

Bensusán, G. y Middlebrook, K. (2013). Sindicatos y política en México: cambios, continuidades y contradicciones. México: UAM, Flacso, Clacso.

León, M. (2015, 2 de julio). Más de 250 mil docentes toman cursos gratuitos del SNTE para evaluación. El Financiero. https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/mas-de-250-mil-docentes-toman-cursos-gratuitos-del-snte-para-evaluacion/.

Loret, C. (2012, 13 de octubre. De panzazo [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=i4BbdUds90s.

Loyo, A. y Muñoz, A. (2003). El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En P. Ducoing (Coord.), Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones (pp. 299-360). México: COMIE.

OECD (2017). Hacia un México más fuerte e incluyente: Avances y desafíos de las reformas. OECD: Paris.

Ornelas, C. (2008). Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo. México: Siglo XXI.

Ornelas, C. (2015, 25 de marzo). De nuevo, la rectoría de la educación. Excelsior. https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2015/03/25/1015414.

Ornelas, C. (2018). La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia. México: Fondo de Cultura Económica.

Presidencia de la República (2019). Memorándum. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/454381/AMLO_Memora_ndum_Segob__SEP__SHCP__16abr19.pdf.

Redacción (2019, 26 de abril). SNTE será el "ejército intelectual" del gobierno de AMLO y su aliado, dice su dirigente. El Universal. https://www.eluniversal.com.mx/nacion/politica/snte-sera-el-ejercito-intelectual-del-gobierno-de-amlo-y-su-aliado-dice-su-dirigente/.

Reyes, J. (2013, 17 de septiembre). SEP presenta resultados de la prueba Enlace. El Economista. https://www.eleconomista.com.mx/politica/SEP-presenta-resultados-de-la-prueba-Enlace-20130916-0133.html.

Rodríguez, O. (2020). El SNTE y la pandemia: reconfiguración de prácticas corporativas. Nexos. https://educacion.nexos.com.mx/el-snte-y-la-pandemia-reconfiguracion-de-practicas-corporativas/.

Sánchez, A. (2024). Maestros bajo control. Clientelismo político en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. México: sb.

Schmitter, P. (1992). ¿Continúa el siglo del corporativismo? En P. Schmitter y G. Lehmbruch (Coords), Neocorporativismo 1. Más allá del Estado y el mercado (pp. 15-66). México: Alianza.

SEP (2013). Discurso de Enrique Peña Nieto.- Promulgación de la Reforma Constitucional en Materia Educativa. Recuperado de: https://www.gob.mx/sep/prensa/discurso-de-enrique-pena-nieto-promulgacion-de-la-reforma-constitucional-en-materia-educativa?idiom=es.

SEP (2013). Proyecto "Apoyo de Tecnologías Educativas y de la Información para Maestros de Educación Básica". Recuperado de: https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/proyecto-apoyo-de-tecnologias-educativas-y-de-la-informacion-para-maestros-de-educacion-basica.

SEP (2016). Comunicado 84.- Aurelio Nuño Mayer presenta Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior. Recuperado de: https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-84-aurelio-nuno-mayer-presenta-estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior.

SEP (2016). Conferencia del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, en el Centro de Investigaciones y Docencia Económica (CIDE), en la Ciudad de México. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/280884/Entrevista_250516_-_SEP_-_Conferencia_del_secretario_de_Educacio_n_Pu_blica__Aurelio_Nun_o_Mayer__en_el_Centro_de_Investigaciones_y_Docencia_Econo_mica__CIDE___en_la_Ciudad_de_Me_xico.pdf.

SEP (2016). Mensaje del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, durante la recepción del Pliego General de Demandas 2016 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Recuperado de: https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-la-recepcion-del-pliego-general-de-demandas?idiom=es.

SEP (2020). Boletín 124 Aprueban maestras y maestros los medios para desarrollar el programa Aprende en Casa. Recuperado de: https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-124-aprueban-maestras-y-maestros-los-medios-para-desarrollar-el-programa-aprende-en-casa?idiom=es.

SEP-INEGI (2014). Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013. Presentación de resultados definitivos. Recuperado de: https://inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2014/especiales/especiales2014_03_12.pdf.

SNTE (2020). El SNTE continuará trabajando para un regreso seguro a las aulas. Recuperado de: https://snte.org.mx/blog/comunicado-26-2020/.

La transición de la reforma educativa de 2013 a la de 2019

Roberto Flores Rojas

Resumen

En el sistema educativo mexicano coexisten diversos grupos, con orientaciones e intereses heterogéneos, en situaciones de conflicto tienden a tornarse antagónicos. Por ello diseñar e implementar Reformas Educativas (RE) de gran calado representa un desafío complejo. La adhesión o rechazo de los actores (agencias gubernamentales, sindicatos, organizaciones de la sociedad entro otros) a los proyectos educativos puede determinar la fluidez o rigidez de los procesos de implementación. En 2013 se propuso una reforma educativa que contemplaba la creación de un servicio profesional docente basado en la evaluación y el mérito, así como la creación de un organismo con autonomía jurídica y administrativa para diseñar lineamientos y supervisar los procesos de evaluación. Dadas las deficiencias en su implementación, así como la reconfiguración y movilización de grupos, una nueva agenda política, se acordó su derogación y propuesta de una reforma educativa. Esta ponencia explora cuáles fueron los elementos que permitieron diseñar e implementar la reforma educativa de 2013 así como aquellos que la llevaron en declive y permitieron la creación de una nueva. Se rescata el testimonio de 30 tomadores de decisión, sobre los avances, obstáculos que se experimentaron en ambas reformas, además de aquellos elementos que permitieron la transición de una reforma a otra. El estudio encontró que ambas reformas fueron posibles gracias a la coyuntura política y social que permitió la configuración de diferentes agendas y grupos, las limitaciones de operación, así como la continuidad de ciertos procesos en la reforma de 2019.

Palabras clave: reforma educativa, profesionalización docente, política educativa.

Introducción

Esta ponencia parte de la premisa de identificar ¿cuáles son los elementos identificados como obstáculos y avances que explican la transición entre las reformas educativas de 2013 y 2019? Se recurrió a entrevistas aplicadas a 30 tomadores de decisiones directamente involucrados con la implementación de dichas las reformas. El texto inicia con un apartado teórico sobre las RE y su estudio, se retoman elementos de política pública. Posteriormente, se describe la trayectoria de la política educativa, resaltando los momentos más significativos. La sección metodológica detalla los instrumentos con que fueron trabajados los datos para su análisis.

El apartado de resultados expone el testimonio de los entrevistados respecto a las problemáticas que experimentaron al momento de implementar las reformas, así como su percepción sobre los factores que explican la transición entre RE. Se concluye la necesidad de retomar narrativas como las que se presentan, la importancia de la continuidad de las políticas y el aprovechamiento de la información que se tiene para el diseño de los procesos de cambio, así como la importancia del estudio de los actores.

Marco analítico: reformas educativas y políticas públicas

Una reforma puede ser entendida como un conjunto de procesos direccionados a la modificación, mejoramiento, innovación o actualización de un sistema. Las RE, se caracterizan por ser instrumentos políticos y narrativos que buscan imprimir mayor efectividad a las políticas y programas.

La implementación de reformas, al involucrar un entramado complejo de mecanismos políticos, organizacionales y materiales, requiere una planificación exhaustiva de sus ejes articuladores. Dicha programación resulta fundamental para la modificación de los esquemas preexistentes, ya sea a través de su sustitución o la restauración de una situación anterior. Las reformas, originándose en un estado inicial, frecuentemente conservan vestigios de su etapa primigenia. En la mayoría de los casos, su objetivo radica en la actualización constitucional, la creación o modificación de leyes, con la finalidad de racionalizar los procedimientos.

Las reformas constituyen una modalidad de regulación sistémica que, a diferencia de otras formas de reorganización como pactos, acuerdos o alianzas, exhibe un alcance más profundo y aspira a modificar sustancialmente los procesos. Se caracterizan por su implementación a largo plazo, generando políticas, planes y programas que representan acciones planificadas que requieren instrumentación. Su efectividad se ve influenciada por la recepción por parte de los actores afectados o beneficiados, y a menudo son objeto de rediseño para optimizar su implementación, configurándose como procesos inacabados (Fullan, 1982; Granados, 2018; Ornelas, 2018; Popkewitz, 1997).

Las reformas van acompañadas de un discurso sobre el cambio o la necesidad de éste (política), de directrices de acción especificas que acompañaran los procesos (Planes, programas) además de acciones programadas y progresivas (horizonte de tiempo). De acuerdo con Ornelas (2018), teóricamente existen tres maneras de analizar las reformas: 1) el análisis de la discrepancia entre lo diseñado originalmente y lo que es implementado; 2) estudio a partir de la relación del valor intrínseco de las acciones incluidas de la propuesta y; 3) lo efectos que tiene una reforma y que pueden ser observables. No obstante, el mismo autor asegura que los resultados nunca son definitivos y por lo tanto los proyectos no se cumplen a cabalidad, no hay implementaciones completas o inacabadas.

La categorización anterior más que definitiva o totalizadora hace una invitación a realizar estudios pragmáticos que estudien las distintas fases y elementos de una reforma. Tradicionalmente éstas han sido analizadas empíricamente, es decir, buscando la coherencia interna en la implementación de políticas, programas e instrumentos derivados, cumplimiento de objetivos, aplicación efectiva del marco normativo en los procesos, la continuidad de las políticas, etc., (Flores, 2022).

Para este análisis es importante considerar los estudios de los procesos de política. Una política pública, en términos generales, puede ser entendida como un curso de acción dirigido a la solución de un malestar público (Parsons, 2007; Subirats, 2008). Dichos cursos se materializan en programas, leyes, o planes específicos. De acuerdo con Aguilar (2014) las políticas pasan por cuatro etapas fundamentales 1) Identificación y definición del problema; 2) Diseño; 3) Implementación y; 4) Evaluación. No obstante, estas fases se superponen a otras, se anteponen, repiten y retrasan, no obstante, la implementación es un proceso continuo (De Ibarrola, 2018). De la misma manera el diseño es clave,

ya que es difícil que una política no tenga una planificación para su puesta en marcha, en este trabajo se retoman estás dos etapas.

Con el fin de aportar a una discusión más profunda, se busca estudiar las representaciones y significados que en voz de los tomadores de decisiones permitieron el tránsito entre reformas. La siguiente sección es un repaso sobre los momentos clave de política educativa.

Las reformas en México

El sistema educativo mexicano históricamente ha experimentado importantes cambios, en este ejercicio se consideran cuatro como los más relevantes. El primero es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, firmado en 1992, el cual propuso la descentralización administrativa de los servicios educativos de la federación hacía los estados, lo que dejo como resultado el fortalecimiento de los sindicatos y sus secciones, operando la asignación de plazas, nombramientos de personal docente, cambios de adscripción, venta, herencia y ocupación de comisionados con horarios incompatibles (Ornelas, 2012).

El segundo momento ocurrió en 2008, con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), este acuerdo contemplaba la reformulación de carrera magisterial y la profesionalización de maestros y autoridades educativas mediante concursos, etc. (Espinosa, 2012, pp. 26-31). No obstante, la ACE careció de leyes que regularan los procesos, y muchos estados donde la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) tenía presencia negociaron con la autoridad educativa no suscribirse, reproduciendo con ello la permanencia de prácticas conservadoras en el sistema (Ornelas, 2012).

Con el fin de recuperar la rectoría de la educación, cedida en acuerdos anteriores, a finales de 2012 se propuso una reforma educativa, realizando cambios sustanciales a los artículos 3º y 73º de la constitución. Este proyecto cambió las reglas de ingreso, promoción y permanencia en el sistema. Otorgó autonomía y nuevas facultades al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creo un Sistema de Profesionalización Docente (SPD), que promovía la evaluación del magisterio. Por otra parte, no reconoció la participación del sindicato en ninguno de los procesos, tampoco era mencionado en las leyes que integraban la reforma (De Ibarrola, 2018).

El cuarto momento tiene lugar en 2018, cuando se da un cambio de gobierno con una agenda política distinta, se acuerda la derogación de la reforma de

2013 y se propone una nueva. Este nuevo proyecto modificó la constitución, la Ley General de Educación y eliminó el INEE, sustituyéndolo por un nuevo organismo: la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Merjoredu), además de la creación de un órgano desconcentrado de la SEP llamado: Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros (Usicamm). El primero retoma tareas del INEE en los procesos de evaluación, mientras que el segundo la tarea de profesionalización llamada ahora mejora continua. No es la intención de esta ponencia describir con detalle cada uno de los proyectos y políticas sino profundizar en el testimonio de los tomadores de decisión, en cuanto a los obstáculos avances y explicaciones del tránsito entre RE.

Metodología

Este documento tiene sustento en 30 entrevistas semidirigidas a tomadores de decisiones a nivel federal y estatal. La mayoría de las conversaciones tuvo un formato semiestructurado y en el menor de los casos estructurado, ya que así se convino con los informantes. Los instrumentos fueron aplicados mediante zoom, por teléfono y de manera presencial desde finales de 2021 a la fecha. Los entrevistados fueron contactados de manera personal, y otros por bola de nieve, es decir, nombres que surgieron de las entrevistas. Cada conversación osciló entre 39 minutos (la de menor duración) y 1:49:02 (la de mayor duración).

Cada una de las conversaciones fueron transcritas y enviadas a los informantes, ninguno hizo modificaciones. El perfil de los entrevistados es el de tomadores de decisiones, es decir funcionarios de alto rango involucrados directamente con el diseño e implementación de las reformas. Esta ponencia cuenta con el testimonio de cinco secretarios de educación, SEP, integrantes de la Junta de gobierno del INEE, CNSPD, DINEE, Mejoredu, Usicamm, SNTE, CNTE, Antorcha Magisterial, Mexicanos Primero.

Con las entrevistas transcritas se creo una unidad hermenéutica en el software de análisis cualitativo Atlas.ti versión 8.4.3, se codificaron familias referentes a los problemas, avances, así como los elementos que permitieron la transición entre reformas. Después se realizó un análisis de coocurrencias, las citas que se presentan a continuación son las que consideran más emblemáticas de la narrativa de los entrevistados y donde se encontró coincidencia entre ellos.

Resultados

La reforma educativa de 2013 incentivo la formación de alianzas entre partidos políticos, funcionarios del gobierno saliente y el entrante, y otros actores. Los entrevistados (14 del total) hicieron alusión al Pacto por México como el principal instrumento que posibilitó la reforma, al articular a diversos actores. Adicionalmente, ocho entrevistados, (incluidos representantes de Mexicanos Primero) enfatizaron la necesidad de mejorar el profesorado para elevar los resultados educativos. Por su parte en el SNTE, inicialmente opositor a través de su liderazgo, emitió posteriormente comentarios favorables hacia la profesionalización docente:

> El PPM fue algo fundamental para la reforma educativa, ¿por qué? Porque pudo unir partidos, funcionarios públicos y otros tantos que en otras condiciones no hubiera sido posible unir. Entonces, cuando tú un proyecto lo impulsas con el apoyo de todos los actores es más fácil (Informante-SEP, 2022).

> El sistema educativo necesitaba un cambio, y un cambio de verdad, durante mucho tiempo los acuerdos se daban entre sindicato y autoridad educativa, lo que generaba que no se cumplieran o sólo en parte [...] si tú lo que quieres es mejorar la educación es por medio de prácticas meritorias y no las clientelares. que no te aseguran que los docentes sean los mejores, por eso se necesitaba recuperar la rectoría de la educación. (Informante-CNSPD, 2021).

> Es un sistema de largo alcance (refiriéndose al SPD), siguiéndolo al pie de la letra, con los plazos, tiempos y recursos, llevaría a la educación a un mejor puerto. Los docentes que ingresan por este medio ya no le deben nada a nadie es por sus méritos. (Informante SNTE, 2022).

Por su parte los informantes de la CNTE vieron en la de la reforma educativa de 2013 una amenaza a sus derechos laborales, la intervención de actores externos al sistema educativo en el diseño, poca claridad en los procesos e instrumentos de evaluación, así como la necesidad de continuar asignando plazas de manera directa a egresados normalistas:

> La reforma tal y como esta diseñada... las modificaciones que se hicieron a la ley educativa y las demás leyes secundarias son una violación flagrante a las garantías individuales y sociales. Además de que no viene de los maestros o el gobierno, sino de organismos internacionales y de ONG's con intereses privados. (Informante CNTE-1, 2022).

Al indagar entre los entrevistados sobre las problemáticas experimentadas durante la implementación de la reforma educativa, se observó una diversidad de testimonios y una baja concurrencia en las respuestas. Una de las principales dificultades identificadas para la efectiva implementación de la reforma fue la resistencia sindical, así como la persistencia de prácticas clientelares en el funcionamiento de la autoridad educativa, según lo manifestaron ocho de los informantes.:

> [...]ha sido muy difícil romper vicios anteriores, creo que hay cosas que no se previeron en la ley y que debieron preverse y romper esos vicios que no son sólo sindicales sino también de la autoridad educativa estatal. (Informante-INEE, 2022).

También se habló de problemas técnicos-organizativos como la falta de claridad en las convocatorias, en muchas ocasiones y no siendo particular de una entidad federativa las convocatorias salían con 0 plazas a concurso, siendo que el protocolo diseñado establecía con claridad que éstas debían contener el número de plazas, tipo, lugar, etc.. Este problema fue señalado por 12 de los entrevistados, incluidos miembros del gobierno, los sindicatos y de la sociedad civil. No obstante, dicho elemento fue aclarado por los integrantes de las DINEE's en los estados, quienes eran encargados de supervisar los concursos. La razón de las convocatorias con cero plazas a concurso era porque durante el año se podían liberar plazas por renuncia, jubilación o defunción, por lo tanto, no era fácil contar con un padrón actualizado y los puestos tenían que ser asignados por orden de prelación, es decir, desde el que resultó idóneo hasta el que resultando idóneo obtuvo menor puntuación en los exámenes:

> La prelación tiene una duración de a partir que son emitidos los resultados hasta mayo del año siguiente, aproximadamente. Durante el ciclo escolar se podían generar vacantes por licencias, renuncias, jubilación, pensión o defunción. Estas nuevas vacantes tenían que ser ocupadas por los sustentantes con dictamen de

idoneidad. El que se emitan convocatorias con cero plazas a concurso es con el fin de contar con una prelación vigente de las plazas que queden vacantes durante el ciclo escolar. (Informante-DINEE, 2021).

Al darme cuenta de esto (las convocatorias sin plazas) lo que yo quería era crear un sistema de inteligencia para que... cuando estuviera libre una plaza se subiera a un sistema y en tiempo real tú supieras de esa vacante, pero es muy difícil cubrir todos esos vacíos que deja la ley, porque no son los únicos problemas donde tienes ir haciendo reparaciones. (Informante SEP-2, 2021).

Por su parte los gremios magisteriales además de los instrumentos señalaron la falta de flexibilidad de los concursos. En algunos casos dejaron de boicotear las sedes de los exámenes y llevaron la lucha a las escuelas. Si bien la prelación le permitía a un docente escoger el lugar y centro donde quería laborar, no era así en el territorio de la CNTE, pues cuando un profesor idóneo llegaba a las aulas no se le permitía entrar, en aras de expresar su descontento con la reforma:

Nosotros decidimos en base a la resistencia que no vamos a aceptar idóneos, porque tenemos a los egresados normalistas esperando a que se les asigne una plaza, entonces sería muy incongruente abrirle paso a los idóneos si tenemos gente en la lucha esperando. (Informante-CNTE- 2, 2022).

Cuando se plantea la reforma de Peña no somos consultados nosotros los maestros, llegan y te dicen que te tienes que evaluar, pero no sin antes haberte formado, y sino pasas te corren. Los concursos se hacían y si no salían idóneos para poderte asignar una plaza tenías que volver a concursar ¿qué pasaba entonces? ¿dejabas sin maestros a los niños? Los concursos, así como estaban pensados dejaban poco espacio para la formación en lo que te vuelves a evaluar. (Informante-Antorcha magisterial, 2022).

Las fragmentaciones durante la implementación de la reforma se manifestaron de diversas formas, los entrevistados aluden a avances, como la creación de un sistema de concursos, la normatividad que reguló los procesos y permitió llevarlos a cabo, la cultura del mérito para acceder a una plaza de profesor, los

concursos como mecanismos de atracción de nuevos docentes con mentalidades distintas, elementos que quedarían impregnados en los nuevos docentes:

> La creación de leyes y los concursos en sí fueron un avance importantísimo en la reforma, si tú a los docentes les dices que sólo existe está forma de entrar al sistema ya les dejas en claro que, si quieren acceder a él, tienen que evaluarse y de alguna manera también comienzas a depurar el sistema con idóneos que ya no ven al SNTE como su patrón, sino como un sindicato que ve por sus derechos, pero hasta ahí. (Informante-CNSPD, 202).

> La reforma de 2013, aun todos los tropiezos, hizo posible los exámenes incluso en los estados donde antes no se podía. Creemos que los niños merecen tener una educación de calidad... incluso antes de la reforma ya estábamos proponiendo los concurso para profesionalizar al magisterio, porque era ya algo necesario. (informante Mexicanos Primero-1, 2022).

En la literatura de política pública se conocen como shocks aquellos elementos que trastocan los procesos de manera radical o los llevan a su cambio (Douglas, Ingold, Nohrstedt, Weible, 2022). En la narrativa de los entrevistados los elementos que propiciaron el declive a la reforma son variados, sin embargo, el principal shock fue el cambio de gobierno, además de una campaña de desprestigio y desinformación de la reforma de 2013:

> Cuando llega el gobierno de AMLO, llega con la promesa derogar la reforma, porque no era educativa, porque atacaba a los maestros, porque dijo el secretario que el INEE perseguía a los maestros. El INEE no hacía evaluación, eso era por parte del SPD. Si un presidente te hace la promesa del regreso de las malas prácticas, obviamente los grupos que se oponían iban a estar de acuerdo con eso, y lo iban a apoyar. (informante-SEP (3) 2022).

El testimonio anterior es coincidente con Del castillo (2017), quien a partir de una revisión exhaustiva de más de 6,236 notas periodísticas concluye que la prensa tuvo atención mediática sobre aspectos como la evaluación, una amplia cobertura de la oposición hacía la reforma, además de información poco clara o errónea sobre su contenido, en lugar de informar sobre los avances o el propio contenido de la reforma. Es así que la nueva reforma de 2019 surge,

como la anterior, a partir de un shock como lo es el cambio de gobierno. Este cambio prometió quitar hasta la ultima letra de la reforma anterior, elimina instituciones y crea nuevas, en ese contexto las nuevas instituciones comenzaron su labor en incertidumbre, y con la preocupación de realizar nuevas tareas con menos recursos:

> La comisión retoma muchas de las tareas que tenía el INEE, pero sin el despilfarro de recursos que se tenía. Al principio había mucha incertidumbre, porque la tarea de ahora es hacer lineamientos y supervisar procesos de mejora continua, pero de una manera más normativa que operativa, nosotros supervisamos los procesos, les damos seguimiento, pero la tarea de implementar es de la SEP. (Informante Mejoredu, 2023).

Inicialmente las organizaciones, incluyendo al SNTE y la CNTE, manifestaron su apoyo al proyecto de la nueva reforma. Si bien el SNTE continuó siendo reconocido como el sindicato oficial, la CNTE valoró positivamente la intención de derogar la evaluación de permanencia, aunque expresó reservas respecto a la continuidad de otros procesos evaluativos. Actualmente, esta última organización ha intensificado sus movilizaciones, argumentando que la reforma respaldada en 2019 se ha distanciado de las promesas de campaña:

> Cuando AMLO prometió acabar con la mal llamada reforma educativa lo importante era derogarla, por lo que nosotros apoyamos al inicio, escuchamos el canto de las sirenas, pero después nos dimos cuenta que la nueva reforma sigue teniendo cosas de la reforma de antes, los concursos siguen peor con procesos menos claros, lo que se nos dijo al inicio es muy diferente de lo que se sigue haciendo, hoy tenemos problemas con los pagos y por eso estamos luchando. (Informante-CNTE- 2, 2022).

Flores (2023) realiza un análisis comparativo de los procedimientos de ingreso y admisión docente en 2013 y 2019, a partir del marco legal que reguló y regula la carrera magisterial. En ambas reformas se identifican ocho etapas, desde la publicación de la convocatoria hasta la asignación de la plaza, caracterizadas por procesos anuales, exámenes, asignación en eventos públicos y seguimiento mediante tutoría. Se observan modificaciones en la nomenclatura de las etapas entre ambas reformas. Una adición significativa en la reforma de 2019

es la instauración de una mesa tripartita (autoridad federal, estatal y sindicatos) para la revisión de las convocatorias, así como la priorización de egresados de escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional. Esta información es corroborada por un informante de Usicamm, quien señala la similitud de los lineamientos para los procesos de mejora continua (formación, admisión, promoción, jubilación) con la reforma anterior, diferenciándose principalmente en la terminología:

> Los lineamientos son los mismos que en el SPD, solo le cambiaron palabras y acomodaron artículos. Se eliminó la evaluación de permanencia, que era lo que incomodaba realmente a los sindicatos y sobre todo a la CNTE. Ahora se llama admisión, pero sigue habiendo exámenes de ingreso, porque es muy difícil oponerse a decir que los nuevos maestros no tienen que ser los mejores, o que se tiene que continuar con la venta y herencia de plazas, la reforma actual también contempla las otras formas de profesionalización sólo que ahora se llama mejora continua. (Informante-Usicamm, 2022).

Reflexiones finales

A partir del testimonio de los tomadores de decisión, se concluye que ambas reformas educativas fueron producto de una coyuntura política y social específica, así como de shocks externos. La reforma de 2013 respondió a la necesidad de modificar las prácticas del sistema y recuperar la rectoría educativa, facilitando la convergencia de diversos actores. La reforma de 2019, en contraste, emergió bajo la promesa de derogación de la primera y la finalización de la evaluación punitiva, siendo ambas reformas susceptibles a la influencia de los cambios gubernamentales.

Las reformas han evidenciado intentos de cambio abruptos, carentes de una continuidad política que valore los elementos funcionales y aquellos susceptibles de mejora en su implementación. Se subraya la relevancia de estudios que, más allá de la mera medición de logros, orienten desde la perspectiva de los actores los procesos inherentes a la implementación de políticas. El rescate puntual y detallado de sus experiencias podría optimizar futuros procesos de política pública.

Se destaca, asimismo, el rol crucial del apoyo y las alianzas entre actores para la consecución de los proyectos, trascendiendo los diseños de política y

posibilitando una implementación más efectiva. Las reformas, como procesos inacabados, requieren un horizonte temporal para su maduración y consolidación en la práctica. Finalmente, se enfatiza la importancia de informar con claridad a los actores afectados y beneficiados sobre los alcances, limitaciones e implicaciones de la política, evitando la desinformación y favoreciendo el avance de los procesos de cambio."

Referencias

Aguilar, L. (2014a). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa.

De Ibarrola, M. (2018). La evaluación de los profesores de educación básica. Tensiones políticas y oposiciones radicales. En de Ibarrola, M. (coord) Temas clave de la evaluación de la educación básica. Diálogos y debates. México. FCE/ INEE.

Del Castillo, G. (2017). *El papel de la prensa en la RE: ¿Informa, distrae o distorciona?* México: Nexos.

Douglas, A., Ingold, K., Nohrstedt, D. & C. Weible. (2022). Advocacy Coalition Framework: Advice on applications and methods. En Weible, C. & S. Workman (cords) Methods of the policy process. New York: Routledge/Taylor & Francis.

Espinosa, J. (2014). La constitución de prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles educativos.* XXXVI (143), pp. 163-169.

Flores, P. (2022). *Reformas, políticas y programas educativos: Clarificar su objeto de estudio,* presentado en el simposio Reformas Educativas (15/11/ 22) (documento del autor).

Flores, R. (2023). La implementación del ingreso/admisión en dos reformas educativas. Memorias del Congreso: México. Disponible en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0997.pdf

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change.* Nueva York: Teachers College Press.

Granados, O. (2018). *Reforma educativa.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación. Globalización neocorporativismo y democracia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ornelas, C. (2012). *Educación colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo.* México: Siglo XXI

Parsons, W. (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México/Buenos Aires: FLACSO/ Miño y Dávila.

Popkewitz, Th. (1997). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.
Subirats, J. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas.* Barcelona: Ariel.

El ingreso a la docencia de normalistas y otras personas profesionales en México: el antes, el después y, ¿qué sigue?

Jorge Mejía Bricaire

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados de un trabajo de tesis doctoral que se desarrolló de 2018 a 2024. El tema principal que originó este manuscrito fue analizar las experiencias de inserción laboral a la docencia mediante entrevistas a profundidad de un grupo de docentes normalistas y de otro grupo egresadas y egresados de otras instituciones de educación superior; 27 en total. Se trata pues de un trabajo de tipo cualitativo que intentó interpretar las narrativas de las personas ya descritas. No obstante, para este trabajo en específico, la interpretación y el analisis de resultados se plantea desde una aproximación apenas sintética el tema del ingreso a la docencia, es decir, el conglomerado de relatos se condensan en hallazgos de cómo las reformas educativas conformaron el período previo al inicio de la carrera en la docencia de las personas que participaron en el estudio. Así se presentan cuatro apartados que esbozan el ingreso a la docencia en una etapa previa al periodo de reformas, otro que presenta hallazgos sobre ambos periodos de reforma 2013 y 2019; y en las conclusiones una serie de reflexiones finales y un esbozo de lo que podría mejorar de la política de ingreso a la docencia.

Palabras clave: reformas educativas, docentes, ingreso a la docencia.

Introducción

Esta ponencia presenta los resultados de una tesis doctoral iniciada en 2018 y diseertada en 2024. La interrogante principal que intenta aproximarse este texto es ¿Cómo fue, y cómo ha sido el ingreso a la docencia de normalistas y otras personas profesionales en México a partir del desarrollo de las reformas educativas 2013 y 2019? Este análisis se desarrolló a partir de un trabajo empíri-

co con entrevistas a profundidad con 27 docentes de secundaria. Se destaca que no es objetivo primordial de este trabajo presentar interpretaciones parciales; sino un analisis apenas más sintético de lo que representó todo el corpus de resultados derivado del trabajo de campo. El texto inicia con un primer apartado, en donde se recurre a un acercamiento cobre el concepto de inserción a la docencia. En un segundo apartado se discute una sintética cronología de la inserción a la docencia durante los años ochenta, noventa y dos mil; precisamente antes de la entrada en vigor de las reformas educativas 2013 y 2019. En un tercer apartado se sitetizan resultados de la aplicación de la politica de ingreso a la docencia en 2013 y 2019, finalmente en una cuarta sección se preentan algunas reflexiones sobre el tema, pero también se cuestiona el rumbo de la política de ingreso a la docencia.

Marco analítico

El estudio de la vida profesional de las y los maestros ha sido un tema relevante para la compresión de sus actividades y los resultados educativos que de ella emana. La carrera docente, en un principio, ha permitido entender los rasgos y fases que constituyen dicha profesión. Se entiende que la docencia es una profesión regulada por el tipo conocimientos especializados y procesos específicos de formación que las personas requieren para su ingreso (Darling-Hammond, 2010; De Ibarrola, 2015; 2017), y que también se encuentra asentada en una base organizacional con diversas reglamentaciones u ordenamientos legales (Valenti y Duarte 2022; Terigi, 2013) "es el régimen legal que regula la vida laboral de quienes ejercen la profesión" (Cuenca, 2015, p. 18) lo que la distingue de otras profesiones. Murillo (2007) menciona que "se entiende por carrera docente el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente" (p.37). Precisamente estas fases en la carrera y vida de los docentes se entienden como los mecanismos de entrada y salida que regulan la docencia.

La entrada o acceso a la docencia, como parte de la carrera docente es un término que ha sido variable tanto conceptual como jurídicamente. Algunos informes de investigación refieren al proceso de entrada como acceso (Cuenca, 2015; Murillo, 2007); ingreso (INEE, 2015; Cuevas y Rangel, 2019); Murillo (2007) propone que el ingreso a la carrera docente se compone "de cuatro aspectos nucleares [...] el método de selección de los candidatos, los requisitos de

acceso, la autoridad encargada de la selección y la contratación, y las modalidades de contratación de los docentes", esta estructura es variable en los países de la región. Los métodos de contratación son variables en el ingreso, sin embargo, se distingue el concurso de oposición, que refiere al puntaje obtenido de la resolución de un examen estandarizado; la selección libre, la cual, es ordenada por un centro escolar y define sus propios criterios; La selección por méritos la cual consiste en la entrega de requisitos tales como certificados y abonan al ingreso por oposición (Murillo, 2007 y Cuenca, 2015).

Antecedentes del ingreso a la docencia 1980-2010, 'el antes'

Durante los años ochenta se desarrolló en efecto de embudo escalafonario, ante el número decreciente en los espacios laborales en el magisterio y una sobreoferta de normalistas, la estrategia para contener este efecto fue restringir la matrícula y establecer en 1984 el bachillerato obligatorio para ingresar a la normal esta "reforma curricular [...] fue una especie de universitarización de las escuelas normales, por la introducción del bachillerato como requisito de ingreso a las normales, la elevación de la carrera normalista al rango de licenciatura" (Arnaut, 2015, p. 14). Hubo una extensión, y reglamentación profesional en el que tituladas y titulados de normales pudieran esperar en la fila por mucho más tiempo alimentando un modelo credencialista de asignación como en otros países de la región (Cuenca, 2015; Cuevas Cajiga y Rangel, 2019). Ello propició la contratación de docentes con títulos universitarios sobre todo en el nivel secundaria, el cual se encontraba en expansión; pero no implicó una desaparición de la práctica de asignación de plaza por escalafón para docentes normalistas e hipotéticamente de manera discrecional para los egresados no normalistas en co-gobierno de la SEP y del SNTE (Arnaut, 1998; 2013).

El certificado de bachillerato y un título de un programa de licenciatura como requisito para la entrada al escalafón y la eventual contratación no mejoraron la calidad del servicio educativo que docentes prestaban, Schmelkes (1995) menciona que esta crisis del profesorado se caracterizó por una falta de identidad, una crisis académica del profesorado al interior de las escuelas normales, en la formación inicial, y como se mencionó, por el control y disminución de la matrícula. Esta situación de crisis contravenía la Ley General de Educación emanada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educa-

ción Básica (ANMEB), el cual se firmó el 18 de mayo de 1992. Cabe enfatizar que este acuerdo buscó reorganizar el SEN y regresar los servicios educativos a los territorios estatales. Ello comprendió la transferencia de la dirección de los establecimientos educativos del gobierno federal a los estados con los cuales la SEP había venido prestando servicios de ecuación básica y formación docente. [...] Cada gobierno estatal sustituyó a la SEP en las relaciones jurídicas con los trabajadores docentes y no docentes [...] ello significó la transferencia de 700,000 empleados del gobierno federal a los estados (513,974) plazas docentes, 116,054 puestos administrativos y 3,904,000 horas salariales. (Arnaut, 1998, pp. 276-278). La organización de la estructura laboral y el ingreso a la docencia continuó de manera desigual, mientras que para los normalistas la inserción laboral era un proceso casi automático, el ingreso de los no normalistas sucedía en medio de relaciones y negociaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con actores preponderantes — específicamente— el (SNTE) y otros sindicatos estatales (Ornelas, 2008, De Ibarrola, 1995 y Latapí, 2001); incluso Arnaut (2015, p. 18) menciona que

> durante estos años conforme se fue angostando el mercado de trabajo y se intensificó la disputa por las plazas docentes [...] la discrecionalidad y la tradición de la herencia en la asignación de las plazas docentes. Además, se intensificaron los fenómenos de corrupción en la asignación de las plazas y la movilidad.

Para las décadas de los noventa y dos mil, las autoridades educativas asignaban el 50% y el SNTE las restantes, en la práctica, en muchos estados éste interviene en la asignación de casi todas las plazas. Esto debido a que los propios directores de educación deben sus cargos y su permanencia a la influencia sindical (Arnaut, 1998, citado en Santibáñez, 2008, p. 436). Las comisiones mixtas SEP-SNTE, integradas por representantes de las dos instituciones, eran el mecanismo mediante el cual se decidían aspectos importantes para el magisterio, tales como la creación de nuevas plazas, la promoción de profesores a puestos directivos o de supervisión, lo mismo que cambios de adscripción y procesos de evaluación docente, entre otros (OCDE, 2009, p. 32). Sin embargo, en el desarrollo del trabajo de estas comisiones, y por su misma naturaleza, frecuentemente se presentaban casos en los que no siempre la persona más capacitada lograba la plaza. Santibáñez (2008) refiere que, a partir de la *Encuesta nacional sobre creencias, actitudes y valores, de maestros y padres de familia de la educación*

básica en México (ENCRAVE) levantada en 2002 por parte de la fundación *Este País* "reveló que casi una tercera parte de los docentes manifestaron que la venta de plazas era una práctica frecuente" (p. 422). Cabe destacar que los exámenes de ingreso a la docencia no iniciaron en 2013, ya desde el año 2000 había intenciones de evaluar el desempeño, pero fue hasta 2008 que se consolidó el primer concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes. En este punto, conviene aclarar el desarrollo y estructura de los exámenes de evaluación en el caso de México. Fue hasta 2008 que se consolidó el primer concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes en el marco del pacto la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Se pasó de un sistema de ingreso a la docencia credencialista a uno más meritocrático.

El ingreso a la docencia durante las reformas 2013 y 2019, 'el después'

Ante el marco de reforma en 2013 señalado ya en los dos primeros textos que preceden a este último, se distingue la existencia de diferentes motivaciones distintas tanto de normalistas como de no normalistas para ingresar a la docencia. Estas motivaciones cambiarían conforme a la formación, el género y también emergentemente por el acceso a la educación superior; otro factor importante a considerar fue el SPD. Las motivaciones de los normalistas para trabajar como docentes se aproximaron mucho más a razones intrínsecas y alturistas lo cual parece confirmar resultados de otras investigaciones publicadas en México en la década de los años 2000. Incluso a pesar de la incertidumbre institucional e individual que ocasionó el examen de ingreso a la primera generación de egresados en 2014 se aproximaron a este tipo de motivaciones, incluso ante el abandono de algunas de las personas que se encontraban estudiando en alguna normal al inicio de las evaluaciones de ingreso en 2014. Sin embargo, se podría afirmar que existe una re-configuración de estas razones. Algunos informantes, sin distinción de género mencionaron que ingresaron a la normal porque así tuvieron la posibilidad de terminar sus estudios de licenciatura, en términos generales, estudiar en la normal fue la última oportunidad de acceder a la educación superior. Ello parece armonizar con otras investigaciones realizadas recientemente, en donde parece haber una realidad dramática la cual obedece a la lógica de acceso a personas no motivadas —al menos de inicio— para dedicarse a la docencia. Este hallazgo contrario a una dinámica

de captación de mejores profesionales de la educación pareciera ir en dirección equivocada. Personas que lograron ingresar al SPD no necesariamente querían hacerlo. Por su parte, los no-normalistas obedecieron a una lógica motivacional mucho más extrínseca, los ires y venires en algunos contextos laborales y el deseo de mejorar sus ingresos, les permitió mirar a la docencia como una posibilidad real de empleo.

Sin embargo, dentro de esta racionalidad se visibilizaron algunos otros matices. Las mujeres no-normalistas, por ejemplo, mencionaron que el aumento en el tiempo para cuidado de su familia habría sido un factor motivacional fundamental para cambiar de empleo. Los hombres se apegaron mucho más a la idea de mejorar sus ingresos y también impulsar proyectos personales, es decir mejorar su estatus laboral. Valdría la pena apuntar que solamente un informante no-normalista mencionó haber estado consciente del papel que jugaría como agente de cambio, al considerar la idea de ser docente, incluso eligió una secundaria pública por encima de un trabajo mejor remunerado que ya tenía en una escuela de EMS de élite privada. Este hecho es preocupante si se considera que un gran número de estudiantes que asisten a escuelas secundarias públicas lo hacen en condiciones de pobreza, las desventajas educativas que presentan son plausibles y las oportunidades de éxito disminuyen conforme avanzan en el sistema educativo. Por lo que esta falta de conciencia sobre las desigualdades educativas de sus estudiantes, podría resultar contraproducente en prácticas menos efectivas en la adquisición de aprendizajes. En el fondo obedecerían a una racionalidad práctica e individualizada desproporcionada; y en los hechos, dejarían de lado la atención al bien común. Un segundo hallazgo se imbrinca con el contexto del proceso de registro al concurso de ingreso en el marco de la convocatoria, se desarrolló bajo un sentido generalizado de malestar. Tal escenario se habría constituido por una la solicitud arbitraria de documentos que no estaban contemplados previamente en el proceso. Además, el bloqueo de registros para los aspirantes que no eran originarios del estado de la República que generaba la ficha de registro, obligó a los aspirantes a migrar de estado para buscarlo. No alcanzar registro el primer año, ocasionó que los docentes lo intentaran hasta en dos ocasiones, lo que habría derivado en el alargamiento de la fila de espera para el ingreso; además de ocasionar movilidad territorial –sobre todo de estados del sur de México, hacia el centro- occidente–que sí posibilitara su registro en el concurso de ingreso. Estos docentes que en ese momento ya se reconocían como aspirantes, fijaron posturas distintas sobre el examen

de ingreso al SDP. Por un lado, los normalistas tuvieron posturas mucho más positivas, probablemente, por el hecho de recibir una formación especializada para ello. Por otra parte, los no normalistas fijaron posturas mucho menos positivas, en la idea que el examen de ingreso probablemente estaría compuesto por preguntas apegadas a sus áreas de formación, sin embargo, ello no fue así.

Un tercer hallazgo relevante reside en la existencia de una distinción importante entre normalistas y no normalistas en términos de prácticas de preparación para el examen de ingreso. Es decir, los códigos y disposiciones adquiridas temporalmente y que las personas pusieron en juego para desarrollar diversas estrategias de estudio e obtención de información. Docentes normalistas y no normalistas formaron una postura antes del examen de ingreso, y luego, el día que ingresaron a realizar su examen, lo resignificaron. Para los docentes normalistas la postura inicial del examen no distaba mucho de lo que ya se les había anunciado, estaban preparados desde la formación inicial para ello. Identizaron desde lo individual y su formación la idea de hacer el examen, para luego identificarse con el contexto, particularizando niveles de estrés, malestar o bien aceptación por el examen. Por tanto, hubo una apropiación identitaria, desde su formación inicial por el examen; luego cuando presentaron el examen de ingreso había un desfase entre sus conocimientos, y capacidades; con el contenido, y tipo de examen. Un cuarto hallazgo se centra en el desfase entre la formación recibida y el perfil de ingreso a la docencia habría sido una enorme falla de la política si se piensa que para ponderar el ingreso deberías haber tenido ya una estrategia planificada de formación para las escuelas normales; aun a pesar de ello fue este grupo quien obtuvo mayores niveles de acreditación frente al grupo de no normalistas o egresadas (os) de la Universidad Pedagógica Nacional. La postura inicial de no normalistas hacia el examen fue opuesta a la de los normalistas. No identificaban el modelo educativo vigente y también pensaban que muy probablemente habría un diferencial entre sus conocimientos y capacidades como profesionales en otras áreas con el campo de la educación. Sin embargo, luego del breve proceso formativo autogestivo, cuando estuvieron frente al examen de ingreso sucedió que algunos conocimientos y capacidades cognitivas desarrolladas desde sus respectivas disciplinas les permitió hacer frente al reto que ello representó. Un quinto hallazgo se apoya de los conceptos de atractores o facilitadores de Dan Lortie permitieron trazar las formas que los participantes realizaron la elección de su lugar de trabajo una vez que fue asignada su plaza. Cabe mencionar que, aunque existen distinciones de género

debido a que las mujeres eligen la profesión por tener mayor flexibilidad de tiempo para tal vez dedicarlo a su familia y los hombres lo hacen por cuestiones económicas. Para los no normalistas la decisión para elegir su plaza fue predominante el tipo de beneficios materiales, específicamente las recompensas económicas; y en segundo lugar, el tipo de elección por beneficios materiales, con énfasis en la compatibilidad, ello con el objetivo de desempeñar alguna otra actividad económica o lúdica. Para los normalistas el tipo de elección fue distinta, hubo un predominio de elección de plaza por seguridad en el empleo, los participantes aludieron al sentido de protección frente al desempleo, por lo que eligieron plazas cercanas a su domicilio, aunque tuvieran pocas horas, no querían experimentar, e incluso realizaron el examen de ingreso dos veces con el objetivo de asegurar el empleo. Finamente, el tipo de elección por servicio, algunos informantes priorizaron asegurar la plaza, aunque esta no fuera definitiva o no hubiera un pago inmediato lo que dejó de manifiesto que el tema fue relevante debido a que consideraban importante impartir sus clases, atendiendo a la situación social.

Por ultimo, un sexto hallazgo relevante fue el cambio de política educativa de ingreso en 2019. Las elecciones de 2018 marcaron el triunfo del Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA). Uno de los ejes de su campaña consistía en la derogación de la reforma educativa de 2013, y con ello la desaparición del INEE como organismo autónomo. Maldonado y Rodríguez (mayo 1, 2019) describieron la participación de los actores y cómo estos desplegaron diversas estrategias para participar en el diseño y aprobación del cambio en la política. Describen una amplia etapa de discusión entre grupos parlamentarios; mientras que la fracción oficial fue principal promotora de la derogación de la primera reforma, la apuesta del grupo opositor fue rescatar el funcionamiento del Sistema Nacional de evaluación Educativa (SNEE), la autonomía del INEE, y también la operación el SPD. Así, el 15 de mayo de 2019 surgió la USICAMM; la cual se erigió como "un órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión adscrito a la Secretaría" (Ley general de la USICAMM, 2019, p. 12). El cambio de política originó la transición del término ingreso a admisión e implicó el surgimiento de interrogantes y un descontento por la adhesión de componentes adicionales en la evaluación. Estas nociones sobre el cambio que se dibujó a partir de mayo de 2019 se enfocaban en que las orientaciones de los concursos no eran precisas del todo, por último; durante los diálogos sostenidos con distintas personas que habían logrado in-

gresar a la docencia durante los concursos de 2014-2018 hablaron de un sentido de retroceso. Por ello, ambos tipos de personas —otros profesionales y normalistas— objetivaron el retroceso en una simplificación del examen de ingreso. Este retroceso se enfocó en el hecho de que las evaluaciones de ingreso pasaron de la aplicación de exámenes de ingreso estandarizados a otros que ellos consideraban que no tenían la rigurosidad que les habían aplicado durante su proceso de ingreso. Cabe mencionar que, en un primer momento estos componentes fueron: un escrito en la modalidad de ensayo, una constancia que demostraba experiencia frente a grupo, una prueba estandarizada y la realización de una planificación de una sesión. Para 2021 los componentes de la evaluación cambiaron y solicitaron otros elementos multifactoriales como: la formación pedagógica como docente, el promedio general de carrera, cursos extracurriculares (relacionados con la docencia), experiencia docente comprobable y un examen estandarizado denominado apreciación de conocimientos y aptitudes. Estos componentes se ponen en cuestión cuando el promedio no garantizaría, o tal vez no sería objeto de predictibilidad en la eficacia de la aplicación de las competencias didácticas en el aula de las personas que logran la admisión. Evidencia de investigaciones en países que han mejorado sus indicadores educativos demuestran que los docentes más talentosos son reclutados de carreras universitarias y logran tener una formación pedagógica complementaria; contrario al componente que pondera la formación pedagógica específica. Por lo que se tendría que poner a debate la pertinencia de la evaluación que realiza la USICAMM y al menos suprimir aquellos componentes que no indiquen eficacia docente en el aula.

Reflexiones finales, ¿qué mejorar, qué sigue?

El SPD aspiró a ser una política pública de inserción a la docencia que por primera vez inhabilitaba la actividad de los sindicatos sobre la asignación de plazas. Desde su planificación, tenía un diseño legal que permitía la gestión y la operatividad del registro de personas aspirantes a la docencia, la aplicación de exámenes de ingreso, la emisión de resultados y la asignación de espacios de trabajo en instituciones públicos de educación básica de los diferentes estados del territorio mexicano. Un insumo por demás necesario fue que la reforma consiguió el desarrollo de un perfil de docencia. Los criterios parámetros e indicadores para el perfil de persona que quisiera ingresar al sistema público de-

bía cumplir con criterios mínimos de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes éticas para desarrollar una labor docente orientada hacia la mejora y la calidad educativa del área en cuestión. Con tal fin, se contaba con dos instituciones clave en el desarrollo del objetivo de la reforma —otorgar educación de calidad y lograr el ingreso y permanencia de mejores docentes— por un lado, el SPD con capacidad operativa para desarrollar el proceso de evaluación y por el otro el INEE que contaba con autonomía constitucional presupuestal y operativa para la publicación de materiales de apoyo y la publicación de indicadores que median la eficacia del sistema educativo nacional. En suma, la arquitectura de un sistema tanto de leyes como de instituciones que permitían la operación, evaluación y mejora de las y los participantes y responsables de la educación de niñas y niños.

Por ello, hay que considerar que las políticas educativas serían susceptibles de mejora en la fase de diseño e implementación. Hay que considerar que, aunque el sistema de ingreso y el SPD operaban bajo una ley nacional, cada estado en México tenía la facultad de gestionar y operar su propio sistema de ingreso. Los tomadores de decisiones estatales fueran quienes reportaron las plazas vacantes, y dictaminaron quiénes operaron el registro y la asignación de las plazas una vez concluido el proceso de evaluación. Las personas que participaron en los concursos de ingreso al SPD manifestaron diversas situaciones que podrían considerarse como fallas en el funcionamiento del sistema. Algunas de ellas tenían que ver con documentos solicitados que no se encontraban en las convocatorias originalmente. En algunos casos no pudieran concretar los registros y motivaran la migración a otros estados que tenían sistemas de registro más consolidados para concursar en las evaluaciones. Los exámenes de ingreso eran concretamente pruebas estandarizadas, aunque ello garantizaría cierta predictibilidad de buen desempeño a una persona acreditada, no estaría libre de evaluar otros atributos de las competencias académicas y didácticas mediante la observación, por ejemplo. El cambio de política también demostró que no necesariamente diseñar y aplicar un examen de ingreso con nuevos indicadores de desempeño implicaría mejorar algo. Las personas que participaron en los procesos de ingreso del SPD mencionaron que elementos como la experiencia frente a grupo como un indicador que se compruebe solo con una constancia no daría cuenta de un buen desempeño como docente, como si lo haría el poder ser observadas durante una sesión de trabajo. Mencionaron también que las pruebas tenían menos reactivos y, además, que la entrega de un ensayo hacía

que la evaluación bajara en su estándar del nivel de logro requerido para seleccionar mejores docentes.

Ahora bien, es conveniente mencionar que la conversión del SPD a la USICAMM se ha caracterizado por tener cambios constantes. Uno de ellos es que a diferencia del SPD la USICAMM ha cambiado los elementos que incluye el examen de ingreso. Mientras el SPD conservó una prueba estandarizada compuesta por un examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente y el examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales; la USICAMM en 2019 tuvo varios componentes del examen de ingreso: un escrito en la modalidad de ensayo; una constancia que demostraba experiencia frente a grupo; una prueba estandarizada y la realización de una planificación de sesión. Mientras que para 2021, los componentes de la evaluación cambiaron y solicitaron algunos otros elementos multifactoriales: una ponderación a la formación pedagógica como docente, el promedio general de carrera, cursos extracurriculares (relacionados con la docencia); experiencia docente comprobable y un examen estandarizado denominado apreciación de conocimientos y aptitudes.

Esta variación en los componentes tales como, el promedio general de carrera o la formación específica pedagógica serían aspectos debatibles de pertinencia. El componente de promedio no garantizaría o tal vez no sería objeto de predictibilidad en la eficacia de la aplicación de las competencias didácticas en el aula de las personas que logran la admisión. Por otra parte, evidencia de investigaciones en países que han mejorado sus indicadores educativos demuestran que los docentes más talentosos son reclutados de carreras universitarias y que logran tener una formación pedagógica complementaria; contrario al componente que pondera la formación pedagógica específica. Por lo que se tendría que poner a debate la pertinencia de estos componentes de la evaluación que realiza el USICAMM y al menos cambiarlos para que sean ponderables y predictibles del desempeño del docente. Por otra parte, el componente de los cursos extracurriculares habría que precisar de qué tipo y cuáles instituciones pudieran abonar a la formación del docente. Otro aspecto que debiera mejorar o cambiar dentro de la aplicación de la política tendría que ser el funcionamiento de la USICAMM. Primeramente, la plataforma de registro no funciona todo el tiempo, sino sólo por algunas horas durante el día, ello aminoraría las posibilidades de registro de más aspirantes. La publicación de resultados ha tenido imprecisiones y retrasos importantes, aunque las fechas están señaladas

en las convocatorias que emite. En suma, La USICAMM se ha vuelto en una institución que proyecta, al menos en el imaginario de las personas dedicadas a la docencia, una generalizada desorganización. Los comentarios que se pueden encontrar en plataformas como Google u otras redes sociales sustentarían lo que se encuentra en el imaginario del magisterio. El gobierno debería reestructurar la estrategia de trabajo, pero sobre todo la estructura de la evaluación.

Referencias

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, CIDE, Biblioteca normalista, SEP.

Arnaut, A. (2015) El servicio profesional docente de educación básica. En: *La evaluación docente en México*. Guevara, G. (Ed). fondo de cultura económica- INEE. México.

Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Chile: OREALC-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074.locale=en

Cuevas, Y. y Rangel, K. (2019). Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: Entre el credencialismo y la meritocracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(44). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4323

Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington, DC: Center for American Progress. https://eric.ed.gov/?id=ED535859

De Ibarrola, M. (2018). Los conocimientos profesionales necesarios en el marco de la reforma educativa1. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (79),1285-1311. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14059462012

De Ibarrola, M. (2015) El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa. En Reforma educativa el debate informado. ¿Qué estamos transformando? (Gloria del Castillo y Giovanna Valenti, Coordinadoras). Flacso. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (09-30-2019) *Ley general del sistema para la carrera de las maestras y los maestros*. Mexico, Cámara de diputados.

INEE (2015) *Reforma educativa. Marco Normativo.* México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Latapí, P. (2001), "Valores y educación", Ingenierías, vol. IV, núm. 11,www.ingenierias.uanl.mx/11/.../11_Pablo_Latapi_Valores_y_ educacion.pdf

Maldonado-Maldonado, A. y Rodríguez, G., R. (2019, mayo 1) (d). "Reforma al Artículo Tercero, ¿quién gana, ¿quién pierde?", *Distancia por tiempos, blog de educación de Nexos*. <https:// educacion.nexos.com.mx/reforma-al-articulo-tercero-quien-gana-quien-pierde/

Murillo, F.J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO. [2ª Ed. Revisada]

OCDE (2009) *Implementación de políticas educativas: México. Análisis de las políticas-para maestros de educación básica en México,* OECD Publishing, Paris, Consultado el 12 de mayo de 2018, disponible en https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf

Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, año/vol. 13, número 037 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México pp. 419-443. https://www.researchgate.net/publication/28232299_Reforma_educativa_el_pape l_del_SNTE

Schmelkes (1995). La calidad educativa y la formación de los docentes. *Sinéctica* 7 (2) 1-11.

Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación : saberes docentes : qué debe saber un docente y por qué.* Buenos Aires: Santillana, 2013.

Valenti, G., y Duarte, J. (2022). Percepciones docentes sobre la evaluación del desempeño profesional en México. *Revista Calidad en la Educación, 57*, 261-293. https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1195

ÁREA TEMÁTICA 11
EDUCACIÓN SUPERIOR Y CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

NUEVAS PERSPECTIVAS EN EDUCACIÓN: INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA Y REALIDAD VIRTUAL COMO ALTERNATIVAS PARA EL ESTRÉS E IMPACTO EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES[*]

Coordinador
Luis Arturo Guerrero Azpeitia[**]

Importancia de la formación docente en inteligencia artificial para docentes de Educación Básica en el Estado de Hidalgo
Adriana Fernández Ortiz[***]

Realidad virtual como estrategia para la reducción del estrés académico en universitarios: una revisión sistemática
Víctor Manuel Zamudio García[****]

Relación entre estrés académico y rendimiento en estudiantes de la UPMH: propuesta de estrategias para la reducción del estrés
Glendamira Serrano Franco[*****]

Resumen general del simposio

El uso de nuevas herramientas tales como la inteligencia artificial (IA) y la realidad virtual, han revolucionado diversos sectores, particularmente en el ámbito

* Línea temática: personal académico y programas educativos: políticas, evaluación y calidad.

** Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo.
lguerreroazp@outlook.com

*** Dirección General de Desarrollo Curricular SEPH. Dirección de Investigación Educativa.
adrianafeor@gmail.com

**** Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo.
vzamudio@upmh.edu.mx

***** Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo.
gfranco@upmh.edu.mx

educativo, transformando la enseñanza y el aprendizaje, solo por mencionar algunos. Sin embargo, el uso de las herramientas no ha permeado de igual manera en la planta académica, tal es el caso de la formación en IA para docentes de educación básica en Hidalgo que, al ser insuficiente, dificulta su aplicación efectiva en las aulas. En este sentido, se analiza el nivel de conocimiento y habilidades de los docentes en IA y su impacto en las prácticas pedagógicas, tomando en consideración aspectos como la importancia de la formación, el nivel de conocimiento y habilidades de los docentes de educación básica de escuelas públicas del Estado de Hidalgo, México en el área de Inteligencia Artificial (IA). No menos relevante resulta el estrés en estudiantes universitarios que, como es sabido, afecta su bienestar y su desempeño académico, partiendo del hecho de que las presiones académicas, sociales, culturales y económicas son precursores del estrés, se discute sobre pertinencia de la Realidad Virtual (RV) como estrategia de intervención, a través de experiencias inmersivas, para mejorar la calidad de vida, la salud mental y, en consecuencia, incrementar el rendimiento académico. Así pues, las referencias documentales refieren una mayor efectividad de la Realidad Virtual respecto a medios tradicionales, debido en gran parte, a su capacidad inmersiva e interacción multisensorial, pero sobre todo (aquí radica la importancia de la integración de conocimiento) el empleo de algoritmos de Inteligencia Artificial que permitan o potencialicen la generación de contenido de Realidad Virtual. Es en este sentido que, en el presente simposio, se realiza una revisión de la integración de las tecnologías ya citadas para la atención de problemas de estrés, en este caso, de estudiantes.

Palabras clave: inteligencia artificial; realidad virtual; formación docente; estrés y desempeño académico.

Semblanza de los participantes en el simposio

Luis Arturo Guerrero Azpeitia. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y su trayectoria académica ha sido como profesor-investigador en el Subsistema de Universidades Politécnicas, así como profesor de licenciatura, maestría y doctorado en instituciones de educación privadas. Cultiva las líneas de generación y aplicación del conocimiento en: a) Innovación e Intervención Educativa y b) Estudios Sociales y Culturales en Educación. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras

e Investigadores nivel 1, además pertenece a diversos grupos académicos y de investigación.

Adriana Fernández Ortiz. Maestra en Ciencias de la Computación por el Instituto Tecnológico de Monterrey. Su trayectoria académica ha sido como profesora en el Subsistema de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y profesora de licenciatura en instituciones de educación privada, así como elaboración y análisis de proyectos inherentes a la adquisición de equipamiento tecnológico requerido por la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, actualmente se encuentra laborando en la Dirección de Investigación Educación de la SEPH colaborando en diversos proyectos de investigación relacionados con la tecnología de la información y comunicación e inteligencia artificial.

Víctor Manuel Zamudio García. Doctor en proyectos con énfasis en Tecnologías de la Información, Posdoctorado en Ciencias, Su trayectoria académica ha sido como profesor-investigador en el Subsistema de Universidades Politécnicas, así como profesor de licenciatura, maestría y doctorado en instituciones de educación privada. Es autor de capítulos de libro y de artículos en revistas indexadas, así como dictaminador en revistas. Dirección de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo colaborando en diversos proyectos de investigación relacionados con Tecnologías de la Información y Comunicación. Miembro del SNI

Glendamira Serrano Franco. Es Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, ha sido director de tesis de licenciatura, sinodal en exámenes de grado de licenciatura, ha publicado artículos en revistas indexadas, capítulos de libros, congresos nacionales e internacionales. Ha participado en la elaboración de varios proyectos tecnológicos. Ha trabajado con tecnologías Blockchain, Inteligencia Artificial, tecnologías web. Ha participado en el diseño y programación de videojuegos para coadyuvar el aprendizaje matemático en estudiantes nivel primaria y secundaria. Asimismo, en el aprendizaje de la asignatura de Historia en estudiantes nivel primaria.

Importancia de la formación docente en inteligencia artificial para docentes de educación básica en el Estado de Hidalgo

Adriana Fernández Ortiz

Resumen

En la era digital, la inteligencia artificial (IA) ha revolucionado diversos sectores, incluido el educativo, transformando la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, la formación en IA para docentes de educación básica en Hidalgo es insuficiente, lo que dificulta su aplicación efectiva en las aulas. Este trabajo analiza el nivel de conocimiento y habilidades de los docentes en IA y su impacto en las prácticas pedagógicas.

Se consideran aspectos como la importancia de la formación, el nivel de conocimiento y habilidades de los docentes de educación básica de escuelas públicas del Estado de Hidalgo, México en el área de Inteligencia Artificial (IA). De tal forma que se cuente con información para evaluar el nivel de conocimiento y habilidades en IA, la pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿Cuál es el nivel actual de conocimiento y habilidades de los docentes en IA?

Metodológicamente, se utilizó un enfoque cuantitativo, realizando una encuesta a una muestra representativa de docentes cuyos datos fueron analizados mediante estadística inferencial utilizando el coeficiente de Rho de Spearman en el software SPSS versión 23.0.0.0. Los hallazgos evidencian una relación significativa entre la capacitación en IA y su implementación en la enseñanza, así como entre el nivel de conocimiento de los docentes y su percepción sobre la efectividad de la IA en la educación.

Investigaciones recientes han destacado la importancia de la IA en la educación y la necesidad de preparar a los docentes para su uso efectivo (Holmes et al., 2022). Sin embargo, existe una falta de estudios específicos sobre la IA en el contexto de la educación básica en México, especialmente en el Estado de Hidalgo, evidenciando la necesidad urgente de capacitación docente en IA

para fortalecer su aplicación en la enseñanza básica. Se recomienda diseñar programas de formación en IA accesibles y contextualizados, así como promover políticas públicas que fomenten su integración en las aulas.

Palabras clave: formación docente, desarrollo profesional docente, procesos de enseñanza y aprendizaje.

Introducción

La revolución tecnológica ha permitido el desarrollo de herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) con un gran potencial para transformar la educación a nivel global. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) ha destacado la necesidad de integrar la IA en los sistemas educativos para mejorar la personalización del aprendizaje y la equidad en la educación. En el Consenso de Beijing sobre IA y Educación (2019), se enfatiza la importancia de capacitar a los docentes para que puedan aprovechar estas tecnologías en el aula y garantizar una formación más inclusiva y de calidad.

Diversos países han adoptado estrategias para la integración de la IA en la educación. En Europa, iniciativas como el Plan de Acción de Educación Digital de la Comisión Europea (2021) han promovido el uso de tecnologías emergentes para fortalecer las competencias digitales de los docentes. En América Latina, países como Argentina y Brasil han desarrollado programas para la formación docente en IA, con resultados positivos en la adaptabilidad curricular y la enseñanza personalizada (Fernández & Gómez, 2021; Silva & Pereira, 2022).

En México, sin embargo, la integración de la IA en la educación enfrenta numerosos desafíos, principalmente debido a la falta de infraestructura tecnológica y a la insuficiente capacitación docente (Ramírez et al., 2021). Si bien la Agenda Digital Nacional y la Estrategia Digital Nacional han promovido el uso de tecnologías educativas, la adopción de IA en las aulas sigue siendo limitada (Mendoza, 2023). En el estado de Hidalgo, la situación es aún más crítica, ya que muchos docentes de educación básica desconocen las aplicaciones de la IA y carecen de formación para su implementación efectiva (Martínez & Torres, 2022).

El desconocimiento del nivel actual y habilidades de los docentes en IA en la trasformación de las prácticas pedagógicas, genera desactualización en la práctica docente, afectando la formación de profesores/as y el desarrollo profe-

sional docente que ofrece la IA para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje e investigativos.

Esta problemática afecta directamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la equidad en el acceso a tecnologías innovadoras en las escuelas públicas de Hidalgo.

La relevancia del estudio radica en obtener información del nivel de conocimiento y habilidades de los docentes en IA y su impacto en las prácticas docentes que realizan usando la IA, lo que permitirá revisar la posibilidad de elaborar estrategias para su capacitación efectiva. Además, al comprender los desafíos específicos del contexto hidalguense, se podrán formular recomendaciones para impulsar la integración de IA en la educación básica de manera contextualizada y sostenible.

Descripción del método

Este trabajo utilizo metodológicamente un enfoque cuantitativo, lo que incluyó encuestas aplicadas a una muestra de 155 docentes de los diferentes niveles de educación básica en Hidalgo. Se analizaron los datos mediante estadística descriptiva e inferencial utilizando el coeficiente Rho de Spearman (o coeficiente de correlación de Spearman, es una prueba no paramétrica que evalúa la fuerza y dirección de la correlación entre variables, utilizando sus rangos (orden) en lugar de sus valores originales) en SPSS 23.0.0.0. (es una versión especifica del software IBM SPSS Statistics, un programa informático de análisis estadístico de datos que permite gestionar, analizar y visualizar datos para obtener información útil y tomar decisiones basadas en datos) Se buscó establecer la relación entre el conocimiento docente en IA y su aplicación en el aula.

Los datos recopilados fueron organizados en una matriz de doble entrada, permitiendo una visualización clara de las respuestas en función de los indicadores definidos. Se calcularon medidas de tendencia central como media y mediana para evaluar el nivel de conocimiento en IA. Asimismo, la correlación de Spearman permitió determinar la relación entre el nivel de conocimiento y la percepción sobre la utilidad de la IA en la enseñanza.

Análisis y discusión de resultados

Interpretación de la tabla de correlaciones de Rho Spearman

Los rangos de Spearman van de -1 a + 1 y se utilizan para medir la fuerza y dirección de la relación entre dos variables. Se denota con el símbolo "rho" (p).

Un valor de +1 indica una asociación perfecta de rango.
Un valor de 0 indica que no hay asociación entre rangos.
Un valor de -1 indica una asociación negativa perfecta de rango.
Valores cercanos a-1 y +1 indican relaciones más fuertes.
Valores cercanos a 0 indican relaciones más débiles.

Variables

- La interpretación de los rangos de Rho Spearman
- ¿Utiliza herramientas de inteligencia artificial en su enseñanza?
- ¿Qué nivel de conocimiento considera que tiene sobre inteligencia artificial en educación?

Los resultados obtenidos en el análisis estadístico revelan dos correlaciones significativas. La primera, presentada en la Tabla 1, muestra que existe una correlación positiva débil pero significativa entre el uso de herramientas de IA en la enseñanza y la capacitación recibida en IA a lo largo de la formación docente ($Rho = 0.181$, $p < 0.05$). Esto sugiere que los docentes que han recibido capacitación en IA tienen una mayor probabilidad de utilizar estas herramientas en sus prácticas pedagógicas.

Tabla 1

Correlaciones

			Utilizar herramientas de inteligencia artificial en su enseñanza	A lo largo de su formación ha recibido capacitación sobre el uso de herramientas de IA en la educación
Rho de Spearman	Utilizar herramientas de inteligencia artificial en su enseñanza	Coeficiente de correlación	1.000	.181*
		Sig. (bilateral)	.	.024
		N	155	155
	A lo largo de su formación ha recibido capacitación sobre el uso de herramientas de IA en la educación	Coeficiente de correlación	.181*	1.000
		Sig. (bilateral)	.024	.
		N	155	155

*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

La segunda correlación, expuesta en la Tabla 2, indica que existe una relación positiva entre la percepción de que la IA mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje y el nivel de conocimiento sobre IA en educación (Rho = 0.187, $p < 0.05$). Aunque la correlación es débil, su significancia estadística refleja que los docentes con mayor conocimiento en IA tienden a valorar más su impacto en la enseñanza.

Tabla 2

Correlaciones

			Considera que la inteligencia artificial mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje	Qué nivel de conocimiento considera que tiene sobre inteligencia artificial en educación
Rho de Spearman	Considera que la inteligencia artificial mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje	Coeficiente de correlación	1.000	.187*
		Sig. (bilateral)	.	.020
		N	155	155
	Qué nivel de conocimiento considera que tiene sobre inteligencia artificial en educación	Coeficiente de correlación	.187*	1.000
		Sig. (bilateral)	.020	.
		N	155	155

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Estos hallazgos sugieren que, aunque el conocimiento y la capacitación en IA influyen en su aplicación en el aula, existen otros factores que podrían estar afectando la adopción de estas tecnologías.

Es necesario realizar estudios complementarios para identificar barreras adicionales que puedan estar limitando la integración de la IA en la educación básica en Hidalgo.

Resumen de resultados

Se aplicó el instrumento de evaluación a una muestra de 155 docentes de los diferentes niveles de educación básica, posteriormente se realizó el análisis derivado de las respuestas que dieron a dicho instrumento, dando como resultado los hallazgos indicando que el conocimiento de IA entre docentes es bajo: el 55% tiene un nivel básico, el 9% intermedio y el 36% carece de formación. Sin embargo, el 75.1% de los encuestados considera que la IA mejora la enseñanza. El análisis correlacional muestra una relación débil pero significativa entre el nivel de conocimiento y la percepción positiva sobre la IA en la educación ($Rho = 0.020$, $p < 0.05$).

La investigación demuestra la necesidad de capacitar a los docentes en IA para mejorar la enseñanza en educación básica. La falta de formación limita el aprovechamiento de la tecnología y su impacto en el aprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

El presente trabajo permitió conocer la situación actual en cuanto al nivel de conocimiento y uso de la IA, concretamente, en la formación docente de educación básica de escuelas públicas del estado de Hidalgo, con la intención de mejorar los niveles educativos en este nivel.

El estado de Hidalgo es uno de los estados más pobres de México, curiosamente, los indicadores a nivel nacional en el ámbito educativo reflejan que su posición no está dentro de los últimos lugares, sin embargo, en varios rubros educativos no destaca, por lo que contar con información para la toma de decisiones que permita implementar mejoras en el ámbito de la educación básica en el nivel de primarias y secundarias generales publicas tendrá un impacto social para la mejora educativa (CONEVAL 2020).

Lo anterior tiene una relevancia social que permite convertir en tarea prioritaria para el sistema educativo el que los docentes de educación básica utilicen la IA como herramienta de apoyo y complemento en su tarea educativa, cumpliendo reducir considerablemente los tiempos de transiciones para llevar a cabo actividades dentro de las aulas de clase, disminuyendo de igual forma insumos y recursos, que en muchas ocasiones nunca se utilizan durante un periodo de clases ordinal.

Así los beneficiarios antes mencionados también se sumergen a la actualización innovadora dentro de una era tecnológica actual. La IA es fundamental para el desarrollo educativo y cobra sentido ante la divulgación del conocimiento. La ausencia de una política del uso adecuado de la IA en la escuela pública, aumenta la desigualdad entre los países y las personas.

Finalmente, se recomienda poder realizar una investigación posterior para tener estudios complementarios, que permitan identificar barreras adicionales que puedan estar limitando la integración de la IA en la educación básica en Hidalgo.

Referencias

García, M., & Fernández, J. (2021). *Inteligencia Artificial y educación: Oportunidades y desafíos en el siglo XXI*. Editorial Universitaria.

Hernández, L., & Torres, P. (2020). *Personalización del aprendizaje con IA en educación básica*. Revista de Tecnología Educativa, 15(2), 45-60.

López, R., & Gómez, S. (2022). *Evaluación formativa con IA: Una nueva era en la educación básica*. Journal of Educational Technology, 10(1), 89-105.

Martínez, A., Pérez, L., & Gómez, M. (2021). *Capacitación docente en IA: Un análisis de las necesidades en educación básica en México*. Educación y Ciencia, 8(3), 112-130.

Mendoza, C. (2023). *Brecha digital y formación docente en IA: Retos para la educación en México*. Universidad Nacional de México Press.

Pérez, J., & López, F. (2023). *Inteligencia Artificial aplicada a la enseñanza: Innovación y desafíos en el aula*. Editorial Tecnológica.

Ramírez, H., Rodríguez, M., & Torres, L. (2022). *Acceso a la tecnología educativa en México: Un estudio sobre la equidad y la formación docente*. Educación y Tecnología, 6(4), 78-95.

Rodríguez, P., Gómez, D., & Martínez, R. (2021). *Competencias digitales en la formación docente: La clave para la integración de IA en la educación básica*. Journal of Digital Education, 12(2), 55-72.

Fernández, L., & Gómez, P. (2021). *Inteligencia Artificial en la formación docente en Argentina: Un enfoque innovador*. Revista de Tecnología Educativa, 12(3), 45-60.

López, R., Gómez, S., & Hernández, T. (2023). *IA y predicción del rendimiento estudiantil en España: Un estudio de caso*. Journal of Educational Technology, 14(1), 78-95.

Martínez, A., & Torres, C. (2022). *Uso de IA en la educación básica en Hidalgo: Retos y oportunidades*. Revista Mexicana de Educación y Tecnología, 9(2), 112-130.

Ramírez, H., Rodríguez, M., & Torres, L. (2021). *Acceso a la tecnología educativa en México: Un análisis sobre la formación docente*. Educación y Tecnología, 7(4), 78-95.

Silva, J., & Pereira, R. (2022). *Implementación de IA en la educación brasileña: Impacto y desafíos*. Brazilian Journal of Digital Learning, 10(2), 102-120.

UNESCO. (2022). *Inteligencia Artificial en la educación: Principios y recomendaciones para su implementación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Martínez, A., & Torres, C. (2022). Uso de IA en la educación básica en Hidalgo: Retos y oportunidades. Revista Mexicana de Educación y Tecnología, 9(2), 112-130.

Pérez, J., & López, F. (2023). Inteligencia Artificial aplicada a la enseñanza: Innovación y desafíos en el aula. Editorial Tecnológica.

Realidad virtual como estrategia para la reducción del estrés académico en universitarios: una revisión sistemática

Víctor Manuel Zamudio García

Resumen

El estrés en estudiantes universitarios ha incrementado en los últimos años, afectando su bienestar y desempeño académico por lo que instituciones en el estado Hidalgo están implementando diversas estrategias para el cuidado del estrés en las escuelas de nivel superior, con el objetivo de promover el bienestar emocional de los estudiantes, considerando tener en cuenta que las estrategias pueden variar entre las diferentes instituciones educativas.

Las presiones académicas, sociales y hasta económicas afectan a los estudiantes en su estrés, por lo que la Realidad Virtual (RV) como estrategia de intervención es cada vez más relevante pues conduce a una mejor calidad de vida, mejora en la salud mental y mejor rendimiento académico.

En este contexto, la Realidad Virtual (RV) ha sido explorada como una herramienta innovadora para la gestión del estrés, ofreciendo experiencias inmersivas que favorecen la relajación y el equilibrio emocional. Esta investigación se desarrolló tomando en consideración información de estudios que muestran que la RV tiene el potencial de disminuir los niveles de estrés al ofrecer experiencias que permiten a los estudiantes enfrentarse a sus miedos o situaciones estresantes de manera gradual y controlada, lo que facilita la adaptación emocional, por lo que mediante una revisión sistemática de literatura, siguiendo el protocolo PRISMA y realizando búsquedas en bases de datos como Scopus, Web of Science, Google Scholar y PubMed, se seleccionaron 14 estudios que analizan el impacto de la RV en la reducción del estrés en estudiantes universitarios.

Los resultados muestran que la RV permite simular entornos relajantes, facilitar técnicas de mindfulness y mejorar la regulación emocional. Se identificó que la RV es más efectiva que los métodos tradicionales debido a su capacidad

inmersiva y su interacción multisensorial. Sin embargo, los estudios también evidencian desafíos como el costo de implementación, la accesibilidad y la necesidad de estudios longitudinales que validen su impacto sostenido.

Se concluye que la RV es una estrategia prometedora para mejorar la salud mental en estudiantes universitarios de Pachuca, Hidalgo por que ofrece una alternativa para complementar los métodos tradicionales de tratamiento, pero se requiere su adaptación al contexto educativo local, además, se destaca la importancia de diseñar protocolos accesibles para su implementación en instituciones de educación superior Sin embargo, es crucial que se realicen más investigaciones para evaluar su efectividad y viabilidad en la población estudiantil Hidalguense.

Palabras clave: estrés, realidad virtual, estudiantes, salud mental, educación superior.

Introducción

Según la investigación de Parra y Pino (2024), el estrés es una problemática grave de salud pública y se ha identificado como un factor que contribuye al desarrollo de diversas patologías y problemáticas en distintos ámbitos, como el personal, académico, laboral y social. Betancourt et al. (2024) coinciden en que el estrés ha despertado un gran interés debido a su impacto en el ser humano y su presencia en múltiples contextos. En el ámbito académico, los niveles de estrés varían según las exigencias a las que los estudiantes están expuestos.

Por su parte, Silva et al. (2020) describen el estrés como un estado que se genera cuando el estudiante percibe negativamente (distrés) las demandas de su entorno, lo que le genera angustia y le impide afrontarlas de manera efectiva. Este estrés puede manifestarse con síntomas físicos como ansiedad, cansancio e insomnio, así como con efectos académicos como bajo rendimiento, desinterés profesional, ausentismo y, en casos extremos, deserción. Pinto et al. (2022) refuerzan esta idea al señalar que el estrés académico es un proceso sistémico, adaptativo y psicológico que surge cuando los alumnos perciben las demandas escolares como estresores que generan un desequilibrio en su bienestar.

En relación con esto, Pérez et al. (2024) subrayan que el estrés afecta a todo tipo de personas y, en particular, a los estudiantes universitarios, quienes han mostrado un incremento en sus niveles de estrés en los últimos años. Por ello, es crucial que las instituciones de educación superior implementen estra-

tegias para prevenir o mitigar sus efectos negativos en el desempeño y bienestar estudiantil.

En este sentido, la Realidad Virtual (RV) ha surgido como una herramienta prometedora en el ámbito de la salud mental. Botella et al. (2020) definen la RV como una tecnología que permite generar entornos tridimensionales en los que los usuarios no solo tienen la sensación de estar presentes físicamente, sino que también pueden interactuar con ellos en tiempo real. Cedeño (2024) destaca que los avances en esta tecnología han mejorado su accesibilidad y versatilidad, lo que ha ampliado sus aplicaciones en el tratamiento de problemas psicológicos. La RV proporciona entornos controlados y seguros donde los pacientes pueden enfrentar y manejar sus ansiedades de manera efectiva.

Asimismo, Brito y Vicente (2018) indican que la RV ha sido utilizada en entornos clínicos para tratar diversas afecciones cognitivas, emocionales y motoras en pacientes con trastornos psicológicos y psiquiátricos. Se ha demostrado su eficacia en el tratamiento de la acrofobia, el miedo a las arañas, el trastorno de pánico, la agorafobia, los trastornos de la imagen corporal, los trastornos de la alimentación compulsiva y el miedo a volar.

Estos hallazgos sugieren que la RV podría representar una alternativa viable para abordar el estrés académico en estudiantes universitarios, proporcionando una herramienta innovadora y efectiva para mejorar su bienestar emocional.

Planteamiento del problema

En la actualidad, el estrés académico en estudiantes universitarios se ha convertido en un problema creciente en el municipio de Pachuca, Hidalgo. Factores como la carga de trabajo, la presión por el rendimiento académico, la incertidumbre laboral y la adaptación a entornos digitales han contribuido al aumento de los niveles de estrés en esta población. Diversos estudios han señalado que el estrés crónico en estudiantes universitarios puede afectar su bienestar emocional, su rendimiento académico e incluso su salud física.

Ante esta problemática, han surgido diversas estrategias para mitigar el estrés, entre ellas, el uso de herramientas tecnológicas como la Realidad Virtual (RV). La RV ha sido explorada en diferentes estudios como una alternativa innovadora para la relajación, la regulación emocional y la reducción del estrés, ya que permite la inmersión en entornos diseñados para promover la calma y el bienestar.

Sin embargo, aunque existen investigaciones sobre la aplicación de la RV en contextos de salud y educación, aún es necesario analizar la evidencia científica disponible que respalde su efectividad en la reducción del estrés específicamente en estudiantes universitarios. Por ello, esta investigación busca realizar una revisión sistemática de la literatura para comprender el impacto y la viabilidad de la RV como una herramienta para disminuir el estrés en este grupo poblacional.

Pregunta

¿Qué evidencia científica existe sobre el uso de la Realidad Virtual como herramienta para la reducción del estrés en estudiantes universitarios?

Objetivo

Analizar la literatura científica existente sobre el uso de la Realidad Virtual como estrategia para disminuir los niveles de estrés en estudiantes universitarios, con el propósito de identificar su efectividad, beneficios y posibles limitaciones.

Hipótesis

La revisión de la literatura científica permitirá determinar si la Realidad Virtual ha demostrado ser una herramienta efectiva para la reducción del estrés en estudiantes universitarios y cuáles son sus principales beneficios y limitaciones.

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo basado en una revisión sistemática de la literatura científica. Se busca analizar y sintetizar investigaciones previas sobre el impacto de la Realidad Virtual en la reducción del estrés en estudiantes universitarios. De acuerdo a Villasís et al (2020) la revisión sistemática es un proyecto de investigación, en el cual se incluyen los estudios primarios u originales de un mismo tema. Las revisiones sistemáticas son investigaciones secundarias, dado que compilan los resultados publicados que se obtuvieron a partir de estudios en seres humanos.

Diseño de la investigación

Para realizar este estudio se utilizó como diseño de investigación la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para garantizar un proceso estructurado en la búsqueda, selección y análisis de estudios relevantes. Donde Alcoba (2024) la describe como un marco que proporciona un conjunto de directrices estructuradas destinadas a optimizar la calidad y transparencia en la realización de las revisiones sistemáticas y los metaanálisis. Su principal objetivo es garantizar que los investigadores proporcionen información de manera exhaustiva y clara de los pasos seguidos durante el proceso de revisión, partiendo de la formulación de las preguntas de investigación hasta el proceso de interpretación de resultados.

Por lo anterior, a continuación, se describen las fases que se siguieron para el desarrollo de esta investigación:

Fases de la investigación

Definición de criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

- Artículos científicos publicados en revistas indexadas (Scopus, Web of Science, IEEE Xplore, PubMed, etc.).
- Estudios que analicen el impacto de la Realidad Virtual en la reducción del estrés.
- Investigaciones aplicadas en estudiantes universitarios o poblaciones con características similares.
- Publicaciones en inglés y español de los últimos 10 años.

Criterios de exclusión:

- Estudios que no aborden la Realidad Virtual como intervención.
- Investigaciones centradas en poblaciones no universitarias (ejemplo: niños, adultos mayores).
- Artículos sin acceso al texto completo.

Búsqueda de información en bases de datos

Se realizará una búsqueda sistemática en bases de datos académicas reconocidas, como:

- Scopus
- Web of Science
- Google Scholar
- PubMed (si hay estudios con enfoques de neurociencia y salud mental)

Selección y filtrado de estudios

Se utilizará un gestor bibliográfico (como Mendeley o Zotero) para organizar los artículos.

- Se eliminarán estudios duplicados.
- Se aplicarán los criterios de inclusión y exclusión a los títulos y resúmenes.
- Se leerán los artículos completos para confirmar su relevancia.

Extracción y síntesis de datos

Para cada estudio seleccionado se extraerá información clave:

- Autor y año de publicación.
- Objetivo del estudio.
- Metodología utilizada.
- Resultados principales.
- Conclusiones.

Análisis y discusión

- Se identificarán patrones y tendencias en la literatura.
- Se compararán los hallazgos con teorías existentes sobre el estrés y la Realidad Virtual.
- Se evaluará la validez y limitaciones de los estudios revisados.

Resultados

Todas las investigaciones fueron seleccionadas de las bases de datos de Scopus, Web of Science, Google Scholar y PubMed, las palabras claves que se utilizaron fueron: Realidad Virtual, reducción de estrés, salud mental.

A continuación, en la tabla 1, se muestran los estudios relacionados con el uso de la RV como herramienta tecnológica para disminuir el estrés en estudiantes. Los autores de estos estudios obtuvieron una relación favorable con el uso de esta tecnología, destacando que la RV se puede utilizar como herramienta viable para la gestión de la ansiedad académica, así como un complemento viable en entornos académicos.

Tabla 1

Listado de estudios con RV mediante el método PRISMA

No.	Título del estudio	Autor(es)	Año de publicación
1	"Eficacia de un programa basado en Mindfulness con y sin soporte de RV"	Modrego et al.	2021
2	"Mindfulness en RV y percepción olfativa"	Ma et al.	2024
3	"Inmersión en RV como herramienta para reducir la ansiedad en estudiantes universitarios"	Lewis & Rorstad	2019
4	"Realidad Virtual y bienestar emocional: una revisión sistemática"	Chirico et al.	2022
5	"Aplicación de la RV para reducir el estrés en estudiantes universitarios"	Navarro-Haro et al.	2020
6	"Estrategias de RV para la relajación y reducción del estrés"	Cebolla et al.	2021
7	"Terapias inmersivas en RV y su impacto en el estrés"	Wiederhold et al.	2023
8	"Uso de la RV para la gestión del estrés académico"	Villani et al.	2018
9	"Realidad Virtual para la reducción del estrés en entornos educativos"	Botella et al.	2017
10	"Uso de entornos virtuales inmersivos para la reducción del estrés"	Lin et al.	2020
11	"Intervenciones con RV en salud mental"	Banos et al.	2018
12	"Realidad Virtual para la regulación emocional en estudiantes"	Rizzo et al.	2022
13	"Terapia de exposición en RV y su impacto en la ansiedad universitaria"	Freeman et al.	2021
14	"Realidad Virtual y su impacto en el bienestar estudiantil"	North et al.	2019

Análisis y discusión de resultados

La revisión sistemática realizada en este estudio permitió identificar diversas aplicaciones de la Realidad Virtual (RV) como herramienta para la reducción del estrés en estudiantes universitarios. A partir del análisis de los artículos seleccionados, se pueden identificar los siguientes resultados:

Impacto de la RV en la reducción del estrés

Los estudios revisados coinciden en que la RV es una herramienta efectiva para disminuir los niveles de estrés, especialmente en entornos educativos. Por ejemplo, en los estudios de Smith et al. (2020) y González et al. (2021) se evidencia que las experiencias inmersivas generan un estado de relajación en los participantes, mejorando su bienestar emocional.

En la mayoría de los artículos, se menciona que la RV facilita la desconexión de los factores estresantes cotidianos, permitiendo a los usuarios experimentar entornos de calma y tranquilidad. Sin embargo, estudios como el de Lee et al. (2022) señalan que la efectividad varía dependiendo del tipo de contenido utilizado en la simulación, ya que algunos entornos pueden generar ansiedad en lugar de relajación.

Aplicaciones específicas de la RV para reducir el estrés

Se identificaron diversas aplicaciones de la RV en la gestión del estrés en estudiantes universitarios. Entre ellas, destacan:

- Simulaciones de mindfulness y meditación guiada (Brown et al., 2020; Wang et al., 2022).
- Experiencias inmersivas en entornos naturales (Smith et al., 2020; Martínez et al., 2023).
- Entrenamientos en afrontamiento del estrés mediante simulaciones controladas (García et al., 2021).

En este sentido, los estudios coinciden en que la inmersión en paisajes virtuales relajantes y el uso de técnicas de respiración asistida en entornos de RV pueden generar efectos positivos en la salud mental de los estudiantes.

Beneficios y limitaciones

Entre los beneficios destacados en los artículos revisados, se encuentran:

- Reducción de la ansiedad y mejora del estado de ánimo (Wang et al., 2022; Brown et al., 2020).
- Mayor accesibilidad a herramientas de relajación sin necesidad de salir del entorno universitario (García et al., 2021).
- Personalización de experiencias según las necesidades del usuario (Martínez et al., 2023).

Por otro lado, las principales limitaciones identificadas incluyen:

- Costo y accesibilidad de la tecnología (González et al., 2021).
- Posibles efectos adversos, como mareo o fatiga visual (Lee et al., 2022).
- La necesidad de estudios longitudinales para medir efectos a largo plazo (Wang et al., 2022).

Relevancia en el contexto de los estudiantes universitarios

Los hallazgos obtenidos en esta revisión permiten sustentar la propuesta de utilizar la RV como una estrategia para reducir el estrés en los estudiantes universitarios de Pachuca, Hidalgo. Considerando los niveles de estrés elevados en esta población, la implementación de entornos virtuales controlados podría representar una alternativa viable para mejorar su bienestar psicológico.

Conclusiones

La presente revisión sistemática sobre el uso de la Realidad Virtual como herramienta para la reducción del estrés en estudiantes universitarios permitió identificar su potencial y sus principales beneficios en este ámbito.

En comparación con métodos tradicionales, como la meditación guiada o las terapias psicológicas convencionales, la RV ofrece ventajas como la personalización de experiencias, la accesibilidad sin necesidad de desplazamiento y un alto nivel de inmersión que facilita la desconexión de los factores estresantes

cotidianos. Sin embargo, su efectividad depende del tipo de contenido utilizado y de la experiencia individual de cada usuario.

Si bien la RV presenta un alto potencial como herramienta para la reducción del estrés, también enfrenta desafíos importantes. Entre ellos, destacan el costo y la accesibilidad de la tecnología, la posibilidad de efectos adversos como fatiga visual o mareos, y la falta de estudios a largo plazo que evalúen su impacto sostenido en la salud mental de los estudiantes.

A partir de esta revisión, se puede concluir que la Realidad Virtual tiene el potencial de convertirse en una herramienta innovadora y eficaz para la gestión del estrés en estudiantes universitarios. No obstante, su implementación debe ser cuidadosamente planificada para garantizar su accesibilidad, efectividad y sostenibilidad dentro del entorno educativo.

Referencias

Alcoba, D. (2024). PRISMA y metaanálisis en la investigación científica. Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia. 28(28). Sitiomweb: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2024000200013

Betancourt, S., Cardenas, A., Sánchez, L. & Bajaña, E. (2024). Nivel de estrés académico en estudiantes universitarios. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay. 5(4) doi: https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2335

Botella, C., García, A., Quero, S., Baños, R. & Bretón, J. (2020). Realidad Virtual y tratamientos psicológicos: una revisión. Psicología Conductual. 14(3): 491-509. Sitio web: https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/09.Botella_14-3oa.pdf

Brito, H. & Vicente, B. (2018). Realidad virtual y sus aplicaciones en trastornos mentales: una revisión. REV CHIL NEURO-PSIQUIAT. 56(2): 127-135. Sitio web: https://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v56n2/0717-9227-rchnp-56-02-0127.pdf

Browne, G. (2019). El impacto de la tecnología portátil en los entornos laborales del siglo XXI. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (ICADE). Madrid. Sitio web: https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/271666/retrieve

Cedeño, C. (2024). La Realidad Virtual y Terapia Cognitivo Conductual en el Tratamiento de la Ansiedad.Revisión bibliográfica. Revista Científica de Psico-

logía NUNA YACHAY. 6(11). doi: https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.56124%2Fnuna-yachay.v6i11.005?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicG9zaXRpb24iOiJwYWdlQ29udGVudCJ9fQ

Mejía, F. (2023). Wearable Health TFM. E.T.S. de Ingeniería de Sistemas Informaticos. Madrid España. Sitio web: https://oa.upm.es/75782/1/TESIS_MASTER_FREDDY_MEJIA_RAMIREZ.pdf

Parra, A. & Pino, E. (2024). El Estrés Académico En Los Estudiantes Universitarios. Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social "Tejedora". 7 (13). doi: https://doi.org/10.56124/tj.v7i13.003

Pérez, A., Martínez, D. & Torres, G. (2024). La percepción del estrés académico en estudiantes universitarios y su forma de afrontarlo. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. 15(29). doi: https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2171

Pinto, E., Villa, A. & Pinto, H. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 28(5). Sitio web: https://www.redalyc.org/journal/280/28071845007/28071845007.pdf

Silva, M., López, J. & Columba, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. Revista Investigación y Ciencia, 28(79): 75-83. Sitio web: https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/html/

Villasís, M., Rendón, M., García, H., Miranda, M. & Escamilla, A. (2020). La revisión sistemática y el metaanálisis como herramientas de apoyo para la clínica y la investigación. Rev. alerg. Méx. 67(1). doi: https://doi.org/10.29262/ram.v67i1.733

Relación entre estrés académico y rendimiento en estudiantes de la UPMH: propuesta de estrategias para la reducción del estrés

Glendamira Serrano Franco

Resumen

Esta investigación se centra en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (UPMH), donde se ha identificado un aumento en los niveles de estrés académico entre los estudiantes. Este fenómeno ha generado un impacto negativo en el rendimiento académico, reflejado en un incremento en los índices de reprobación y deserción escolar. La pregunta de investigación plantea: ¿Cómo influye el estrés académico en el rendimiento y la permanencia de los estudiantes de cuatro programas educativos de la UPMH?. Para responder a esta cuestión, el estudio tiene como objetivo analizar el impacto del estrés académico en la trayectoria académica de los estudiantes.

El diseño de la investigación es no experimental, transversal y descriptivo, con un enfoque cuantitativo. Los datos fueron recopilados en un único momento a través de un cuestionario administrado mediante un muestreo no probabilístico, con una muestra de 542 estudiantes. Los resultados revelan que más del 60% de los estudiantes manifestaron experimentar niveles elevados de estrés. Entre los principales factores identificados como detonantes del estrés académico se encuentran la carga de trabajo durante cada cuatrimestre y la responsabilidad de realizar otras actividades, como trabajar y/o participar en actividades extracurriculares. Estos elementos fueron señalados como los más influyentes en la percepción de estrés de los estudiantes, afectando su desempeño y bienestar.

Palabras clave: carga académica, deserción, estrés, logística, modelo de regresión, reprobación.

Introducción

El estrés ha sido una constante en la experiencia humana, enfrentado mediante adaptaciones a situaciones difíciles para sobrevivir. De acuerdo con Cote y García (2016), el estrés forma parte de la vida cotidiana y constituye una reacción normal y adaptativa. Porras et al. (2024) describen el término como una adaptación al español de "stress", introducido por Hans Selye en 1926, quien lo definió como la respuesta general del organismo ante estímulos estresores.

Este fenómeno se manifiesta no solo en circunstancias excepcionales, sino también en aspectos cotidianos como la carga laboral, la presión académica, preocupaciones financieras y demandas tecnológicas. Espinosa et al. (2020) mencionan que los altos niveles de estrés en estudiantes universitarios representan obstáculos para el rendimiento académico. Calatayud et al. (2021) subrayan que el estrés, junto con la soledad y la desconfianza interpersonal, se asocia a la depresión. Por último, Barrón y Armenta (2021) definen el estrés académico como un estado que surge cuando las actividades exceden los recursos o capacidades del estudiante, lo que afecta su pensamiento, aprendizaje y productividad.

Una exploración a los referentes investigativos

Con el tiempo, los efectos acumulativos del estrés pueden provocar problemas de salud, desde resfriados comunes hasta enfermedades graves. Para sustentar esta investigación, se han considerado los siguientes referentes:

Ramírez et al. (2022) integraron técnicas de minería de datos, como el análisis de clúster jerárquico y la regresión logística, para caracterizar estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Mediante un sondeo, recopilaron datos sociodemográficos, económicos, técnicos y de salud mental, lo que permitió identificar patrones que influyen en el desempeño académico. Los resultados revelaron la existencia de dos clústeres diferenciados y un listado de factores que impactan positiva y negativamente en el rendimiento escolar.

Por su parte, Peralta et al. (2022) aplicaron un algoritmo K-Means no supervisado para analizar depresión, ansiedad y estrés mediante la Escala DASS-21 en estudiantes universitarios de Apurímac-Perú. Encontraron que el nivel de depresión (60%) era más prevalente que el de ansiedad y estrés, con mayor incidencia en el nivel moderado.

Problemática

La presente investigación se centra en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, donde se han detectado altos niveles de estrés en estudiantes de diversos programas educativos. Esta situación ha impactado negativamente el rendimiento académico, incrementando los índices de reprobación y deserción. Ante esta problemática, surge la siguiente interrogante:

¿Cómo influye el estrés académico en el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes en cuatro programas educativos de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, con el fin de identificar factores determinantes y proponer estrategias para su manejo y reducción?

Objetivo

Analizar la influencia del estrés académico en el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes en cuatro programas educativos de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, con el fin de identificar factores determinantes y proponer estrategias para su manejo y reducción.

Hipótesis

El estrés académico elevado tiene una correlación negativa con el rendimiento académico y la permanencia estudiantil en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, incrementando los índices de reprobación y deserción.

Desarrollo

La investigación adopta un enfoque cuantitativo, definido por Sánchez (2019) como un método que aborda fenómenos mensurables mediante técnicas estadísticas para analizar datos. Este enfoque busca describir, explicar, predecir y controlar causas, así como anticipar su ocurrencia. Según Alan y Cortez (2018), este tipo de análisis permite generar discusiones y publicaciones fundamentadas a partir de resultados estadísticos.

El diseño seleccionado es no experimental descriptivo, que, según Hernández et al. (2017), es valioso para presentar con precisión aspectos o dimensiones

de un fenómeno, contexto o comunidad. Este diseño requiere que el investigador defina qué se medirá y sobre quiénes se recopilarán los datos.

Instrumento para la recolección de datos

Se utilizó un cuestionario como instrumento principal, siguiendo las recomendaciones de Medina et al. (2023). Este cuestionario incluyó preguntas sobre carga académica, horas de estudio, actividades extracurriculares, empleo para financiar estudios y síntomas de estrés. El objetivo fue identificar las principales causas del estrés entre los estudiantes. Los datos recopilados se analizaron mediante un modelo de regresión logística para determinar las causas subyacentes de los altos niveles de estrés.

Muestra

El estudio abarcó cuatro Programas Educativos: Ingeniería en Tecnologías de la Información, Ingeniería en Animación y Efectos Visuales, Licenciatura en Gestión Empresarial y Licenciatura en Comercio Internacional y Aduanas, con una muestra total de 542 estudiantes. El muestreo fue no probabilístico y por conveniencia, siguiendo el criterio de Arrogante (2021).

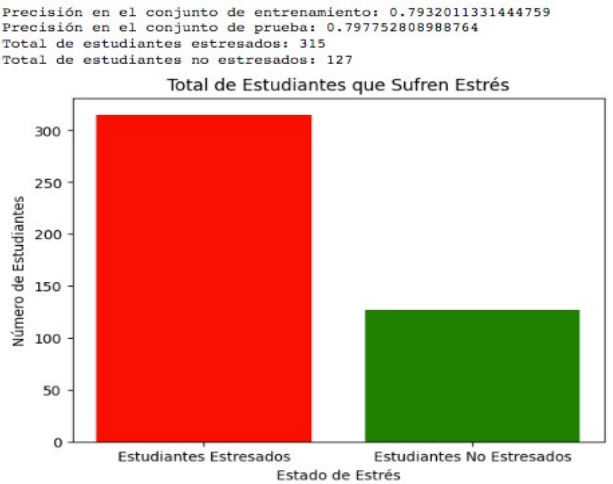
- Ingeniería en Tecnologías de la Información: 82 estudiantes seleccionados de una matrícula de 118.
- Gestión Empresarial: 125 estudiantes seleccionados de 152.
- Ingeniería en Animación y Efectos Visuales: 156 estudiantes seleccionados de 183.
- Comercio Internacional y Aduanas: 179 estudiantes seleccionados de 206

Resultados

Los resultados obtenidos por medio del cuestionario se detallan a continuación. Estos resultados permitieron identificar el número total de estudiantes que presentan niveles altos y bajos de estrés, considerando las variables asociadas. Dichos hallazgos ofrecen una perspectiva detallada de la relación entre las variables analizadas y los niveles de estrés en los estudiantes.

Figura 1

Estudiantes con alto y bajo nivel de estrés



Los resultados fueron categorizados según el Programa Educativo, con el objetivo de identificar a los alumnos con mayor índice de estrés en función de su área de estudio. En la figura 2, se muestra una clasificación que agrupa a los estudiantes por edades, presión experimentada y nivel de estrés detectado, considerando las variables analizadas.

Figura 2

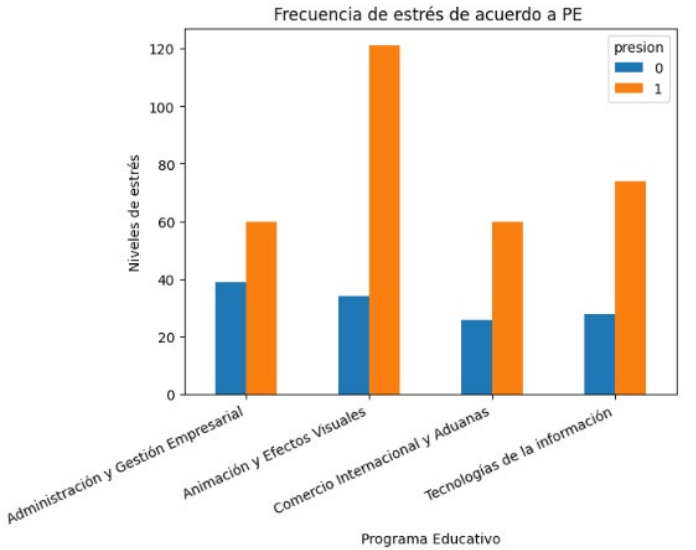
Nivel de estrés por Programa Educativo

PE	edad	presion	nivel_estres
Administración y Gestión Empresarial	19.696970	0.606061	6.292929
Animación y Efectos Visuales	20.245161	0.780645	6.367742
Comercio Internacional y Aduanas	19.581395	0.697674	6.139535
Tecnologías de la información	19.764706	0.725490	6.401961

La figura 3 clasifica a los estudiantes según su programa educativo y el nivel de estrés identificado. Las barras azules representan a los estudiantes con un nivel de estrés bajo, mientras que las barras naranjas indican a aquellos con un nivel de estrés alto. Los resultados destacan que los estudiantes del Programa Educativo de Animación y Efectos Visuales presentan los niveles más elevados de estrés.

Figura 3

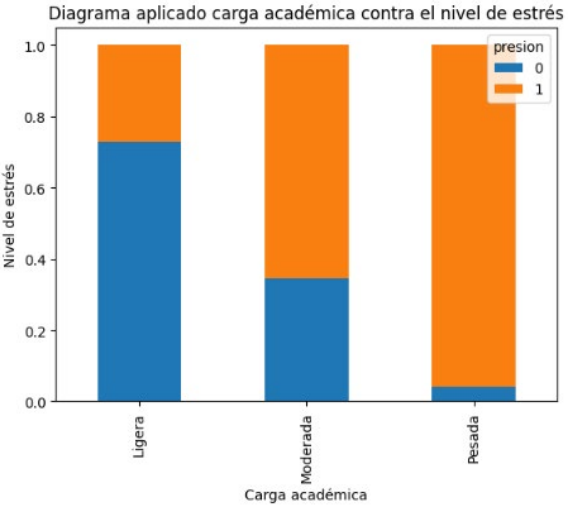
Clasificación de niveles de estrés por Programa Educativo



Entre las principales causas del estrés, la carga académica fue identificada como un factor significativo. La figura 4 muestra la relación entre esta variable y el aumento de los niveles de estrés en los estudiantes.

Figura 4

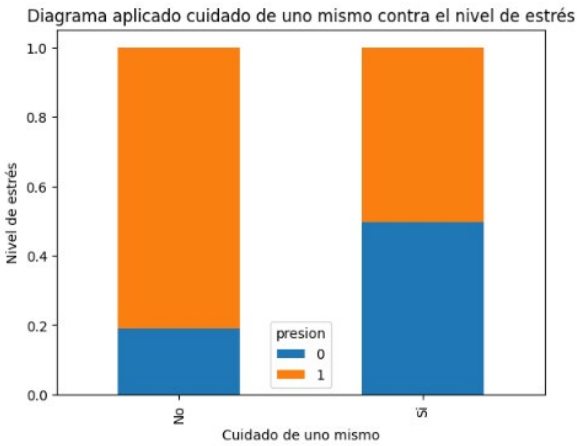
Relación entre la carga académica y los niveles de estrés



Finalmente, se analizó la variable de disponibilidad de tiempo para el autocuidado. Los resultados, presentados en la figura 5, indican que los altos niveles de estrés dificultan a los estudiantes dedicar tiempo suficiente al cuidado de su salud física y psicológica.

Figura 5

Relación entre el tiempo para el autocuidado y los niveles de estrés



Discusión

La problemática inicial de esta investigación planteó que los altos niveles de estrés entre los estudiantes conducen a un bajo rendimiento académico. Para responder a esta cuestión, se investigaron las causas del estrés en estudiantes de cuatro programas educativos de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (UPMH) mediante la aplicación de un modelo de regresión logística.

El análisis de los resultados permite concluir que una carga excesiva de trabajos y responsabilidades académicas es una de las principales causas del estrés en los estudiantes. Esto, a su vez, genera consecuencias negativas como aprendizaje limitado, cansancio extremo y alteraciones en los patrones de sueño, lo que afecta de manera directa su rendimiento académico. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Barrón y Armenta (2021), quienes describen que el estrés académico surge cuando las demandas superan los recursos o capacidades del estudiante, resultando en una disminución de la productividad y del aprendizaje.

Estrategias propuestas para la reducción de estrés

La tecnología puede ser una herramienta clave para ayudar a los estudiantes a manejar su estrés de manera efectiva. A continuación, se presentan algunas estrategias tecnológicas que podrían implementarse en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo:

Realidad Virtual (RV) para la relajación

La Realidad Virtual (RV) ha demostrado ser efectiva en la reducción del estrés al proporcionar experiencias inmersivas que ayudan a la relajación y la regulación emocional. Algunas aplicaciones de RV para el manejo del estrés incluyen:

- Entornos virtuales de relajación: Espacios simulados como playas, bosques o montañas donde los estudiantes pueden sumergirse en un ambiente tranquilo.
- Meditación y mindfulness guiados en RV: Aplicaciones donde los estudiantes pueden aprender técnicas de respiración y relajación dentro de un entorno virtual.
- Terapia de exposición controlada: Para reducir la ansiedad en situaciones académicas estresantes, como hablar en público o presentar exámenes.

Plataformas de autoevaluación del estrés

El uso de herramientas digitales que permitan a los estudiantes medir sus niveles de estrés en tiempo real puede ayudarles a tomar conciencia de su estado emocional y aplicar estrategias para reducirlo.

- Aplicaciones móviles o web que realicen cuestionarios rápidos sobre niveles de estrés y ofrezcan recomendaciones personalizadas.
- Uso de dispositivos portátiles (wearables), como relojes inteligentes, para monitorear la frecuencia cardíaca, el sueño y otros indicadores de estrés.
- Alertas y recordatorios en la plataforma educativa de la universidad para sugerir pausas activas o ejercicios de respiración cuando se detecten altos niveles de estrés.

Conclusiones

En conclusión, la investigación permitió identificar el impacto que generan altos niveles de estrés en los estudiantes. Los resultados revelaron que, de un total de quinientos cuarenta y dos estudiantes, ciento setenta y siete presentan niveles bajos de estrés, mientras que trescientos sesenta y cinco muestran niveles altos. Un número significativo de estos últimos pertenece al Programa Educativo de Animación y Efectos Visuales. Además, se identificó que la carga académica y las actividades extracurriculares son las principales causas del estrés, especialmente cuando los estudiantes no cuentan con una adecuada organización del tiempo.

Se encontró una relación negativa entre los niveles elevados de estrés y el rendimiento académico de los estudiantes. Este estrés se ve exacerbado por factores como la carga académica, la falta de recursos para el manejo del estrés, y las expectativas académicas elevadas.

La integración de la realidad virtual (RV) como estrategia de apoyo en la educación superior representa una alternativa innovadora para la reducción del estrés académico en los estudiantes. La RV permite la creación de entornos inmersivos que facilitan la relajación, el aprendizaje interactivo y la gestión del estrés a través de técnicas de mindfulness, simulaciones controladas y experiencias de escape virtual.

Referencias

Arrogante, O. (2021) Técnicas de muestreo y cálculo del tamaño muestral: Cómo y cuántos participantes debo seleccionar para mi investigación. *Enfermería Intensiva*, *33*(1), 44-47. doi: https://doi.org/10.1016/j.enfi.2021.03.004

Barrón, M. y Armenta, L. (2021) Efectos del Estrés en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Licenciatura de Psicología. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*. *1*(36). doi: https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi36.388

Calatayud, A., Apaza, E., Huaquisto, E., Belizario, G. y Inquilla, J. (2021). Estrés como factor de riesgo en el rendimiento académico en el estudiantado universitario (Puno, Perú). *Revista Educación*. *46(*2), 2-3. doi: https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47551

Cote, L. y García, A. (2016) Estrés como factor limitante en el proceso de toma de decisiones: una revisión desde las diferencias de género. *Avances en Psico-*

logía Latinoamericana. *34*(1), 19-28. doi: https://dx.doi.org/10.12804/apl34.1.2016.02

Espinosa, J., Hernández, J., Rodríguez, J., Chacín, M. y Bermúdez, V. (2020) Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Revista Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. *39*(1), 64-65. doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.4065032

Hernández, R., Méndez, S., Mendoza, C. y Cuevas, A. (2017) Fundamentos de Investigación. Editorial: McGraw-Hill. México. Sitio web: http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/B0035.pdf

Hernández, S. y Duana, D. (2020) Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*. *9*(17). Sitio web: https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/view/6019/7678

Martínez, J. y Pérez, P. (2024) Regresión Logística. *Medicina de familia*. *50*(1). doi: https://doi.org/10.1016/j.semerg.2023.102086

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loiza, R., Martel, C. y Castollo, R. (2023) Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. *Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología*. Inudi, Perú, S.A.C. doi: https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Mora, J. y Martell, J. (2021) Predicción de efectos fisiológicos causados por el estrés académico mediante redes neuronales artificiales. *Revista Iberoamericana de Psicología*. *1*(14). doi: https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14303

Ossa, W. y Jaramillo, Verónica (2021) *Machine Learning para la estimación del riesgo de crédito en una cartera de consumo.* (Tesis de Magíster en Administración Financiera) Universidad EAFIT. Medellín. Sitio web: https://repository.eafit.edu.co/server/api/core/bitstreams/324d9a52-33ab-4255-bfaf-132f206c753e/content

Peralta, M., Merma, J., Chávez, E., Soto, C. Jiménez, W. (2022) *Aplicación del Algoritmo K-Means en estudiantes universitarios del área de sistemas e informática para caracterizar la salud mental, durante el aislamiento en COVID-19.* Memorias de la Vigésima Primera Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática. doi: https://doi.org/10.54808/CISCI2022.01.92

Porras, F., Guzmán, M., Barragán, L., Quintanar, M., Linares, O. y Garza, L. (2024). Estrés laboral, burnout y factores asociados a su aparición en técnicos en urgencias médicas. *Psicología y Salud*. *34*(1), 93-101. doi: https://doi.org/10.25009/pys.v34i1.2847

Ramírez, L., Delgado, E. y Montúfar, M. A. (2022). Aplicación de técnicas de minería de datos para la caracterización de estudiantes bajo el efecto de la COVID-19. *Pädi Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías del ICBI*. *10*(2). doi: https://doi.org/10.29057/icbi.v10iEspecial2.8669

Sánchez, F. (2019) Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria. 13(1), 102-122. doi: https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644

INTERNACIONALIZACIÓN EN DISPUTA: TENSIONES Y OBSTÁCULOS DESDE LA GESTIÓN, LA MOVILIDAD Y LA REPATRIACIÓN*

Coordinadora
*Karla Alejandra Valencia González Romero***

Condiciones objetivas que dificultan
la repatriación de investigadores(as) en México
*Luis Enrique García Pascacio****

En un presente en crisis y con futuro incierto
¿desde qué racionalidades, los gestores universitarios
deciden internacionalizar las universidades?
Karla Alejandra Valencia González Romero

Dificultades y retos que enfrentan los estudiantes de doctorado
durante una experiencia de movilidad académica internacional
*Leslie Adriana Quiroz-Schulz*****

Resumen general del simposio

La internacionalización de la educación superior es un proceso complejo y heterogéneo en constante transformación. El presente simposio pretende partici-

* Línea temática: internacionalización en la educación superior: políticas y estrategias, movilidad estudiantil, personal académico, currículo, acreditación y clasificaciones internacionales

** Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. kvalencia@uv.mx

*** Universidad Autónoma del Estado de Morelos. luis.garciap@uaem.edu.mx

**** Departamento de Estudios en Educación. CUCSH - Universidad de Guadalajara. Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación.Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales – Secretaría de Educación Jalisco. leslie.quiroz.schulz@gmail.com

par en la discusión académica a través de tres investigaciones que han tocado alguna dimensión de este proceso. Las ponencias han sido retroalimentadas en el marco de un seminario, modalidad a distancia, denominado *Internacionalización de la educación superior en México: políticas, contextos, agentes y procesos* del IISUE de la UNAM.

Desde la repatriación de investigadores(as) se busca una internacionalización hacia dentro, en el sentido de favorecer el retorno de individuos con experiencia internacional. La primera ponencia da cuenta que, desde hace 15 años, no existen condiciones sociales para fomentar la repatriación, puesto que las instituciones educativas presentan problemas fuertes de financiamiento para favorecer nuevas contrataciones de investigadores(as) y porque una proporción importante del gremio científico no se ha jubilado.

Para que se concrete la internacionalización tienen que participar múltiples actores y en la literatura académica se tiende a estudiar a los académicos(as) y estudiantes. Por tanto, la segunda ponencia estudió las prácticas que realizan los gestores al interior de las instituciones para promover la internacionalización. Se reporta que impera una racionalidad académico-sociocultural que prioriza la formación profesional, enriquecer el currículo, la movilidad académica y desarrollar proyectos conjuntos. Sin embargo, esa racionalidad entra en tensión con una racionalidad económico-política que impone cumplir con indicadores institucionales.

Finalmente, la tercera ponencia estudió una arista importante en la internacionalización, que es la movilidad hacia afuera. La investigación visibiliza los retos y dificultades que viven los estudiantes de doctorado al realizar una estancia de investigación internacional durante el posgrado. Entre los hallazgos problemáticos están: las diferencias en las culturas de investigación, el bajo dominio de un segundo idioma, problemas de financiamiento y la limitada disponibilidad de los investigadores anfitriones.

Palabras clave: internacionalización, movilidad académica, educación superior, gestión universitaria.

Semblanza de los participantes en el simposio

Karla Alejandra Valencia González Romero. Doctora en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Maestra en Desarrollo Regional por El Colegio de Veracruz. Licenciada en Derecho por la Universidad Veracruzana. Acadé-

mica del CIIES de la Universidad Veracruzana. Colaboradora del CA Educación, Cultura y Sociedad (UV- 079). Es coautora de artículos y capítulos libro referidos a las políticas en educación superior y los procesos de internacionalización en las universidades. Miembro del seminario Internacionalización de la educación superior en México del IISUE de la UNAM. Líneas de interés: la internacionalización de la educación superior, políticas de educación superior y procesos de planeación y evaluación institucional.

Luis Enrique García Pascacio. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) nivel I. Premio nacional ANUIES 2023 en la categoría de tesis en educación superior. Realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Autónoma de Hidalgo. En la actualidad labora como profesor por asignatura en la UAEM. Temas de interés: procesos de socialización en comunidades científicas, políticas de educación superior y la sociología de la ciencia de Pierre Bourdieu.

Leslie Adriana Quiroz-Schulz. Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara (UDG), actualmente se desempeña como investigadora posdoctoral en el Departamento de Educación de la UDG, auspiciada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) y es colaboradora en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) de la Secretaría de Educación de Jalisco. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) y sus líneas de investigación giran en torno a la Internacionalización de la Educación Superior, la formación de investigadores educativos y la promoción y generación de capital científico en investigadores nóveles.

Condiciones objetivas que dificultan la repatriación de investigadores(as) en México

Luis Enrique García Pascacio

Resumen

Desde 1991 hasta la fecha en México se ha implementado en México un programa que ha tenido como objetivo favorecer el retorno de mexicanos(as) con el grado de doctor en el extranjero. Se ponen a discusión seis condiciones que se consideran tienen efectos negativos a la hora de promover la repatriación de investigadores(as) en México. Se recuperó principalmente información estadística sobre plazas académicas, datos sociodemográficos de investigadores(as) e información sobre presupuesto en las universidades. Lo anterior permite afirmar que resulta contradictorio tener una política de repatriación de investigadores en México si no se apoya a las instituciones educativas de tipo público para que respondan ante la oferta de investigadores(as) con posibilidad de ser repatriados(as).

Palabras clave: repatriación, ciencia, doctores, educación superior, políticas.

Introducción

El tema del que se ocupa el trabajo que aquí reportamos es el de la repatriación de investigadores(as) en el marco de un programa oficial que, junto con otros, busca contribuir a solucionar el problema de la escasez de investigadores en México.

De acuerdo con los indicadores internacionales, México está por debajo del promedio de los países de la Organización y Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) en diversos aspectos que tienen que ver con el desarrollo científico. Esto coloca al país en una desventaja competitiva que puede incrementarse si no se toman las medidas adecuadas y convenientes. De acuerdo con lo reportado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2014), ahora Secretaria de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación

(SECIHTI), uno de los indicadores principales de competitividad es la proporción de investigadores por cada mil integrantes de la población económicamente activa, que en el caso de México es muy baja (0.9% en 2012). Por ello, desde hace varios años se ha determinado como política: formar y fortalecer el capital humano de alto nivel en el país.

Ante la imposibilidad de abarcar todos los programas que se enmarcan en la política mencionada, nos centramos en uno de ellos al que se dio un fuerte impulso inicialmente y que parece estar en declive en los últimos años: el programa de repatriación. El objetivo central del programa consiste en incorporar a investigadores mexicanos residentes en el extranjero a centros de investigación e instituciones mexicanas de Educación Superior, con el fin de fortalecer grupos de investigación, consolidar los programas de formación de investigadores y vincular la capacidad científica con los sectores público, privado y social (CONACYT, 2018).

No obstante el conjunto de programas desplegados, el retorno de científicos que migran al extranjero a estudiar y/o trabajar parece ser problemático y ello se refleja en el claro declive del programa en los últimos años. Ello hace conveniente examinar las razones objetivas que dificultan el retorno.

Antecedentes en la política de repatriación de investigadores en México

La repatriación de investigadores(as) en México que se reporta en este documento inició en 1991 en el *Programa para Retener en México y Repatriar a los investigadores*. Este programa se inscribió en otro más amplio: el *Programa de Apoyo a la Ciencia en México* (PACIME*).* Para 2014 la repatriación fue considerada un apoyo complementario para la consolidación institucional de los grupos de investigación.

Los términos de referencia de la modalidad de repatriación le exigen a las instituciones que solicitan el apoyo que, una vez terminado el año de actividades que corre por cuenta del CONACYT, se le otorgue una plaza al investigador. Durante el periodo de estancia, el CONACYT aporta un monto único por $360,000.00 (trescientos sesenta mil pesos) para manutención por 12 meses del investigador. La institución proponente aporta un monto adicional mínimo de $60,000.00 (sesenta mil).

Podemos decir que el programa de repatriación ha tenido continuidad en la agenda científica por ciertos resultados positivos que el programa obtuvo cuando fue evaluado por distintas instituciones. Como resultados recurrentes se reporta que los repatriados(as) han realizado aportes mediante la formación de nuevos investigadores, el desarrollo de líneas originales de investigación y publicaciones. El programa contribuye a la renovación generacional de investigadores y al mismo tiempo, permite que los jóvenes investigadores se incorporen en proyectos de investigación. Sobre todo el programa les ofreció certidumbre laboral y eso los motivó para regresar a México (CONACYT, 2001; INAP , 2003; Fundación Barros Sierra, 2005).

Como aspectos problemáticos en el programa de repatriación en una evaluación realizada por CONACYT (2001) se reporta que: a) un 14.3 % de los repatriados no continúa en la institución receptora, y b) aunque las principales actividades de los repatriados deben ser la investigación y la docencia, en varios casos dedican parte de su jornada a actividades administrativas. En otra evaluación (INAP, 2003) se asegura que las instituciones en algunas ocasiones no cuentan con la plaza segura para el(la) investigador(a) repatriado(a) y con frecuencia tampoco cuentan con los recursos materiales que requieren los proyectos de investigación que desarrolla.

Entre 1991 y 2019 la SECIHTI otorgó un total de 3,650 becas de repatriación de investigadores(as). Cabe precisar que el Banco Mundial facilitó un crédito que duró los primeros diez años de este programa. A lo largo de los 29 años del programa de repatriación se han dado una gran cantidad de altibajos. Cuando inició el programa en 1991, se financiaron 94 apoyos; para 2019 sólo 9 apoyos, representando así un decrecimiento de 90%. El año de 1994 destaca por ser el momento en el que se otorgaron más apoyos; se aprobaron 262 repatriaciones. A partir de 2009 se identificó un descenso sostenido en las repatriaciones. En las siguientes hojas de esta ponencia se desarrollan los factores que pudiesen estar obstaculizando la repatriación.

Factores para entender el descenso en las repatriaciones

La crisis económica de 2008 en Estados Unidos

La crisis económica de 2008 que inició en Estados Unidos tuvo repercusiones para México, puesto que se vio en la necesidad de contraer créditos. México desde el Banco Mundial ha recibido financiamiento para sus proyectos orientados principalmente a reducir la pobreza, los que más recursos han necesitado son tres con un costo de 1,503 millones de dólares cada uno y el financiamiento fue en 2009. El primero de ellos se tituló Oportunidades, donde el recurso que se solicitó fue necesario para la transferencia de dinero condicionado a las familias más pobres de México. El segundo proyecto se tituló Políticas Económicas en Respuesta a la Crisis Mundial. La economía de México se vio afectada porque las remesas de México y la inversión extranjera sufrieron una fuerte disminución, el recurso sería destinado para generar empleos. El otro proyecto se denominó Políticas de Desarrollo Verde, México necesitó financiamiento para reducir las emisiones de gases de efecto invernadero (Banco Mundial, 2019). Los préstamos del Banco Mundial vienen acompañados de asistencia técnica porque, según este organismo, así es posible darles un uso eficiente a los recursos económicos. La suma de estos tres proyectos nos arroja una deuda de 4,509 millones de dólares que se tradujeron en 58, 617 millones de pesos . Para 2009 el tipo de campo era de un dólar por 13 pesos mexicanos.

Las recomendaciones de organismos internacionales

Consideramos que una de las posibles razones que contribuyen en que la dinámica de la repatriación vaya a la baja a partir de 2009 tiene que ver con que el Banco Mundial (cit. en CONACYT, 2014) le recomienda a México que si aspira a convertirse en una *sociedad del conocimiento* debe establecer redes de investigación con aquellos investigadores que se quedaron en el exterior, considerando que una sociedad del conocimiento "consiste en un modelo global de cooperación internacional en la esfera cientifica" (pág. 62). Como acción para atender la sugerencia del Banco Mundial se decide facilitar membresia SNII a aquellos investigadores(as) radicados en el extranjero. Entonces, en 2007 se contó con 144 investigadores SNII en el extranjero y para el 2018 hay 785. En

lo que refiere a las repatriaciones, 2007 se financiaron 106 repatriaciones y para 2018 solo 6.

Problemas de no jubilación en el gremio científico

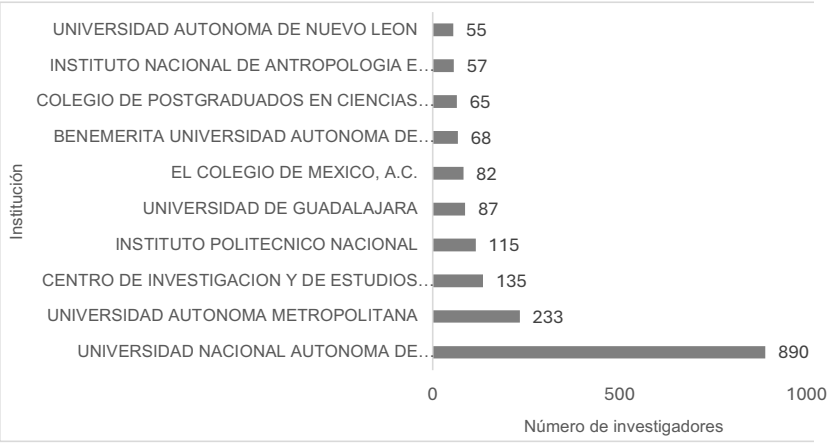
En 2009 se enuncia por primera vez en la agenda científica el problema de la no jubilación de investigadores(as) en México (CONACYT, 2009). Para muchos de los investigadores(as) en México los estímulos que reciben vía Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) se convierten en una compensación salarial importante, que perderían al momento de jubilarse. La OCDE (1994) recomendó a las autoridades mexicanas que la beca que otorgaba el SNII debería ser apoyada a lo largo de solo 3 o 5 años, siempre y cuando el investigador estuviera laborando en alguna institución nacional realizando investigación. Sin embargo, la precarización de los salarios de los(as) académicos(as) hizo necesario que, hasta la fecha, se continuara otorgando el estímulo siempre que la evaluación fuese positiva. En la actualidad solo están exentos de evaluaciones periódicas quienes lograron la categoría de emérito o cuentan con una prórroga de 15 años, conforme al artículo 52 del Reglamento vigente en 2020.

La ley Federal del Trabajo vigente en México para el año 2021 plantea que a los 65 años se puede obtener una pensión de vejez. No obstante, en 2019 en el SNII había 2,896 investigadores mayores de 65 años. Puesto que en el nuevo plan de ciencia y tecnología (CONACYT, 2021) no se delinea una solución al respecto, es posible que para el 2024 se tengan más de 5,000 investigadores(as) mayores de 65 años porque para el 2019 había 2,496 en un rango de edad que va de los 60 a los 64.

Ciertamente, el padrón del SNII no representa a toda la comunidad científica en México, pero permite focalizar el problema de la no jubilación a una escala institucional (ver gráfico 1). En 2019, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) había 890 investigadores(as) mayores de 65 años, lo que representaba en ese momento el 30% de toda la población SNII mayor de 65 años. En ese año, como en otros más, la UNAM fue la institución con más miembros en el SNIII, registró a 4,812 y esos 890 equivalen el 18% de su planta académica con SNII. Cabe señalar que entre las diez instituciones que aparecen en el gráfico 5 ocho fueron de las que más se beneficiaron con el programa de repatriación. De ahí que sea coherente plantear que la no jubilación de investigadores(as) va en contra de la repatriación. Buendía y Oliver (2018)

realizaron un estudio en dos universidades públicas donde se constata que al interior de las universidades no se cuenta con mecanismos atractivos de jubilación para académicos porque se pierde el aguinaldo o la beca que ofrece el SNII

Gráfico 1
Para el año 2019 las diez instituciones con el mayor número de investigadores(as) SNIII mayores de 65 años



Fuente: elaboración propia a partir de padrón SNIII 2019 facilitado por transparencia

La reducción de plazas en el sector público

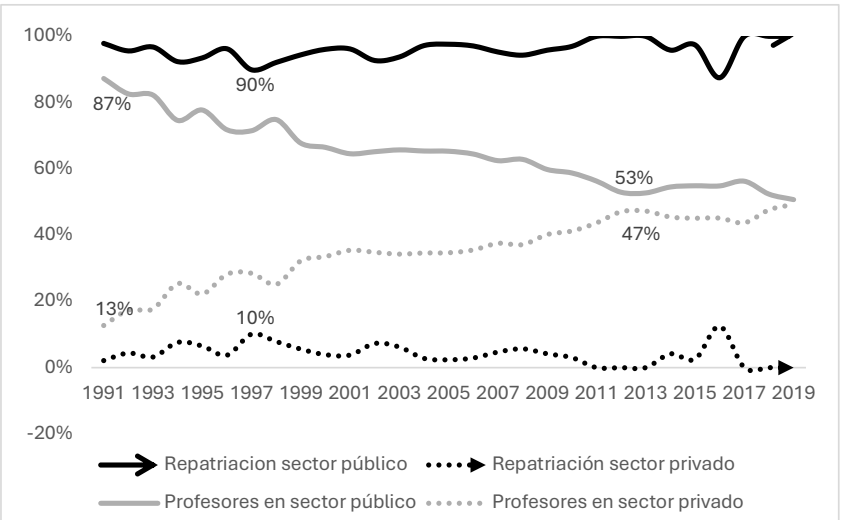
Desde que iniciaron las convocatorias de repatriación con apoyo de la SECIHTI en 1991 hasta 2019 fueron abiertas a universidades públicas y privadas, empresas, centros de investigación, institutos tecnológicos e institutos de salud. Para dicho periodo un 95% (3, 470) de los apoyos para la repatriación fue para el sector público y un 5% (180) para el sector privado. Porcentajes similares aparecen por año en el periodo citado.

Reconociendo que una proporción importante de repatriados(as) ha llegado a instituciones públicas donde se ofertan posgrados, consideramos pertinente y factible comparar la dinámica de la repatriación en relación con la contratación de profesores de posgrado en México según el sector de contratación. Se sostiene que resulta contradictoria una política de repatriación de investigadores(a) en México si no se destina presupuesto para que las instituciones puedan ofrecer plazas a los(as) repatriados(as).

Para el ciclo escolar 1990-1991 se tuvo contratados a 10,483 profesores en el sector público y 1,528 en el sector privado. Para el ciclo escolar 2018-2019 tenemos 33,631 para el primer caso y 32,680 respectivamente. En el gráfico 2 identificamos que los profesores que laboran en posgrados de universidades públicas han ido disminuyendo desde los años noventa. Por el contrario, la proporción de profesores de posgrado en universidades privadas ha tenido un crecimiento sostenido desde los años noventa y se acelera a partir de 2007. A partir de 2012 y hasta 2019 la distribución de profesores de posgrado casi es 50% para cada sector. Si consideramos que la población repatriada se ha insertado en el sector público y la participación de éste en el nivel de posgrado ha tendido a decrecer, es comprensible que cada vez haya menos espacio donde laboren los nuevos investigadores(as).

Gráfico 2

Distribución porcentual entre 1991 y 2019 de las repatriaciones y contratación de profesores de nivel posgrado según el sector de contratación



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos repatriados 1991-2019 y serie histórica SEP.

Nota: los porcentajes señalados en el gráfico tienen la pretensión de facilitar su lectura.

La transferencia de recursos públicos al sector privado

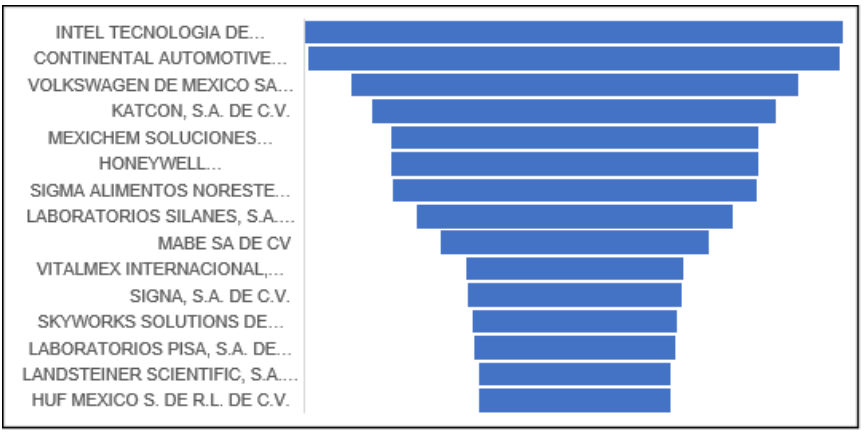
Consideramos pertinente incorporar un breve análisis del PEI para el estudio de la repatriación investigadores(as) porque significó priorizar desde la SECIHTI transferir un monto importante de recursos económicos a empresas privadas para sus respectivos proyectos, renunciando a la posibilidad de utilizarlos en universidades o centros de investigación para la contratación de investigadores(as). Los años en los que operó este programa coinciden con un sostenido descenso en las repatriaciones.

En diez años de operación, el PEI recibió en cinco años un presupuesto más alto que el S.N.I, pese a ser uno de los principales programas del CONACYT (ver gráfico 8). Por ejemplo, para el año 2010 el PEI significó 2,630 millones de pesos, el S.N.I recibió ese año 2, 402. Fue en el año 2016 cuando se otorgaron más recursos al PEI, con 4,802 millones de pesos. Cabe señalar que, si bien el presupuesto aumentaba en CONACYT, lo que aumentaba era principalmente lo que costaba el PEI. Por ejemplo, para 2014, el Consejo tuvo un presupuesto de 25 mil millones, el PEI costó 4,000. Para 2013 el Consejo recibió 20 mil.

En el marco del PEI CONACYT entre 2009 y 2018 se aprobaron 6,472 proyectos. De dicha cantidad, 19 recibieron un monto mayor a 30 millones de pesos. El monto máximo que lograron recibir las empresas por proyecto fue de 36 millones. Al sumar el costo de todos los proyectos aprobados se obtuvo un total de 26 mil millones de pesos (26,009,463,901). Poco más de 3,000 empresas fueron beneficiadas. En el gráfico 3 se exponen las 15 empresas "grandes" que mayor presupuesto recibieron en el marco de los PEI durante los diez años de duración del programa.

Gráfico 3

Las 15 empresas "grandes" que mayor presupuesto recibieron en el marco de los PEI CONACYT, entre 2009 y 2018.



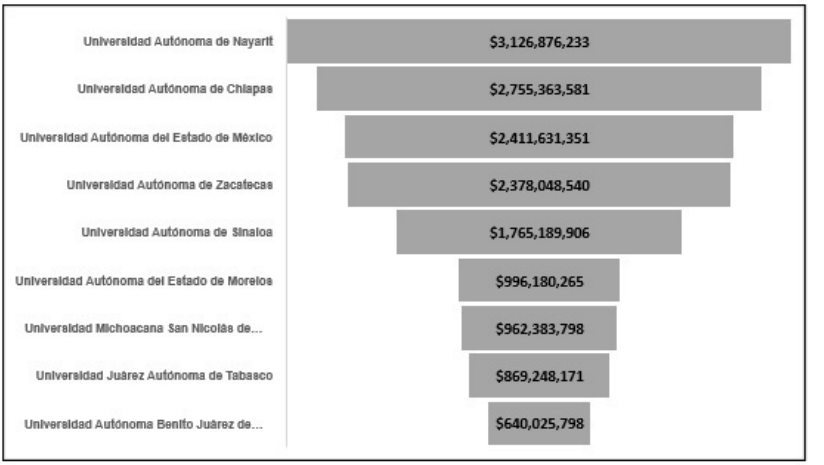
Fuente: elaboración propia a partir del padrón de beneficiarios PEI 2009-2018.

Las crisis económicas en las Universidades Públicas en México

La mayoría de las repatriaciones de investigadores(as) que se concretaron en casi 30 años fueron en universidades públicas. Se considera que la crisis económica a la que se han enfrentado múltiples universidades en el país ha tenido como resultado no estar en condiciones de contratar nuevos profesores investigadores(as). Por tanto, la repatriación en las universidades expuestas en el gráfico 4 se ha obstaculizado, impactando directamente en la dinámica del programa de repatriación.

Desde 2019 la Dirección General de Educación Superior (DGESU), dependencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP), comenzó a establecer convenios tanto con las universidades en crisis como con los gobiernos estatales para solventar las crisis universitarias. Para recibir presupuesto complementario las universidades se ven obligadas a atender ciertas observaciones, entre ellas no contratar nuevo personal, no solicitar nuevos créditos, reducir el aparato burocrático y no otorgar nuevas prestaciones a su personal.

Gráfico 4
Déficit presupuestal en las universidades públicas estatales
que se declararon en crisis en 2019



Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la SEP vía transparencia nacional.

Conclusiones

En el presente documento se realizó un estudio a las condiciones objetivas que dificultad la repatriación de investigadores(as) en México. La repatriación ha sido considerada una estrategia para aumentar el volumen de investigadores(as) en el país, la SECIHTI abre convocatorias para que las instituciones propongan un candidato(a) para su posible repatriación pero las instituciones no cuentan con el respaldo económico suficiente para concretar una plaza académica para el investigador(as) después de la beca de repatriación. Lo que se identifica una desarticulación institucional entre dos instituciones en México: la SECIHTI y la SEP. La primera otorga muchas becas de posgrado y la segunda no apertura nuevas plazas académicas.

Para concretar la repatriación de investigadores(as) se precisa de personal al interior de las instituciones con liderazgo e interés por la internacionalización de la educación superior. La siguiente ponencia da cuenta de las prácticas de gestión de la internacionalización. Asimismo, la repatriación demanda de individuos que puedan enfrentar los retos que demanda la movilidad académica, la tercera ponencia que conforma este simposio da cuenta de ello.

Referencias

Banco Mundial. (23 de abril de 2019a). Página principal del Banco Mundial. Obtenido de https://www.bancomundial.org/

Buendía, A., & Oliver, L. (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos? Perfiles Educativos, 40(160), 10-28. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982018000200010&lng=es&nrm=i.p&tlng=es

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2001). Diez años del programa para repatriar a los investigadores mexicanos 1991-2001. México: CONACYT.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2009). Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2012. México: CONACYT.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2014). Programa Especial de Ciencia, Tecnología e innovación 2014-2018. México: Gobierno de la República.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2018). Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación. México: CONACYT.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2021). Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021- 2024. México: CONACYT.

Fundación Barros Sierra. (2004). Programa de apoyos para el fomento, la formación, el desarrollo y la consolidación de científicos y tecnólogos y recursos humanos de alto nivel. México: Fundación Barros Sierra.

Instituto Nacional de Administración Pública A. C. (2003). Evaluación de los subprogramas para retener y repatriar a los investigadores mexicanos y para la creación de Cátedras Patrimoniales de Excelencia-CONACYT. INAP.

En un presente en crisis y con futuro incierto ¿desde qué racionalidades, los gestores universitarios deciden internacionalizar las universidades?

Valencia González Romero Karla Alejandra

Resumen

En un contexto de crisis e incertidumbre, surge una pregunta fundamental: ¿desde qué racionalidades los gestores universitarios deciden internacionalizar sus instituciones?. Esta ponencia presenta avances de la investigación en curso titulada "Procesos y agentes de la internacionalización en la Universidad Veracruzana (UV)", cuyo objetivo es examinar el proceso de internacionalización desde las racionalidades que orientan las decisiones de sus gestores. En esta ocasión, se exponen los hallazgos preliminares relacionados con la identificación de racionalidades económico-políticas y académico-culturales que han orientado la internacionalización en la UV.

A partir de entrevistas semiestructuradas a 22 agentes —entre ellos, autoridades rectorales, responsables de la internacionalización y directores de áreas académicas— se analizan las motivaciones que los gestores atribuyen a la internacionalización, así como los factores institucionales y de política pública que influyen en sus decisiones.

El análisis cualitativo, apoyado en el software ATLAS. Ti, permitió distinguir patrones de co-ocurrencia entre categorías como financiamiento, movilidad, planeación estratégica, desarrollo profesional, diversidad cultural y cooperación académica, las cuales reflejan el predominio de una racionalidad sociocultural-académica en las decisiones institucionales, aunque también se identifican elementos significativos de carácter político-económico.

Este trabajo contribuye a comprender cómo las racionalidades de los gestores inciden en el diseño y la implementación de las estrategias de internacionalización, en un momento histórico en que esta dimensión se ve cuestio-

nada por las desigualdades estructurales del sistema educativo y la crisis de la globalización.

Palabras clave: educación internacional, administración universitaria, gestión universitaria, política universitaria, toma de decisiones.

Introducción

La presente participación muestra resultados de la investigación en curso, denominada: "Procesos y agentes de la internacionalización en la Universidad Veracruzana (UV)", la pregunta de investigación que nos guía es indagar respecto a ¿cómo se desarrolla la internacionalización de la UV, a través de las racionalidades y estrategias de sus gestores?. En esta ocasión, el avance que presento está relacionado con la primera parte de la investigación, examinar las racionalidades económicas-políticas y académico-socioculturales que los gestores han llevado a cabo para internacionalizar a la Universidad.

La internacionalización en las universidades en México

La internacionalización de la educación superior es un proceso en constante transformación. Inicialmente se asociaba a acciones aisladas como los intercambios académicos y la movilidad estudiantil, pero hoy se concibe como un fenómeno complejo, transversal e integrado a las funciones sustantivas de las instituciones.

Actualmente, se entiende como un proceso dinámico y heterogéneo que busca incorporar de forma transversal la dimensión internacional, intercultural y global en todas las políticas, programas, visiones, funciones sustantivas y estructuras internas y externas de las universidades (Knight, 2004; Hudzik, 2011). A nivel institucional, este proceso tiene impacto en la toma de decisiones, en los planes de estudio, en la estructura organizacional y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Gacel-Ávila, 2017).

En la práctica, la internacionalización se ha traducido en actividades como la movilidad de estudiantes y profesores; los convenios de colaboración internacional; la participación en redes académicas y proyectos conjuntos; la internacionalización del currículo y en casa; y la integración a sistemas de evaluación y rankings internacionales.

Aunque algunos estudios han situado el inicio de este proceso en la década de los noventa, en realidad la dimensión internacional ha estado presente en las universidades mexicanas desde su origen, particularmente en funciones como la investigación. Lo que sí ocurrió en los años noventa fue una intensificación de estos procesos, producto de presiones externas y nuevas dinámicas del entorno global (Durand, Valencia-González y Rodríguez, 2021).

Durante esa década, México atravesó una etapa de transformación significativa. En primer lugar, debido a la apertura comercial y la transición de un modelo económico proteccionista a uno de libre mercado. En ese contexto, México firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1993 con Estados Unidos y Canadá, lo que generó nuevos desafíos para el Sistema de Educación Superior (SES), al exigir mayores niveles de cooperación internacional, movilidad académica y homologación de estándares educativos (Kent, 2002). Además, el sistema enfrentaba retos de calidad y eficiencia, originados por un crecimiento acelerado y poco regulado desde la década de los setenta, sumado a crisis económicas y a una débil cultura de planeación institucional (Acosta, 1999; Acosta, 2010).

En segundo lugar, México ingresó a organismos multilaterales como la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en 1994, convirtiéndose en su miembro número 25. Esto implicó la apertura a evaluaciones internacionales y recomendaciones para la mejora de sus políticas públicas (OCDE, 1994; OCDE, 1997; Contreras y Mejía, 2019). Por su parte, la UNESCO colocó a la internacionalización como uno de los grandes retos de la educación superior, junto con la calidad y la pertinencia (UNESCO, 1995; UNESCO, 1998), influyendo notablemente en las reformas educativas mexicanas.

En conjunto, estos procesos marcaron un punto de inflexión para la educación superior mexicana, al insertar a las universidades en un nuevo orden internacional y al vincular la internacionalización con el aseguramiento de la calidad y la eficiencia institucional. Si bien persistieron obstáculos, los avances sentaron las bases para una integración creciente en el ámbito global.

La política pública, la gerencia y la internacionalización

En México, diversos programas de política pública han sido claves en la incorporación de una dimensión internacional en las instituciones de educación su-

perior (IES). A través de incentivos financieros, tanto a nivel individual como institucional, estos programas han contribuido de manera directa e indirecta a fortalecer la infraestructura académica, mejorar la calidad educativa y establecer condiciones para la integración de prácticas internacionales, aunque muchos no hayan sido diseñados expresamente con este propósito.

Como ya se ha señalado, a partir de la década de los noventa, las universidades mexicanas enfrentaron la necesidad de adaptarse a un entorno caracterizado por la globalización, la competitividad y la apertura comercial. Este contexto exigió transformaciones no solo en el ámbito académico-programático, sino también en el organizacional-administrativo (Acosta, 1997).

La adopción del modelo de nueva gestión pública en las universidades, en paralelo con la internacionalización, implicó reconfiguraciones en las estructuras administrativas universitarias. Se expandió la burocracia institucional para dar cabida a nuevas áreas y personal especializado encargado de la planeación, monitoreo y cumplimiento de indicadores de desempeño (Kent, 2002; Contreras y Mejía, 2019).

Es importante destacar que, bajo esta lógica, las universidades ya no solo están determinadas por quienes las dirigen, sino también por las formas en que se implementan los procesos administrativos. La burocracia universitaria adquiere así un papel estratégico en la aplicación de políticas públicas, pues no solo gestiona, sino que media, transforma e institucionaliza las prácticas derivadas de modelos de gestión empresarial (Contreras y Mejía, 2019).

En el marco de estos cambios, los profesores han sido tradicionalmente reconocidos como agentes clave en los procesos de internacionalización, en función de su participación en proyectos, movilidad, redes académicas y actividades curriculares. Sin embargo, esta investigación subraya la relevancia de los gestores universitarios como agentes estratégicos igualmente determinantes.

Aquí, los gestores universitarios se entienden como aquellos actores que, además de cumplir funciones operativas y administrativas, intervienen en los procesos de toma de decisiones que configuran el rumbo institucional. Su papel ha emergido con fuerza como resultado de la diversificación del financiamiento y del fortalecimiento de políticas públicas orientadas al rendimiento y la calidad. Se espera de ellos una orientación hacia la eficiencia, la competitividad y la rendición de cuentas (Acosta, 2010).

En esta investigación, se identifican como gestores: al líder institucional, como el Rector; al líder de la internacionalización, como el Director General

de Relaciones Internacionales; a los estrategas, como el Secretario Académico y los directores generales de desarrollo académico, investigaciones, posgrado, y otros actores dentro de la oficina de internacionalización. Finalmente, como académicos gestores, se incluye a los directores generales de las distintas áreas académicas de la UV.

Los gestores universitarios y las racionalidades

De acuerdo con Acosta (2010), los gestores universitarios están vinculados a diversas racionalidades organizativas, académicas, fuentes de legitimidad y estructuras de poder. En esta investigación, se ha optado por trabajar con dos grandes dimensiones de racionalidades: las económico-políticas (organizativas) y las académico-socioculturales, retomando los aportes de autores como Knight (2004, 2005) y Gacel-Ávila (2017).

Las racionalidades económico-políticas remiten a motivaciones como el financiamiento interno y externo, la cooperación institucional, los convenios, las políticas públicas, y los procesos de planeación estratégica, es decir, la formulación de metas institucionales, políticas, indicadores y mecanismos de evaluación (Knight, 2004; Knight, 2005; De Wit, 1999; Gacel-Ávila, 2017).

Por su parte, las racionalidades académico-socioculturales comprenden aspectos como el desarrollo de proyectos de investigación, la producción de conocimiento, las redes académicas, la formación profesional de estudiantes y docentes, la internacionalización del currículo, la movilidad académica y la doble titulación. Esta dimensión también integra el componente intercultural, entendido como la promoción del respeto a la diversidad, el diseño de políticas de inclusión y la valoración de distintas culturas (Gacel-Ávila, 2017; Altbach y Knight, 2006; Knight, 2004).

Durante el análisis, emergió una categoría adicional denominada racionalidad neutra, compuesta por elementos discursivos que no encajaban claramente en las categorías económico-política o académico-sociocultural. Estos elementos, si bien remiten a fines educativos, evidencian una fuerte influencia del lenguaje y los valores asociados a las políticas públicas, lo que dificulta su clasificación unívoca. Se decidió conservar esta categoría como constructo emergente en proceso de análisis, para no distorsionar el contenido de los testimonios y preservar su riqueza interpretativa. Dicha racionalidad no será objeto de esta presentación.

Metodología:

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, mediante el método de estudio de casos aplicado a las Ciencias Sociales (Yin, 2003; Stake, 1995; Creswell, 2014). Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron el análisis de contenido de documentos institucionales y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 22 informantes clave involucrados en los procesos de internacionalización de la UV.

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo de casos críticos (Gall, Gall y Borg, 2007), considerando su papel estratégico en el diseño, gestión y ejecución de políticas y programas de internacionalización. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 40 y 70 minutos. Todas fueron grabadas con autorización expresa de las personas participantes, quienes firmaron una carta de consentimiento informado.

Antes de su aplicación, el instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos y se llevó a cabo un pilotaje para ajustar el guion de entrevista.

Los testimonios fueron analizados mediante técnicas de análisis de coocurrencia utilizando el software ATLAS. Ti, versión 25.0.1, lo que permitió identificar patrones de relación entre las racionalidades institucionales y las categorías centrales de estudio.

Tabla 1

Listado de entrevistados con relación al tipo de función que desempeñan

Líder de la internacionalización	Rector			
Líder de la internacionalización	Dirección General de Relaciones Internacionales			
Estrategas de la internacionalización	Secretaría Académica			
	Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa			
	Dirección General de Investigaciones			
	Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado			
	Dirección General de Relaciones Internacionales,			
		Escuela para Estudiantes Extranjeros		
		Coordinador de Cooperación Académica		
		Coordinador de Movilidad Estudiantil y Académica		
			Coordinador PEAN	
			Responsable de coordinación PAMIR	
		Coordinadora de Programas y Servicios		
		Dirección de Centros de Idiomas y de Autoacceso		
			Responsable de implementación COIL	
		Cátedra Interamericana		
Académicos gestores	Dirección General del Área Académica de Ciencias de la Salud			
	Dirección General del Área Académica de Económica Administrativa			
	Dirección General del Área de Artes			
	Dirección General del Área de Humanidades			
	Director General del Área Académica Biológicos y Agropecuarias			
	Director General del Área Académica Técnica			

Para la revisión de estilo de redacción, se utilizó la versión ChatGPT 4º-mini. El prompt utilizado fue el siguiente: "Actúa como experto corrector de estilo. No incluyas información que no esté considerada en este texto, solo revisa la redacción y corrige el estilo".

Principales hallazgos

En términos generales, los resultados muestran que, independientemente del tipo de gestor (rector, director, estratega o académico gestor), la racionalidad académico-sociocultural es la que predomina en la UV, a diferencia de otras

universidades, como por ejemplo la Universidad de Sonora. Esta racionalidad se manifiesta principalmente en tres grandes categorías: desarrollo profesional, investigación y desarrollo de proyectos, y diversidad cultural.

En lo que respecta al desarrollo profesional, los testimonios destacan una fuerte motivación por fortalecer las capacidades técnicas, lingüísticas y pedagógicas del personal académico. Un ejemplo de ello es el Programa de Habilitación del Perfil Internacional del Profesorado (HAPI), cuyo objetivo es promover la formación de competencias globales mediante estancias académicas en instituciones de educación superior del extranjero, preferentemente en temas relacionados con la sustentabilidad y los derechos humanos.

En el ámbito de movilidad estudiantil, uno de los pilares visibles de la racionalidad académico-sociocultural, sobresale el programa PROMUV, el cual contempla tres modalidades: intercambio presencial por asignatura, estancias de investigación y estancias de vinculación. Estas modalidades están disponibles tanto para estudiantes de licenciatura como de posgrado, con una duración variable —desde semestres completos hasta estancias cortas de dos semanas o un mes— dependiendo de los objetivos del intercambio.

Asimismo, se destaca la participación de la UV en iniciativas regionales e internacionales como el Programa DELFIN, la Fundación Santander, la Fundación Carolina, la Alianza del Pacífico y la Red de Macro Universidades de América Latina y el Caribe, lo que evidencia una política institucional activa de vinculación externa.

En relación con la internacionalización en casa, entre 2017 y 2023 se registraron más de 3,100 estudiantes que participaron en modalidades de movilidad virtual. El 30.9 % de ellos provino del área económico-administrativa, seguido por el área técnica (23.7 %) y humanidades (22.5 %). Destaca, además, el reconocimiento internacional de la UV como institución pionera en la metodología *COIL (Collaborative Online International Learning)*. En 2022, la universidad lideró la creación de la Red LatAm COIL, con el objetivo de fomentar esta modalidad en América Latina.

En cuanto a la racionalidad económico-política, se identificó un peso considerable en categorías como financiamiento y colaboración institucional, donde los gestores señalaron una fuerte dependencia de fondos externos y de programas de política pública nacional e internacional.

Respecto a la cooperación internacional y convenios, se resaltó como fortaleza el manejo y seguimiento de convenios internacionales. La universidad

cuenta con un registro digital actualizado que permite su consulta pública, así como mecanismos internos de verificación.

Sin embargo, en la categoría de planeación estratégica, los testimonios revelan una mayor heterogeneidad. Aunque existe un marco político-institucional que integra la internacionalización, varios gestores perciben que en los últimos años este se ha debilitado. Algunos aluden a una ausencia de seguimiento sistemático de metas y resultados, y a la falta de indicadores claros para evaluar el impacto de la internacionalización a nivel institucional.

La Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI), por ejemplo, cuenta con su propio Plan de Desarrollo de la Dependencia (PLADE), el cual establece estrategias de corto y mediano plazo. No obstante, varios testimonios señalan que, a nivel institucional, no existe una articulación eficaz entre estas estrategias locales y una visión global unificada de internacionalización.

Hasta el momento, se han localizado tres hallazgos principales, el primero, es que la racionalidad académico-sociocultural predomina en los discursos y prácticas de los gestores entrevistados. Esta racionalidad se manifiesta en el interés por fortalecer la formación profesional, enriquecer el currículo, promover la movilidad académica y desarrollar proyectos conjuntos. Sin embargo, este discurso convive —y en ocasiones entra en tensión— con una racionalidad económico-política que impone exigencias ligadas a la obtención de financiamiento externo, el cumplimiento de indicadores institucionales y la rendición de cuentas.

Este entrecruzamiento de racionalidades da lugar a un tipo de gestión ambivalente, donde los gestores operan bajo criterios de eficiencia, pero apelan simultáneamente a valores académicos como el intercambio de saberes, la diversidad y la cooperación. En especial, aquellos gestores que, por un lado, están más cercanos al ámbito académico, como son, los directores de área académica, o por el otro, aquellos que han tenido experiencias internacionales previas y que identifican a las prácticas internacionales como una actividad relevante al interior de la Universidad. Esta ambigüedad no es menor, es uno de los principales desafíos para quienes toman decisiones, pues implica moverse entre marcos normativos, expectativas institucionales y visiones éticas de lo que la internacionalización debería ser.

Un segundo hallazgo clave es la falta de articulación institucional. Aunque existen iniciativas robustas—como el PROMUV o la aplicación del modelo COIL—, los testimonios reflejan una débil integración de estas acciones en

una estrategia de internacionalización coherente a nivel institucional. El debilitamiento del marco político-estratégico en los últimos años, la ausencia de sistemas de seguimiento y evaluación de resultados, limitan el potencial transformador de estas prácticas.

Tercero, se identifica una asimetría estructural en el acceso y los beneficios de la internacionalización, tanto al interior de la propia universidad como entre las instituciones del país. En la investigación, las áreas académicas con mayor movilidad o profesores con un perfil internacional tienden a concentrar las oportunidades, mientras que otras permanecen marginadas. Por ejemplo, el caso del perfil internacional de los profesores predominan las áreas biológico-agropecuaria (44 académicos), humanidades (31), área técnica (25) y ciencias de salud (23 profesores) han logrado procesos de internacionalización más ágiles. Llama la atención el caso de ciencias de la salud, ya que esta área presenta restricciones derivadas de normativas específicas en distintos países y aún así los profesores y estudiantes logran realizar actividades de internacionalización.

En el caso de las artes, especialmente en disciplinas como música y jazz, la naturaleza misma del campo favorece una internacionalización fluida. En contraste, el área de económico-administrativo que enfrenta mayores desafíos para integrarse a este tipo de dinámicas y presenta un bajo número de académicos con perfil internacional.

Conclusiones

La internacionalización de la educación superior ha sido, desde sus orígenes, una promesa de conexión global, intercambio académico y colaboración entre culturas. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación muestran que, en el contexto de las universidades públicas estatales mexicanas, y específicamente en la Universidad Veracruzana, este proceso ha estado profundamente influido por racionalidades múltiples, muchas veces contradictorias entre sí.

Algo similar ocurre con los estudiantes, no todos tienen las condiciones materiales, lingüísticas o personales para participar de las experiencias internacionales, ya sea presenciales o virtuales. Esto plantea una pregunta urgente: ¿a quién beneficia realmente la internacionalización? ¿Estamos reproduciendo inequidades bajo la bandera de lo global?

En este punto se abre una línea de reflexión importante, la internacionalización necesita ser leída desde una perspectiva crítica que incorpore la desigual-

dad, la exclusión, el género, la edad y otras formas de diferenciación estructural. Las políticas públicas y las estrategias institucionales han tendido a concebir la internacionalización como una herramienta neutral o inherentemente positiva, pero lo cierto es que los recursos económicos familiares, las condiciones institucionales y las trayectorias históricas determinan quiénes acceden y quiénes quedan fuera de las actividades de internacionalización.

Resulta urgente repensar la internacionalización desde otras lógicas. Esto implica identificar quiénes han estado sistemáticamente excluidos: mujeres, personas indígenas, estudiantes con discapacidad, comunidades rurales o migrantes, entre otros. No basta con crear políticas o abrir convocatorias, se requieren acciones afirmativas, enfoques equitativos, apoyos diferenciados y contextualizados, alianzas horizontales y sistemas de seguimiento y evaluaciones de resultados.

Además, es necesario ampliar el concepto de internacionalización más allá de la movilidad y los convenios. Como lo menciona Didou (2025), es momento de hablar de internacionalización de saberes, de pedagogías interculturales, de cooperación desde el Sur Global, de reconocimiento de epistemologías no hegemónicas. Se deben resignificar los indicadores de calidad para incluir la capacidad de una institución de dialogar con su entorno, de generar impacto social y de promover relaciones simétricas con sus contrapartes internacionales.

También es necesario revisar críticamente la función de las oficinas de internacionalización. Estas instancias no deberían limitarse a gestionar convenios o facilitar trámites, sino convertirse en agentes estratégicos de cambio institucional, capaces de tejer redes internas con los cuerpos académicos, de generar capacidades locales para la acción global y de promover una visión integral y crítica de la internacionalización.

Finalmente, esta investigación propone pensar la internacionalización desde cuatro dimensiones articuladas: 1) la institucional, que implica analizar quiénes deciden, con qué criterios, y bajo qué marcos normativos; 2) la funcional, que exige observar cómo se transversaliza la internacionalización en las funciones sustantivas como la docencia, investigación, vinculación y gestión; 3) La académica, que atiende las particularidades de cada disciplina y área del conocimiento y 4) La territorial, que reconoce la diversidad regional, lingüística, cultural y social que atraviesa a las universidades públicas estatales.

La internacionalización debe dejar de ser concebida como una meta en sí misma y convertirse en un medio para fortalecer el compromiso social universitario.

Dificultades y retos que enfrentan los estudiantes de doctorado durante una experiencia de movilidad académica internacional

Leslie Adriana Quiroz-Schulz

Resumen

Esta ponencia analiza los principales retos y dificultades que enfrentan los estudiantes de doctorado mexicanos durante experiencias de movilidad académica internacional de corta duración. A partir de 24 casos de doctorandos en educación e historia, se identificaron obstáculos en diferentes rubros. En el ámbito académico, las diferencias en las culturas de investigación y la barrera del idioma dificultan la integración y el aprovechamiento de las estancias. La falta de preparación por parte de las instituciones de origen y de destino limita la comprensión de las dinámicas académicas locales. En el plano social, los estudiantes enfrentan aislamiento y carencia de redes de apoyo, lo que afecta su bienestar emocional. A esto se suman los elevados costos asociados a la vida en el extranjero y la ausencia de financiamiento suficiente para cubrir necesidades básicas o imprevistos. En el aspecto institucional, la limitada disponibilidad de los investigadores anfitriones y la ausencia de estructuras claras para gestionar la movilidad reducen sus beneficios. Ante estos desafíos, se recomienda fortalecer la planeación de las estancias mediante mecanismos sólidos de comunicación y coordinación entre universidades de origen y de destino, para optimizar la experiencia de los doctorandos, así como exigir un mayor compromiso por parte de los investigadores anfitriones hacia con los estudiantes que les visitan. Además, se propone establecer un sistema de evaluación cualitativa de las movilidades al retorno, asegurando así que la movilidad internacional sea una herramienta efectiva para la formación investigativa.

Palabras clave: movilidad académica, formación doctoral, desafíos, gestión, planeación.

Introducción

La internacionalización de la educación superior es un fenómeno cuya conceptualización ha sido objeto de múltiples reinterpretaciones, dada su naturaleza polisémica. Como respuesta a la globalización, ha sido reformulada contextualmente para abarcar un conjunto diverso de acciones, estrategias y políticas tanto a nivel institucional como nacional, cuyo significado y aplicación varían en función de los objetivos específicos de cada institución educativa (Bustos-Aguirre, 2020). De manera concreta, la estrategia más recurrente dentro del proceso de internacionalización es la movilidad académica de los estudiantes, la cual se define de manera general como la acción de cursar estudios superiores o terciarios fuera del país de ciudadanía (Yang, 2020). No obstante, al igual que el fenómeno del cual se desprende, la movilidad puede ponerse en acción de diversas maneras.

Para los fines de esta ponencia, se acotará la idea de Movilidad Académica Internacional (en adelante, MAI) para estudiar las experiencias de corta duración en el extranjero (también denominadas estancias internacionales), llevadas a cabo por estudiantes de doctorado inscritos en programas de posgrado en México, quienes, en el marco de las políticas institucionales, optan por realizar un periodo académico (entre 1 y 12 meses) en una institución fuera del país. Es clave destacar que dichas estancias pueden tener múltiples objetivos, como: la participación en cursos, asignaturas, el desarrollo de proyectos de investigación en colaboración con académicos e investigadores de la institución de destino, la recolección de información para la tesis, entre otros (Quiroz-Schulz, 2024).

Tras una breve revisión de estudios similares en otros contextos geográficos distintos al mexicano, se encontró que los alumnos de doctorado que participan en experiencias de MAI enfrentan una serie de desafíos y retos significativos en varios rubros. En lo académico, por ejemplo, el estudio de Khawaji (2023) demostró la dificultad de estudiantes saudíes para ajustarse al sistema educativo estadounidense, lo que puede deberse a diferencias en la orientación académica y la cultura de investigación entre tradiciones científicas. Cuestiones como éstas se atribuyen a la falta de preparación previo a la MAI, tanto por parte de las universidades de origen que no prevén las diferencias en la cultura académica, como de las universidades receptoras que no orientan al estudiante en su llegada (Waheed, 2022). También en lo académico, la falta de dominio

del idioma local puede afectar la vida social y la integración cultural de los estudiantes visitantes (De Oliveira & De Freitas, 2017).

En cuanto a lo social, el artículo de Yang y MacCallum (2021) visibiliza que los estudiantes pueden experimentar aislamiento social y dificultades para establecer redes de apoyo, lo que puede afectar su bienestar emocional. De igual manera, los costos asociados con la vida en el extranjero, como el alojamiento y la manutención, pueden ser significativos y representar uno de los problemas centrales de una MAI (Abdelghaffar & Eid, 2025).

Finalmente, en cuanto a desafíos institucionales, la falta de apoyo administrativo y de orientación adecuada al llegar a una nueva institución, puede complicar la integración y el éxito académico de los doctorandos (Waheed, 2022). Mientras que otros retos importantes asociados con la MAI en este nivel de estudios, destacan las dificultades de establecer colaboraciones de investigación efectivas, pues ello depende de factores como la duración de la estancia y la reputación de la universidad anfitriona (Horta, Birolini, Cattaneo, Shen & Paleari, 2020).

Desde una perspectiva problematizadora, es pertinente señalar que los desafíos varían según el contexto y las características individuales de los estudiantes. Por ello, para una mejor comprensión, es necesario considerar la multiplicidad de factores alrededor de una MAI, entre los que destacan la concepción de la ciencia en cada disciplina, las políticas públicas nacionales e institucionales que inciden en su desarrollo, así como los intereses formativos de los actores involucrados (Quiroz-Schulz, 2024). En este sentido, se sostiene que no basta con registrar la cantidad de estudiantes doctorales que participan en este tipo de experiencias, sino que es fundamental realizar un análisis cualitativo de casos específicos con el propósito de identificar los factores que las configuran y condicionan para identificar regularidades y situaciones comunes.

El estudio que aquí se presenta contribuye a este debate mediante la identificación de hallazgos clave en el análisis de veinticuatro experiencias de MAI durante los estudios doctorales de doce doctorandos en educación y doce doctorandos en historia, todos ellos inscritos en programas de posgrado públicos en México con más de veinticinco años de trayectoria. En este marco, la pregunta central que orienta esta ponencia es: ¿qué dificultades y retos enfrentan los estudiantes de doctorado durante una experiencia de movilidad académica internacional? A partir de esta cuestión, el objetivo del trabajo es visibilizar

los principales desafíos de dichas experiencias y proponer estrategias de mejora que optimicen su aprovechamiento como herramienta de internacionalización.

El argumento que se defiende es que, al igual que los problemas que enfrentan los gestores de internacionalización o las condiciones objetivas que dificultan la repatriación de investigadores(as) en México, los estudiantes de posgrado tienen que sobrellevar sus experiencias de MAI, luchando contra situaciones adversas y contradictorias desde lo institucional y lo gubernamental, que limitan sus posibilidades de construcción de capital científico.

De este modo, la presente investigación aporta al conocimiento sobre la formación doctoral y sus estrategias de internacionalización, en aras de fortalecer la preparación de los futuros investigadores con un nivel de inserción global acorde con las exigencias del campo científico contemporáneo.

Perspectiva teórica

El marco teórico que sustenta esta investigación se basa en la concepción del campo científico propuesta por Bourdieu (1994), entendido como un espacio en el que se desarrollan disputas simbólicas orientadas a la obtención de posiciones estratégicas dentro del mismo. En este contexto, los actores que lo conforman buscan acumular distintos tipos de capital, destacando especialmente el capital científico—que se fundamenta en actos de conocimiento y reconocimiento por parte de la comunidad académica—y el capital social, el cual se configura a partir de redes de contacto sostenibles con actores influyentes en el campo. En este sentido, los estudiantes de doctorado son concebidos como agentes con capacidad de ser y hacer, cuyo *habitus* científico se encuentra en proceso de formación.

En esta investigación, los participantes han sido categorizados como "recién llegados" al campo científico, dado que, al momento de ser entrevistados, ya habían obtenido el grado de doctorado y se encontraban en la etapa inicial de su inserción profesional en dicho espacio, buscando consolidar su posicionamiento. A través de sus narrativas, se identifica un proceso de comprensión y asimilación de las "reglas del juego", el cual se da mediante la interacción con sus pares y la incorporación progresiva de un *habitus* académico que rige su desempeño en la comunidad científica.

Abordaje metodológico

La metodología adoptada se enmarca en un enfoque cualitativo, sustentado en la aplicación de entrevistas semiestructuradas a un grupo de veinticuatro estudiantes (egresados en el momento de la entrevista) pertenecientes a cuatro programas de doctorado: dos en educación y dos en historia. Como criterio de selección, se estableció que los participantes hubieran realizado al menos una estancia de Movilidad Académica Internacional (MAI) durante su formación doctoral. Además de la antigüedad (25 años), otro de los criterios de selección de los programas, fue que estuvieran inscritos en el entonces Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT. En particular, se optó por aquellos programas que habían sido evaluados en los niveles más altos de dicho padrón, es decir, en las categorías de Consolidado y Competencia Internacional.

El diseño de la entrevista semiestructurada se basó en una serie de preguntas previamente establecidas, formuladas a partir de una revisión exhaustiva de investigaciones previas sobre el tema, así como en un proceso reflexivo vinculado a la pregunta de investigación y al marco teórico adoptado (Merriam & Tisdell, 2016). Con el propósito de garantizar la confidencialidad de los participantes y de los programas académicos a los que pertenecen, a cada entrevistado se le asignó un pseudónimo y a los doctorados se les designó una sigla específica: DH para los programas en historia y DE para los de educación.

Todas las entrevistas fueron registradas en audio con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcritas, codificadas y analizadas mediante el software especializado Atlas.ti, lo que permitió un tratamiento sistemático de la información recolectada.

Resultados

A seguir, se discuten algunos relatos de los egresados en torno a los retos y dificultades que enfrentaron cuando realizaron una MAI durante su formación doctoral.

En comparación con resultados de investigaciones en otros contextos geográficos, los entrevistados mexicanos también refirieron dificultades de corte académico, principalmente relacionadas con el dominio de un idioma extranjero: “estaba como oyente porque digamos que manejo el italiano de una manera

regular y para participar de conferencias era mucho más complicado [...] La verdad es que las barreras del idioma deberíamos de tomarlas más en consideración" (María, DH). En concreto, la mayoría de los doctorandos en historia que tuvieron que ir a Italia para revisar archivos en El Vaticano sufrieron de esta situación, por el contrario, y, seguramente para evitar esta falta de capital cultural, la mayoría de los doctorandos en educación visitaron países de habla hispana.

De igual manera, se encontraron similares dificultades en cuanto a los costos asociados con vivir en el extranjero, particularmente cuando no se le brinda suficiente información a los estudiantes sobre detalles puntuales del país que visitarán:

> Definitivamente me hubiese gustado tener más información del estilo de vida de la ciudad, porque yo no sabía mucho de los barrios en Buenos Aires y me albergué en uno de los más caros. La situación es que me dejé guiar por la asistente de la investigadora argentina, una persona muy linda y todo pero que estaba acostumbrada a otro estilo de forma de vida y cuando llegué dije "no, esto está muy caro". Entonces sí le sufrí un poco con eso, comida y todo, realmente la beca no fue suficiente (Melissa, DE).

Estos asuntos implican fallas institucionales de comunicación, lo cual coincide con los hallazgos de Gómez López (2020), quien estudió las experiencias de doctorandos en ciencias sociales y aseguró que existe poco seguimiento a los estudiantes que se van de movilidad, es decir, no se les acompaña institucionalmente mientras están en el exterior. Además, los costos de vivir en el extranjero implica uno de los grandes debates sobre el tema de movilidad internacional: que ésta es una práctica elitista, pues no todos los estudiantes la pueden realizar debido a barreras y limitantes como la falta de recursos económicos para cubrir todos los gastos que implica (Souto-Otero, Hisman, Beerkens, de Wit, & VujiC, 2013). En México, existía la llamada *beca mixta* que consistía en un recurso adicional a la beca doctoral para estudiantes matriculados en programas dentro del PNPC que desearan realizar una MAI, no obstante, el recurso otorgado era bastante limitado:

> Finalmente, yo me fui casi con recursos propios y pues de mi pareja que también me estaba apoyando en ese momento para eso. Pero realmente yo no sabía que la

> beca mixta no alcanza ni para el vuelo completo, porque mi vuelo me costó 22,000 en ese año y el apoyo de CONACYT para el vuelo eran nada más 6,000 pesos, entonces ni para la ida, prácticamente (Carmen, DE).

De manera general, los recursos de la beca mixta eran insuficientes, principalmente si se viajaba a ciudades con un costo de vida alto. Por tanto, los estudiantes se veían obligados a buscar recursos adicionales que podían ser los propios ahorros, apoyos de familiares o bolsas de sus universidades de origen o del programa doctoral. Esto denota una contradicción gubernamental, pues mientras en el discurso se hablaba de la importancia de la internacionalización de los científicos en formación, en los hechos los apoyos a las movilidades eran bastante limitados.

Además de lo oneroso del alojamiento y la manutención (Abdelghaffar & Eid, 2025), se identificaron retos asociados con costos no previstos en el ejercicio de una MAI doctoral, por ejemplo: cuando se va a hacer trabajo de campo y ello implica traslados que devienen en gastos:

> Cuando me contactó el Dr. con varias personas a las que yo podía entrevistar, pues yo tenía que pagar el trasladarme a esos espacios que no siempre eran cercanos a la universidad y pues invitarles un café o algo. Cosas que yo no pensaba, pero que a la larga se fueron agregando y diezmando mis recursos, por eso creo que sí se debería de pensar en que cuando un estudiante se mueve a un lugar que él mismo gestiona, no siempre salen las cosas como se prevén, y por lo tanto el dinero no alcanza (Marina, DE).

Por último, un desafío nombrado por algunos entrevistados, y que no fue identificado en estudios similares, se refiere a la poca disposición del investigador anfitrión para trabajar con los estudiantes que le visitan. Según Vessuri (2007) una de las razones para pasar un periodo formativo en el extranjero durante el posgrado es poder discutir el trabajo de tesis con un profesor extranjero que es especialista en su campo de investigación. De hecho, esto es algo que se considera prioritario desde el punto de vista de la gestión de una MAI, pues la mayoría de los trámites a becas solicitan una carta de aceptación de un académico anfitrión y un plan de trabajo conjunto que asegure la colaboración entre éste y el estudiante; sin embargo, en la relación personal, algunas veces no se logra el nivel de interacción esperado.

Una razón por la cual se daba esta situación era por la falta de tiempo del investigador anfitrión:

El Dr. con el que estuve viajaba mucho, entonces realmente casi no lo vi. Así de sesiones que tuvieran que ver tal cual con lo que yo esperaba que me abonara o que me aportara para la investigación, fueron nomás como una o dos veces, y menos de 30 minutos (Carmen, DE).

Estas situaciones reflejan la dinámica científica actual de exigencias en la producción constante, que lleva a que los investigadores cuenten con agendas apretadas, no obstante, es necesario visibilizar la falta de acompañamiento necesario a estudiantes visitantes.

El caso de Melissa (DE) es ilustrativo:

> [...] las situaciones y compromisos que ella tenía (la investigadora anfitriona) la sobrepasaron, entonces en los cuatro meses que yo estuve allá, la vi 4 veces, dos horas cada vez. Y eso fue todo. La verdad es que yo creo que nunca leyó mi trabajo [...] Ella estaba muy apenada también. Las dos sabíamos que no habíamos cumplido [...] fue una experiencia difícil para mí, pero muy educativa, por lo mismo de que fue complicada yo tuve que hacer estrategias para no pasármela tan mal ya que estaba allá.

Aunque las condiciones particulares de cada investigador anfitrión pueden variar, este tipo de situaciones pone de manifiesto las tensiones inherentes a la formación de investigadores en el campo científico, pues se trata de un espacio en el que, por una parte, se valora la transmisión del conocimiento y la formación de discípulos destacados; pero, al mismo tiempo, estos investigadores en formación —en tanto agentes dominados— se convierten en potenciales competidores dentro del mismo campo, lo que puede amenazar la posición de quienes detentan mayor capital científico.

De esta manera se establece que, debido a las particularidades de las movilidades durante el doctorado, la disposición y el nivel de atención de la o el investigador receptor (anfitrión) en el extranjero, es crucial para el éxito de una estancia en este nivel de estudios, donde se cuenta con altas expectativas de poder dialogar el trabajo doctoral con especialistas de otras latitudes, pues, finalmente, la MAI simboliza una apuesta en la que se busca obtener, entre otros, capital social.

Conclusión

La presente ponencia expuso algunas de las dificultades y retos centrales que enfrentan los estudiantes de doctorado durante una experiencia de movilidad académica internacional, con la particularidad de que estos fueron entrevistados una vez egresados del doctorado, encontrándose en un momento de "entrada al campo científico" y pensando sus experiencias de movilidad en perspectiva.

Bourdieu (2000) menciona que las posibilidades que tiene un agente singular (en este caso el estudiante) de plegar las fuerzas del campo a sus deseos, son proporcionales a su capital de crédito científico, es decir, a su posición en la estructura de distribución de capital. Ya que se analizaron estudiantes de doctorado, se asume que son agentes con baja posición de poder en el campo que ven a la MAI como un espacio potencial para incrementar sus capitales. Esto hace que las actividades académicas en el extranjero, la interacción con investigadores y pares, los aprendizajes y las formas de enfrentar los obstáculos, cobren especial importancia.

En relación con estudios comparables, se identificaron dificultades similares a lo vivido por estudiantes de posgrado en otros contextos geográficos. Entre estas se destacan las asociadas con la barrera del idioma para el aprovechamiento de una movilidad y las situaciones vinculadas con los costos de vivir en un país extranjero (aunque sea por periodos breves), que se agudizan por la poca disponibilidad de recursos, ya sean gubernamentales o institucionales, para apoyar a los estudiantes móviles; respecto a esta última, hay que considerar que los estudiantes de posgrado en una MAI pueden enfrentar diversos gastos no previstos, como aquellos derivados de la realización de actividades de trabajo de campo para la recolección de información para sus tesis.

Otro hallazgo significativo es la disponibilidad limitada de tiempo por parte del investigador anfitrión para interactuar con los estudiantes en movilidad. Esta situación reduce los beneficios de la experiencia, ya que la interacción con investigadores de la institución receptora suele ser uno de los principales objetivos de las MAI en el nivel doctoral.

A partir de estos resultados, se hace necesario reflexionar sobre los retos que enfrenta la internacionalización del posgrado en México. En el caso de las movilidades de corta duración, la ponencia evidencia la ausencia de una estructura institucional dentro de los programas de doctorado que facilite la planeación de estas experiencias y contribuya a mitigar las dificultades identificadas.

Por ejemplo, la falta de previsión respecto a los costos de vida en el país de destino y la escasa comunicación entre las instituciones de origen y de acogida dificultan el desarrollo óptimo de la movilidad. Asimismo, se observa una falta de compromiso por parte de algunos investigadores anfitriones para brindar el acompañamiento necesario a los estudiantes visitantes.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de diseñar estrategias que optimicen el aprovechamiento de las movilidades académicas. Es fundamental que los programas de doctorado establezcan mecanismos que permitan una planificación adecuada de las MAI y cuenten con personal capacitado para su gestión, como asistentes en las coordinaciones académicas. Asimismo, se recomienda implementar procedimientos de evaluación cualitativa de las experiencias al regreso de los estudiantes, con el propósito de identificar áreas de mejora y fortalecer futuras estrategias de movilidad en el posgrado

Referencias

Abdelghaffar, A., & Eid, L. (2025). A critical look at equity in international doctoral education at a distance: A duo's journey. *British Journal of Educational Technology*. https://doi.org/10.1111/bjet.13566.

Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia, 1*(2), 129-160. Obtenido de http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Bustos-Aguirre, M. L. (2020). La movilidad estudiantil y su impacto en las estrategias de internacionalización en casa. *Punto Cunorte*, (10), 14-35. https://doi.org/10.32870/punto.v1i10.77

De Oliveira, A., & De Freitas, M. (2017). Intercultural relations in university life: experiences of international mobility of professors and students. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 774-801. https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227039.

Gómez López, A. P. (2020). Efectos de la movilidad geográfica en las trayectorias vitales. El caso de los estudiantes de los Doctorados en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara y la UAM Cuajimalpa. *Controversias y concurrencias latinoamericanas. Dossier: Migración calificada y Movilidad Académica en América Latina,* 12(21), 163-188.

Horta, H., Birolini, S., Cattaneo, M., Shen, W., & Paleari, S. (2020). Research network propagation: The impact of PhD students' temporary international mobility. *Quantitative Science Studies*, 1-26. https://doi.org/10.1162/qss_a_00096.

Khawaji, A. (2023). Challenges Faced by International Students in Pursuing Doctoral Study: A Case Study of Saudi Students in American Higher Education Programs. *Asian Journal of Education and Social Studies*. https://doi.org/10.9734/ajess/2023/v48i41085.

Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Quiroz-Schulz, L. (2024). Professional Learning Derived from International Academic Mobility during PhD Programs. *Higher Education Forum*, (21), 181-199. https://doi.org/10.15027/55014

Souto-Otero, M., Hisman, J., Beerkens, M., de Wit, H., & VujiC, S. (2013). Barriers to International Student Mobility: Evidence From the Erasmus Program. *Educational Researcher, 42*(2), 70-77. doi:10.3102/0013189X12466696

Vessuri, H. (2007). *La formación de investigadores en América Latina. Presentación. Análisis de la evolución del desarrollo científico y tecnológico de América Latina.* . UNESCO.

Yang, P. (2020). Toward a framework for (re) thinking the ethics and politics of international student mobility. *Journal of Studies in International Education*, 24(5), 518-534.

Yang, Y., & MacCallum, J. (2021). A three-dimensional multi-world framework for examining cross-cultural experiences of international doctoral students. *Studies in Continuing Education*, 44, 493 - 509. https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1890569.

Waheed, S. (2022). Navigating the challenges of doctoral journey: voices of the students pursuing their studies abroad. *Journal of Arts & Social Sciences*. https://doi.org/10.46662/jass.v9i2.254.

¿CÓMO EXTENDER LOS BENEFICIOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN? REFLEXIONES EN TORNO A LA DEMOCRATIZACIÓN Y ALCANCES DE SUS BENEFICIOS*

Coordinador
*Christian Ivan Cortes Velasco***

Movilidad estudiantil inclusiva: oportunidades y desafíos en el contexto mexicano
Christian Ivan Cortes Velasco

La movilidad estudiantil internacional ¿una estrategia para promover la empleabilidad?
*Karla Margarita Juvera Quijada****

Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL): una experiencia de internacionalización en casa
*Verónica Rodríguez Luna*****

Resumen general del simposio

La internacionalización de la educación superior ha sido promovida a nivel global por los múltiples beneficios que suele representar. Sin embargo, como

* Línea temática: 10. Internacionalización en la educación superior: políticas y estrategias, movilidad estudiantil, personal académico, currículo, acreditación y clasificaciones internacionales.

** DIE-Cinvestav-IPN.
christian.cortes@cinvestav.mx

*** El Colegio de Sonora.
kjuvera@colson.edu.mx

**** Universidad Veracruzana.
verorodriguez@uv.mx

parte de los efectos no esperados, no todos los actores se benefician por igual de este fenómeno global, además de que algunos de sus alcances deben ser problematizados en relación con referentes empíricos concretos. Por lo común, algunos factores influyen en el desarrollo de la internacionalización, como su entendimiento y proactividad, la posesión de recursos, así como la forma de operacionalización y promoción; pero también es necesario considerar la parte empírica en tanto que cada contexto puede ofrecer variantes de los resultados que comúnmente promueve. En general, la internacionalización es un proceso que debe ponerse en cuestión desde una postura crítica por su amplia relación con la desigualdad social y con sus formas variadas de influencia, lo que abre la necesidad de problematizar sobre los procesos de participación, los obstáculos que conlleva y algunas alternativas para su comprensión y expansión. Las ponencias que aquí se presentan se distinguen por analizar la movilidad estudiantil desde diversas aristas, permitiendo abonar a la discusión desde conceptos centrales como la equidad, la empleabilidad y la internacionalización en casa. Así, estas contribuciones tratan de responder cuestiones relevantes para el desarrollo de la internacionalización actual, como ¿quiénes deberían participar en mayor medida en la movilidad estudiantil? ¿qué variantes se observan sobre las ganancias que representa la movilidad estudiantil en términos de empleabilidad? ¿qué función podría representar las vías virtuales como un medio de expansión de la internacionalización? Además de analizar estas interrogantes, el objetivo es proponer nociones fundamentadas empíricamente que no solo amplíen el conocimiento sobre la influencia de la internacionalización, sino que también guíen la implementación de alternativas para extender sus beneficios a un mayor número de participantes.

Palabras clave: internacionalización de la educación superior, movilidad estudiantil, equidad, empleabilidad, internacionalización en casa.

Semblanza de los participantes en el simposio

Christian Ivan Cortes Velasco. Es doctorante del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Cinvestav-IPN. Su tema de investigación es la internacionalización de la educación superior; particularmente la movilidad estudiantil, los rankings universitarios, la desigualdad social y curso de vida. En términos metodológicos su interés se centra en implementar el desarrollo longitudinal o diacrónico en sus investigaciones. Ha publicado en revistas de

alcance nacional e internacional, así como capítulos en *Handbooks*. En México, una de sus contribuciones más sobresalientes son las publicaciones de *Patlani*, las cuales reportan los flujos de movilidad estudiantil mediante estadísticos descriptivos.

Karla Margarita Juvera Quijada. Es doctorante en El Colegio de Sonora, dentro de la línea de investigación en Desarrollo, Sustentabilidad y Género. Sus temas de estudio se centran en la innovación educativa, con énfasis en la educación superior, la movilidad estudiantil internacional y el análisis de las trayectorias laborales desde la perspectiva de la empleabilidad. Ha publicado artículos y participado en congresos nacionales e internacionales, profundizando en las experiencias y beneficios de la movilidad estudiantil internacional. Además, ha participado en el diseño de la flexibilidad curricular de Escuelas Normales en Sonora.

Verónica Rodríguez Luna. Es Doctora en Educación, Maestra en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y Licenciada en Lengua Inglesa. Pertenece al Cuerpo Académico Autonomía del Aprendizaje, ha publicado varios artículos y capítulos de libro y ha participado como coautora de cuatro libros en este grupo de investigación. Es Académica de Tiempo Completo y Coordinadora del Programa de Apoyo a la Formación Integral del Estudiante del Centro de Idiomas Xalapa. Actualmente, es también Coordinadora de los programas de Intercambio Virtual COIL y VIC de la UV. Es Vicepresidente y una de las fundadoras de la Red LATAM COIL.

Movilidad estudiantil inclusiva: oportunidades y desafíos en el contexto mexicano

Christian Ivan Cortes Velasco

Resumen

La movilidad estudiantil es una estrategia valorada por sus contribuciones. Sin embargo, el perfil de las personas que suelen participar en este tipo de actividades se distingue por la posesión de diversos capitales: madre y padre con disponibilidad financiera y altos niveles de estudio, dominio de idiomas, experiencias previas en otros países, entre otros. Metodológicamente, este texto se fundamenta en un estudio cualitativo en el que se entrevistó a 40 personas egresadas de universidades tecnológicas bilingües quienes hicieron movilidad estudiantil mediante un programa de apoyo en los años 2014, 2015 o 2016. Como resultados se obtuvo que la movilidad en estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos representó un punto de inflexión al promover procesos de agencia debido a las aspiraciones que promueve; pero también la movilidad social ascendente que genera debido a su efecto en las trayectorias laborales. Considerando las problemáticas que caracterizan el sistema de educación superior mexicano conviene repensar ¿hasta qué punto es conveniente invertir en programas de movilidad con enfoque de equidad considerando su alto costo financiero? ¿qué se debería de considerar en la instrumentación de programas con la finalidad de que se beneficie a personas tradicionalmente excluidas de estas actividades? ¿qué estrategias podrían complementar a la movilidad estudiantil como estrategia de internacionalización para beneficiar a una mayor población estudiantil? La discusión sobre estas temáticas es una forma de contribuir al debate sobre una internacionalización más inclusiva que promueva el cambio social. Por lo que este texto pretende aportar al respecto.

Palabras clave: internacionalización de la educación superior, movilidad estudiantil, desigualdad social, inclusión, equidad.

Introducción

La internacionalización de la educación superior es un hecho al que inevitablemente se enfrentan los sistemas de educación superior en un mundo globalizado. Como parte de sus funciones más destacadas está su efecto potencial en la calidad de las funciones universitarias más representativas: investigación, docencia y extensión de la cultura. Sin embargo, en un sistema como México ¾con una fuerte segmentación institucional¾ la internacionalización constituye un gran reto para diversas instituciones de educación superior. El problema es mayor si se considera que las políticas de internacionalización en México adolecen de una visión a largo plazo, presupuesto y coherencia. Aunque la internacionalización se reconoce en los programas, políticas o estatus institucionales, en la práctica se suele reducir a acciones aisladas que no necesariamente inciden en la calidad. Adicionalmente, se percibe una limitada comprensión de los componentes que integran la internacionalización. Por si fuera poco, las relaciones globales se han caracterizado por enfoques nacionalistas que dificultan la cooperación global, por lo que prevalece un enfoque de competencia en el que la internacionalización puede ser vista como un servicio de comercialización que produce ventajas sobre los países de menor desarrollo. Como ejemplo se hace referencia a las recientes políticas del gobierno de Donald Trump y a la mayor dificultad de establecer acuerdos de cooperación bilaterales caracterizados por el beneficio mutuo.

En dicho contexto, la internacionalización de la educación superior suele interpretarse como un símbolo de prestigio institucional al que unas cuantas universidades con mayores recursos y prestigio acceden. Por lo que es necesario repensarla desde un enfoque crítico en el que se discutan las formas en que opera y quienes pueden participar en ello (de Wit, 2020). Dada la marcada desigualdad en el acceso a los beneficios de la internacionalización, un enfoque centrado en la inclusión y la equidad se torna esencial (de Wit y Jones, 2018; Egron-Polak y Green, 2014). Esto implica ampliar el alcance de la internacionalización para brindar oportunidades a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos (de Wit y Jones, 2018). Por lo que al discurso de la internacionalización conviene incorporar nociones como equidad, diversidad cultural, responsabilidad social, y beneficios mutuos (Egron-Polak y Green, 2014). Así, más allá de considerar la integración del componente internacional en las dimensiones sustantivas (Knight, 2004), se aboga por una internacionalización

integral (Hudzik, 2011) que implique el compromiso a través de acciones y que además incorpore la inclusión y la equidad como ejes transversales (de Wit y Jones, 2018).

El presente análisis se enfoca en la movilidad estudiantil, reconociéndola como una de las estrategias de internacionalización más visibles, aunque se admite que el campo de actividades comprendido por este fenómeno es más extenso y que puede incluir estrategias que no necesariamente involucren el cruce de fronteras ¾internacionalización en casa¾ (Beelen y Jones, 2018). La movilidad estudiantil en México puede ser reconocida como una forma de diferenciación cuyos beneficios son accesibles a una fracción mínima de quienes ingresan a educación superior. De acuerdo con Bustos-Aguirre y otros (2023) apenas un 0.5% de las y los estudiantes universitarios logran participar en una experiencia de movilidad estudiantil temporal e internacional. Estos mismos autores señalan que la participación de las universidades en la movilidad estudiantil es muy desigual, siendo las universidades privadas de alto perfil y las públicas de mayor prestigio las que destacan por sus altos flujos de estudiantes móviles. Por ello, la movilidad estudiantil contribuye a la diferenciación y se asume como un símbolo de prestigio que ensancha las brechas de desigualdad.

La movilidad estudiantil es una temática pendiente en la agenda de investigación en México debido a que siguen siendo pocos los estudios al respecto. Las investigaciones realizadas con referentes empíricos de otros lugares sirven como orientación de lo que en México ocurre. En ese sentido, uno de los puntos aún pendiente por estudiar es vincular el significado de la movilidad estudiantil con el origen social (Netz et al., 2020). Aunque la movilidad estudiantil se promueve como algo deseable por sus beneficios, es importante analizar qué ocurre cuando personas tradicionalmente excluidas de este fenémeno son partícipes y hasta qué punto la movilidad estudiantil es una vía que influye en la superación de las condiciones limitadas asociadas al origen. Esto se vincula con una discusión más amplia en la que se destaca que los programas de movilidad estudiantil son sumamente costosos; por ejemplo, un programa que apoyó en 2014 a 300 estudiantes de contextos de marginación social para que hicieran movilidad estudiantil temporal en colegios comunitarios de Estados Unidos costó alrededor de 40 millones de pesos (Maldonado-Maldonado et al., 2015). Uno de los patrocinadores del programa cuestionaba qué elementos justificaban una inversión tan amplia considerando las diversas problemáticas del sistema educativo mexicano en las que se podría contribuir con ese presupuesto;

por ejemplo, becas de manutención para que las y los estudiantes terminen sus estudios. Por ello, es importante generar evidencia empírica sobre los alcances de este tipo de programas cuando son elaborados con un enfoque de equidad, lo que contribuye al debate sobre el significado de la internacionalización.

En el resto de esta ponencia se presentan los perfiles de las personas que suelen hacer movilidad estudiantil. Enseguida se plantean el significado de la movilidad estudiantil en el curso de vida de personas que pertenecen a contextos de relativa marginación social, quienes difícilmente suelen participar de las experiencias de movilidad estudiantil. Finalmente, a partir de los resultados obtenidos, se proponen tres iniciativas para redefinir la internacionalización de la educación superior como un instrumento de cambio social, evitando así su contribución al ensanchamiento de las brechas de desigualdad.

Referentes metodológicos

El análisis que aquí se plantea se sustenta por los resultados de una tesis doctoral. El principal objetivo de esta investigación fue analizar los cambios que la movilidad estudiantil temporal e internacional produce en personas egresadas de universidades tecnológicas bilingües a más de siete años de haberla vivido. Las universidades tecnológicas bilingües son relativamente recientes, la primera de estas universidades se estableció en Aguascalientes en 2012. Su objetivo es atender a población perteneciente en contextos de marginación social con la intención explícita de promover movilidad social ascendente (SEP, 2016). Para ello, se valen de un modelo educativo al que llaman BIS; es decir, bilingüe, internacional y sustentable. Las características más sobresalientes de este modelo educativo son que la mayor parte de las clases son impartidas en inglés y que intentan formar desde una perspectiva global, por lo que la movilidad estudiantil es una actividad que va de la mano con el modelo educativo. Al tratarse de un modelo público que pretende atender a población en desventaja socioeconómica, los programas de movilidad dependen en buena medida de los recursos que puedan conseguir tanto del sector público como privado. De ahí que no todo el estudiantado participa.

La información se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas realizadas vía Zoom con 40 personas. A la mayoría de estos participantes se entrevistó en dos sesiones con la intención de reconstruir sus trayectorias desde sus inicios de vida hasta la actualidad al hacer la entrevista. En total se realizaron

65 entrevistas. Los resultados se discuten más adelante evidenciando la agencia que estas experiencias produce en personas provenientes de contextos de marginación social.

Un dato relevante de la investigación es que la mayoría de las personas entrevistadas no se distinguieron por tener el perfil de quienes suelen hacer movilidad estudiantil. De las 40 personas entrevistadas, ocho se distinguían por su capital cultural biográfico viajero (López, 2015) o por su capital trasnacional humano (Gerhards et al., 2017) ¾viajes al extranjero previos, estudios en escuelas privadas de alto prestigio, recursos financieros, aprendizaje de idiomas desde edades tempranas¾; mientras que 42 personas no tenían el perfil típico de un estudiante móvil; es decir, 27 no habían viajado antes en un avión, 7 tuvieron trayectorias discontinuas, 32 sostuvieron que sin la beca no habrían hecho movilidad estudiantil, entre otros datos.

Para el análisis de la información se transcribieron todas las entrevistas realizadas. El corpus empírico se analizó a través de su codificación. Para ello, se generaron tres grandes categorías analíticas: agencia, empleo y posición social. Desde luego, cada una de estas categorías deriva en múltiples temáticas específicas de discusión.

Principales conceptos

Como eje conceptual principal la movilidad estudiantil engloba múltiples formas en tanto las diversas características en las que se realiza; por ejemplo, la duración o la finalidad. Para efectos prácticos, por movilidad estudiantil se entenderá el cruce de fronteras con alguna finalidad educativa. En lo particular, la movilidad a la que se hace referencia en este documento es la de corta duración ¾de alrededor de seis meses¾ y con la finalidad de revalidar los créditos educativos como parte de la carrera que se cursa en la universidad de origen. Aunque se reconoce el gran potencial de las modalidades virtuales en tanto forma de internacionalización que complementa ¾pero no sustituye¾ la movilidad estudiantil física; el tipo de experiencia que se analiza se centra en formas que implican una estancia en una universidad de otro país, específicamente en colegios comunitarios de los Estados Unidos.

La agencia constituye un concepto polisémico que ha sido desarrollado desde diversos ángulos en relación con los estudios sobre movilidad estudiantil (Ikbal, 2023). En este caso, el interés se centra en distinguir la influencia de la

movilidad estudiantil en la vida de las personas en términos laborales, educativos y personales. Se trata entonces de indagar los resultados que las personas aluden a su experiencia educativa internacional. Para ello, la movilidad estudiantil representa un punto de inflexión; es decir, un "[...] evento que provoca fuertes modificaciones que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida" (Blanco, 2011, p.13). En tanto la influencia de esta experiencia, las personas experimentan cambios a nivel reflexivo. La agencia reflexiva se entiende como los cambios en "[...] el ejercicio regular de la habilidad mental [...] para considerarse a sí mismos en relación con su contexto" (Archer, 2007, p.4). Derivado de los cambios reflexivos las personas se conciben imaginariamente en un modelo de vida distinto en el futuro, el cual constituye formas específicas de aspiración (Hart, 2016). Estas aspiraciones son indicativas de determinadas trayectorias que se intentan desarrollar, las cuales se orientan por la visualización de puntos de llegada específicos, como trabajar en otro país, laborar en una empresa multinacional, estudiar un posgrado, entre otros.

La agencia se relaciona directamente con las limitaciones estructurales. Para señalar las limitaciones estructurales se usa el concepto de capital trasnacional humano (Gerhards et al., 2017); el cual refiere a las "[...] habilidades y credenciales que permiten a las personas actuar más allá de los límites de su propio estado-nación o dentro de contextos transnacionalizados que trascienden las fronteras nacionales " (p.2). Desde este concepto, capitales como las experiencias previas en otros países o el dominio de idiomas distintos al materno, constituyen factores que habilitan ¾al poseerlos¾ o inhiben ¾en su ausencia¾ la participación o beneficio de la movilidad estudiantil. Estos capitales fueron relativamente escasos en la mayoría de participantes de este estudio. De ahí que la movilidad estudiantil marcó un punto de inflexión en sus vidas.

En la interpretación de las trayectorias se usaron dos conceptos. Por una parte, el de empleabilidad, que designa ¾en términos simples¾ para obtener y mantenerse en el trabajo que desea; asumiendo que en tanto graduados buscarán un trabajo acorde a sus habilidades y que les proporcione rendimientos económicos acordes a su formación (Robson, 2023). Por movilidad social ascendete se hace referencia al mejoramiento de las condiciones socioeconómicas que las y los participantes perciben en relación con sus progenitores (Vélez et al., 2015).

El perfil social de quienes suelen participar en la movilidad estudiantil

La formación escolar tiene una función social ambivalente que se replica en el fenómeno de la movilidad estudiantil. Por una parte, la movilidad estudiantil reproduce las ventajas de origen, ya que las personas con mayores capitales iniciales son las que más se benefician. Cuando estas personas acceden a las experiencias más significativas en términos escolares, sus ventajas se amplifican, por lo que se hace mayor la diferencia en comparación con quienes se ubican en contextos de marginación social. Por otro lado, cuando la movilidad estudiantil sucede en población tradicionalmente excluida de estos beneficios, que son comúnmente quienes provienen de contextos de marginación social, la experiencia promueve procesos de agencia en el que las personas experimentan cambios sociales. En la literatura sobre movilidad estudiantil la reproducción de las ventajas de origen a través de la movilidad estudiantil es un tema con mayores investigaciones (Netz et al., 2020; Maldonado-Maldonado et al., 2021). Sin embargo, la agencia mediante la movilidad estudiantil sigue siendo un tema todavía pendiente dentro de los estudios de movilidad estudiantil (Ikbal, 2023). Particularmente, una interrogante que persiste es considerar las condiciones socioeconómicas de quienes hacen movilidad estudiantil (Netz et al., 2020), focalizando los resultados que las personas de marginación social obtienen al participar en una experiencia educativa internacional.

Diversos autores confirman que la movilidad estudiantil opera bajo una alta selectividad social (Finger, 2011), lo que reproduce las ventajas de origen para quienes hacen movilidad estudiantil (Iorio y Pereira, 2018). De acuerdo con Maldonado-Maldonado y otros (2021), la movilidad estudiantil está influenciada significativamente por factores que reflejan desigualdades sociales, como el acceso a recursos financieros, el nivel educativo de los padres y el tipo de escuelas previas a la universidad.

Algunos autores consideran que el pequeño grupo de quienes hacen movilidad estudiantil representa una élite de la élite (King et al., 2011). En el entendido de que pocos estudiantes llegan a la educación superior, y de estos, solo un pequeño grupo participa en movilidad estudiantil, lo que indica una brecha significativa en las oportunidades educativas. Al respecto, en el 2023 el porcentaje de estudiantes entre 18 y 24 años de edad en educación superior era de 29%

(Sheinbaum, 2024); mientras que la movilidad estudiantil es de alrededor de un 0.5% de la matrícula de educación superior (Bustos-Aguirre et al., 2023).

¿Qué beneficios promueve la movilidad estudiantil en población en desventaja socioeconómica?

Derivado del estudio descrito se obtuvo que la movilidad estudiantil representó un punto de inflexión (Blanco, 2011) en la vida de quienes no habían viajado anteriormente. Los resultados se pueden resumir en la agencia, en la empleabilidad y en la movilidad social ascendente.

En cuanto a la agencia, la movilidad estudiantil representó una experiencia que modificó la reflexividad de las personas; por lo que se asumieron con mayor capacidad y se mostraron más confiados en actuar. Asimismo, la experiencia significó un cambio de narrativa en sus entornos familiares debido a que en diversas historias narradas en entrevista expresaron que las experiencias de viajes más cercanas se representaban por familiares indocumentados que no han podido regresar a México. Por ello, la movilidad estudiantil estableció parámetros distintos de lo que es posible lograr para familiares de menor edad, lo que reforzó la importancia de la escolarización. Asimismo, los entrevistados indicaron que la movilidad estudiantil influye en buena medida en sus aspiraciones, ya sea por su generación, modificación o resignificación. En ese sentido, la movilidad estudiantil representó una forma de socialización por el que las personas imaginaron un futuro distinto, el cual influyó en sus cursos de vida al tomar ciertas decisiones y emprender determinadas acciones con base en su experiencia internacional.

En cuanto a las trayectorias laborales, en el discurso de las personas se puede notar que la movilidad estudiantil mejoró notablemente su empleabilidad. Para diversos entrevistados la movilidad estudiantil representó un capital simbólico potencial por el que lograron superar los procesos de reclutamiento. El haber hecho movilidad estudiantil los situaba como personas con capitales específicos que diversas empresas consideraron muy deseables en un candidato. La mayoría de las personas entrevistadas consideró que la movilidad estudiantil les permitió tener un mejor empleo, pero también tener una mayor progresión laboral al cambiar de trabajo. En algunos casos, los entrevistados señalaron que la experiencia de movilidad estudiantil sentó las bases para su posterior selección en programas de movilidad laboral.

Asimismo, la movilidad estudiantil se narró como un recurso útil mediante el cual las personas lograr movilidad social ascendente. La mayoría de las personas expresaron que tienen un mayor nivel educativo que sus padres y madres, un trabajo con mejores condiciones salariales y laborales, y que además sus estilos de vida reflejan patrones de consumo cultural distintos a los de sus familias de origen. Asimismo, también se destacó la posibilidad de actuar más allá de los límites de lo nacional, pues la experiencia de movilidad les permitió sentirse más confiados de desenvolverse en ambientes culturales diversos. En estos casos, la formación escolar que recibieron en conjunto con el fuerte énfasis puesto en la movilidad estudiantil permite afirmar que se trata de casos en los que la función social de la formación escolar se caracteriza por el cambio social y por proveer de más y mejores oportunidades a personas que suelen ser excluidas de la internacionalización de la educación superior.

Como se señaló, aunque la movilidad estudiantil representó una vía de cambio social (Dassin et al., 2018), un tema pendiente por discutir es su viabilidad debido a su alto costo financiero (Messer y Wolter, 2006). En un país como el de México, donde existe una marcada insuficiencia de presupuesto para el sector educativo, qué tan conveniente es ampliar las experiencias de movilidad estudiantil. En ese sentido, los resultados del estudio mostrado indican que las experiencias de movilidad estudiantil son un recurso altamente valioso. Sin embargo, la efectividad de estos programas aumenta cuando se integra la equidad como principio de participación.

Recomendaciones

Se exponen algunas recomendaciones a considerar como parte de las estrategias de internacionalización institucionales.

La primera es que, en la medida de lo posible, los programas de movilidad que impliquen el desplazamiento geográfico incorporen el enfoque de equidad a fin de no ampliar las brechas de desigualdad. El alto costo de los programas eventualmente puede justificarse cuando las personas de contextos en desventaja social desarrollan trayectorias destacadas con un fuerte acento en su experiencia de movilidad estudiantil. En ese sentido, la hechura de los programas, y en especial la selección de participantes, no debe perder de vista características sociodemográficas de las personas postulantes. Cuando la equidad se deja de

lado, se corre el riesgo de que las personas con mejores perfiles sean quienes aprovechen las becas disponibles.

La segunda recomendación implica que las instituciones de educación superior consideren la importancia de incorporar estrategias alternas que den la oportunidad de que más personas se beneficien de la internacionalización. Resultaría insostenible pensar que la movilidad estudiantil se podría ampliar a la mayoría de estudiantes del sistema educativo mexicano por el costo que conlleva. Sin embargo, la internacionalización en casa se plantea como una vertiente que las universidades desaprovechan y que podría ser útil en la generación de habilidades vinculadas al contexto global. En ese sentido, por ejemplo, el uso de medios digitales puede abrir la oportunidad para que los estudiantes tomen clases con profesores y grupos de otros países (Cortes y Maldonado, 2024). Si bien las experiencias virtuales internacionales no equivalen a una movilidad estudiantil física, sí representan un complemento útil que fortalece las estrategias de internacionalización.

Una tercera y última recomendación es que las universidades desarrollen una comprensión más profunda de las oportunidades que genera la internacionalización. Para ello es necesario extender la noción de que la internacionalización no necesariamente involucran el cruce de fronteras, y de que una mayor cantidad de personas podrían participar aun cuando no necesariamente manejan otros idiomas o poseen contactos en otros países. Asimismo, es de resaltar la importancia de que las universidades, en la elaboración de planes de estudio, consideren la generación de habilidades que permita a las y los estudiantes vincularse en mayor medida al contexto internacional a fin de mejorar sus perfiles como egresados.

Referencias

Archer, M. (2007). *Making our Way through the World. Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge.

Beelen, J. y Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.) *The European Higher Education Area* (pp. 59–72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_

Blanco, M. (2011). El enfoque de curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población* 5 (8), 5-31.

Bustos-Aguirre, M., Castiello-Gutiérrez, S., Cortes, C., Maldonado, A., & Rodríguez-Betanzos, A. (2022). *Movilidad estudiantil en educación superior en México (2016-17, 2017-18 y 2018-19).* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). https://repositoriointernacional.anuies.mx/wp-content/uploads/2022/08/Reporte_movilidad_estudiantil-2017-2019.pdf

Cortes, C. y Maldonado, A. (2024). Movilidad Estudiantil Después del Covid-19: La Percepción de las Personas a Cargo de la Internacionalización en Seis Instituciones de Educación Superior Mexicanas. *Journal of Comparative & International Higher Education*, *16* (1). https://doi.org/10.32674/jcihe.v16i1.5830

Dassin, R.; Marsh, R. y Mawer, M. (2018). Introduction: Pathways for Social Change. En R. Dassin, R. Marsh y M. Mawer. *International Scholarships in Higher Education. Pathways to Social Change* (pp.3-22). Palgrave MacMillán.

De Wit, H. (2020). Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. *Journal of International Students*, 10 (1), i-iv. 10.32674/jis.v10i1.1893 ojed.org/jis

Egron-Polak, E. y Green, M. (2014). Inclusive Internationalization: An Initiative of the International Association of Universities. International Association of Universities. https://hedbib.iau-aiu.net/pdf/EEP_and_MG_Going_Global_chapter_Final_October_2014.pdf

Fernández, M. y Moreno, P. (2024). ¿Por qué no damos seguimiento a los estudiantes del sistema educativo mexicano? Distancia por Tiempos. Nexos.https://educacion.nexos.com.mx/por-que-no-damos-seguimiento-a-los-estudiantes-del-sistema-educativo-mexicano/

Finger, C. (2011). The Social Selectivity of International Mobility among German University Students. A Multi-Level Analysis of the Impact of the Bologna Process. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Gerhards, J., Silke, A. y Sören, C. (2017). *Social Class and Transnational Human Capital: How Middle and Upper Class Parents Prepare Their Children for Globalization*. Routledge.

Hart, C. (2016). How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17 (3), 324–341.

Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization. From concept to action*. NAFSA.

Ikbal, Y. (2023). International Student Mobility: The Need for a More Agential Approach. *Journal of International Students*, 13 (3), i–v.

Iorio, J. and Pereira, S. (2018). Social class inequalities and international student mobility: the case of Brazilian students in the Portuguese education system. *Belgeo* 3, 1-17. http://journals.openedition.org/belgeo/24193.

King, R.; Findlay, A.; Ahrens, J. and Dunne, M. (2011). Reproducing Advantage: The Perspective of English School Leavers on Studying Abroad. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (2), 161–181.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. *Journal for Studies in International Education*, 8(1), 5-31.

López, M. (2015). Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación. Tesis doctoral, El Colegio de México (COLMEX), México, D.F.

Maldonado-Maldonado, A.; Cárdenas, S. y Cortes, C. (2021). ¿Qué inhibe la participación en actividades de movilidad? Un acercamiento a la percepción de los estudiantes de educación superior en Guanajuato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26 (88), 19-45.

Maldonado, A.; Medrano, G.; Cortes, C.; Ibarra, B.; y Bañuelos, V. (2015). Evaluación del programa SEP-Bécalos-Santander Universidades 2014. Reporte. Manuscrito

Messer, D., & Wolter, S. C. (2006). Are student exchange programs worth it? Higher Education, 54(5), 647–663.

Netz, N.; Klasik, D.; Entrich, S. and Barker, M. (2020). Socio-demographics: A Global Overview of Inequalities in Education Abroad Participation." In A. Ogden, B. Streitwieser, and C.Van Mol. Education *Abroad. Bridging Scholarship and Practice* (pp.28–42). Routledge.

Netz, N.; Klasik, D.; Entrich, S. and Barker, M. (2020). Socio-demographics: A Global Overview of Inequalities in Education Abroad Participation." In A. Ogden, B. Streitwieser, and C.Van Mol. *Education Abroad. Bridging Scholarship and Practice* (pp.28–42). Routledge.

Robson, J. (2023). Graduate employability and employment. En S. Marginson, B. Cantwell, D. Platonova y A. Smolentseva. *Assessing the Contributions of Higher Education. Knowledge for a Disordered World* (pp.177-196). Edward Elgar Publishing Limited.

Sheinbaum, C. (2024). 100 pasos para la transformación. https://alertas-v3.directoriolegislativo.org/pkenu2d3z0v9v27fr73p7cce_CSP100.pdf

Vélez, R.; Campos, R. y Fonseca, S. (2015). El concepto de movilidad: dimensiones, medidas y estudios en México. Documetno de Trabajo Nº 1/2015

La movilidad estudiantil internacional ¿una estrategia para promover la empleabilidad?

Karla Margarita Juvera Quijada

Resumen

La movilidad estudiantil internacional ha sido promovida como una estrategia clave para fortalecer el perfil profesional de los estudiantes. El objetivo de esta ponencia es realizar un análisis crítico sobre la movilidad estudiantil internacional y su influencia en la empleabilidad. La discusión se basa en el análisis del capital humano y social, a partir de los testimonios obtenidos mediante entrevistas a 15 profesionistas egresados del programa de Ingeniería Industrial y de Sistemas de una universidad pública del noroeste de México. Los resultados sugieren que tanto los profesionistas con experiencia de movilidad como aquellos sin ella desarrollaron, por diversas vías, estrategias para potenciar el capital humano y social.

Palabras clave: movilidad estudiantil, ingeniería industrial, profesionistas, empleo, mercado de trabajo.

Introducción

A medida que las influencias mundiales llegaron a las instituciones educativas y, en mayor proporción a las universidades, se promovieron cada vez más los procesos asociados a la movilidad estudiantil internacional, como un esfuerzo por articular la educación superior con el mercado laboral. La movilidad estudiantil se presenta como una vía para fortalecer el perfil profesional de los egresados, al ofrecer nuevas experiencias educativas y laborales a los estudiantes. Es entonces que, a raíz de los fenómenos de globalización de las economías y su impacto en las políticas públicas educativas, la movilidad estudiantil internacional se posicionó y promovió con mayor intensidad como una forma de brindar nuevas oportunidades a los jóvenes en términos de preparación académica y profesional (Crossman y Clarke, 2019; Teichler, 2009).

Las estrategias a favor de la globalización e internacionalización se intensificaron en la década de 1980, tuvieron un impacto político en los sistemas educativos debido a la migración de científicos calificados (Luchilo, 2006). Organismos internacionales como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) han jugado un papel clave en el promoción de la movilidad estudiantil internacional, estableciendo propuestas y lineamientos para fomentar el intercambio académico entre las instituciones de educación superior a nivel mundial .

En México, estos procesos se vieron impulsados por el Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) con la instalación de la Fuerza Trilateral de Discusión en Educación Superior en 1992 (FTDES), promoviendo la movilidad de académicos y estudiantes, aunque, en principio, como parte de una agenda común con sus socios económicos (Didou y Jaramillo, 2014). Didou (2000) analizó la internacionalización de la educación superior y los programas de movilidad estudiantil internacional y reconoció que en México ambos temas se instauraron en las agendas educativas desarrollando políticas institucionales. Esta integración de movilidad internacional en las políticas educativas ha sido respaldada por instituciones como la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), quienes han establecido criterios específicos para promover la participación de estudiantes en esos programas.

La movilidad estudiantil se ha definido de diversas maneras y desde múltiples enfoques, lo que complica su delimitación conceptual. Teichler (2009), Knight (2012) y De Wit (2011) se interesaron en el fenómeno de la movilidad estudiantil internacional, coincidieron en definirla como un proceso orientado a promover experiencias académicas y culturales distintas a las que se ofrecen en el país de origen. En consonancia con esta visión, organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE (2009) han respaldado las políticas que fomentan la movilidad, definiendo a los estudiantes internacionales como aquellos que se trasladan fuera del país de origen para cursar sus estudios en otro territorio. Asimismo, la OCDE (2019) señala que el número de estudiantes

universitarios internacionales crece de manera constante, ya que las IES buscan incrementar su participación en estos programas.

La movilidad estudiantil internacional representa una fuente clave de experiencias formativas exigidas en un mundo globalizado. Este proceso tiene como objetivo ampliar la visión del mundo y fomentar el desarrollo de interculturales que trasciendan el ámbito académico. En esta línea, Didou y Renaud (2015) y Fresan (2009) destacan que participar en estos programas genera aprendizajes significativos para la formación personal y profesional, tales como cambios en la percepción del entorno, el desarrollo de habilidades, mejoras en la comunicación y mayor seguridad personal. Por su parte, Echeverría et al. (2020) enfatizan que los beneficios de la movilidad son múltiples; entre ellos reconocen el desarrollo de competencias valoradas en el mercado laboral, mayores oportunidades de empleo y una formación integral que prepara a los profesionistas para enfrentar los desafíos del entorno laboral.

Los programas de movilidad estudiantil, tanto a nivel internacional como nacional y regional, forman parte de las agendas estratégicas de las universidades. Han sido promovidos como una vía para potenciar el desarrollo de los jóvenes y fortalecer su perfil profesional con miras a una inserción exitosa en el mercado laboral (Suleman, 2018). Por ejemplo, Petzold (2017) subraya que la movilidad contribuye significativamente al desarrollo del capital humano de la población juvenil que se moviliza, al facilitar la adquisición de competencias tanto personales como profesionales. Residir temporalmente en el extranjero implica el desarrollo de habilidades que benefician a nivel personal y laboral como la organización, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo y la comunicación efectiva, además, de promover una visión más amplia del mundo y una mayor seguridad personal (Didou y Renaud, 2015; Fresan, 2009).

Las IES han ampliado sus objetivos y estrategias educativas para participar activamente en programas de movilidad estudiantil internacional, los cuales representan una oportunidad atractiva para que estudiantes y docentes adquieran formación en contextos académicos distintos. Existen razones económicas, académicas, culturales y políticas que sustentan la promoción de la movilidad (Wiers-Jenssen, 2011). Las políticas de internacionalización de la educación superior, en conjunto con los cambios constantes del mercado laboral, han consolidado a la movilidad estudiantil como una estrategia eficaz para responder a las exigencias globales y formar profesionistas altamente cualificados (García,

2013; Bermúdez, 2015). En este contexto, la movilidad internacional no solo enriquece la formación académica, sino que también fortalece la empleabilidad de los egresados, al proporcionarles competencias y experiencias altamente valoradas en un entorno laboral competitivo.

Movilidad estudiantil y empleabilidad

La movilidad estudiantil internacional desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de la empleabilidad, ya que incide directamente en el desarrollo del capital humano y social de quienes participan. El análisis de los beneficios derivados de estas experiencias revela su impacto significativo en la adquisición de competencias clave para el ámbito profesional. Por ello, se han establecido vínculos entre las experiencias de movilidad internacional y la empleabilidad, partiendo de la premisa de que los resultados de la movilidad contribuyen al fortalecimiento del capital humano y social.

Para comprender esta relación, es necesario analizar qué se entiende por empleabilidad. Aunque el término suele asociarse con la posibilidad de acceder a un empleo, no debe considerarse como sinónimo de empleo en sí. Ser empleable no se reduce simplemente a poseer y demostrar habilidades o capital humano. Hall (2020) hace referencia a que la empleabilidad es un proceso de autoconstrucción social, en el que los recién egresados deben desarrollar un sentido de identidad como "trabajadores". En este proceso, los profesionistas negocian entre el conocimiento que poseen, las exigencias del mercado laboral, sus contextos sociales y las relaciones de poder propias de su inserción como profesionistas novatos. En esta misma linea, Maija et al. (2022) coinciden en que la empleabilidad es un proceso activo, estratégico y de autoconstrucción. Durante la transición de la educación al mercado laboral, los profesionistas negocian continuamente el valor de su perfil profesional frente a las demandas del mercado. Sin embargo, este proceso no es homogéneo: personas provenientes de contextos sociales distinto que se encuentran en situaciones precarias enfrentan mayores dificultades para acceder a los ideales de la empleabilidad que cuentan con diferentes orígenes sociales o se encuentren en posiciones precarias, los ideales de empleabilidad serán menos accesibles (Mertanen et al., 2020).

En el análisis de la relación entre movilidad estudiantil internacional y la empleabilidad, el estudio de Geldres et al. (2015) se centran en indagar la

percepción de empleadores en San Pablo, Brasil. Destacan que la movilidad estudiantil internacional es una de las manifestaciones más visibles de la internacionalización de educación superior en las instituciones educativas y se vincula estrechamente con la empleabilidad, entendida como la capacidad para mostrar conocimientos y habilidades útiles para el empleo. Entre los principales hallazgos, se señala que los empleadores valoran la experiencia internacional por su contribución al aprendizaje de idiomas, la comprensión de otras culturas, así como el desarrollo de actitudes emprendedoras e iniciativas personales. Se sugiere que en futuros estudios se aborde esta relación desde una perspectiva cualitativa para obtener una comprensión sobre los efectos de la movilidad en las oportunidades de empleabilidad.

A pesar de que las investigaciones de Jiménez y Gonzalez (2022) y Cifuentes et al. (2018) resaltan la importancia de las competencias blandas —como la disposición y motivación en el trabajo— en el desempeño laboral de los egresados, pocos estudios abordan los desafíos relacionados con los procesos de inserción y ascenso profesional. Por su parte, Rodríguez- Esteban et al. (2019) reafirman que la empleabilidad es un indicador clave para buscar el ajuste entre la formación y las exigencias del mundo de trabajo, buscando analizar los procesos de inserción, permanencia y ascenso desde las competencias que se demandan. El capital humano y el capital social son dimensiones centrales que promueven la empleabilidad de las personas. Peeters et al. (2019) las toman como referencia al sostener que existe el capital de empleabilidad, explicado como los recursos que les permiten a las personas obtener y mantener un empleo

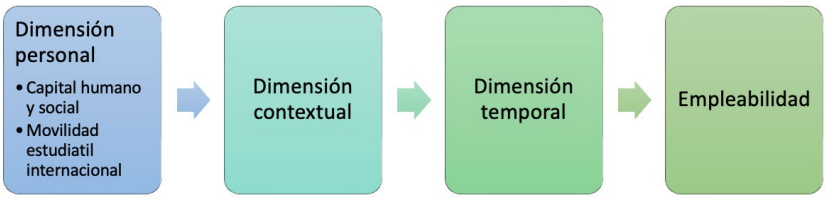
Referentes teóricos-metodológicos

Las discusiones entorno a la movilidad estudiantil internacional y la empleabilidad se enmarcan bajo el modelo propuesto por Llinares et al. (2020), quien plantea que el marco conceptual del modelo bioecológico integral de Brofenbenner (2005) puede utilizarse como una herramienta conceptual para analizar la interacción entre las personas y el mundo laboral. Este modelo se compone por tres dimensiones: la personal, la contextual y la temporal. Para los fines de los datos presentados, se aborda exclusivamente la dimensión personal, que incluye el capital humano y el capital social de los individuos. Esta perspectiva permite reconocer la relación entre la educación superior y el mercado laboral, donde se desarrollan trayectorias y proceso de empleabilidad. En el análisis del

capital humano y social, se consideran las experiencias de movilidad internacional como parte del desarrollo de habilidades que pueden influir en la inserción y el desempeño laboral (Figura 1).

Figura 1

Relación entre la movilidad internacional y la empleabilidad



A continuación, se presentan las dos categorías que conforman la dimensión personal, las cuales se analizan para comprender el vínculo entre la movilidad internacional y la empleabilidad. La teoría del capital humano sostiene que la educación y la formación constituyen las inversiones más importantes para el desarrollo individual y profesional (Becker, 1994). No obstante, las expectativas generadas en torno a dicha inversión no siempre se cumplen, lo que puede ser a causa de los desajustes existentes entre los sistemas educativos y las exigencias del mercado laboral. A pesar de estos desajustes, Vázquez et al. (2021) reconocen que, aunque los perfiles profesionales demandados se han modificado, la educación continua siendo un factor determinante en la transición hacia el mercado laboral.

Participar en programas de movilidad estudiantil representa una inversión significativa en capital humano y social. El capital humano se adquiere a través de las experiencias vividas durante la movilidad, dota a los estudiantes competencias genéricas y específicas que mejoraran el desempeño personal y profesional (Peeters et al. 2019). De acuerdo con Farrugia y Sanger (2017) pueden clasificarse en tres tipos: 1) generales o *softskills*, 2) específicas de cada curso o *hard skills* y 3) competencias interculturales. Diversos estudios (Fresan, 2009; Valdivia, 2009; Reyes, Vásquez, Arroyo y León, 2014 y Corbella y Elías, 2018; Durand y Juvera, 2024) coinciden en que la experiencia de la movilidad estudiantil internacional favorece el desarrollo de competencias blandas, particularmente aquellas relacionadas con la capacidad de colaboración y trabajo en equipo, empatía, tolerancia a la frustración, automotivación, responsabilidad,

organización y resolución de conflictos. Estas competencias son fundamentales para la empleabilidad y adquieren mayor relevancia en el ámbito de aprendizaje personal, alineándose con la responsabilidad de cada estudiante en el desarrollo de su propia empleabilidad.

El capital social se plantea como un complemento del capital humano, ya que implica el uso de recursos adicionales a la formación profesional que poseen los individuos. Los principales antecedentes del capital social provienen de Bourdieu, Coleman y Putnam. Bourdieu (1986) identificó tres tipos de capital: el económico, el cultural y el social. En este contexto, el capital social se refiere a las conexiones o relaciones sociales que pueden generar beneficios económicos. Para este autor, el capital social representa la capacidad para acceder a recursos mediante los contactos o redes de un grupo de personas. Este tipo capital se centra en las ventajas derivadas de los vínculos establecidos, convirtiéndose en un recurso clave que permite a las personas crear y acumular nuevos recursos (económicos, culturales o simbólicos) a partir de las relaciones que construyen. Asimismo, se sostiene que las personas buscan establecer redes sociales de valor que puedan contribuir al mejoramiento de sus condiciones personales, profesionales y sociales.

La movilidad estudiantil contribuye significativamente al desarrollo del capital social de los participantes, ya que la experiencia les permite ampliar sus redes de contacto, las cuales pueden resultar útiles para su inserción tanto laboral como social (Crossman y Clarke, 2010). En este mismo sentido, Crossman y Clarke (2010) y Cheng et. al. (2022) reiteran que la globalización e internacionalización han incrementado la necesidad de que los egresados se desenvuelvan en contextos culturales diversos. Por ello, las universidades han promovido activamente los intercambios internacionales como una estrategia para enriquecer el perfil de egreso y preparar mejor a sus estudiantes para enfrentar el mercado laboral global.

La estrategia metodológica que guía este estudio es de tipo cualitativo, basada en entrevistas semiestructuradas aplicadas a egresadas y egresados de la carrera de Ingeniera Industrial y de Sistemas, incluyendo tanto a quienes participaron en programas de movilidad estudiantil internacional como a quienes no. En documento, se reportan únicamente los resultados correspondientes a la dimensión personal, centrada en el análisis del capital humano y social.

Movilidad estudiantil y experiencia laboral: ¿Qué camino favorece más la empleabilidad?

En resumen, los testimonios de los entrevistados revelan la acumulación del capital humano y social se presenta tanto en quienes participaron en programas de movilidad como en quienes no lo hicieron. Es decir, quienes vivieron las experiencias de movilidad internacional tuvieron la oportunidad de desarrollar habilidades blandas y adquirir aprendizajes significativos que enriquecieron su perfil profesional. No obstante, aquellos que decidieron permanecer también estuvieron inmersos en experiencias académicas y profesionales que posibilitaron el desarrollo de dichas competencias. En cuanto al capital social, incluso puede cuestionarse el supuesto beneficio exclusivo de residir en el extranjero, ya que varios entrevistados que realizaron prácticas profesionales en empresas locales comenzaron a construir redes de contacto desde etapas tempranas de su trayectoria laboral. Estas redes según expresaron, fueron fundamentales para acceder a oportunidad de empleo una vez egresados.

Uno de los principales hallazgos que abre nuevas líneas de discusión sobre los beneficios de la movilidad es que, para muchos profesionistas, adquirir experiencia laboral se percibe como algo más valioso que participar en programas de movilidad. Esto se debe a que, en la mayoría de los casos, tienen la posibilidad de ingresar como practicantes en empresas, lo que les permite establecer vínculos estratégicos que consideren más efectivos para acceder al empleo y reducir el tiempo de la búsqueda laboral al finalizar sus estudios.

Los participantes consideran la movilidad estudiantil como una opción viable y valiosa, especialmente cuando se vincula con estudios de posgrado o diplomados en el extranjero. Además, en una visión prospectiva, muchos manifiestan mayor interés en adquirir experiencias internacionales vinculadas al ámbito laboral, por lo cual priorizan la experiencia profesional encima de los intercambios académicos. Buscan tener experiencias internacionales, pero relacionadas a ofertas laborales, razón por la cual buscan priorizar la experiencia laboral. Quienes sí participaron en programas de movilidad reconocieron como principales beneficios el desarrollo de habilidades blandas y una mejora significativa en el dominio inglés, lo cual facilitó su inserción en el mercado laboral. Además, expresaron sentirse más seguros y preparados para liderar proyectos y establecer conexiones profesionales con personas extranjeras dentro de sus propias empresas.

La movilidad estudiantil es una de las principales estrategias de la internacionalización de la educación superior y ha sido promovida ampliamente a nivel global. Existe un consenso general sobre los beneficios de estudiar en el extranjero, particularmente en el desarrollo de habilidades como la adaptabilidad, el dominio del idioma y la capacidad de resolución de problemas. Estas habilidades son altamente valoradas en el perfil profesional actual, por lo que constituyen una ventaja competitiva al momento de insertarse al mercado laboral. En este sentido, la movilidad estudiantil puede considerarse como un factor diferenciador positivo en el fortalecimiento de la empleabilidad. Sin embargo, a pesar de los múltiples beneficios que ofrece la movilidad estudiantil y su posible vínculo con la empleabilidad, esta no garantiza por sí sola el desarrollo de un perfil profesional alineado a las demandas actuales del mercado laboral. El desarrollo de habilidades clave no es exclusivo de la experiencia internacional, ya que los profesionistas pueden adquirirlas a través de otras vías. Además, persiste una brecha de oportunidades, ya que no todos los estudiantes tienen acceso a los recursos económicos o cumplen con los requisitos académicos necesarios para participar en estos programas.

A manera de cierre, es importante cuestionarse: ¿Qué tanto contribuye la movilidad internacional a la empleabilidad? En el caso específico de los profesionistas del área de ingeniería, pareciera que la experiencia laboral local pesa más que la internacional al momento de insertarse en el mercado laboral. Sin embargo, esta situación podría varias en otras disciplinas donde la interculturalidad, el dominio de idiomas o las redes globales tengan mayor peso. Ante un campo laboral cada vez más transnacional, las empresas podrían considerar estrategias como prácticas internacionales, proyectos colaborativos con equipo multiculturales para complementar o incluso sustituir la movilidad física y ampliar las oportunidades de internacionalización para sus trabajadores.

Referencias

Cheng, M., Adekola, O., Albia, J., y Cai, S. (2022). *Employability in higher education: a review of key stakeholders' perspectives.* Higher Education Evaluation and Development, *16*(1), 16-31.

Cifuentes-Gómez, G., Villarroel-Farías, M. C., y Geeregat-Vera, O. (2018). ¿ Influye la universidad en la empleabilidad exitosa de los titulados de pedagogía?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *44* (1), 207-224.

Crossman, J y Clarke, M. (2010). *International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection.* Higher education, 59 (5), 599-613.

De Wit, H. (2011). Globalisation and internationalisation of higher education. *Rev. U. Soc. Conocimiento*, *8*, 241.

Didou A. S. y Jaramillo E. V. (2014). *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina. Un estado del Arte*. IESALC-UNESCO.

Didou Aupetit, S. y Renaud, P. (2015). "Introducción". En S. Didou y P. Renaud (Coord.). *Circulación internacional de los conocimientos: miradas cruzadas sobre la dinámica Norte-Sur* (pp.11-23). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Didou, S. (2000). Globalización, Integración macrorregional y Políticas de Internacionalización

Didou, S. y Renaud, P. (2015). *Circulación Internacional de los Conocimientos: Miradas Cruzadas sobre la Dinámica Norte-Sur*. UNESCO-IESALC.

Durand Villalobos, J. P., y Juvera Quijada, K. M. (2024). Exploración de las etapas de movilidad estudiantil: perspectivas de estudiantes de la Universidad de Sonora en instituciones de educación superior sudamericanas. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, *15*, e1958. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1958

Echeverría, L. Lafont, T. y Pineda, J. (2020). Impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: Un análisis para la mejora curricular desde la perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, *50*(3), 217-254.

Echeverría, L. Lafont, T. y Pineda, J. (2020). Impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: Un análisis para la mejora curricular desde la perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, *50*(3), 217-254.

Fresán Orozco, M. (2009). Impacto Del Programa De Movilidad Académica. Revista De La Educación Superior, 38(151), 141–160.

Geldres, V. Almeida, M, I. y Flander, A. (2015). Movilidad internacional de estudiantes y empleabilidad. La visión de los empleadores. CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad, 10(30), 113-141

Hall, M. (2020). Towards a parrhesiastic engagement with graduate employability. *Power and Education*, *12*(1), 110-122. https://doi.org/10.1177/1757743819890356

Jiménez Vargas, D., y González Velásquez, F. A. (2022). Estudio analítico de las competencias blandas requeridas al contador público en la actualidad: Una mirada desde el perfil de la Uniagustiniana.

Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. Educación superior en América Latina. La dimensión internacional. Bogotá: Banco Mundial/Mayol, 1-38.

Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, *7*(1), 20-33.

Llinares Insa, L., Córdoba-Iñesta, A. I., y González-Navarro, P. (2020). La empleabilidad a debate: ¿qué sabemos sobre la empleabilidad como estrategia de cambio social?. *CIRIEC-España, Revista jurídica De economía Social Y Cooperativa*, (36), 313–363. https://doi.org/10.7203/CIRIEC-JUR.36.17017

Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, *3*(7), 105-133.

Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, *3*(7), 105-133.

Maija Korhonen, Päivi Siivonen, Ulpukka Isopahkala-Bouret, Heli Mutanen & Katri Komulainen (04 Jan 2023): Young and/but successful: business graduates performing themselves as valuable labouring subjects, Journal of Youth Studies. https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2161355

Mertanen, K., Pashby, K., & Brunila, K. (2020). Governing of young people 'at risk' with the alliance of employability and precariousness in the EU youth policy steering. *Policy Futures in Education*, *18*(2), 240-260. https://doi.org/10.1177/1478210319838666

OCDE. (2019). *Higher education in Mexico: labour market relevance and outcomes.* In Higher Education

Peeters, E., Nelissen, J., De Cuyper, N., Verbruggen, M., & De Witte, H. (2019). *Employability Capital: A Conceptual Framework Tested Through Expert Analysis.* Journal of Career Development, 46(2), 79-93. https://doi.org/10.1177/0894845317731865

Petzold, K. (2017). *Studying Abroad as a Sorting Criterion in the Recruitment Process: A Field Experiment Among German Employers.* Journal of Studies in International Education, 21(5), 412-430. https://doi.org/10.1177/1028315317697543

Rodríguez Esteban, A., Vidal García, F. J., & Vieira Aller, M. J. (2019). Un análisis de la empleabilidad de los universitarios en España a través del ajuste horizontal. Revista de Educación.

Suleman, F. (2018). *The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options.* Higher Education, 76, 263-278. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0207-0

Theiler, J. (2009). "Prácticas y tendencias para la internacionalización y la cooperación entre universidades de América Latina y Unión Europea". Proyecto EULA PIHE (Partnerships for Internationalisation of Higher Education).

Vázquez-Rodríguez, A., García-Álvarez, J., y Rego, M. A. S. (2021). Movilidad internacional y empleabilidad: el impacto en el capital humano y social de la juventud. *Educar*, *57*(1), 81-96.

Vázquez-Rodríguez, A., García-Álvarez, J., y Rego, M. A. S. (2021). Movilidad internacional y empleabilidad: el impacto en el capital humano y social de la juventud. *Educar*, *57*(1), 81-96.

Wiers-Jenssen, J. (2011). *Background and employability of mobile vs. non-mobile students.* Tertiary Education and Management, 17, 79-100.

Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL): una experiencia de internacionalización en casa

Verónica Rodríguez Luna

Resumen

El Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL) constituye un enfoque pedagógico innovador que facilita la internacionalización desde el entorno local mediante interacciones virtuales entre profesores y alumnos de diversos países. En la Universidad Veracruzana (UV), esta metodología ha sido adoptada exitosamente como una vía inclusiva para la internacionalización educativa, sin necesidad de que los estudiantes se tengan que desplazar físicamente a otro país.

Mediante la implementación del modelo COIL, los estudiantes de la UV han establecido colaboraciones con compañeros de diferentes trasfondos culturales y lingüísticos, potenciando capacidades fundamentales como la comunicación intercultural, el trabajo colaborativo virtual y las competencias digitales. Los participantes han descrito estas experiencias como transformadoras tanto en el ámbito académico como personal, aprendiendo a comunicarse efectivamente, comprender diversas perspectivas y valorar la riqueza cultural.

Durante el período 2017-2024, más de 3,800 alumnos de la UV han formado parte de iniciativas COIL. Las evaluaciones de los participantes mencionan como principales beneficios el acercamiento a nuevas culturas, el fomento del respeto y la empatía, y la adopción de una visión global. Estas experiencias han contribuido a su preparación para un entorno laboral multicultural.

El enfoque COIL no solo supera limitaciones geográficas sino que también ha permitido democratizar el acceso a una formación internacional, ofreciendo a cualquier estudiante la posibilidad de participar en una experiencia educativa global desde su propia institución.

Palabras clave: internacionalización, colaboración, interculturalidad, accesibilidad, transformación.

Introducción

El COIL representa un paradigma educativo emergente que promueve la sensibilidad intercultural en ambientes de aprendizaje multiculturales virtuales. Este modelo busca crear experiencias educativas equitativas coordinadas por docentes de distintas culturas, quienes colaboran en el desarrollo de un currículo común que proporciona nuevas dimensiones contextuales a los conceptos y materiales analizados. COIL conecta a estudiantes y académicos geográficamente distantes, con diversos orígenes, tradiciones e idiomas. Entre las ventajas que ofrece el modelo COIL destacan:

- Proporciona nuevas perspectivas contextuales para el aprendizaje estudiantil
- Aprovecha la tecnología como medio de conexión entre estudiantes
- Funciona esencialmente como un modelo educativo en red
- Trasciende los límites de un único campus universitario
- Requiere participación activa entre colaboradores internacionales (Rubin, 2016)

Las iniciativas educativas basadas en el modelo COIL se caracterizan por incorporar: dos profesores, dos grupos de estudiantes, dos instituciones educativas, dos o más culturas, dos o más idiomas, contenido académico compartido, enseñanza colaborativa, trabajo cooperativo en entornos virtuales.

Evolución e institucionalización de la metodología COIL en la Universidad Veracruzana

A raíz del éxito inicial de las primeras aplicaciones de la metodología COIL en la Universidad Veracruzana (UV), la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) identificó la necesidad de establecer un programa formativo para expandir esta metodología entre la comunidad académica.

Proceso de formalización

La implementación formal de COIL en la UV siguió un camino estructurado con múltiples participantes clave. Inicialmente, el área Coordinadora de COIL

en la UV, actuando como representante de la DGRI, solicitó en reuniones con Coordinadores COIL de la Red de Socios Globales del SUNY COIL Center el permiso para crear un programa formativo orientado a difundir esta metodología entre el cuerpo docente (más de 6,000 académicos) y el alumnado (más de 80,000 estudiantes).

Sustentado en los acuerdos de colaboración entre la UV y el SUNY COIL Center, que contemplaban la difusión de COIL como responsabilidad de la Coordinación en la UV, la DGRI junto con la Dirección General de Tecnología de Información (DGTI) desarrollaron el curso-taller Virtual International Collaborations (VIC). Este programa busca guiar al profesorado en la creación de experiencias educativas COIL en colaboración con contrapartes internacionales. El curso se imparte completamente en línea a través de la plataforma EMINUS4, estructurado en seis módulos más una sesión introductoria.

La primera edición del curso (octubre 2018 - enero 2019) contó con 61 académicos de seis Áreas Académicas de la UV (Artes, Ciencias Biológicas y Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica) provenientes de las cinco regiones universitarias (Xalapa, Veracruz, Coatzacoalcos-Minatitlán, Orizaba-Córdoba y Poza Rica-Tuxpan). Participaron además 61 docentes extranjeros de 14 países: Brasil, Turquía, Colombia, Irlanda, Costa Rica, Estados Unidos, Marruecos, Rumania, Chile, Francia, Irán, Israel, Serbia y Sudáfrica. Desde entonces, este entrenamiento se ha ofrecido semestralmente en inglés, y a partir de febrero 2021, también en español y francés.

Actualmente, se cuenta con la siguiente numeralia del Programa VIC, a través del cual se ha entrenado a académicos de más de 30 países de 5 continentes:

Entrenamiento Curso - Taller Colaboraciones Internacionales Virtuales	
Solicitudes 2018 - 2024	2429 solicitudes
Aceptados 2018 - 2024	870 aceptados
Profesores UV que cuentan con entrenamiento COIL - VIC	
Periodo 2017 - 2024	298 profesores
Profesores UV que han implementado con éxito COIL - VIC	
Periodo 2017 - 2024	147 profesores
Estudiantes UV que han participado en COIL - VIC	
Periodo 2017 - 2024	3805 estudiantes

En el año 2020 la Universidad Veracruzana se unió con la Universidad de Monterrey, la Universidad Estatal Paulista de Brasil, el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colombia y COIL Consulting de Estados Unidos para fundar la Red Latinoamericana COIL. Del 2020 al 2024 la UV estuvo a cargo de la Presidencia de esta Red, y actualmente se encuentra a cargo de la Vicepresidencia de la misma.

Metodología

Los resultados que se describen a continuación, corresponden a una reflexión de las experiencias de la Coordinadora del Programa COIL en la Unversidad Veracruzana durante 9 años a cargo del Programa. En el caso de los estudiantes, los resultados presentados fueron tomados de las respuestas proporcionadas en una encuesta de 23 preguntas aplicada a 714 estudiantes de la Universidad Veracruzana. Las edades de los estudiantes oscila entre los 17 y los 50 años, y pertenecen a 8 Áreas Académicas: Humanidades, Técnica, Económico-Administrativa, Ciencias de la Salud, Biológico-Agropecuaria, Artes, Relaciones Internacionales, y Área Básica, y a las 5 Regiones de esta instituciín: Coatzacoalcos- Minatitlán, Orizaba-Córdoba, Veracruz, Xalapa, y Poza Rica-Tuxpan.

Resultados

La gestión del Programa COIL en la UV

La dirección del Programa de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea en la Universidad Veracruzana constituye una actividad significativa en la trayectoria profesional y personal de quien asume este cargo. Desde sus inicios, esta función ha implicado diversos desafíos, y una evolución constante del paradigma educativo convencional hacia uno más accesible, integrador y multicultural, tal y como se ha encontrado en estudios de De Wit et al., (2015). El desarrollo del programa COIL ha facilitado la creación de un espacio que supera límites geográficos y estimula en los académicos una formación más contextualizada, activa y relevante.

En este proyecto, uno de los principales retos ha consistido en concientizar a los académicos sobre los beneficios del aprendizaje virtual colaborativo entre instituciones de diversos países. Desde sus inicios, tal y como lo sugieren Rubin

& Guth (2015), ha sido muy importatne establecer instancias de comunicación con profesorado y directivos para clarificar la naturaleza del enfoque COIL, y las ventajas que aporta tanto a estudiantes como a docentes. Aún en la actualidad que el programa tiene 9 años de existencia en la UV, en ocasiones ha sido necesario desarticular concepciones previas sobre la educación internacional, tradicionalmente percibida como una oportunidad exclusiva para quienes pueden realizar un intercambio físico al extranjero. En este sentido, el programa COIL ha generado una alternativa para que cualquier estudiante pueda vivir una experiencia educativa global desde su entorno habitual, sin necesidad de viajar al extranjero.

Adicionalmente, la labor de gestión ha permitido tener experiencias interculturales que van más allá del salón de clases. Cada proceso de formación de pares o pequeños grupos de docentes para llevar a cabo COIL implica un proceso de acuerdo, empatía y valoración de la diversidad. La persona coordinadora ha sido clave en estos intercambios, propiciando la elaboración de proyectos que incorporen visiones diversas así como estando a cargo de todo el proceso de gestión para la impartición del Taller Formación de Pares Interdisciplinarios en ambientes COIL. Las interacciones que se han llevado a cabo entre los pares académicos que implementan COIL han dejado ver que el aprendizaje se enriquece no sólo con contenidos disciplinares, sino también con el intercambio de principios, perspectivas y estilos comunicativos característicos de cada cultura (González y Wagenaar, 2008).

Otro elemento destacable de esta experiencia ha sido la capacidad de forjar vínculos estratégicos con entidades educativas de América, Europa, Asia, África y Oceanía. Estas colaboraciones han permitido no sólo la creación de proyectos COIL, sino también el surgimiento de nuevas vías de cooperación en investigación, movilidad y desarrollo académico conjunto (Universidad Veracruzana, 2022). Esta proyección internacional ha permitido abonar al reconocimiento institucional y ha motivado a más docentes a incorporarse a la iniciativa, ampliando el alcance e influencia del programa COIL en diferentes disciplinas.

La labor de quien dirige el Programa COIL en la Universidad Veracruzana requiere de un alto compromiso institucional, con una formación pertinente e intercultural. Aunque la institucionalización del Programa COIL en la UV no ha sido sencilla, cada obstáculo ha constituido una oportunidad para innovar, evolucionar y repensar la educación en la UV en un contexto cada vez más interconectado. El futuro del programa COIL en la UV se observa alentador

principalmente como estrategia de internacionalización que promueve la cooperación, equidad y enriquecimiento en todas las instituciones con las que se implementa COIL.

Experiencias de Estudiantes UV en COIL

COIL ha transformado la educación de los estudiantes de la Universidad Veracruzana, principalmnete al permitirles disfrutar de experiencias internacionales sin tener que desplazarse físicamente. Mediante la tecnología, los estudiantes UV se han podido conectar con compañeros y profesores de instituciones extranjeras, y tal y como ellos lo han comentado, han adquirido aprendizajes que van más allá del ámbito académico. De acuerdo con lo que han expresado los estudiantes, estas interacciones han potenciado sus habilidades interculturales, comunicativas, colaborativas y tecnológicas.

Como menciona un participante: "Se aprendió más acerca de la cultura del país con el que se colaboró, a comunicarnos de manera clara y sin ambigüedad sobre temas de nuestra área, de igual manera aprender a escuchar y comprender como es la cultura del país con el que colaboramos." (E1). Como se puede observar, estas interacciones cultivaron en los estudiantes una mayor receptividad hacia la diversidad cultural, cualidad indispensable en el contexto mundial actual. Asimismo, fomentaron actitudes de comprensión y apertura al intercambio, competencias muy importantes en la formación de ciudadanos globales.

Las habilidades organizativas y el trabajo en equipo también se vieron mejorados. Un estudiante comentó: "Aprendí a trabajar con compañeros de otros países y a organizarme mejor, además de aprender de otra cultura." (E2). Esta vivencia muestra cómo la colaboración virtual internacional requiere administración eficiente del tiempo, distribución equitativa de responsabilidades y diálogo constante entre los integrantes del equipo, capacidades muy valoradas tanto en entornos académicos como profesionales.

Otro alumno reflexionó: "Aprendí que aunque nos separa la distancia, el tener uno o varios idiomas que nos ayuden a comunicarnos podremos aprender de nuevas culturas." (E3) Esta observación destaca la importancia de los idiomas en estos proyectos colaborativos, donde el lenguaje funciona como conector de experiencias y saberes. Aunque el inglés suele ser el idioma común, estas experiencias también destacan el valor de la pluralidad lingüística y la necesidad de comunicarse con claridad y respeto.

Los testimonios revelan también el desarrollo de competencias interpersonales como la tolerancia, la paciencia y la receptividad. Un estudiante sintetizó su experiencia: "Aprendí sobre una cultura en la que desconocida y ser paciente."(E4) Estas cualidades no sólo facilitan interacciones más respetuosas en contextos multiculturales, sino que también contribuyen a formar profesionales más sensibles y conscientes del valor de la diversidad.

Por último, el contacto con diferentes perspectivas llevó a los estudiantes a cuestionar sus propios métodos de análisis y resolución de problemas.

Como expresó uno de ellos: "Aprendí sobre los diversos enfoques culturales para abordar un mismo desafío". (E5) Esta experiencia se relaciona con los propósitos del programa, ya que estimula el pensamiento crítico y la innovación, motivando a los estudiantes a considerar diferentes perspectivas al enfrentar situaciones complejas.

En conclusión, las vivencias de los estudiantes UV en el programa COIL han tenido impacto en su desarrollo académico y personal. A través de la interacción con otras culturas, el fortalecimiento de las habilidades de comunicación, organización e interculturales los estudiantes se transforman en personas capaces de desenvolverse en entornos globales. Estas experiencias confirman el potenccial de COIL como estrategia para internacionalizar el currículo y ofrecer una formación integral a los estudiantes.

Internacionalización Virtual en la UV: reflexión sobre el Modelo COIL

La Universidad Veracruzana ha incorporado en años recientes el modelo COIL como una estrategia innovadora para internacionalizar las experiencias educativas de los estudiantes. Este enfoque facilita la interacción entre estudiantes y profesores de diversos países a través de plataformas digitales. La iniciativa ha logrado democratizar las experiencias internacionales y ha enriquecido los procesos formativos al promover el desarrollo de competencias globales en los participantes.

La implementación del modelo COIL ha enfrentado diversas dificultades. Por ejemplo, los diferentes calendarios académicos, usos horarios y festividades nacionales complican la programación de actividades sincrónicas. También, las diferencias en infraestructura tecnológica y habilidades digitales entre los participantes pueden dificultar la participación en COIL. Como respuesta, se

han promovido interacciones asincrónicas y herramientas digitales con poco requerimiento técnico para crear condiciones más equitativas.

En el ámbito educativo, el éxito de los proyectos COIL va más allá del contacto internacional, requiriendo una planificación pedagógica colaborativa con objetivos comunes y evaluaciones compatibles. Los docentes deben desarrollar competencias específicas para poder facilitar actividades interculturales, lo que implica un compromiso con su formación continua y adaptación metodológica.

Frente a estos retos, el modelo COIL ofrece ventajas importantes para la Universidad Veracruzana. Destaca el desarrollo en los estudiantes de habilidades como la comprensión intercultural y la resolución de problemas. Estas competencias resultan relevantes en un entorno profesional globalizado y preparan a los egresados para desempeñarse en espacios internacionales. Para los docentes, COIL representa una oportunidad de enriquecimiento profesional a través de la colaboración internacional. Las colaboraciones en muchas ocasiones evolucionan hacia proyectos de investigación conjunta, publicaciones colaborativas o iniciativas institucionales compartidas.

La naturaleza virtual del programa COIL elimina los costos y complicaciones relacionados con la movilidad física, y permite que estudiantes de diversos contextos socioeconómicos y geográficos tengan experiencias formativas internacionales. Este enfoque promueve una internacionalización más equitativa, alineada con los principios de responsabilidad social universitaria.

La trayectoria del programa COIL en la Universidad Veracruzana muestra que a pesar de los retos operativos, tecnológicos y pedagógicos, sus beneficios formativos superan las dificultades. COIL no solo contribuye a la formación integral de los estudiantes como ciudadanos globales, sino que también posiciona a la UV como entidad educativa comprometida con la innovación pedagógica y la inclusión.

Mientras el programa COIL enfrenta los desafíos mencionados como la sincronización, la integración al currículo y las limitaciones tecnológicas, estos son compensados por beneficios educativos, sociales y académicos. Su consolidación dentro de la UV requiere un compromiso institucional sostenido, lo cual representa una inversión estratégica hacia un modelo más interconectado e inclusivo.

Conclusión

El modelo COIL representa una innovación educativa en la Universidad Veracruzana. Esta innovación permite que académicos y estudiantes de diversas partes del mundo interactúen en proyectos conjuntos sin necesidad de comprar un boleto de avión y desplazarse al extranjero. Dicho enfoque ha facilitado el desarrollo de habilidades interculturales y el fortalecimiento de capacidades como la comunicación efectiva, la cooperación grupal y el análisis reflexivo. Esta estrategia no sólo ha ampliado las posibilidades de formación para los estudiantes, sino que ha transformado los métodos de enseñanza al integrar una perspectiva internacional e intercultural en la formación académica.

Un logro importante de esta iniciativa ha sido su incorporación como componente esencial en la estrategia de internacionalización institucional. Al proporcionar acceso virtual a experiencias internacionales, la institución ha logrado democratizar las oportunidades de internacionalización, ofreciendo a quienes carecen de recursos para realizar movilidad presencial la oportunidad de conectar con estudiantes y profesores internacionales. Asimismo, este modelo ha posibilitado el fortalecimiento de vínculos interinstitucionales internacionales, enriqueciendo el conocimiento y elevando los estándares educativos. Se puede observar que COIL ha constituido una respuesta valiosa ante los desafíos actuales de la educación superior, situando a la UV al frente de la innovación pedagógica.

Sin embargo, el desarrollo de esta modalidad ha enfrentado diversos obstáculos como la sincronización de agendas académicas entre instituciones y la superación de limitaciones tecnológicas. A pesar de estas dificultades, la UV ha logrado con la participación conjunta de los estudiantes, profesores y autoridades optimizar progresivamente las condiciones para que los proyectos virtuales resulten efectivos y accesibles para todos.

Otro desafío ha sido concienciar a la comunidad docente sobre las ventajas de este modelo. Aunque el sistema ha demostrado gran efectividad, persiste cierta resistencia entre profesores poco familiarizados con conceptos de internacionalización virtual. Para superar esta barrera, han resultado clave los programas formativos como el curso de Colaboraciones Internacionales Virtuales, que además de proporcionar herramientas técnicas, motiva la participación docente. Estas iniciativas han sido relevantes para consolidar la metodología

institucional, permitiendo su integración efectiva en programas académicos y en la formación de los profesores.

El efecto transformador en la preparación de los estudiantes constituye otro aspecto destacable. Los testimonios de los estudiantes participantes muestran cómo esta experiencia ha modificado su manera de acercase al aprendizaje y a la resolución de problemas. Los estudiantes desarrollan competencias valiosas tanto para su trayectoria académica como profesional. La habilidad para interactuar con personas de diferentes trasfondos culturales, la disposición para colaborar en equipos diversos y el fortalecimiento de competencias digitales son algunas de las capacidades adquiridas. Además, este modelo fomenta el pensamiento crítico y una perspectiva global, los cuales son esenciales en entornos laborales internacionalizados.

Mediante este enfoque, la universidad aspira no sólo a brindar formación internacional, sino a desarrollar competencias interculturales y comunicativas altamente valoradas en el mercado laboral actual. Este modelo inclusivo permite que estudiantes de diversos contextos socioeconómicos accedan a experiencias internacionales, aspecto fundamental para promover la equidad en la educación superior.

Además, esta iniciativa ha fomentado la creación de una Red regional latinoamericana (Red LATAM COIL), donde la universidad juega un papel fundamental, generando oportunidades para investigaciones conjuntas y cooperación entre diferentes disciplinas. Estas redes colaborativas benefician tanto a estudiantes como a académicos, quienes intercambian experiencias y aprenden mutuamente.

Para finalizar, este programa representa una de las estrategias de internacionalización más significativas de la institución. Si bien ha afrontado retos tecnológicos y de sensibilización académica, ha posibilitado una educación internacional más inclusiva, ha enriquecido la formación de los estudiantes en competencias interculturales y digitales, y ha generado nuevas oportunidades de colaboración internacional. Conforme el programa evoluciona y se expande, su impacto positivo continuará beneficiando a la comunidad universitaria y a todos los participantes de estas experiencias innovadoras.

Referencias

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., y Egron-Polak, E. (2015). Internationalisation of higher education. European Parliament. https://doi.org/10.2861/444393

González, J., y Wagenaar, R. (2008). Tuning Educational Structures in Europe: Final Report Phase 1. Universidad de Deusto.

Rubin, J., y Guth, S. (2015). Collaborative Online International Learning: An emerging format for internationalizing curricula. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 147–164). Routledge.

Rubin, J. (2016). El Centro SUNY COIL y el Modelo COIL. Presentación no publicada.

Universidad Veracruzana. (2022). Programa de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL). *Dirección General de Relaciones Internacionales*. https://www.uv.mx/internacional/coil/

Villar-Onrubia, D., y Rajpal, B. (2016). Online international learning: Internationalizing the curriculum through virtual mobility at Coventry University. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(3), 16–24. https://doi.org/10.14297/jpaap.v4i3.216

INNOVACIÓN Y DESAFÍOS ENFRENTADOS POR MAESTRAS DE ESCUELAS NORMALES EN LA ENSEÑANZA DE STEM/STEAM: HACIA UNA FORMACIÓN DOCENTE TRANSFORMADORA[*]

Coordinadora
Sarina Ayala Cortez[**]

Transformar para educar: el enfoque STEAM como estrategia en la formación de futuros docentes - experiencias en la BENUFF

Rocío Maldonado Barrios[***]

STEAM en la formación docente: experiencias en la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

Kathie Fernanda Reyes Aceves[****]

Retos enfrentados y estrategias utilizadas para adecuar la metodología STEM a los contextos reales de educación, experiencia Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Erika Alejandra Herrera Ramírez[*****]

* Línea temática: 12. Temas emergentes en la educación superior: género, educación y ciencia en la era post-pandemia, gestión ambiental, violencia, movimientos estudiantiles, sindicalismo, digitalización e inteligencia artificial.

** Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza.
sarinaayala@benuff.edu.mx

*** Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza.
rociomaldonado@benuff.edu.mx

**** Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata.
kathiereyes@edubc.mx

***** Escuela Normal Fronteriza Tijuana.
e.herrera@normalfronterizatijuana.edu.mx

La enseñanza de STEM/STEAM en las Escuelas Normales de México representa una valiosa oportunidad para transformar la formación docente desde un enfoque interdisciplinario e innovador. En este simposio se reúnen las experiencias de maestras de Baja California, quienes han implementado estrategias pedagógicas centradas en STEM/STEAM en distintas Escuelas Normales: la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (BENUFF), la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata (BENERZ) y la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT). Estas instituciones han impulsado proyectos educativos que integran metodologías activas con el propósito de fortalecer el aprendizaje de futuras y futuros docentes.

El simposio tiene como finalidad analizar los logros, desafíos y estrategias didácticas empleadas por estas maestras en la implementación de programas STEM/STEAM. A través de la exposición de casos concretos, se muestran prácticas educativas innovadoras, tales como el diseño de proyectos interdisciplinares y el fomento del pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Mtra. Rocío Maldonado compartirá su experiencia con la implementación de estrategias para la formación de habilidades STEM/STEAM, promoviendo el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Mtra. Kathie Reyes explicará de qué manera el enfoque STEAM se ha integrado en la formación de las futuras y futuros educadores, desde actividades iniciales de carácter tecnológico y científico, hasta la integración de un curso en la malla curricular. Mtra. Erika Herrera abordará los retos enfrentados, las estrategias utilizadas para adecuar la metodología STEM a la Escuela Normal.

Este espacio busca generar diálogo y reflexión para identificar las buenas prácticas, los desafíos comunes como maestras y las oportunidades de mejora en la enseñanza de STEM/STEAM en la formación docente. La colaboración y el intercambio de experiencias entre las Escuelas Normales permitirán construir un marco de referencia para consolidar una enseñanza innovadora y de calidad en el ámbito educativo.

Palabras clave: STEM / STEAM, formación docente, innovación educativa, escuelas normales.

Sarina Ayala Cortez. Profesora Investigadora de Educación Superior de tiempo completo en la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (BENUFF), colabora en la coordinación de posgrado de la Maestría en Prácticas Educativas en Contextos de Vulnerabilidad Social y Diversidad Cultural. Docente frente a grupo y asesora trabajos de titulación de licenciatura y maestría. Su experiencia se centra en pedagogía, evaluación educativa, aprendizaje colaborativo y desarrollo profesional docente. Ha participado en diversas investigaciones, cuenta con perfil PRODEP y es líder del Cuerpo Académico: Innovación Socioeducativa y Transformación Docente reconocido ante PRODEP. Su labor académica contribuye al fortalecimiento de la formación docente en Baja California.

Rocío Maldonado Barrios. Profesora de Educación Superior en Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, imparte asignaturas en matemáticas, práctica profesional, STEM e investigación. Asesora procesos de titulación, participa en programas de seguimiento a egresados y evaluación del desempeño docente. Colaboró en el diseño curricular del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. Doctora en Ciencias de la Educación, con estudios en Ingeniería Industrial y Formación en Didáctica STEAM. Su línea de investigación aborda innovación educativa, Educación STEM/STEAM y tecnologías emergentes. Cuenta con perfil PRODEP y es miembro del Cuerpo Académico: Innovación Socioeducativa y Transformación Docente.

Kathie Fernanda Reyes Aceves. Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata (BENERZ), Maestra en Educación con opción a educación especial por Cetys Universidad, Pasante de Doctorado en Educación por Universidad Xochicalco. Cuanto con 16 años de experiencia en el nivel de preescolar como docente frente a grupo y actualmente es directora de Jardín de Niños. Colaboradora en el diseño de los nuevos materiales educativos para el nivel Preescolar 2022. Docente formadora desde 2016 en la BENERZ, Asesora de titulación de los programas de licenciatura, responsable del diseño del curso "STEAM: El enfoque educativo del Siglo XXI".

Erika Alejandra Herrera Ramírez. Profesora de educación superior en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT), coordina la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y funge como coordinadora STEM, se a desempeñado como docente en el área de las matemáticas, docente de práctica profesional y trayecto STEM, asesora proyectos de titulación y tutora de grupo. Se ha desempeñado como encargada de control escolar, tiene experiencia en el área de estimulación temprana y como docente frente a grupo en educación secundaria. Cuenta con una Maestría en Educación y la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Matemáticas.

Transformar para educar: el enfoque STEAM como estrategia en la formación de futuros docentes - experiencias en la BENUFF

Rocío Maldonado Barrios

Resumen

Este documento sistematiza las acciones desarrolladas en la BENUFF para promover el enfoque STEAM en la formación inicial docente, destacando su incorporación formal en los planes de estudio 2022 y la realización de diversos proyectos interdisciplinarios alineados con los objetivos de desarrollo sostenible. A través de experiencias prácticas centradas en la resolución de problemáticas reales, los docentes en formación fortalecieron competencias claves como la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración, la alfabetización tecnológica y la conciencia ambiental. Se documentan 5 proyectos didácticos diseñados por estudiantes de distintas licenciaturas, orientados a fomentar una docencia activa, contextualizada y socialmente comprometida. El trabajo también identifica retos importantes para su implementación, como la falta de formación especializada, recursos limitados en las escuelas, rigidez curricular y escasa articulación con políticas públicas. Los hallazgos subrayan que es urgente y estratégico promover el enfoque STEAM como eje transversal en las escuelas normales del país. Estas instituciones tienen el potencial de convertirse en laboratorios pedagógicos para la innovación, la sostenibilidad y la equidad educativa. Impulsar esta transformación permitirá formar docentes capaces de responder de manera creativa y crítica a los desafíos educativos, sociales y ambientales del siglo XXI.

Palabras clave: STEM/STEAM, formación docente, innovación educativa, escuelas normales.

Introducción

En el contexto de la nueva escuela mexicana, la formación docente enfrenta el desafío de integrar metodologías innovadoras que vinculan los saberes escolares con las problemáticas del entorno. El enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes Y Matemáticas) ha surgido como una estrategia clave para desarrollar habilidades interdisciplinarias, tecnológicas y socioemocionales en los futuros docentes. Este enfoque promueve la enseñanza basada en proyectos que reflejan situaciones del mundo real, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes (Boice et al., 2021). Para Ananiadou y Claro (2009), los sistemas educativos deben dotar a los jóvenes de nuevas habilidades y competencias, que les permitan beneficiarse de las nuevas formas de socialización emergentes y contribuir activamente al desarrollo económico en un sistema donde el principal activo es el conocimiento.

La implementación de STEAM en la educación ha demostrado ser efectiva para mejorar el conocimiento en ciencias y matemáticas, así como para aumentar el interés y la motivación de los estudiantes hacia estas disciplinas (Boice et al., 2021). Además, la integración de las artes en STEM (convirtiéndose en STEAM) busca humanizar la tecnología y fomentar una visión más holística del aprendizaje, reconociendo la importancia de la creatividad y la innovación en la resolución de problemas complejos (Kenriksen, 2014). Por otra parte, Milakis, 2025 sostiene que el enfoque STEAM permite a los estudiantes conectar y aplicar conocimientos disciplinares a través de desafíos abiertos, fomentando simultáneamente en el desarrollo de la precisión cognitiva y la fluidez creativa.

Sin embargo, la adopción de enfoques STEAM en la formación docente presenta desafíos, como la necesidad de colaboración interdisciplinaria y la comprensión profunda de cómo integrar efectivamente las artes en las disciplinas STEM (Boice et al., 2021). Es fundamental proporcionar a los docentes en formación experiencias prácticas que les permitan experimentar y reflexionar sobre estas metodologías preparándolos para implementarlas en sus futuras aulas, lo anterior es tarea de las Escuelas Normales.

A partir del diseño de los Planes de Estudio 2022, la BENUFF optó por integrar cursos con enfoque STEM en las mallas curriculares de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y en la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje del Español, con el objetivo de fortalecer estas competencias desde la formación inicial. Esta decisión se basó en la necesidad

de preparar a los futuros docentes para los desafíos del siglo XXI, fomentando la innovación educativa, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la conciencia científica. Para los estudiantes pertenecientes al plan de estudios 2018, así como aquellas licenciaturas que no contemplan de manera explícita esta línea formativa, se tomó la decisión de implementar talleres externos sobre STEM, STEAM y robótica. Estas acciones buscan garantizar que todas y todos los estudiantes normalistas tengan acceso equitativo a experiencias de aprendizaje interdisciplinarias, tecnológicas y contextualizadas, independientemente del programa académico al que pertenezcan.

El enfoque STEAM parte de la premisa de que el aprendizaje se potencia cuando se conecta con situaciones reales que despiertan la curiosidad y promueven la resolución de problemas. La metodología basada en proyectos (ABP) ha demostrado ser eficaz para fomentar aprendizajes significativos, pensamiento crítico y creatividad (Bell, 2010). Además, permite que los futuros docentes experimenten de forma vivencial estrategias que podrán replicar en sus prácticas profesionales (Saavedra y Opfer, 2012). Al trabajar con proyectos STEAM, se recurre a metodologías como el ABP para el desarrollo de diferentes proyectos.

Experiencias STEAM en BENUFF

Los cambios propuestos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para el desarrollo de los nuevos planes de estudio 2022 en Educación Básica en México, evidenciaron la necesidad de trabajar de manera más cercana con las metodologías activas que permiten la articulación de los contenidos temáticos a través de la implementación de diversos proyectos (SEP, 2022), encontrando en STEM una propuesta para trabajar en el desarrollo de habilidades y capacidades enfocadas en el pensamiento crítico, en el desarrollo lógico matemático, del trabajo cooperativo, colaborativo y multidisciplinario, que si bien es cierto ya se abordaba de manera superficial en los planes de estudio 2018, resultó imperativo el profundizar en ellos en estos nuevos Planes y Programas de Estudio.

En el caso de la educación normalista anteriormente el trabajo de la elaboración de los planes y programas de estudio, siempre resultó ser un proceso federal centralizado, que si bien es cierto convocaba a docentes de las distintas entidades federativas para su concepción, se generaba una sola propuesta nacional por licenciatura y se aplicaba a todas y cada una de las normales en el país según se estableciera en la federación. Para el desarrollo de los planes y

programas de estudio 2022, se dio la oportunidad de trabajar bajo el enfoque de flexibilidad curricular, es decir, una parte de la malla curricular de cada una de las licenciaturas se estableció por un equipo de codiseño nacional y para el resto de los cursos se dio flexibilidad curricular a los estados, de acuerdo a las necesidad de cada entidad federativa, municipio o inclusive a nivel institucional para contextualizar los cursos que consideran necesarios en cada una de las licenciaturas, esto permitió que se formaran equipos de trabajo institucionales, interinstitucionales y en algunos casos estatales para trabajar el diseño curricular de algunos cursos o trayectos estatales.

En el caso específico de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (LEAM), que fue en la que tuve oportunidad de trabajar, tanto en el codiseño nacional como en el estatal y el institucional, de acuerdo a las necesidades específicas de nuestro contexto, se vio la necesidad de proponer un trayecto STEM, el cual tiene como propósito fortalecer la formación de las y los futuros docentes de matemáticas con un enfoque interdisciplinario, crítico, creativo y contextualizado, que les permita diseñar e implementar experiencias educativas centradas en la integración de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.

Este trayecto busca promover el desarrollo de habilidades y capacidades didácticas e innovadoras, impulsando una enseñanza que fomente el pensamiento lógico y la solución de problemas reales. Este trayecto consta de 3 cursos, inicia en cuarto semestre con el curso, Introducción a la Metodología STEM, en quinto semestre continúa con el curso Estrategias Didácticas para la Educación STEM y finaliza en sexto semestre con el curso Aplicación de Proyectos STEM que aunados al curso de Metodologías Activas de primer semestre permitirá a los estudiantes de dicha licenciatura contar una especialización en STEM.

En el caso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español (LEAE), se logró incorporar en cuarto semestre con el curso, Introducción a la Metodología STEM y para el resto de las licenciaturas se ofertan algunos cursos de actualización que permiten incorporar estos conocimientos, pero es importante resaltar que son opcionales para aquellos que se encuentren interesados. Es imperante mencionar que el enfoque STEAM también se articula con los principios de la educación para el desarrollo sostenible, al promover proyectos que abordan problemáticas ambientales, económicas y sociales desde una perspectiva transformadora contextual y participativa. En el contexto educativo mexicano, estas metodologías se alinean con los principios de equidad,

inclusión, sostenibilidad y pertinencia social impulsados por la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017).

Sistematización de experiencias

El avance en el trabajo e implementación de STEAM en las aulas de BENUFF ha sido paulatino pero constante y ha permitido a todas y todos los interesados de la comunidad normalista involucrarse de una u otra manera, se han generado diversas actividades con la finalidad de promover estos conocimientos, no solo a las y los estudiantes de la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas sino a la comunidad educativa de la institución en general. Algunas de las actividades realizadas son:

- Indagación colegiada y revisión de literatura sobre metodologías activas y tecnologías emergentes para la identificación de necesidades formativas en docentes en formación y en servicio.
- Impulsar la formación y capacitación en metodologías activas y tecnologías emergentes a través de la organización e implementación de conferencias, seminarios y talleres sobre STEM/STEAM, robótica, Inteligencia Artificial (IA) y otras tecnologías emergentes, para docentes en formación, docentes en servicio y formadores de docentes.
- Aplicación de proyectos STEAM en escuelas de educación básica a través del trayecto de Práctica Profesional, que han permitido la generación de ferias STEAM, tanto en escuelas de práctica como en BENUFF.
- Análisis del impacto de las estrategias en la formación docente.
- Generación de reportes y documentos de buenas prácticas que han permitido la presentación de resultados en congresos nacionales e internacionales, así como publicación de artículos, capítulos de libro y documentos de divulgación relacionados con el tema.
- Propuesta y generación de diseño curricular, para la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Español.
- Primera convocatoria interna de exposición de proyectos STEAM para la comunidad normalista de BENUFF en 2025.
- Participación en la primera Exposición Estatal de Proyectos STEAM en evento internormales 2025.

Primera convocatoria interna de exposición de proyectos STEAM

Como una breve muestra de los proyectos creados por los estudiantes de BENUFF para la primera convocatoria interna de exposición de proyectos STEAM para la comunidad normalista de BENUFF en 2025, a continuación, se describen algunos de los proyectos implementados por las y los estudiantes normalistas como parte del curso "Aplicación de proyectos STEAM" en el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y en el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español el trabajo se realizó a partir del curso "Introducción a la Metodología STEM", para el resto de las licenciaturas se impartieron talleres introductorios a dicha metodología con la finalidad de que pudieran participar con la creación de algunos proyectos.

Cada uno de estos proyectos se diseñó para responder a una problemática concreta del entorno, integrando de manera auténtica los saberes de ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas. Estas experiencias no sólo fortalecieron competencias académicas, sino que también promovieron la reflexión crítica, la colaboración y el compromiso con el desarrollo sostenible desde la práctica docente inicial.

A continuación, se describen de manera breve los proyectos seleccionados para la elaboración y análisis del presente documento:

1. Comunidad sustentable: aerogenerador eléctrico. Este proyecto fue desarrollado por estudiantes de sexto semestre de LEAM, abordó la necesidad de generar energía limpia en zonas con acceso limitado a la electricidad. Las y los estudiantes diseñaron una maqueta de comunidad alimentada por un aerogenerador funcional, promoviendo el uso de energías renovables y el análisis matemático de variables como velocidad del viento y producción energética. Su vínculo con la Agenda 2030 se reflejó en los ODS 4, 7, 11 y 13. La aplicación didáctica incluye el uso de matemáticas aplicadas, principios de física y trabajo colaborativo para enseñar sobre sustentabilidad energética en el aula de secundaria.
2. Purificador de aire automatizado. Elaborado también por las y los estudiantes de sexto semestre de LEAM, motivados por los altos niveles de contaminación en Mexicali, se desarrolló un sistema de purificación de

aire con sensores de gas y filtros de carbón activado. El prototipo integró programación básica con Arduino y conocimientos de química, física y biología, fortaleciendo el trabajo interdisciplinario y la conciencia ambiental. Se relaciona con los ODS 3, 4 y 9. En el aula el proyecto permite trabajar contenidos de ciencias, tecnología y ética ambiental mediante una experiencia práctica, el proyecto es adaptable para educación secundaria o media superior.

3. Sistema de riego automatizado. Este proyecto fue realizado por estudiantes de cuarto semestre de LEAE, el proyecto "Reigandizaje" propuso una solución sustentable para el uso eficiente del agua mediante un sistema de riego hidropónico, aplicando principios de matemáticas aplicadas, ciencias naturales y tecnología. Se enfatizó el aprendizaje situado y el compromiso con la seguridad alimentaria. Se vincula con los ODS 2, 4, 6, 12 y 15. En el aula se puede utilizar como medio para enseñar sostenibilidad, cuidado del agua y producción responsable de alimentos.
4. Filtros de agua caseros: Purificando vida. Elaborado por estudiantes de cuarto semestre de LEAE, Con base en la problemática de acceso a agua potable, se construyeron filtros de bajo costo utilizando materiales accesibles (carbón activado, graba, algodón). Este proyecto facilitó la comprensión de los procesos de filtración y el trabajo experimental con elementos de biología y química, en el aula de secundaria, cabe destacar que se puede adaptar a educación primaria. Se vincula a los ODS 3, 4 y 6, este proyecto permite el aprendizaje experimental, la conciencia ambiental y el desarrollo de habilidades científicas.
5. Todos somos horticultores: creando una huerta inteligente escolar. Este proyecto fue implementado por estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Dirigido a estudiantes de nivel primaria, este proyecto promovió la construcción de una huerta automatizada mediante sistemas de riego con sensores de humedad y luz, empleando materiales reciclados y técnicas de agricultura urbana. Las y los normalistas aplicaron conocimientos de ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas para diseñar una solución educativa y sustentable que sensibilizará sobre el uso responsable de los recursos naturales y fomentará hábitos alimenticios saludables. Además del enfoque pedagógico, el proyecto promueve la participación comunitaria y la integración de herramientas digitales básicas. Se relaciona con los ODS 2, 3, 4, 6 y 12. Su aplicación

didáctica incluye trabajo interdisciplinario en ciencia, tecnología, matemáticas y valores ecológicos, reforzando el vínculo escuela – comunidad.

Todos los proyectos sistematizados compartieron un componente de trabajo en equipo estructurado donde los roles asignados favorecieron el liderazgo, la corresponsabilidad y la autonomía. Esta estrategia propició un ambiente colaborativo que emula escenarios reales de gestión de proyectos y permite un aprendizaje colaborativo y desarrollo de liderazgo en proyectos. Diversos equipos incorporaron elementos de accesibilidad e inclusión educativa o la adaptación de prototipos para entornos con escasos recursos. Esta perspectiva transversal reafirma el compromiso ético de la educación STEAM en contextos escolares diversos.

Estos proyectos permitieron que las y los docentes en formación experimentarán de forma directa los beneficios del enfoque STEAM: aprendizaje activo, interdisciplinariedad, vinculación con el entorno y trabajo colaborativo. La resolución de problemas reales motivó la creatividad y el compromiso social aspectos esenciales en la docencia actual (Ananiadou y Claro, 2009). Tal y como menciona Zollman, (2012) "Este tipo de educación interdisciplinar genera necesidades educativas que implican cambios de la enseñanza por parte de los docentes, para introducir nuevas metodologías emergentes y prácticas de aula" (como se cita en Camacho-Tamayo et al., 2024, p.120).

Asimismo, los productos generados evidencian el potencial de STEAM para transversalizar los contenidos curriculares y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, integrando dimensiones cognitivas afectivas y éticas, que a su vez favorecerá la intervención docente que realizaran en las escuelas de Educación Básica.

Retos en la implementación

Si bien es cierto que se ha tenido la oportunidad de avanzar en cuanto al trabajo de STEM/STEAM en las aulas de BENUFF, es importante mencionar que no siempre ha sido sencillo, ya que se han enfrentado algunos retos en el proceso, entre ellos:

- La falta de formación docente especializada, en este sentido son pocos los docentes que cuentan con esta formación, y que aquellos que la tienen ha

sido por iniciativa propia de especialización, es decir en su mayoría han tomado, cursos, talleres o diplomados por gusto y con recurso propio.

- Falta de recursos, en el caso de nuestra escuela contamos con acceso a internet y se está trabajando en la propuesta de habilitar un espacio como aula STEAM, pero es importante mencionar que una vez que las y los docente en formación van a las escuelas de práctica no siempre se cuenta con todos los recursos disponibles, una de las grandes ventajas de STEAM es que podemos trabajar con todo tipo de materiales, pero no contar con los insumos necesarios en ocasiones limita la implementación de algunos proyectos. En este sentido también es importante destacar que no todos los estudiantes y escuelas cuentan con las mismas oportunidades para acceder a herramientas digitales o de robótica o programación.
- Limitación de tiempo en el diseño e implementación de proyectos STEAM, ya que requieren de una planificación, ejecución y evaluación puntual, y no siempre se alinea con programas de trabajo rígidos o saturados y en el caso de nuestra escuela, y de las escuelas de práctica en ocasiones es importante contar con el apoyo del colectivo docente para poder implementar algunos proyectos.
- Falta de articulación con políticas públicas educativas. Aunque existen iniciativas que promueven STEM/STEAM, estas no siempre están integradas de forma clara en los planes y programas de formación docente, y en algunos casos aún con la flexibilidad curricular brindada a los estados para hacer cambios, en algunas licenciaturas no se consideró importante y no se integró en las mallas curriculares, en algunos casos por falta de interés y en otros por miedo al cambio o considerarlo poco necesario.

Los avances han sido muy significativos, pero es importante seguir trabajando de manera ardua para que las y los docentes en formación cada vez egresen más preparados y con más herramientas para la transformación de sus aulas. Güleryüz (2025) habla de la importancia de la formación docente para que las y los profesionales de educación estén capacitados y cuenten con información actualizada sobre educación STEAM, ya que esto según su concepción, permite guiar eficazmente a los estudiantes.

Conclusiones

La integración del enfoque STEAM en la formación docente en la BENUFF representa un paso significativo hacia la construcción de una educación más innovadora interdisciplinaria y contextualizada y ha demostrado ser una estrategia eficaz para conectar el aprendizaje con las necesidades reales del entorno, desde una perspectiva pedagógica interdisciplinaria y orientada a los objetivos de desarrollo sostenible. Las experiencias sistematizadas en este trabajo han evidenciado que el desarrollo de proyectos STEAM permite fortalecer competencias esenciales en los futuros docentes, tales como la resolución de problemas, la creatividad, la conciencia ambiental, la colaboración y el liderazgo pedagógico.

Estas experiencias evidencian que el enfoque STEAM no sólo mejora la calidad de los aprendizajes, sino que también transforma la manera en que se concibe y ejerce la docencia, promoviendo prácticas más inclusivas, reflexivas e innovadoras. El trabajo en equipo, el liderazgo y la corresponsabilidad permitieron consolidar experiencias educativas significativas y socialmente comprometidas.

No obstante, la implementación de esta metodología enfrenta diversos retos, como la limitada formación especializada de los formadores de docentes, la falta de recursos en muchas escuelas, la escasa articulación con políticas públicas y la rigidez de los programas institucionales. Estos obstáculos subrayan la necesidad de generar condiciones estructurales, formativas y normativas que garanticen la sostenibilidad de este enfoque en las escuelas normales.

Por ello, es imprescindible promover el enfoque STEAM como un eje transversal en la formación inicial docente, no sólo mediante cursos optativos, sino como parte integral de las mallas curriculares en todas las licenciaturas. Las escuelas normales deben convertirse en espacios de experimentación pedagógica, capaces de inspirar y preparar a docentes comprometidos con la transformación social, la equidad, la sostenibilidad y la innovación educativa en México. convertirse en laboratorios de innovación pedagógica, donde se gesten soluciones educativas integrales que respondan a los desafíos sociales, científicos y ambientales de nuestro tiempo. Impulsar esta transformación es una tarea urgente y estratégica para la educación mexicana.

Referencias

Ananiadou, K., y Clari, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41 https://doi.org/10.1787/218525261154

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House, 83(2), 39-43.* https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Boice, K., Jackson, J., Alemdar, M., Rao, A., Grossman, S., y Usselman, M. (2021). Supporting teachers on their STEAM journey: A collaborative STEAM teacher training program. *Education Sciences*, 11(3), 105. https://doi.org/10.3390/educsci11030105

Camacho-Tamayo, E., Bernal-Ballén, A., y González-Fernández, M. O. (2024). *Análisis de la autopercepción sobre el uso del enfoque STEAM en las estrategias de aula de docentes de Ciencias Naturales de México y Colombia*. Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 8(1), 117–143. https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp117-143

Güleryüz, H. (2025). Benefits of STEAM education activities in child development. *Proceedings of the International Conference on Education and Child Development* (pp. 38–48). https://www.researchgate.net/publication/389635664

Henriksen, D. (2014). Full STEAM ahead: Creativity in excellent STEM teaching practices. *The STEAM Journal*, 1(2), 15. https://doi.org/10.5642/steam.20140102.15

Milakis, E. (2025). Teachers' insights on intercultural inclusion in gifted STEAM education. *International Journal of Humanities and Education Research*, 7(1), 432–443. https://doi.org/10.33545/26649799.2025.v7.i1e.172

Saavedra, A., y Opfer, V. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences* (Lessons from the Learning Sciences). Asia Society. https://asiasociety.org/files/rand-0512report.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022) *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. Ciclo Escolar 2022-2023. Avance del contenido para el libro del docente. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_spa

STEAM en la formación docente: experiencias en la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

Kathie Fernanda Reyes Aceves

Resumen

Ante las demandas actuales que el mundo nos presenta, es necesario abandonar modelos pedagógicos tradicionales y apostar por la transformación de las prácticas docentes que se desarrollan en las aulas. En este sentido, la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata (BENERZ) se ha preocupado por implementar acciones orientadas a la innovación educativa, de manera particular incorporando STEM/STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas, por sus siglas en inglés) en su propuesta formativa para las y los futuros licenciados en educación preescolar. Este texto tiene como intención, compartir el trayecto que la institución ha desarrollado para integrar STEAM dentro de sus actividades formativas, describiendo algunas experiencias significativas para la educación científica y tecnológica derivadas de algunos espacios curriculares de los últimos programas de estudio y algunos proyectos institucionales, hasta consolidarse el diseño del curso "STEAM: el enfoque educativo del siglo XXI" como parte de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2022. De igual manera, se destacan los principales retos y algunas acciones de solución que se han llevado a cabo para enfrentarlos. La experiencia de BENERZ en STEAM nos invita a reflexionar sobre la posibilidad de implementar desde la educación para las y los más pequeños; modelos de enseñanza atractivos que favorezcan el aprendizaje integral y significativo, destacando la importancia de la actualización permanente como un rasgo distintivo de los docentes de calidad.

Palabras clave: STEM/STEAM, formación docente, innovación educativa, escuelas normales.

Introducción

A nivel mundial, es evidente que la sociedad y el mundo en general se encuentran en constante movimiento, principalmente por los avances tecnológicos y científicos que día a día demandan el desarrollo de nuevas habilidades para los ciudadanos de la actualidad. Pese a lo anterior, Parra y Mejía (2022) señalan que es paradójico saber que aún existen docentes que abrazan el modelo de enseñanza tradicional como si fuera la única forma de aprender, ante una sociedad que requiere de una educación innovadora. Por ello es necesario integrar en la formación de los futuros docentes experiencias formativas que les permitan conocer metodologías y enfoques pedagógicos actuales, que favorezcan el desarrollo de un aprendizaje significativo.

Las diferentes reformas educativas que han ocurrido en México en las últimas décadas nos permiten reconocer la necesidad de formar docentes capaces de diversificar sus prácticas educativas y buscar la actualización a lo largo de su trayectoria profesional. De igual manera, el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica.* (SEP, 2024) señala como una de las expectativas del docente mexicano que despliegue sus competencias didácticas para preparar el trabajo pedagógico en apego al currículo vigente de manera contextualizada, generando ambientes de aprendizaje adecuados.

El aprendizaje a través de STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas por sus siglas en inglés), "se considera una estrategia valiosa para que los estudiantes puedan adquirir habilidades propias de la comunidad científica, desarrollen competencias del mundo globalizado, fomenten el desarrollo económico, social y estructural de las naciones e igualmente para que se conviertan en ciudadanos que se involucran y toman posturas frente a los retos científico-tecnológicos" (López et al, 2020 citado por Pineda, 2022, p. 231). Asimismo, por su carácter interdisciplinario y transdisciplinario, integra diferentes áreas del conocimiento, permitiendo a los estudiantes comprender el mundo en el que viven.

Por todo lo anterior, en la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata (BENERZ), situada en Mexicali, Baja California, se han impulsado una diversidad de acciones y estrategias que propicien la actualización de los enfoques educativos que se imparten en la institución para promover la diversificación de estrategias para el aprendizaje. Esta institución fue la primera escuela en

el estado encargada de brindar formación a educadoras y educadores contando actualmente con más de 67 años de experiencia.

Si bien, se ofrecen programas educativos como maestrías, cursos y diplomados para la formación continua del profesional de la educación, la Licenciatura en educación preescolar es el principal programa educativo, por ello el interés de incluir en la preparación inicial de los futuros docentes el enfoque educativo de STEAM de tal manera que logren reconocer sus posibilidades para generar prácticas pedagógicas innovadoras congruentes con las demandas del siglo XXI.

Antecedentes: educación para la ciencia y herramientas tecnológicas en la BENERZ

Desde el plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar 2012, se impartían los cursos Exploración del medio natural en el preescolar en segundo semestre y Acercamiento a las ciencias naturales en el preescolar. Los cuales tenían como propósito "contribuir a desarrollar la alfabetización científica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar que les permita tomar decisiones y participar de forma activa e informada, en aspectos de la vida individual y social relacionados con temas científicos y tecnológicos" (SEP, 2012, p. 2) y "contribuir al desarrollo integral del futuro docente de preescolar mediante la construcción de la idea de que la ciencia es parte de la cultura que un ciudadano de la sociedad del conocimiento debe poseer para desarrollarse de manera integral en un mundo cada vez más complejo y envuelto en los desarrollos de la ciencia y la tecnología" (SEP, 2012, p.2). A partir de estos cursos comenzaron a generarse proyectos educativos donde las y los estudiantes aplicaran lo aprendido a través del trabajo colaborativo con otras instituciones donde promovieran la conciencia ambiental y saberes científicos en los preescolares.

El primero de estos proyectos se denominó "Expo Ambiente" el cuál se realizó a partir de la invitación de la Secretaría de Protección al Ambiente del estado de Baja California a participar como expositores con un taller para niños de preescolar y primaria, en el mes de noviembre del año 2018. A partir de lo anterior, los futuros docentes indagaron información sobre una problemática ambiental, sus causas y posibles soluciones, para a partir de ella, generar una experiencia de aprendizaje que pudiera sensibilizar a los visitantes. Una vez generada la propuesta, los estudiantes organizados en equipos de trabajo se

asignaron responsabilidades, diseñaron la ambientación del espacio físico, previendo a su vez tiempos y diversos materiales, así como roles de participación durante la jornada completa de la exposición.

Tuvimos la oportunidad de participar en tres ediciones de la misma, con una temática distinta en cada edición, una de ellas se enfocó en generar conciencia para la prevención de la contaminación y el exceso de basura que generamos los seres humanos, a partir de la cual, se realizó un recorrido sorpresa lleno de obstáculos generados con diferentes desechos como llantas, periódico, plásticos, baterías de carros etcétera. El recorrido fué denominado "Bienvenidos al futuro" y para dar inicio a la experiencia, se cuestionaba a los asistentes sobre cómo se imaginaban al mundo en algunos años, para después invitarlos a pasar, finalizando el recorrido con una reflexión sobre el impacto de la basura que generamos, presentando datos duros y generando acuerdos y compromisos para cuidar del medio ambiente.

Figura 1

Implementación de proyecto "Expo Ambiente"

Nota: capturada el 8 de noviembre de 2018 durante la Expo Ambiente.

Otra de las experiencias significativas se generó con el proyecto "Sol del niño" en el cual las y los estudiantes acudieron a este museo interactivo en diciembre del año 2016, para explorar las diferentes exhibiciones y seleccionar 3 de ellas bajo las cuales pudieran explicar algún fenómeno físico o químico. Cada una de las propuestas se presentaron al personal directivo del museo para darlas a conocer y recibir retroalimentación por parte de los mismos, en algunos casos enfatizando en la importancia del dominio que debe poseer el docente so-

bre lo que va a enseñar para poder generar condiciones para que el estudiante descubra y aprenda por sí mismo. Cabe mencionar que en cada propuesta se debía enfatizar en una capacidad científica como la observación, el registro, la formulación de hipótesis o la descripción de seres vivos o fenómenos naturales. Una vez presentadas y con los ajustes realizados, los estudiantes ambientaron los diferentes espacios donde estarían trabajando y a su vez generaron diversos materiales para los visitantes preescolares que acudían al museo ese día. Dicha actividad pudo realizarse en dos ocasiones previo al cambio de plan de estudio.

Figura 2

Implementación del proyecto "Sol del Niño"

Nota: capturada el 14 de diciembre de 2016 en las instalaciones del Museo Sol del Niño.

Con la llegada del plan de estudios 2018, se incorporaron los cursos *Estudio del Mundo Natural* y *Estrategias para la exploración del mundo natural*, los cuales tenían como propósito que las y los estudiantes "aprendan conocimientos básicos de las ciencias naturales, reflexionen acerca de la importancia de enseñar ciencias en la educación preescolar" (SEP, 2018, p.5) *y* "revisen diferentes líneas de investigación en didáctica de las ciencia que les permitan enseñar de forma didáctica e innovadora y fortalezcan la comprensión de contenidos disciplinares y desarrollen las capacidades que integran la competencia científica como parte primordial de su formación; Valoren al conocimiento didáctico del contenido (CDC) como uno de los aspectos esenciales que debe desarrollar; Diseñen planeaciones didácticas tomando en cuenta los análisis científico y didáctico y Utilicen diversas metodologías y estrategias para la enseñanza de las ciencias en diversos escenarios para el aprendizaje de la ciencia (SEP, 2018, p.6)".

Derivado de estos cursos surgen nuevos proyectos para fortalecer la formación de las y los futuros educadores, en especial resalta el proyecto "Jornada de la niña y la mujer en la ciencia" el cual fue realizado en colaboración con el Instituto de Investigaciones Culturales Museo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIC-Museo UABC). En este proyecto se pretendía que las y los estudiantes aplicaran las acciones necesarias para desarrollar un conocimiento didáctico del contenido (CDC) al diseñar una propuesta pedagógica para niñas y niños preescolares donde conocieran a diferentes científicas, su historia, sus aportaciones y cómo han impactado en nuestra vida cotidiana; a partir de ello generarían una experiencia de experimentación donde los niños pusieran en práctica alguna habilidad científica importante como la observación, la exploración, el registro, etcétera. Esta actividad pudo llevarse a cabo en 4 ocasiones, 2 de ellas en las instalaciones del museo, una de manera virtual a través de videos de youtube compartidos en las redes oficiales del IIC-Museo UABC y BENERZ esto debido a la pandemia y una más en las instalaciones de un jardín de niños en el mes de abril de 2022. En todas, las y los estudiantes organizados en equipos investigaron la vida de una científica de su interés y sus aportes, para después generar un guión de presentación de la científica que sería utilizado por una de las compañeras para caracterizarse como ella e interactuar con los niños. La segunda parte de la actividad consistió en el desarrollo del experimento generando oportunidades para la observación, formulación de hipótesis, explicaciones, descripciones e incluso clasificaciones de seres vivos.

Figura 3

Implementación de "4ta. Jornada de la niña y la mujer en la ciencia"

Nota: fotografía capturada el 26 de abril de 2022 en las instalaciones del jardín de Niños "Elsa del Carmen Pagola del Valle".

Esta experiencia de manera particular influyó tanto en las y los niños preescolares como en las y los docentes en formación. En el caso de las y los niños, al inicio de las experiencias, mencionaron no saber que era un científico o al cuestionarlos "Marie Curie" ¿Ustedes son científicos? de manera espontánea uno de ellos respondió "¡No! ¡Solo somos niños!", generando un contraste al final donde reconocían que ellos también podían hacer ciencia, observando con atención o clasificando animales marinos como María Elena Caso y su estudio sistemático de las estrellas de mar.

A la par de las acciones didácticas emprendidas en la formación de docentes, dentro de la BENERZ se desarrolló un proyecto para impulsar el uso de las tecnologías para la información y la comunicación en los procesos de enseñanza que los formadores de formadores implementan. Esto inició con la colocación de pizarras digitales o inteligentes en cada una de las aulas donde se imparten clases, lo cual continuó en el año 2017 con la habilitación del personal docente en temas afines, como el uso de aplicaciones y plataformas para la enseñanza y aprendizaje como Symbaloo, Canva, Genially o la pizarra de google, entre otras. De manera importante este proyecto se ve consolidado cuanto se comienza a implementar en la escuela Canvas Instructure, una plataforma para la gestión del aprendizaje dinamizando dichos procesos y generando un mejor control de acciones tanto didácticas como administrativas.

Con base en lo anterior, se reconoce que en BENERZ ha existido un profundo interés por la innovación en el aprendizaje, buscando estrategias de aprendizaje significativo que inspiren a los futuros docentes a inspirar en sus educandos.

Primeras acciones enmarcadas en STEAM dentro de la formación de docentes en BENERZ

En el año 2018, gracias a una docente de nuestra institución que a su vez labora en la Facultad de ingeniería de la UABC campus Mexicali (FIM) y de manera específica colabora en programas de vinculación con niveles previos y de servicio comunitario en escuelas de educación básica, impulsó un acercamiento entre los directivos de BENERZ y la FIM, generando un convenio de colaboración entre ambas instituciones. Paralelo a lo anterior, nuestra directora en ese momento comenzaba a interesarse por la propuesta de STEAM; leyendo e investigando sobre el tema, así como buscando oportunidades de formación por

interés personal. En ingeniería se encontraban realizando algunos proyectos relacionados con la propuesta, como robótica para niños de educación preescolar y primaria, por lo que surgen los primeros acercamientos entre docentes de nuestra institución y UABC para generar estrategias dirigidas a educación preescolar, es de esta manera que surge la primera Expo BENERZ STEAM, durante el ciclo escolar 2018-2019. Para el desarrollo de esta actividad se conformaron equipos de trabajo constituidos por estudiantes de la licenciatura en ingeniería (tronco común) y estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de nuestra escuela.

De manera conjunta se generaron espacios de acompañamiento a los futuros profesionistas, por parte de BENERZ se buscaba dar a conocer las características de los niños preescolares, desde su desarrollo cognitivo, físico y socioemocional, así como los aprendizajes esperados para este nivel educativo, con el propósito de sensibilizar a los involucrados brindando conocimientos y algunas estrategias para intervenir con ellos. Por otro lado, docentes de la FIM brindaron conocimientos básicos a los estudiantes relacionados con procesos físicos como energía, fuerza, electricidad y robótica, con el objetivo de que las y los estudiantes contaran con un conocimiento básico sobre temáticas específicas de disciplinas afines a ciencia y tecnología.

Con lo anterior cada equipo desarrolló una actividad para implementar en Jardines de Niños con grupos de todos los grados donde ofrecieran la oportunidad de acercar a los pequeños educandos a conceptos físicos de manera contextualizada. A manera de ejemplo, un equipo para hablar de electricidad partió de la pregunta ¿Cómo llega la luz al foco de mi casa?. Cada propuesta contó con la elaboración de materiales y modelos interactivos que permitieran a los niños recibir información de forma visual, auditiva y kinestésica, garantizando que puedan comprender de mejor manera. Esta experiencia fue implementada en dos ocasiones, identificando el interés en las estudiantes para participar en estas actividades afrontando el desafío con la mejor actitud.

Figura 4

Implementación de Expo BENERZ STEAM

Nota: Fotografía tomada el 17 de mayo de 2019.

Este primer esfuerzo obtuvo como resultado la concreción de un equipo de trabajo entre docentes de ingeniería y BENERZ quienes actualmente brindan habilitación y acompañamiento tanto a estudiantes normalistas como a docentes en servicio, brindando estrategias para acercar a los niños a experiencias STEAM. Estos mismos talleres se han impartido a nuestras estudiantes como parte de su formación integral, puesto que en los programas de estudios 2012 y 2018 no se incluían contenidos específicos sobre STEAM. Sin duda, estos primeros acercamientos fomentaron no solo el interés por la misma, sino un reconocimiento a las posibilidades que brinda para generar estrategias de enseñanza-aprendizaje globales, situadas y significativas, dignas de todo niña, niño y adolescentes.

El enfoque STEAM como parte de la malla curricular del Plan de Estudios 2022 de la LEP

Derivado de la reforma educativa aprobada en el año de 2019, se definió la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales, la cual presentó como objetivo "desarrollar una política nacional que fortalezca a las EN, a partir de la formación de maestras y maestros con los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos" (SEP, 2019, p.9). Como uno de sus 5 principios rectores define a la "Participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes para la

construcción colectiva de sus planes y programas de estudio, con especial atención en los contenidos regionales y locales, además de los contextos escolares, la práctica en el aula y los colectivos docentes, y la construcción de saberes para contribuir a los fines de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019, p.10)".

Lo anterior se tradujo en una propuesta curricular que reconocía la necesidad de territorializar la currícula, considerando la diversidad de realidades que coexisten en nuestro país y que requiere de su particular atención o aprovechamiento para generar aprendizajes en contextos reales. Por ello el Anexo 1 del acuerdo 06/08/22 *Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica*, plantea la pertinencia de contar con espacios de flexibilidad curricular, en el que las escuelas normales pueden definir una parte de los cursos que integran la malla curricular de cada licenciatura con base en las necesidades que detectan en ejercicios de diálogos entre docentes de la misma escuela normal e internormales.

Ante esta oportunidad, en los encuentros para el diseño del nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) 2022 en el estado, las y los docentes representantes de nuestra institución propusieron colocar un curso sobre educación STEAM dentro de la malla curricular, asumiendo entonces la responsabilidad de coordinar el diseño de este. Entre un grupo de docentes entusiastas por el tema, se comenzaron a revisar diversos materiales y se discutió sobre las diferentes aproximaciones que existen sobre STEAM y cuál sería la forma pertinente de abordarlo en preescolar, concluyendo que en congruencia con el nivel resulta ideal abordar el curso reconociendo al STEAM como un enfoque educativo, lo cual permite diversificar las propuestas metodológicas, una característica importante para trabajar con los niños de 3 a 6 años. El curso lleva por nombre "STEAM: El enfoque educativo del siglo XXI", se encuentra ubicado en el sexto semestre, dentro del trayecto formativo *formación pedagógica, didáctica y transdisciplinar,* tiene un total de 6.75 créditos y se imparte 6 horas a la semana.

El propósito central del curso es que mediante actividades de indagación y generación de proyectos de aprendizaje las y los estudiantes conozcan los antecedentes del STEAM y la importancia que adquiere en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI para los niños, niñas y adolescentes de educación básica, así como los conocimientos necesarios sobre las características y elementos fundamentales de este enfoque con el fin de favorecer habilidades para

diseñar situaciones de aprendizajes activas e interdisciplinarias que atiendan a las diferentes realidades que coexisten en su grupo escolar, contextualizando el proceso de aprendizaje a partir de su entorno local y global. (DESPE, 2023)

Su estructura didáctica se compone de 3 unidades, la primera denominada *Orígenes y finalidades del enfoque STEAM* pretende dar respuesta al ¿qué?, ¿Por qué? y ¿Para qué? de este enfoque, a través de la indagación del concepto STEM y STEAM y el panorama socioeducativo actual, reconociendo su impacto en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI. La segunda unidad "*Propuestas de enseñanza consideradas en el enfoque STEAM"* los estudiantes conocen las estrategias didácticas y metodológicas que se sugieren para su abordaje, así como el rol de los materiales educativos y la tecnología, respondiendo así a los cuestionamientos ¿Cómo? y ¿Con qué? Por último, la tercera unidad, *"Intervención educativa con enfoque STEAM"*, le permite a las estudiantes vivenciar experiencias de aprendizaje desde este enfoque para finalizar con el diseño de actividades STEAM y la implementación de una feria.

Es importante señalar que durante el presente semestre se está impartiendo por primera vez en las aulas de todas las escuelas normales que imparten la Licenciatura en Educación Preescolar en nuestro estado. Aunque aún es muy temprano para conocer el nivel de logro del curso en la formación de las y los futuros educadores, resulta reconfortante, contar con un espacio específico que motive a las y los docentes en formación la necesidad de conocer los avances en enfoques pedagógicos y didácticos, ampliando sus herramientas y competencias docentes, mejorando así los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven en sus aulas.

Retos en la formación docente para la enseñanza STEAM en educación preescolar

Ante cualquier proceso de innovación se enfrentan diferentes retos y situaciones que resulta necesario resolver para concretar el objetivo. En este sentido, incluir el enfoque STEAM para la enseñanza y aprendizaje en el nivel preescolar no es la excepción. Entre los principales retos que se han enfrentado, se encuentra la necesidad de actualización en temas de STEAM de los docentes formadores. Al ser una propuesta relativamente nueva, resulta necesario llevar a cabo acciones de habilitación para conocer y comprender el enfoque, puesto que no debiera ser conocimiento exclusivo del docente que imparta el curso sino par-

te del bagaje cultural y profesional de todo docente, especialmente aquel que forma a las futuras generaciones de educadores. Por ello una forma de atender el reto fue ofertando cursos y diplomados al personal docente con relación al tema para poco a poco difundir el conocimiento en la comunidad escolar.

Un segundo reto se encuentra relacionado con ajustar STEAM a la educación preescolar, ya que en la primera información consultada se presenta una metodología para aplicarse en niveles de primaria y secundaria e incluso preparatoria. Como se explicó en el apartado anterior, para atender este desafío, se realizó una extenuante consulta bibliográfica, reconociendo que abordarla como un enfoque y no como un método permitiría potenciar su aplicabilidad en este nivel.

Es importante señalar que existen otros retos que van más allá del trabajo dentro del aula normalista, los cuales se relacionan con la realidad de los jardines de niños, en los cuales la mayoría de las escuelas no cuentan con el suficiente recurso material; económico o físico para llevar a cabo actividades STEAM tan específicas como robótica o programación, por ejemplo. Sobre esto, dentro del curso actual y los espacios ofertados a las generaciones que le anteceden, se hace énfasis en que el objetivo principal de implementar procesos de aprendizaje con enfoque STEAM, más allá de fomentar vocaciones en estas áreas, es fortalecer habilidades del ciudadano del siglo XXI como lo es la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, colaboración y la alfabetización digital, de manera que comprender el mundo e incidir en su realidad positivamente. Para ello, a partir de las habilidades de cada docente y su capacidad para generar propuestas creativas e innovadoras se pueden trabajar conceptos interesantes y complejos con algo tan cotidiano como una hoja de papel para desarrollar nociones de fuerza o resistencia, o elaborar aviones de papel para generar modelos a través de retos que se propongan al alumnado como ¿Cuál avión puede llegar más lejos? comparando los diferentes modelos que cada niño y niña realice.

Conclusiones

A partir de las experiencias expuestas en este documento y la reflexión de las mismas, es evidente que la formación de docentes en el enfoque STEM/STEAM resulta pertinente, ya que este es un valioso recurso pedagógico que permite de manera interdisciplinar y transdisciplinar aproximar a los niños y

niñas al aprendizaje y comprensión de su realidad. Asimismo, se debe recalcar que los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación deben apostar a generar propuestas formativas que no solo integren enfoques y metodologías actuales, sino que fomenten en el docente novel y en las Escuelas Normales la necesidad de comprometerse con la actualización permanente para ofrecer siempre la mejor versión de sí mismos como docentes en sus aulas, escuelas y comunidades.

Referencias

Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DESPE) (2023). STEAM: El Enfoque Educativo del Siglo XXI. Plan de Estudios 2022.

López,V., Couso , D., y Simarro, C. (2020). Educación STEM en y para el mundo digital: El papel de las herramientas digitales en el desempeño de prácticas científicas, ingenieriles y matemáticas . Revista de Educación a Distancia (RED), 20(62). https://doi.org/10.6018/red.410011

Parra, P. y Mejia, E. (2022) El impacto del aprendizaje significativo en la educación del siglo XXI. Rev. Cubana Edu. Superior. Vol.41, n.3 Epub 25-Oct-2022. ISSN 0257-4314.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012) Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2012. https://dgesum.sep.gob.mx/lepree2012

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018) Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2018. https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Educativo Nacional. https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Retos enfrentados y estrategias utilizadas para adecuar la metodología STEM a los contextos reales de educación, experiencia Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Erika Alejandra Herrera Ramírez

Resumen

La Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) ha enfrentado importantes desafíos al implementar la metodología STEM en la formación docente. A raíz del cambio curricular en 2018, se identificó la necesidad de capacitar a docentes y estudiantes en esta metodología, ante el desaprovechamiento de aulas STEM por falta de preparación. En respuesta, se impartieron talleres y se creó una línea de especialización en el plan de estudios 2022. A través de proyectos integradores vinculados con la Agenda 2030, las y los estudiantes desarrollan soluciones contextualizadas. Pese a obstáculos como la escasa infraestructura y resistencia institucional, la ENFT ha logrado fortalecer las capacidades de los futuros docentes, promoviendo una educación innovadora, interdisciplinaria y centrada en la resolución de problemas reales desde un enfoque maker y con compromiso social.

Palabras clave: STEM/STEAM, formación docente, innovación educativa, escuelas normales.

Introducción

A lo largo de la historia la educación en México ha experimentado una serie de cambios significativos, el sistema educativo mexicano se divide en educación básica; la cual abarca preescolar, primaria y secundaria. La educación media superior incluye; la educación preparatoria, la educación técnica, por último, la educación superior abarca; la licenciatura, maestría y doctorado, dentro de esta última se considera la escuela normal. Actualmente la Educación se ha visto en la necesidad de afrontar y resolver problemas tecnológicos que demanda esta

nueva era, por tal razón se plantea la necesidad de que la enseñanza permita a los alumnos contar con espacios destinados a la experimentación, investigación, innovación, interpretación, argumentación e indagación; desarrollando en ellos la capacidad para tomar decisiones para comprender y explicar su entorno.

A partir del cambio de planes y programas de escuelas normales en el año 2018, se conoce la metodología STEM a través de uno de los cursos de la nueva malla, el cual lleva por nombre "Innovación en la enseñanza de las matemáticas", a la par de este descubrimiento, en las escuelas donde se llevaba la práctica se empezaron a identificar algunas instituciones a las cuales el gobierno del estado se encontraba equipando con aulas STEM. Sin embargo, dichas aulas estaban siendo desaprovechadas ya que los docentes no se encontraban capacitados para el uso de las mismas e impedían que tanto los alumnos de básica como los practicantes de la normal quienes tampoco se encontraban capacitados para su uso ingresaran a dichas aulas, lo que creo frustración en alumnos que en aquel momento se encontraban trabajando bajo un plan de estudios del año 1999.

Surge entonces en la escuela Normal Fronteriza Tijuana, la propuesta de preparar a los docentes en formación dentro de esta metodología, dándoles así herramientas para atender las nuevas necesidades que ya se estaban viviendo en las secundarias, a la vez que se podían capacitar a los docentes que ya se encontraban como docentes titulares. Por este tiempo, la escuela normal ofrece talleres sabatinos, pensados en las necesidades que se habían identificado entre los alumnos de acuerdo a las demandas de la educación, uno de estos fue robótica educativa, llevando este antecedente algunos de los alumnos que tomaron el taller se animaron a proponer el uso de estas aulas STEM que se encontraban en básica.

Según Martin y Santaolalla (2020) "El enfoque STEM se ha convertido en el protagonista de la innovación educativa. Para enfrentar los problemas complejos del mundo actual, la formación de las nuevas generaciones precisa de docentes capaces de diseñar proyectos que integren las formas de hacer, pensar y hablar de la ciencia, la tecnología" (p.41), desafortunadamente inicia el confinamiento por el virus de SARS COVID en 2020. Sin embargo, se continúa con la idea de esta propuesta de trabajo y se retoma al regresar a clases presenciales en 2022, con la lamentable noticia que la mayoría de las aulas STEAM en Educación Secundaria estaban siendo cerradas debido a que los directivos y personal de las escuelas consideraban que era un costo muy alto mantenerlas y que no tenían funcionalidad.

STEM en las aulas de la ENFT

La Escuela Normal Fronteriza Tijuana, como escuela formadora de futuros docentes busca establecer un entorno de aprendizaje innovador, que permita al futuro docente reconocer y aprender nuevas habilidades que serán transmitidas a nuevas generaciones a través de su práctica docente, contar con un aula STEM como espacio de enseñanza y aprendizaje era un área de oportunidad, de innovación y actualización docente que permite a los alumnos normalistas diseñar estrategias de aprendizaje que favorezcan la construcción de conocimiento científico, la resolución de problemas, la transformación de la comunidad, así como la vinculación de las matemáticas con lo social en los alumnos de educación básica y media superior.

De acuerdo con Botero (s/f parr .4) STEM responde al acrónimo en inglés de Science-Technology-Engineering-Mathematics Ciencias-Tecnología-Ingeniería-Matemáticas, CTIM en español, las asignaturas para una economía próspera y para una sociedad segura y saludable. Una forma de ver la educación STEM según Vásquez, Sneider y Comer (2013), puede ser que combina ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas de forma integrada, vinculando el aprendizaje con situaciones reales mediante experiencias significativas y desafiantes (como se cita en Martin y Santaolalla, 2020).

En las últimas décadas, la mejora en la calidad de la educación, así como la incorporación de tecnología en la enseñanza, representa retos en la educación mexicana, es por ello que se desarrolla el programa de la Nueva Escuela Mexicana (por sus siglas NEM), resultado del acuerdo Educativo Nacional implementado en el ciclo escolar 2022-2023 (Secretaría de Gobernación, 2023) para educación básica y el co-diseño de los planes para escuelas normales, la cual busca la excelencia de los docentes, un cambio radical ante los conceptos, principios y elementos que marca la línea del sistema educativo a partir de la mejora continua, colocando al docente como un transformador de la realidad del país ofreciendo una educación de calidad.

Dentro de esta reforma educativa se incorporan metodologías (SEP, 2022) como propuestas para el trabajo con los diferentes campos formativos, una de estas metodologías es la STEM, específicamente en el campo de Saberes y Pensamiento Científico, encajando de forma excepcional con lo que veníamos proponiendo en la licenciatura de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas,

programa de estudio que forma parte de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT).

Con esta gran oportunidad como justificación para la propuesta del por qué contar en la escuela normal con un aula STEM , se comienza la gestión de la misma, considerando importante el aula STEM en la escuela Normal, ya que el impacto de esta en la comunidad normalista fortalecería las capacidades intelectuales, tecnológicas y creativas, llevándolo a reconocerse como un líder en la innovación y creación de nuevos espacios de aprendizaje y desarrollo personal, que llevarían a la educación básica como una estrategia de enseñanza aprendizaje, una oportunidad para nuestros estudiantes de estar preparados, y durante sus prácticas pongan en marcha sus conocimientos utilizando estas aulas, fortaleciendo aprendizajes y habilidades de sus alumnos de básica, así como el fortalecimiento de los propios, a la par de esta gestión, se continuó trabajando con la implementación de pequeños proyectos desde las diferentes asignaturas.

Fue en noviembre del 2022 donde se da inicio al proyecto de aula STEM, este como laboratorio pedagógico con énfasis en metodología STEM , como primer fase del proyecto nos dimos a la tarea de realizar un sondeo e investigación un poco más detallada acerca de lo que había en la región, documentando que durante 2019 se instalaron alrededor de 44 aulas en el estado, de las cuales 17 aproximadamente se encontraban en secundarias de Tijuana, ciudad donde se encuentra la ENFT , se visitaron algunas aulas para conocer el diseño de estas y como funcionaban, encontrando muy poca información al respecto a pesar de contar con una cantidad considerada de aulas, de las cuales a esa fecha , ya varias habían sido reacondicionadas y no funcionaban como aula STEM, también se inició con entrevistas a personal que se encontraba trabajando en estas aulas, se realizaron conversatorios, charlas, conferencias y talleres donde se hablará y mostrará la metodología a la comunidad normalista, ya no solo a la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria.

Uno de los conversatorios que realizamos llevó por título "*Conversatorio; Laboratorios Pedagógicos de Ciencias, Matemáticas y Español: Metodología Aula STEM".* La finalidad del conversatorio fue dar a conocer a la comunidad de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana la existencia, funcionamiento e impacto en las escuelas de educación básica del estado, la metodología STEM, haciendo hincapié en las aulas de la ciudad de Tijuana, así como dar a conocer el proyecto de *Laboratorios Pedagógicos* con énfasis en la *Metodología STEM* de la

institución, tuvimos como invitados a un jefe de sector de escuelas primarias; quien contaba con un aula STEM centrado en una universidad de la ciudad, también invitamos a directores de dos escuelas secundarias que contaban con aula STEM, un docente y un alumno de secundaria y una servidora para hablar de las experiencias con la metodología.

Por otra parte, los primeros talleres que llevamos a cabo fueron por cuestión de tiempo y organización institucional, únicamente para la licenciatura de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, titulados "Taller Metodología STEM" impartido por personal de Garage Project Hub, esta es una empresa binacional que tiene gran impacto tecnológico, la cual cuenta con un espacio creativo que se encarga del diseño de experiencias de aprendizaje a través de la metodología STEM. El taller tenía como objetivo, dar a conocer un poco la metodología STEM, llevándolo a la práctica a través de actividades. Esta actividad fue parte del seguimiento que se estaba llevando para los Laboratorios Pedagógicos, con énfasis en la Metodología STEM.

Otro de los talleres fue "Introducción a la Metodología STEAM", impartido por el Mtro. Yátaro Adolfo Loeza Mírales, quien a la fecha funge como coordinador estatal de STEM en Baja California. El objetivo de esta actividad fue el de fortalecer el perfil de egreso de las y los futuros docentes en el ámbito de las capacidades relacionadas a el uso de la tecnología y los proyectos STEM.

A partir de este acercamiento, se generaron contactos de espacios donde se podían adquirir material para las aulas, fueron varias las cotizaciones, eligiendo dos presupuestos por parte de los directivos, se realizaron reuniones para la presentación de los materiales tomando la decisión de obtener al material de la empresa Didaktron, obteniendo los siguientes materiales:

- 2 Kit Abilix Robótica Biónica H1-S
- 2 Impresora 3D Flasforge Creator Pro
- 20 Rollos de filamento de diferentes colores
- 3 Kit Abilix Krypton 4
- 2 Robot Oculus
- 10 Kit Abilix Robotics U
- 4 Plumas 3D

Además, se incluye la capacitación y certificación para docentes y alumnos a través de una plataforma para el uso de los materiales adquiridos, todo

esto fue posible gracias al apoyo del cuerpo directivo de la ENFT, quienes por medio de su gestión solicitaron recursos a través de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), dicho recurso fue aprobado, logrando así la adquisición de los materiales, así como la autorización para dar inicio con la construcción del aula en la escuela normal.

En enero del 2023 se lleva a cabo una inauguración oficial ante autoridades de la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DESPE), donde se presenta el material obtenido y una breve demostración de los mismos, sin embargo el espacio como tal del aula aún no se encontraba concluido, así como el dominio de los materiales, ya que solo recibimos una capacitación de una hora para conocer la plataforma que se había adquirido y una hora para ensamblar los robots y aprender a utilizar la impresora 3D.

La certificación fue propuesta para alumnos y docentes, en un primer momento sería: Líder en Proyectos de Invención para 50 alumnos y para 12 docentes con Asesores en Proyectos de Invención. Surgió la propuesta por parte de quien certifica, de realizar el mismo nivel que fue Asesores de Invención, se envió por parte de coordinación un formulario donde se abrió la convocatoria tanto para alumnos, como para docentes, en dicho formulario se expuso los motivos por los cuales se deseaba tener la certificación y se estableció el compromiso de concluir; contando mínimo con dos horas a la semana para el logro de la misma. A partir de este, se eligieron los participantes, quedando en lista 16 docentes y 46 alumnos. Una vez seleccionados los participantes, se envió un oficio donde se les informó que habían sido seleccionados, se citó a una reunión virtual para dar detalles y reafirmar el compromiso adquirido.

En marzo del 2023 se informó que ya habían sido enviados los correos a los docentes, donde se compartió la plataforma Maker STEAM, usuario y contraseña para dar inicio, mismo caso para los alumnos, se dio inicio con la certificación en abril de ese mismo año. A partir de esta fecha se inicia, contando el tiempo requerido de 3 meses para concluir.

La Certificación ASESORES EN INVENCIÓN es un programa diseñado para que los participantes trabajen a su propio ritmo, cumpliendo con las fechas de inicio y cierre estipulados, con una duración de 25 horas, las cuales están conformadas por cuatro módulos que a continuación se describen:

1. Conceptos clave sobre la invención
    - Sobre invención
    - Educación Basada en la Invención
    - El proceso de invención
    - Competencias cardinales
    - Herramientas digitales
    - Trabajo colaborativo
2. Proceso de invención
    - Los 7 pasos del proceso de invención
        - Identificar Comprender
        - Idear
        - Diseñar
        - Construir
        - Probar
        - Comunicar
        - Evaluando un proyecto de invención
3. Metodologías y teorías
    - Design Thinking
    - Técnicas creativas
4. Tecnologías 4.0
    - Introducción a las Tecnologías 4.0
    - Robótica
    - Diseño, modelado e impresión 3D
    - Internet de las cosas (IoT)
    - Realidad aumentada, realidad virtual y metaverso
    - Energías renovables
    - Web 3.0
    - Inteligencia artificial
    - Electrónica Arduino

Es importante mencionar que, durante este proceso donde se buscaba dar a conocer la metodología a la comunidad normalista se continuó trabajando con la Licenciatura de Matemáticas con proyectos donde manejaran STEM, durante estas fases eran varios los obstáculos y los retos con los que nos íbamos enfrentando, uno de ellos, que los futuros docentes comprendieran que esta metodología bien aplicada y comprendida por ellos, representa un avance para la sociedad,

la educación no puede continuar como hasta ahora la hemos conocida, porque los estudiantes ya no son los mismos desde hace mucho tiempo y los docentes continuamos enseñando con los mismos métodos desde hace al menos un siglo.

Todo esto estaba sucediendo de una forma paralela, buscaba la manera de dar a conocer la metodología a los normalistas y personal de la ENFT, comprenderla personalmente, por lo que para ello tome de forma particular todos los diplomados o talleres que se me presentaron, me enfrente a un mundo de información sobre STEM, pero esta aún no se encontraba aterrizada a la educación en México, mucho menos a escuelas normales, me daba cuenta de ello al abordar los cuestionamientos de mis alumnos de cómo podían implementar los proyectos en sus escuelas de práctica, ya que no les permitían ingresar a las aulas STEM y a las que si se les permitió ingresar, era limitado, además de ya solo contar con un pizarrón inteligente, el espacio abierto y un proyector cuando bien les iba, en la mayoría de las secundarias a las que asistían no contaban siquiera con internet. Las recomendaciones se centran en el establecimiento de cambios en los currículos, en los métodos de enseñanza, en el desarrollo profesional de los docentes y en impulsar iniciativas para hacer atractivos para los jóvenes los estudios vinculados a la educación STEM (Caprile et al., 2015).

Así inició otra serie de retos, si bien era cierto contábamos con materiales, estos aún no sabíamos utilizarlos, un aula que aún no estaba funcionando por situaciones ajenas a nosotros, pero debía mostrar y mantener la metodología STEM viva para no echar por la borda lo poco que había avanzado, comencé a buscar estrategias que fueran funcionales, que no se salieran de la propuesta de la metodología, de los objetivos propuestos en los cursos de la licenciatura de matemáticas que es donde estoy en contacto directo y de los planes de básica o de lo que nos permitían realizar. Debido a los diplomados, talleres, lecturas y la certificación que estaba tomando, armaba un rompecabezas, donde la pieza final era adaptar a los diferentes contextos la metodología y la más importante, no dejar de utilizarla, entonces nos enfocamos en lo que teníamos y lo que era práctico para los normalistas, la intención era que siguieran conociendo y apropiándose del enfoque STEM, fue así como se buscó que los proyectos se construyeran a través de lo maker, que forma parte de dicha metodología.

Como bien lo menciona Benito Búa Ares, en su artículo Implementación de actividades de modelización, STEM y Maker en Enseñanza Secundaria, "Trasladar a las aulas las propuestas mencionadas del currículo LOMCE y las metodologías asociadas al movimiento Maker posee ventajas importantes,

pero también tienen importancia las dificultades, obstáculos y barreras que se presentan al intentar introducirlas" (2020, P. 2).

A partir de esta estrategia, estuvimos manejando proyectos integradores donde STEM estuviera presente, sin dejar de lado el desarrollo de capacidades marcadas en el perfil de egreso de las y los futuros docentes, además de trabajar STEM desde lo que se tenía en las escuelas de práctica o lo más accesible para ellas y ellos como; utilizando materia de rehusó, creando ficheros de proyectos y ferias STEM, entre otros, en los cuales dependiendo el semestre y las asignaturas cursadas se propuso el proyecto integrador, a esto se le llamó fase de aplicación y adaptación de proyectos.

Como se ha venido mencionando, todas las fases han sucedido a la par y en cascada, durante estos procesos que se mencionan, también se estaba trabajando como se mencionó al inicio; con el codiseño 2022 de Escuelas Normales, en la cual por acuerdo nacional se dejan asignaturas de flexibilidad curricular, esto significa que las escuelas normales, hasta cierto punto, contaban con cierta autonomía para la creación de cursos que se consideraran necesarios dentro de su contexto, coincidiendo afortunadamente en ideología con mi colega de la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (BENUFF), la Dra. Rocío Maldonado, quienes en una reunión estatal acordamos incluir en la malla de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, incluir una línea que llevara la metodología STEM, convencidas que esta es el futuro en la educación. Sin saberlo, de forma independientemente desde nuestras trincheras, ya cada una de nosotras estábamos trabajando con el enfoque STEM.

Se realizó la propuesta de esta línea STEM dentro de la malla, durante la presentación de los acuerdos tomados para las asignaturas de flexibilidad, solicitando además que al cursar estas asignaturas dentro de la línea, los egresados de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas obtuvieran la especialización en metodología STEM. Las asignaturas debían ser cuatro para lograr reconocerse como especialización y ya solo contábamos con tres asignaturas de flexibilidad dentro del trayecto que correspondía , el cual es lengua, lenguajes y tecnologías digitales, debido a esto y orientadas por nuestras autoridades, se toma un curso de la malla nacional y se crean los otros tres cursos, quedando de la siguiente manera; de primer semestre se toma "Metodologías activas para la Interdisciplinariedad" , en cuarto semestre "Introducción a la Metodología STEM", en quinto semestre "Estrategias didácticas para la educación STEM" y en sexto semestre "Aplicación de Proyectos STEM".

Impartir estos cursos ha sido una de las últimas fases a la fecha, durante el curso de cuarto semestre "Introducción a la metodología STEM", lleve a los normalistas de la mano con teoría y práctica, con la finalidad de que vivieran las fases de la metodología desde su propia experiencia, diseñando un proyecto que surgió del contexto donde se desarrollan académicamente, durante el cual vivieron las seis fases, partiendo de una problemática observada y ubicada dentro de la agenda 2030.

Durante el quinto semestre, el curso marca la creación de un robot, enfrentándonos a un nuevo reto, ya que por lo novedoso del enfoque, las escuelas normales, al menos la ENFT no contamos con docentes expertos en robótica, siendo esta aún un área de oportunidad para nosotros, sin embargo se hizo uso de la plataforma adquirida la cual es muy práctica y fácil de utilizar, solucionando hasta cierto punto un obstáculo más y reto, durante este semestre mi fase fue dar a conocer la robótica educativa a los normalistas, crearon entre seis y nueve proyectos de robótica, documentándolo en una bitácora. Esta fase se continúa trabajando, ya que la meta es llevar a los futuros docentes a ese mundo de la robótica, que la conozcan desde su propia experiencia, la vivan y posteriormente la lleven a las aulas de educación básica, no como algo nuevo, porque esto ya se lleva a cabo en algunas secundarias y preparatorias, sino como parte de la metodología, de una forma multidisciplinar.

A la fecha, nos encontramos impartiendo el tercer curso de la línea el cual corresponde a: "Aplicación de proyectos STEM", se imparte en sexto semestre del plan 2022, la estrategia durante este semestre ha sido retomar el proyecto diseñado en cuarto semestre, pulir el prototipo presentado y llevarlo en trabajo multidisciplinar con los otros cursos al proyecto de educación básica, implementando esta misma propuesta con sus alumnos a la par, para que ellos presentan el propio como proyecto integrador, se construyó una bitácora para la realización y seguimiento del mismo.

Conclusiones

Este camino no ha sido fácil, ha representado una serie de obstáculos y retos que hemos venido tratando de resolver de la mejor manera y no al azar, nos hemos enfrentado a críticas, frustración y un sinfín de situaciones, que lejos de hacernos desistir, nos motivan a seguir adelante con el proyecto, con la convicción plena de que esta metodología, hoy llamada enfoque con énfasis en STEM, es

el futuro de la educación, no solo por lo tecnológico o la robótica que son globalmente el futuro, si no por las habilidades y capacidades que esta desarrolla, por la forma de enseñanza que se practica a partir de esta, facilita la multidisciplinariedad e inclusión de todas y todos, STEM no es una moda, es el futuro de la educación. Aún falta mucho por aprender y muchos retos que superar, pero como docente preocupada por una educación de calidad y por qué los futuros docentes sean verdaderos docentes del siglo XXI , es importante apostar cien por ciento a esta metodología.

Referencias

Búa, B. (2020). Implementación de actividades de modelización, STEM y Maker en Enseñanza Secundaria. Números: revista de didáctica de las matemáticas, (104), 83-102.

STEM Education Colombia. (2025). ¿Qué es la educación STEM? https://www.stemeducol.com/que-es-stem

Caprile, M., Palmén, R., Sanz, P. y Dente, G. (2015). Encouraging STEM studies: Labour market situation and comparison of practices targeted at young people in different Member States. European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, Policy Department A: Economic and Scientific Policy. https://www.europarl.europa.eu/studies

Martín, O., y Santaolalla, E. (2020). Educación STEM: Formación con «con-ciencia». Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers, (381), 41–46. https://doi.org/10.14422/pym.i381.y2020.006n

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022) Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo Escolar 2022-2023. Avance del contenido para el libro del docente. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

Secretaría de Gobernación. (2023, 31 de marzo). ACUERDO número 01/03/23 por el que se modifica el diverso número 09/06/22 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2022-2023, aplicables en toda la República para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestras y maestros de educación básica. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5684468&fecha=31/03/2023

EDUCACIÓN SUPERIOR, EQUIDAD E INCLUSIÓN: CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES, LÍMITES Y POSIBILIDADES[*]

Coordinadora
Ana Beatriz Pérez Díaz[**]

Aproximaciones a la inclusión y la equidad en la UIA: diseño, acciones y realidades
Angélica Buendía Espinosa[***] *y Marisol Silva Laya*[****]

Equidad e inclusión en la Universidad Veracruzana: avances, tensiones y perspectivas institucionales
Ana Beatriz Pérez Díaz

Universidades interculturales: entre la promesa de inclusión y la persistencia de la desigualdad
Guillermo Tovar Sánchez[*****]

[*] Línea temática: políticas públicas y efectos institucionales en los sistemas de educación superior, de ciencia, tecnología e innovación.

[**] Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
aperez@correo.xoc.uam.mx

[***] Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
abuendia0531@gmail.com

[****] Universidad Iberoamericana
marisol.silva@ibero.mx

[*****] Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México.
guillermo.tovar@flacso.edu.mx

Resumen general del simposio

El simposio analiza las políticas instrumentadas en tres instituciones de educación superior para fortalecer los procesos de equidad e inclusión. La discusión deriva de la publicación del libro "Arquitectura para la inclusión y la equidad en la educación superior mexicana: ¿Todos los caminos conducen a...? (Libro en proceso de edición). En este marco, se busca responder: ¿Cómo se ha asumido la inclusión y la equidad en las instituciones de educación superior en México?; ¿es posible diseñar e implementar políticas y prácticas institucionales que promuevan una mayor inclusión, en condiciones de un mayor acceso de oportunidades? El supuesto es que no existe una forma única de concebir a la equidad y la inclusión. Las acciones institucionales responden más a contextos históricos y organizacionales que a directrices gubernamentales homogéneas. Se sostiene que las instituciones pueden diseñar e instrumentar acciones para ampliar las oportunidades educativas. No obstante, éstas deben acompañarse de capacidades organizacionales y de recursos que permitan dar fluidez a tales propósitos.

Desde una perspectiva teórica situada en la justicia social y el reconocimiento de las diferencias, así como en la concepción de las instituciones como actores organizacionales se busca comprender las diferencias y similitudes institucionales y organizacionales en el desarrollo de políticas y prácticas vinculadas con el acceso, la inclusión y la equidad en la educación superior. A través de un recorrido por sus historias, sus diseños institucionales, sus políticas y la percepción de sus actores, se evidencian los avances, tensiones y retos para materializar los principios de inclusión y equidad en la educación superior.

Palabras clave: educación superior, equidad, inclusión, políticas educativas, estudiantes.

Semblanza de los participantes en el simposio

Ana Beatriz Pérez Díaz. Profesora investigadora del Departamento de Producción Económica de la UAM Xochimilco e integrante del Área Académica en Desigualdad y Transformación Social. Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO México, Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación (UAM Xochimilco) y en Gestión Pública Aplicada (ITESM). Sus líneas de investigación son políticas públicas en educación superior, equidad e inclusión educativas, y cambio institucional. Ha trabajado como asesora en la Cámara de

Diputados y consultora en políticas sociales, educativas y de salud. Es miembro del COMIE, la Asociación Internacional de Políticas Públicas y la Red Inter Unidades. Premio ANUIES 2024.

Angélica Buendía Espinosa. Profesora investigadora Titular "C" de tiempo completo en el Departamento de Producción Económica de la UAM Xochimilco, donde fue jefa de departamento (2018-2022) y actualmente es Secretaria de la Unidad. Doctora en Ciencias Sociales y maestra en Economía y Gestión del Cambio Tecnológico. Sus líneas de investigación incluyen institucionalización y cambio en la educación superior, análisis del sistema universitario mexicano y políticas públicas comparadas. Es miembro del SNI Nivel III, la Academia Mexicana de Ciencias y el COMIE, donde fue presidenta (2018-2019). Ha publicado más de cien trabajos académicos y es columnista de *El Universal*.

Marisol Silva Laya. Es pedagoga con Doctorado en Educación y Directora de Investigación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Es docente en licenciatura, maestría y doctorado. Sus líneas de investigación son calidad y equidad en la educación superior y política pública en educación. Ha desarrollado proyectos sobre evaluación educativa, justicia en educación y políticas del primer año universitario. Fue presidenta del Observatorio Ciudadano de la Educación. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II) y del COMIE, y participa en comités editoriales y de dictaminación en revistas especializadas.

Guillermo Tovar Sánchez. Es investigador en ciencias sociales especializado en políticas públicas, educación, ciencia, tecnología e innovación. Doctor en Ciencias Sociales por FLACSO México e Investigador Nacional Nivel 1 del SNII. Su trayectoria se enfoca en diseño, evaluación y monitoreo de políticas públicas con perspectiva de justicia social y derechos humanos. Es investigador postdoctoral en FLACSO México y fundador de CICACiS. Ha liderado evaluaciones de impacto en México, Guatemala y Paraguay, colaborando con organismos internacionales. Ha impartido cursos de posgrado sobre planeación estratégica y análisis de datos. Sus publicaciones abordan educación, políticas y migración en revistas indexadas y congresos internacionales.

Aproximaciones a la inclusión y la equidad en la UIA: diseño, acciones y realidades

Angélica Buendía Espinosa y Marisol Silva Laya

Resumen

La ponencia analiza las acciones institucionales que ha realizado la Universidad Iberoamericana (UIA) para favorecer los procesos de equidad e inclusión. Se examina el desarrollo histórico de la UIA dentro del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), las bases de un modelo educativo fundamentado en el humanismo y las tensiones que emergen entre el ideario de justicia social y las prácticas institucionales. Como parte de los hallazgos se observa que, aunque la UIA ha avanzado en la institucionalización de las políticas para la inclusión, persisten tensiones de carácter estructural que limitan su alcance. Además, son persistentes las barreras simbólicas del estudiantado en situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: educación superior privada, equidad, inclusión, estudiantes, trayectorias escolares.

Introducción

Este trabajo es parte de una investigación que analiza la inclusión y la equidad en la Universidad Iberoamerica, Ciudad de México. Se deriva del capítulo *Del elitismo a la inclusión y la equidad en la UIA: es deseable, pero... ¿es posible?*, del libro en prensa *Arquitectura para la inclusión y la equidad en la educación superior mexicana: ¿todos los caminos conducen a...?* Se integra de cinco apartados, el primero refiere un breve relato de la historia de la UIA como parte del Sistema Universitario Jesuita en México. En la segunda sección se aborda la relevancia que tiene conocer las trayectorias del alumnado como parte del reconocimiento de su diversidad. La tercera y cuarta sección abordan las políticas y estrategias que la UIA ha diseñado para materializar la inclusión y la equidad. En el apartado final es una breve conclusión.

Breve relato histórico de la UIA

La creación de la UIA respondió tanto a la existencia de condiciones favorables en el país como a la construcción más amplia de un proyecto católico basado en la lucha contra las escuelas laicas. La UIA pertenece al Sistema Universitario Jesuita (SUJ), anteriormente Sistema Educativo UIA-ITESO (SEUIA-ITESO), red de universidades privadas asociada a la "Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús". El SUJ se considera "una obra educativa de la Compañía de Jesús que permite el apoyo mutuo, así como la formación de una comunidad universitaria en un concepto que trasciende la ubicación física de cada uno de los planteles que lo conforman". El SUJ está constituido por ocho universidades, seis confiadas a la Compañía de Jesús, y dos universidades asociadas: UIA-México (1943), Puebla (1943), León (1978), Torreón (1982), Tijuana (11982) y el ITESO en Guadalajara (1957), Instituto Superior Intercultural Ayuuk (2006) y el Tecnológico Univeristario del Valle de Chalco (2007). Las universidades miembros del sistema comparten la misión de la Compañía de Jesús, el modelo educativo y la pedagogía al modo ignaciano, así como una misma concepción curricular a partir de la cual cada Universidad organiza y opera sus propios planes de estudio, agendas de investigación, estilo de gestión académica colegiada y planeación estratégica como sistema.

La Universidad Iberoamericana (UIA), parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), representa uno de los proyectos más emblemáticos de educación superior privada en México, con una misión que articula la excelencia académica y el compromiso social. Fundada en 1943, su ideario se basa en principios humanistas de inspiración cristiana, con énfasis en la promoción de la justicia, la equidad y la transformación social (Universidad Iberoamericana, 2020). No obstante, entre su ideario y su práctica concreta persisten tensiones estructurales que invitan a analizar críticamente las políticas y programas diseñados para fomentar la inclusión y la equidad.

El modelo educativo de la UIA se sustenta en cuatro pilares fundamentales: utilitas, iustitia, humanitas y fides, que orientan su quehacer académico y formativo (Universidad Iberoamericana, 2020). Este enfoque propicia el desarrollo integral de las personas, buscando formar individuos conscientes, competentes, compasivos y comprometidos con su entorno.

En particular, la promoción de la justicia atraviesa las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación. Se impulsa no solo como una respon-

sabilidad institucional sino como parte del perfil de egreso del estudiantado, promoviendo una ciudadanía global crítica y solidaria (Universidad Iberoamericana, 2024c).

En el ejercicio de planeación más reciente de la UIA denominado "Horizonte estratégico 2023-2027. Nuestro compromiso para la construcción del futuro", la universidad reconoce que el entorno para la educación superior se ha visto inmerso en la complejidad y la incertidumbre, tal es el caso de la pandémica causada por la COVID-19 y los cambios políticos vividos en México. En tal marco, refrenda su compromiso con la formación integral de personas compasivas, conscientes, competentes, comprometidas y contemplativas, como ciudadanos globales que contribuyen a la construcción de una sociedad justa y reconciliada, en línea con los principios de la Compañía de Jesús. Su misión es "Contribuir a la formación de personas libres en la excelencia humana integral para la construcción de una sociedad más justa, solidaria, libre, incluyente, productiva y pacífica mediante el poder transformador de la docencia, la investigación y la vinculación en estrecho contacto con la realidad global de nuestro tiempo" (Universidad Iberoamericana, 2024c, p. 32).

Pese a su compromiso con la equidad, la UIA enfrenta el desafío de sus propios costos. El acceso a sus programas de licenciatura y posgrado implica colegiaturas elevadas que oscilan entre $34,085 y $291,305 MXN por semestre para licenciatura (Universidad Iberoamericana, 2023a), lo que excluye de facto a amplios sectores de la población mexicana. Esta situación revela una tensión entre el discurso de inclusión y la realidad del acceso, donde las oportunidades educativas dependen no solo del mérito académico sino de la capacidad económica (Sandel, 2020).

La institución ha buscado mitigar esta barrera mediante becas, financiamiento educativo y programas como "Si quieres, ¡puedes!", orientados a estudiantes de bajos recursos. Sin embargo, el alcance sigue siendo limitado: apenas entre el 4% y 5% de los estudiantes de licenciatura reciben exoneraciones elevadas (Universidad Iberoamericana, 2024a).

Trayectorias escolares diversas: reconocer la diferencia

El reconocimiento de las trayectorias escolares diversas constituye un avance significativo en la conceptualización de la equidad. Lejos de la lógica homoge-

neizante que imperó en evaluaciones estandarizadas, la UIA reconoce que el acceso, permanencia y egreso son procesos atravesados por múltiples variables socioeconómicas, culturales y personales (Casillas & Badillo, 2015). Estudios recientes evidencian que los estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad enfrentan mayores riesgos de abandono escolar, debido a la necesidad de compatibilizar el estudio con el trabajo u otras responsabilidades (Silva, 2019). Esta realidad complejiza el reto de asegurar trayectorias exitosas, incluso cuando se implementan políticas de apoyo financiero.

La trayectoria escolar inicia con el proceso de admisión a licenciatura en la UAI con el registro y pago del examen, mismo que puede exentarse con la estrategia mercadológica denominada "código de cortesía" que se proporciona aquellos alumnos que hayan participado en concursos, talleres de orientación vocacional presenciales y algunos otros eventos. El proceso de admisión se basa en dos criterios: puntaje en el examen de admisión (40%) y promedio de preparatoria (60%). El examen de admisión es el EXCOBA y se lleva a cabo en línea y, una vez aprobado, el aspirante deberá realizar en un lapso de 10 días, el pago parcial de la primera colegiatura, llenar y enviar la solicitud de beca en este caso el (la) alumno (a) deberá contar con al menos el 60% de aciertos en el examen de admisión para que el sistema le permite llenar y enviar la solicitud de apoyo. Además, debe tener un promedio general de 8.5 o superior.

Dos elementos son fundamentales para pasar del discurso de la equidad y la inclusión en la universidad más allá de la filosofía y los valores que se erijan como directrices en una organización. Los diseños institucional y organizacional refieren a categorías analíticas ampliamente discutidas en el campo de las políticas públicas, la ciencia política, la economía, la sociología y los estudios organizacionales. En el centro del debate está la pregunta ¿qué estructura para qué estrategia?, cuando se trata de que las organizaciones respondan a entornos cambiantes, inciertos y competitivos. Mientras que el diseño organizacional refiere a la configuración de la división del trabajo y los recursos asociados al cumplimiento de los objetivos organizacionales; el diseño institucional alude a la creación, organización y adaptación de las reglas y normas que den sentido a las estrategias definidas por una organización y que orientan y, al mismo tiempo, constriñen el actuar de los individuos en razón de los objetivos de dicha organización (North, 1990)(Cohen et al., 1974; Lawrence y Lorsch, 1973).

La UIA ha generado un diseño institucional y organizacional para la inclusión y la equidad que consideran dos ámbitos en su orientación: 1) ampliación

de oportunidades en el acceso para atender a la diversidad y 2) incidencia social, cuyo objetivo es generar espacios de diálogo con la sociedad que propicien la reflexión crítica, interdisciplinaria e intercultural, así como la acción comprometida con incidir económica, social y culturalmente para promover formas de vida más sustentables, igualitarias, respetuosas y justas (Universidad Iberoamericana, 2024a).

Ampliación de oportunidades en el acceso para atender a la diversidad

La UIA ha desarrollado un entramado institucional robusto para promover la inclusión y la equidad. Sus principales instrumentos incluyen:

- El Programa de Becas y Financiamiento Educativo, que otorga apoyos socioeconómicos a estudiantes con necesidades demostradas (Universidad Iberoamericana, 2024b).
- El programa "Si quieres, ¡puedes!" (SQP), que ofrece becas de hasta el 100% para jóvenes con talento académico de sectores populares (Silva, 2019).
- El programa "Somos Uno Más", dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual, que busca su inclusión educativa y social (Universidad Iberoamericana, 2023c).
- La Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género y el Protocolo de Atención a la Violencia de Género, que buscan crear espacios universitarios libres de discriminación y violencia (Universidad Iberoamericana, 2016).

Estos programas evidencian un esfuerzo sistemático por atender las desigualdades sociales y diversificar el perfil de su estudiantado. La siguiente tabla resume los programas.

Tabla 1

Programas para la inclusión y la equidad en la UIA Ciudad de México

Unidades y denominación	Características principales	Objetivo de las funciones: Ingreso, permanencia o egreso
"Somos uno más"	Inclusión social y educativa, para el desarrollo de habilidades y capacidades de los estudiantes. Duración tres años. El primero dedicado al área de Formación Académica Básica; el segundo, al área de Formación y Vida Universitaria, y el tercer año se dedica al Área Pre Laboral.	Contribuye al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes mediante la exploración y desarrollo de sus habilidades en un entorno que facilita tanto la preparación académica como la pre-laboral, además de participar en actividades culturales y deportivas propias de la institución.
"Si Quieres, ¡Puedes!"	Respaldar a estudiantes de escasos recursos, pero con un destacado desempeño académico, ofreciéndoles becas que cubren hasta el 100% de la colegiatura para cursar una licenciatura en la institución.	Contribuye al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes mediante una beca que cubre la colegiatura.
"Globalízate"	Este programa tiene como objetivo promover la inclusión, igualdad de oportunidades de aprendizaje, facilitar experiencias internacionales y fortalecer competencias interculturales sin necesidad de desplazamiento físico.	Contribuye al egreso de los estudiantes ya que los participantes experimentan un notable crecimiento personal y profesional, establecen conexiones globales significativas y adquieren una valiosa ventaja competitiva en el mercado laboral al finalizar el programa.

Además de su acción interna, la UIA proyecta su compromiso social a través de programas de incidencia como el de Género e Inclusión, Derechos Humanos, Asuntos Migratorios, Interculturalidad y Sustentabilidad (Universidad Iberoamericana, 2024a).

Por ejemplo, el Programa de Seguridad Ciudadana investiga temas como la militarización en México y promueve espacios de debate y propuestas de políticas públicas alternativas (Universidad Iberoamericana, 2024a). Estas iniciativas consolidan su identidad como universidad socialmente responsable.

Compromiso social e incidencia para la equidad y la inclusión

Un segundo ámbito en la UIA para atender la equidad y la inclusión refiere a la atención de problemas sociales estructurales del entorno "socio-ambiental" con los que la universidad se ha vinculado históricamente. La Dirección General de Formación e Incidencia Ignacianas es la estructura que dirige, organiza y coordina las acciones en esta materia. El objetivo es incidir en su transformación vía la generación de espacios de diálogo y reflexión abiertos a la so-

ciedad que propicien "la reflexión crítica, interdisciplinaria e intercultural, así como la acción comprometida con incidir económica, social y culturalmente para promover formas de vida más sustentables, igualitarias, respetuosas y justas" (https://ibero.mx/compromiso-social-ibero, consultado el 8 de enero de 2025). En esta perspectiva se ubican seis programas: 1) género e inclusión, 2) asuntos migratorios, 3) derechos humanos, 4) interculturalidad y asuntos indígenas, 5) universitario para la sustentabilidad y 6) seguridad ciudadana.

Tabla 2

Programas de incidencia social

Nombre del programa	Objetivo general	Actividades/líneas generales
Género e inclusión	Contribuir a la transformación de las desigualdades de género y la discriminación con un enfoque interseccional, mediante la transversalización de la perspectiva de género e inclusión en el quehacer universitario, así como en las propuestas de incidencia social y política en México Transversalizar e institucionalizar la perspectiva de género en el quehacer universitario, implementando para ello las acciones, los lineamientos, materiales, documentos y mecanismos necesarios. Formar y sensibilizar personal docente, estudiantes y personal administrativo en temas de género y cultura de paz. Desarrollar proyectos de incidencia social con perspectiva de género. Vincular a la universidad con distintos actores sociales y gubernamentales que trabajan a favor de la igualdad de género y la construcción de paz.	Elaboración y revisión de documentos institucionales con perspectiva de género Formación Creación de materiales didácticos Asesoría para la utilización del lenguaje incluyente Campañas de difusión Diagnósticos Proyectos en comunidades urbanas, rurales e indígenas Participación en distintos foros nacionales e internacionales Pertenencia y participación en Redes de Instituciones de Educación Superior Incidencia en políticas públicas Vinculación con distintos actores sociales y gubernamentales
Asuntos migratorios (2005)	Fortalecer las capacidades de las personas migrantes forzadas y quienes les acompañan, a través de procesos, proyectos y acciones que promuevan, defiendan y garanticen el ejercicio de sus derechos humanos. Promover narrativas de hospitalidad para desmontar los discursos y prácticas de discriminación, xenofobia y criminalización de las personas migrantes que justifican y legitiman el desmantelamiento de los sistemas de protección; e impulsar procesos de incidencia social y política para garantizar el acceso efectivo a derechos de las personas migrantes forzadas. Fortalecer el trabajo de los albergues, las personas defensoras y las organizaciones que acompañan a personas migrantes, mediante procesos orientados ampliar las capacidades de documentación, acompañamiento, denuncia y defensa de derechos. Generar herramientas teórico-metodológicas, investigaciones y procesos formativos que permitan la comprensión profunda, compleja y crítica del fenómeno migratorio de la mano de las personas migrantes y defensoras. Impulsar en y desde las Universidades que componen el Sistema Universitario Jesuita (SUJ), con base en una agenda compartida, la articulación de la investigación, la formación, la vinculación, la incidencia y la difusión relacionadas con los procesos migratorios	Promoción de narrativas de hospitalidad y procesos de inclusión de las personas migrantes forzadas Fortalecimiento a personas defensoras, albergues y organizaciones Investigación y formación para la incidencia ignaciana Coordinación sistémica con migrantes Encuentro "Ellas y Ellos tienen la palabra," un diálogo con defensoras y defensores de los derechos de las personas migrantes

Nombre del programa	Objetivo general	Actividades/líneas generales
Derechos humanos (1998)	Contribuir a la plena vigencia de los derechos humanos en México a través de la investigación con pertinencia social, la incidencia en el contexto político y social y la promoción de la justicia. Además busca contribuir a la sensibilización y a la formación de alumnas/os, académicas/os, investigadoras/es, profesionales y personas en general, en temas relacionados con el paradigma de los derechos humanos.	Investigación Debate y reflexión Educación y capacitación Difusión Promoción de una cultura de los Derechos Humanos
Interculturalidad y asunyos indígenas	Contribuir a la transformación de las relaciones de desigualdad, injusticia y violencia que viven los pueblos indígenas y afrodescendientes, trabajando en procesos de investigación, aprendizaje y concepción de alternativas al actual modelo de desarrollo, así como construyendo y participando en espacios de vinculación con miembros de la Comunidad Universitaria, la Compañía de Jesús, organizaciones y comunidades. Colaborar en la formación humana y social de la comunidad universitaria, en sus distintos ámbitos de acción, al promover la perspectiva intercultural para fomentar el conocimiento, el diálogo, el análisis y la valoración de la diversidad cultural. Investigar, visibilizar y acompañar procesos de defensa y por la promoción de la autodeterminación de las personas y las comunidades indígenas y afrodescendientes.	Educación intercultural Investigación para la incidencia Formación y vinculación Autodeterminación y defensa del territorio Economía social
Universitario para la sustentabilidad	Contribuir a transformar la realidad socio-ambiental y a la construcción de un futuro sustentable, mediante el impulso, acompañamiento y desarrollo de procesos de transversalización de la sustentabilidad en el curriculum; de proyectos de comunicación; de investigación e incidencia social y política. Lo anterior en vinculación con otras instancias universitarias, con organismos públicos y privados y con las obras sociales de la Compañía de Jesús.	Sustentabilidad y educación superior Incidencia en la realidad socio-ambiental Comunicación y cultura ambiental Vinculación
Seguridad ciudadana	Investigación, foros, datos abiertos y análisis sobre la seguridad pública y la militarización en México, por el Programa de Seguridad Ciudadana de la Universidad Iberoamericana, CDMX.	Investigación Foros Agenda universitaria para la seguridad ciudadana en vía civil

Fuente: elaboración propia con base en la información de páginas web https://ibero.mx/compromiso-social-ibero

Tensiones entre discurso y práctica: los límites de la inclusión

A pesar de los avances, persisten tensiones profundas entre el ideario institucional y su implementación concreta. De acuerdo con entrevistas realizadas a responsables universitarios, las limitaciones financieras derivadas de la naturaleza privada de la UIA constriñen las posibilidades reales de ampliar la matrícula de estudiantes en situación de vulnerabilidad (Buendía, 2014).

Algunas críticas apuntan a que programas como "Si quieres, ¡puedes!" reproducen lógicas meritocráticas que no consideran las desventajas estructurales de los estudiantes de bajos ingresos (Silva, 2019). Otros señalan que las políticas

de becas han sido reducidas en los últimos años como parte de una estrategia para asegurar la sostenibilidad financiera de la institución (Entrevista 4/UIA). Fueron recurrentes en las entrevistas afirmaciones como:

> una universidad privada [...] la orientación de la inclusión tiene como mirada dar oportunidad de ingreso a estudiantes que no podían de otra manera pagar eh la colegiatura (Entrevista 2/ UIA).

> :::Si nos vamos a becas, el porcentaje, la proporción de la matrícula total que recibe becas es más alta, pero exoneración es para incluir a personas con muy limitados recursos. Te puedo decir que el alcance es como de un 4 o 5% (Entrevista 5/UIA)

La experiencia de estudiantes becados revela, además, la persistencia de barreras simbólicas, como la falta de sentido de pertenencia o la presión adicional que implica conservar una beca bajo estrictos requisitos académicos.

> Para mí es muy importante que vean personas con discapacidad en su salón. La verdad es que muchos no tuvimos como esa experiencia mientras estábamos estudiando, ya no digas en la universidad, en la primaria, en la secundaria. Y si aproximadamente una de cada 15 personas del mundo tiene discapacidad, pues en un salón de 15 personas debería haber al menos una con discapacidad (Entrevista 3/ UIA).

Entre los avances más importantes se destaca la transversalización de la perspectiva de género en las prácticas universitarias. La creación del Congreso de Construcción de Paz con Perspectiva de Género y la incorporación de políticas de igualdad de género en la vida institucional representan pasos relevantes hacia la equidad (Mendoza, 2023).

Sin embargo, persisten desafíos importantes:

- Ampliar el alcance de los apoyos financieros, para garantizar una mayor diversidad socioeconómica del estudiantado.

> Creo que el hecho de haber recortado el número de becas, de haber cerrado los programas de técnico superior en universitario es muestra muy clara de que la reestructura más reciente no iba hacia hacernos una, o no va hacia hacernos una

universidad más equitativa, y eso es muy preocupante, está en el discurso pero no en las acciones (Entrevista 4/UIA).

- Profundizar la habilitación pedagógica de docentes y personal administrativo en educación inclusiva y gestión de la diversidad.

  El otro reto es la habilitación pedagógica para todo el personal, particularmente para el profesorado. Para desarrollar una educación inclusiva, hay que habilitarse, no solamente con capacitaciones puntuales, sino habilitarnos. Por aquí yo diría concretamente hacer viva la pedagogía Ignaciana en la universidad, eso sería habilitar al profesorado y a toda la comunidad; personal de biblioteca, personal de las cajas, quienes cobran, quienes dan los cartes, etcétera, todos tendríamos que estar alineados con esta visión, y eso es un reto en la universidad todavía (Entrevista 5/UIA)

- Fortalecer la formación intercultural y el apoyo a estudiantes indígenas y afrodescendientes, aún poco visibles en el campus.
- Consolidar la sustentabilidad de los programas de inclusión más allá de los cambios de gestión y prioridades coyunturales.

Frente a estos retos, se requiere una visión estratégica de largo plazo que concilie los principios fundacionales con la viabilidad económica y la responsabilidad social.

Conclusión

La Universidad Iberoamericana representa una de las experiencias más ricas y complejas en el ámbito de la educación superior privada en México. Su apuesta por la inclusión y la equidad, sostenida en un ideario humanista y de justicia social, ha generado políticas y programas que marcan diferencia respecto de otras instituciones privadas.

Sin embargo, la UIA también refleja las tensiones propias de un proyecto que, siendo de élite, busca simultáneamente democratizar el acceso a la educación superior. Estas tensiones, lejos de invalidar su esfuerzo, abren un campo fértil para reflexionar críticamente sobre el papel de las universidades privadas en la construcción de un sistema educativo más justo y equitativo.

El desafío de la UIA —y de muchas otras instituciones similares— será, en adelante, avanzar hacia una inclusión más profunda y estructural, capaz de superar las barreras económicas, culturales y simbólicas que aún persisten, y lograr así, que su ideario fundacional se materialice plenamente en su vida cotidiana.

Equidad e inclusión en la Universidad Veracruzana: avances, tensiones y perspectivas institucionales

Ana Beatriz Pérez Díaz

Resumen

La ponencia discute las acciones de equidad e inclusión en la Universidad Veracruzana. Se hace un recorrido por su evolución histórica, el diseño institucional y los rasgos que han conducido las políticas institucionales. Desde una perspectiva basada en los principios de justicia y reconocimiento se exploran los mecanismos formales y las prácticas que configuran estas políticas, así como las percepciones de los actores universitarios, en particular, del personal docente y administrativo. De igual forma, se discuten los avances, tensiones y retos que enfrenta la institución en su tránsito hacia un modelo educativo más equitativo e inclusivo. El principal hallazgo es la necesidad de integrar una vision interseccional que considere las distintas orientaciones que ha tenido la Universidad para avanzar en los propósitos de equidad e inclusion: atención a personas con discapacidad, igualdad de género e interculturalidad.

Introducción

Esta ponencia analiza la trayectoria institucional de la Universidad Veracruzana (UV) para favorecer los procesos de equidad e inclusión. La discusión adquiere particular relevancia en el contexto de una entidad federativa marcada por altos niveles de pobreza, desigualdad y marginación (Gobierno del Estado, 2019). El análisis se inserta en los debates sobre la justicia escolar y el reconocimiento (Fraser, 2000; Fraser y Honneth, 2018) y parte del principio del derecho humano a la educación superior como base para reducir brechas de acceso y fortalecer la justicia social (UNESCO, 2022).

Adentrarse en la vida institucional de la UV implica aproximarse a una universidad pública de carácter único. Cuenta actualmente con una matrícula

de 88,387 estudiantes y ofrece 365 programas educativos, desde técnico superior hasta posgrado (Universidad Veracruzana, 2023). En respuesta a los desafíos contemporáneos, la institución ha impulsado modalidades pedagógicas flexibles, que favorecen trayectorias académicas personalizadas, el aprendizaje autónomo y la tutoría académica (Beltrán, 2012).

La inclusión en la UV ha sido un proceso gradual, marcado por resistencias internas y limitaciones institucionales. En este marco, los mayores desafíos se encuentran en la necesidad de una articulación efectiva y en la incorporación de una mirada interseccional que permita avanzar hacia una cultura universitaria más inclusiva.

Síntesis histórica de la UV

La UV fue fundada en 1944 como una institución de enseñanza técnica, secundaria y superior (Estatuto Orgánico, 1944). Desde su origen, incorporó de forma singular las bellas artes como parte de su identidad, reflejada en su lema "Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz" (Casillas y Suárez, 2008). En sus primeros años, la UV fortaleció su estructura basada en facultades y gestionó su financiamiento estatal. En 1968, la Ley Orgánica separó la enseñanza media del ámbito universitario, abriendo paso a un proceso de reforma orientado a flexibilizar su organización y reconocer la diversidad educativa derivada de desigualdades socioeconómicas (Pedroza, 2001).

La década de 1970 marcó la descentralización y la aparición del posgrado, el fortalecimiento administrativo y la conformación de sindicatos. En los años noventa, la UV avanzó hacia la planeación estratégica y alcanzó su autonomía en 1996 (Chain, 1996). Este contexto favoreció dos reformas relevantes: la curricular, mediante la instauración del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), centrado en la formación intelectual, humana, social y profesional; y la tecnológica, con la creación de la Universidad Virtual.

En consonancia con debates internacionales sobre salud y educación, en 1992 se fundó el Centro de Atención Integral para la Salud del Estudiante Universitario (CENATI), con servicios preventivos y de rehabilitación. EN 2005, en respuesta a las reformas constitucionales de 2001 sobre derechos indígenas, la UV creó la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), para fortalecer la educación superior en regiones indígenas y promover el uso de lenguas originarias.

La inclusión de personas con discapacidad cobró fuerza a partir de 2008 con la adhesión de la UV a la Declaración de Yucatán y la creación del Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP). En 2010 se fortaleció la atención al bienestar estudiantil con la creación del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CEnDHIU). Hoy en día, la institución representa un referente nacional en la promoción de la inclusión y la equidad educativa para personas con discapacidad.

Diseño institucional para la inclusión en la UV

La arquitectura institucional para la inclusión en la UV se articula en cuatro ámbitos: derechos humanos, igualdad de género, interculturalidad y bienestar estudiantil. Esta orientación se apoya en una estructura que integra siete instancias clave: Defensoría de Derechos Universitarios, Coordinación de la Unidad de Género, Coordinación Universitaria de Atención Estudiantil, Dirección General de Administración Escolar, Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CEnDHIU), Departamento de Apoyo a la Formación Integral del Estudiante, y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Estas unidades conforman un entramado de acción transversal que, aunque diverso en funciones, comparte el propósito de favorecer trayectorias educativas inclusivas.

La Defensoría de Derechos Universitarios, creada en 2006, representa un instrumento de tutela interna que promueve el respeto a los derechos de la comunidad universitaria. Su creciente número de solicitudes de intervención —un aumento de casi 50 % entre 2020 y 2023— evidencia la importancia de contar con mecanismos formales para la resolución de conflictos y para la protección de los derechos humanos en la institución (Aguilar, 2023).

En el ámbito de la igualdad de género, la Coordinación de la Unidad de Género ha buscado transversalizar la perspectiva de género en políticas, programas y prácticas universitarias. No se trata sólo de incorporar contenidos o acciones aisladas, sino de construir una cultura organizacional que erradique la violencia y promueva condiciones equitativas para mujeres y personas LGBTIQ+ (Universidad Veracruzana, 2024; Universidad Veracruzana, 2022). Esta instancia trabaja en colaboración con la Defensoría para fortalecer las garantías de igualdad sustantiva.

El acompañamiento a las trayectorias estudiantiles se impulsa a través de la Dirección General de Administración Escolar y la Coordinación Universitaria de Atención Estudiantil. Ambas instancias no sólo gestionan procesos académicos, sino que también impulsan acciones de orientación, atención integral y participación estudiantil, reforzando una lógica de bienestar como condición estructural para el logro educativo. El CEnDHIU, creado en 2010, complementa esta estrategia al articular acciones de promoción de la salud, apoyo psicológico y orientación educativa, reconociendo que la formación académica exige una atención integral a los factores psicosociales que inciden en la vida universitaria.

La UVI, por su parte, constituye un componente estratégico que integra los principios de equidad, justicia social y revitalización cultural en la educación superior. Trabaja bajo un enfoque intercultural e interseccional que, más allá de la expansión de cobertura, implica una redefinición de la función social universitaria en contextos de diversidad.

La dimensión organizacional se complementa con un diseño normativo que ha acompañado la institucionalización de la inclusión. Desde una lógica de cambio isomórfico (Garud et al., 2007), la UV ha adoptado reglamentos y protocolos que formalizan los principios de equidad y no discriminación. Entre ellos destacan: el Reglamento de la Defensoría de Derechos Universitarios (RDDU, 2007, 2014, 2021), el Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías (RSIT, 2009), el Reglamento para la Igualdad de Género (RIG, 2015), el Protocolo para Atender la Violencia de Género (PAVGUV, 2020), el Reglamento para la Inclusión de Personas con Discapacidad (RIPD, 2021) y el Protocolo para garantizar y promover el ingreso, permanencia y egreso del alumnado con discapacidad en la UV (PIPEADUV, 2024).

Cada uno de estos instrumentos responde a dinámicas institucionales y externas. El RDDU instauró procedimientos para garantizar la defensa de derechos humanos y la incorporación de principios como el ajuste razonable. El RSIT formalizó la tutoría como dispositivo clave para el acompañamiento académico. El RIG y el PAVGUV profundizaron en la transversalización de la perspectiva de género, proponiendo mecanismos específicos de prevención y atención de la violencia basada en género.

En materia de discapacidad, el RIPD de 2021 y el PIPEADUV de 2024 materializan un tránsito hacia la educación inclusiva, centrado en eliminar barreras estructurales, culturales y académicas que impidan la participación plena

de estudiantes con discapacidad. Estos instrumentos no sólo regulan servicios de apoyo, sino que proponen principios normativos que buscan redefinir las trayectorias escolares desde una lógica de derechos.

En suma, El diseño institucional para la inclusión en la UV no debe entenderse como un conjunto fragmentado de iniciativas, sino como un esfuerzo articulado por construir condiciones estructurales que permitan transformar prácticas y culturas institucionales. Sin embargo, su eficacia depende no sólo de la existencia formal de instancias y normativas, sino de su apropiación efectiva por parte de los actores universitarios, su capacidad de articulación interinstitucional y su continuidad frente a los cambios políticos y administrativos.

Políticas institucionales para la inclusión: avances, acciones y desafíos de la UV

La UV ha transitado de una atención focalizada en la salud física del estudiantado, con la creación del Centro de Atención Integral para la Salud del Estudiante universitario (CENATI) en 1992, a una concepción más amplia de inclusión educativa y equidad social. Esta evolución refleja un proceso de adaptación institucional que integra las demandas nacionales e internacionales en materia de derechos humanos, diversidad, equidad y educación inclusiva.

Un hito relevante fue el Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017, que hizo explícito el compromiso de la UV con la equidad y la calidad educativa, reconociendo la igualdad de oportunidades como principio rector de su acción institucional. Esta base fue incorporada en el Plan General de Desarrollo 2030, que plantea una universidad socialmente responsable, comprometida con la equidad de género, la inclusión, los derechos humanos y la interculturalidad. El Plan busca que estas líneas estratégicas se integren de forma transversal en todos los programas educativos para el año 2030 (Universidad Veracruzana, 2017).

El Programa de Trabajo 2021-2025 consolidó esta orientación mediante 25 políticas institucionales, de las cuales nueve abordan directamente la diversidad, la inclusión, la equidad y la accesibilidad (Universidad Veracruzana, 2021). Entre ellas destacan la transversalización de derechos humanos y sustentabilidad, la incorporación de la perspectiva de género, el impulso a una educación inclusiva y culturalmente pertinente, y la garantía de igualdad y no discriminación entre los actores universitarios. Estos principios se estructuran en dos

ejes transversales: derechos humanos y sustentabilidad, y dos ejes estratégicos: docencia e innovación académica y, administración y gestión institucional.

Dentro de las políticas específicas, destaca el Programa Universitario de Educación Inclusiva (PUEI), diseñado para facilitar la accesibilidad a la oferta académica y cultural del alumnado en condición de discapacidad. Derivado de la adhesión a la Declaración de Yucatán (2008) y sustentado en la Declaración de Incheon, el PUEI tiene como objetivos la gestión de apoyos, la promoción de ajustes razonables, la sensibilización comunitaria y la inclusión plena de estudiantes con discapacidad en la vida universitaria (Universidad Veracruzana, 2024a).

La operación del PUEI es responsabilidad del CENDHIU. Tiene presencia en las cinco regiones universitarias y se apoya en una red académica que impulsa investigaciones y acciones de sensibilización. Entre sus estrategias más relevantes se encuentran los "Centros Centinela", espacios de atención a la salud integral y orientación en temas de inclusión, así como la elaboración de normativas clave.

Pese a los avances, persisten desafíos estructurales. La necesidad de articular desde una perspectiva interseccional las acciones de inclusión —género, discapacidad e interculturalidad— es un pendiente. Asimismo, la atención a la salud mental del estudiantado, agudizada tras la pandemia, exige mayores recursos humanos y materiales.

En el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, el Sistema Institucional de Tutorías (SIT) constituye un dispositivo estratégico. Promueve la formación integral a través de tutorías académicas, de investigación, artísticas y de apreciación artística. Estas tutorías abordan no solo dimensiones académicas, sino también profesionales, personales y de integración, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la permanencia escolar. El programa de monitores complementa esta estrategia, apoyando a los tutores en el acompañamiento del estudiantado, particularmente en los primeros semestres. Según datos recientes, el SIT alcanzó una cobertura del 81.2 % de la matrícula entre agosto de 2022 y enero de 2023 (Aguilar, 2023). Sin embargo, la carga desigual de trabajo entre profesores de tiempo completo y de tiempo parcial constituye una limitante para su plena consolidación.

En materia de ampliación de oportunidades, el Plan para la Ampliación de la Matrícula (2022) y el Plan de Apoyos a la Población Estudiantil en Condiciones de Vulnerabilidad (PAPEV) representan esfuerzos concretos. El primero

busca incrementar en 12 % la matrícula de Técnico, Técnico Superior Universitario y Posgrado, rompiendo con el enfoque tradicional de mérito como único criterio de acceso. El segundo articula acciones afirmativas —como exenciones de cuotas, becas de transporte, y apoyos tecnológicos— para reducir las condiciones de desigualdad que afectan la permanencia y egreso del estudiantado.

El PAPEV reconoce explícitamente las dimensiones estructurales de la desigualdad social y plantea una respuesta institucional desde la equidad de oportunidades. En su convocatoria 2024, incluyó criterios de vulnerabilidad relacionados con género, etnicidad, discapacidad, situación socioeconómica, migración y trabajo estudiantil, reflejando un enfoque integral de justicia social.

En síntesis, las políticas de inclusión de la UV muestran un avance importante hacia la construcción de una universidad más equitativa y socialmente comprometida. Sin embargo, su éxito futuro dependerá de la capacidad institucional para integrar de manera efectiva sus distintas acciones, consolidar recursos suficientes y profundizar en la transformación cultural que implica asumir la inclusión como eje estructural.

Entre voces y realidades: la inclusión en la Universidad Veracruzana

La sección presenta una parte del trabajo cualitativo desarrollado en la investigación. Se realizó con la aplicación de seis entrevistas semiestructuradas a personal docente y administrative vinculado con los procesos de equidad e inclusion en la Universidad. Se refieren las significaciones sobre la inclusion, la diversidad y el reconocimiento, los valores que orientan la educación inclusive y, los desafíos institucionales.

Significar el reconocimiento es adentrarse a las relaciones recíprocas entre sujetos que se visualizan como iguales y, al mismo tiempo, como separados de sí; sitúa a las injusticias como un problema cultural arraigado a patrones sociales de representación, interpretación y comunicación cuya eliminación transcurre por cambios culturales y simbólicos (Fraser and Honneth, 2018). En la UV este reconocimiento se otorga a distintos grupos sociales, tales como mujeres, migrantes, grupos indígenas, personas LGTBQ+ y, principalmente, a personas con discapacidad.

Las narrativas expresan una diversidad de perspectivas sobre los conceptos de equidad e inclusión, aunque convergen en reconocer la importancia de

garantizar el derecho humano a la educación. Conjuntamente se visualizan como: a) una forma de atención de grupos en situación de vulnerabilidad; c) una plataforma para garantizar el derecho a la educación; d) fundamento para reconocer que todas y todos aprendemos de manera diferenciada; e) dispositivos para contrarrestar las situaciones de desventaja; e) principios en la eliminación de todo tipo de barreras estructurales y; f) base para considerar las características de las personas y atender sus necesidades de aprendizaje. En esta narrativa la equidad se asocia con el reconocimiento de las necesidades individuales para ofrecer oportunidades diferenciadas, mientras que la igualdad se orienta al reconocimiento de derechos universales.

Sin embargo, las voces reconocen que, en la práctica cotidiana, los conceptos se confunden o se desconocen, lo que puede derivar en acciones excluyentes no intencionadas: "hay situaciones en las que la Universidad Veracruzana o las personas que laboran en ella no tienen muy claro qué es la inclusión... generan acciones que desde el desconocimiento provocan segregación y división" (Entrevista 5/UV). Asimismo, se advierte una construcción institucional de la inclusión centrada en la atención a personas con discapacidad, lo cual es valorado como un logro, pero también como una limitación. Se plantea la necesidad de transitar hacia una mirada más integral basada en la aceptación de la diversidad en sentido amplio. Al respecto se comentó:

> Para que fuera más integral debería tener como paradigma el modelo de aceptación a la diversidad. No única y exclusivamente al tema de discapacidad... hace falta personas que estén formadas en este tema. Hay muy pocos, por lo menos aquí en la región, soy la única. Entonces eso a veces también dificulta, por ejemplo, que desde arriba se tenga esta idea de cómo articular un proyecto en el que de verdad se piensa en la diversidad de manera única y exclusiva... (Entrevista 2/UV)"

Los valores para la inclusión representan visiones, ideas, concepciones y creencias que se articulan con el derecho de una educación para todos (Pérez y García, 2021). La educación inclusiva se acompaña de valores y creencias sociales que integran la aceptación de la diversidad como elemento que enriquece a las comunidades educativas, la participación del alumnado en actividades escolares y extraescolares y la igualdad de oportunidades en la provisión de servicios educativos. Los valores de empatía, solidaridad y acompañamiento emergen como los pilares éticos que sostienen las acciones inclusivas en la UV.

El trabajo realizado por el personal docente y administrativo, particularmente en las coordinaciones de inclusión, se basa en una fuerte motivación intrínseca, pese a la falta de incentivos económicos o materiales. Los valores personales y las motivaciones se reordenan y refuerzan según las experiencias de formación académica y de ejercicio profesional. Éstos han sido clave en la gestión de áreas como la Defensoría de Derechos Universitarios y el CENDHIU.

A través de los años la comunidad de la UV ha mostrado avances en el reconocimiento de la inclusión y en los valores que lo acompañan. No obstante, las personas entrevistadas señalan la necesidad de avanzar en la sensibilización y formación. Lo asumen como una de las vías más importantes para lograr este propósito. Consideran que para lograrlo es necesario visualizarlo como un proceso de formación continua, para reaprender e integrar nuevas miradas que coadyuven a entender que las personas son diferentes y que, en consecuencia, aprenden diferente. Requiere apropiarse de principios como la apertura, la flexibilidad y la adaptación al cambio.

Se esperaría que un resultado tangible de este proceso de sensibilización sea el reconocimiento de los ajustes razonables en el proceso de enseñanza aprendizaje. Aún con los avances institucionales, hay personal que visualiza a los estudiantes con discapacidad como una carga extra, o bien, se les dificulta reconocer que sus necesidades son particulares y que, por tanto, las estrategias didácticas y las formas de evaluación deben también adecuarse. Al respecto se señaló lo siguiente:

> ...buscamos este proceso de sensibilización hacia las personas para que puedan comprender que no es una carga extra o no es una carga indebida o que no es una afectación, ni un beneficio para alguien. Es un ajuste que se requiere para que el estudiante pueda estar en el aula en la misma condición que todos sus demás compañeros y compañeras; que no van a tener ninguna dificultad auditiva o visual para poder comprender la clase. Una de las principales quejas que tenemos en temas con discapacidad es la falta de ajustes razonables. Por ejemplo, tenemos casos de estudiantes con espectro autista que no socializan, y entonces muchos académicos dejan trabajos en equipo y evaluaciones en equipos entonces ellos dicen yo les pido que a mí me evalúen de manera individual porque tengo problemas con la socialización o también a veces mis compañeros me rechazan y entonces los académicos como que no les gusta a veces hacer esos cambios... (Entrevista 5/UV).

A lo largo de los años, la Universidad Veracruzana (UV) ha avanzado en la construcción de un diseño institucional para la inclusión, evidenciado en arreglos normativos, estructura organizacional y planeación institucional. El análisis cualitativo de entrevistas realizadas a actores clave confirma una opinión general positiva sobre los logros alcanzados. Entre las narrativas predominantes destacan tres ejes: la organización regional para la inclusión, los procesos de formación y sensibilización, y la atención a la salud mental.

La organización regional, particularmente a través del Programa Universitario de Educación Inclusiva (PUEI), ha permitido operar de manera cercana con las necesidades del estudiantado. Las coordinaciones regionales funcionan como vínculos efectivos entre el CENDHIU, las facultades y el alumnado (Entrevista 1/UV; Entrevista 2/UV). Esta estructura ha sido adecuada al tamaño y dispersión geográfica de la UV (Entrevista 4/UV), y se refuerza con el trabajo de la Red Universitaria de Educación Inclusiva.

Sin embargo, persisten retos significativos. El primero es la insuficiencia presupuestal y de recursos humanos, que limita la operación efectiva de los programas. La mayor parte del personal del CENDHIU se dedica a la atención de salud mental, dejando limitados los recursos para otros aspectos de la inclusión (Entrevista 6/UV). Además, los coordinadores de inclusión en las facultades realizan su labor de forma voluntaria y sin incentivos materiales, lo que afecta la continuidad y calidad del trabajo (Entrevista 2/UV).

El segundo reto es la necesidad de fortalecer la formación y capacitación del personal docente y administrativo. Aunque se han dado avances, como los cursos de educación continua para docentes (Entrevista 1/UV), el proceso de sensibilización debe ser continuo y profundo. Los entrevistados enfatizaron la importancia de comprender las implicaciones de cada tipo de discapacidad y de adaptar los contenidos didácticos para garantizar una inclusión efectiva.

Otro aspecto relevante es el proceso de ingreso a la universidad. Actualmente, se exige a los aspirantes la presentación de documentos que acrediten su discapacidad, práctica que es considerada discriminatoria por el personal responsable del PUEI (Entrevista 6/UV). Se propone fortalecer un modelo basado en el diálogo y la identificación de necesidades individuales para implementar ajustes razonables desde el inicio de la trayectoria escolar.

La resistencia del personal docente y administrativo a aceptar la necesidad de ajustes razonables también constituye un desafío. Se espera que la aprobación de nuevos protocolos para garantizar el ingreso, permanencia y egreso del

estudiantado con discapacidad fortalezca estos procesos, promoviendo una visión de derechos humanos y no una perspectiva asistencialista (Entrevista 4/UV).

Un tercer eje identificado es la creciente atención a la salud mental, especialmente tras la pandemia. Aunque la UV ha priorizado este tema, los entrevistados señalan la necesidad de diferenciar entre las condiciones de salud mental y las discapacidades, evitando su tratamiento indiscriminado. Además, se destaca la necesidad urgente de ampliar la infraestructura de atención psicológica en todas las facultades.

La reconstrucción de los relatos permite observar que, si bien la UV ha mostrado un compromiso sostenido con la inclusión, persisten importantes áreas de oportunidad. Se requiere articular de mejor manera los esfuerzos de inclusión, igualdad de género e interculturalidad, hoy fragmentados en distintas instancias.

Reflexión final

En conclusión, la UV ha logrado avances significativos en materia de equidad inclusión, sustentados en estructuras organizacionales, normativas y programas de sensibilización. Sin embargo, los desafíos persisten, especialmente en materia de recursos, formación especializada y consolidación de una cultura institucional de inclusión basada en el respeto a la diversidad y los derechos humanos. En términos estructurales es reto es visualizar los procesos de cambio institucional desde una mirada interseccional que permita integrar las distintas orientaciones y experiencias con las que cuenta la institución: la inclusión de estudiantes con discapacidad, las acciones para la igualdad de género y, la atención a la interculturalidad.

Referencias

Aguilar, M. (2023). 2° Informe de labores 2022-2023 [Informe institucional]. https://www.uv.mx/documentos/files/2023/09/2o-Informe-de-Labores-2022-2023-Digital.pdf

Universidad Veracruzana. (1999). Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana [Documento institucional]. https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/MEIF.pdf

Beltrán Casanova, J. (2012a). La enseñanza tutorial en la Universidad Veracruzana: un modelo de acompañamiento a la formación integral. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 15, 1–19.

Casillas Alvarado, M. A., & Suárez Domínguez, J. L. (2008). Educación superior e interculturalidad: La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Universidad Veracruzana.

Chain Revuelta, R. (1996). Presentación. En Universidad Veracruzana (Ed.). Las cuestiones de la Autonomía (pp. 5–7). Universidad Veracruzana.

Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. New Left Review, 3, 107–120.

Fraser, N., y Honneth, A. (2018). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico. Editorial Morata.

Garud, R., Hardy, C., y Maguire, S. (2007). Institutional entrepreneurship as embedded agency: An introduction to the special issue. *Organization Studies*, 28(7), 957–969. https://doi.org/10.1177/0170840607078958

Gobierno del Estado de Veracruz. (2019). Plan Veracruzano de Desarrollo 2019–2024 [Plan estatal de desarrollo]. https://www.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/Plan-Veracruzano-Desarrollo-2019-2024.pdf

Pedroza Flores, R. (2001). De la autonomía universitaria: su origen y sentido actual. *Revista de la Educación Superior*. *30*(118), 85–102.

Pérez, J., y García, R. (2021). Los valores de la docencia inclusiva. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–10. Disponible en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0055.pdf

Universidad Veracruzana. (2009). Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías [Reglamento]. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2021/06/Reglamento-del-Sistema-Institucional-de-Tutorias-2009.pdf

UNESCO. (2022). Informe mundial sobre inclusión y educación: todos y todas sin excepción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718_spa

Universidad Veracruzana. (2017). Plan General de Desarrollo 2030 [Plan estratégico]. https://www.uv.mx/planeacion/files/2017/10/Plan-General-de-Desarrollo-2030.pdf

Universidad Veracruzana. (2021). Programa de Trabajo 2021–2025. Por una transformación integral. https://www.uv.mx/planeacion/files/2021/09/Programa-de-Trabajo-2021-2025-Completo.pdf

Universidad Veracruzana. (2021a). Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios [Reglamento]. https://www.uv.mx/legislacion/files/2021/07/Reglamento-de-la-Defensoria-de-los-Derechos-Universitarios-2021.pdf

Universidad Veracruzana. (2021b). Reglamento para la Inclusión de Personas con Discapacidad [Reglamento]. https://www.uv.mx/legislacion/files/2021/12/Reglamento-para-la-Inclusion-de-Personas-con-Discapacidad-2021.pdf

Universidad Veracruzana. (2022). Estatuto General [Normativa interna]. https://www.uv.mx/legislacion/files/2022/09/ESTATUTO-GENERAL-UNIVERSITARIO-Actualizado-2022.pdf

Universidad Veracruzana. (2023). Oferta educativa 2023. https://www.uv.mx/escolar/files/2022/09/Oferta-Educativa-2023.pdf

Universidad Veracruzana. (2024). Coordinación de la Unidad de Género [Página web]. https://www.uv.mx/genero/

Universidad Veracruzana. (2024a). Programa Universitario de Educación Inclusiva [Sitio web]. https://www.uv.mx/cendhiu/educacion-inclusiva/

Universidades interculturales: entre la promesa de inclusión y la persistencia de la desigualdad

Guillermo Tóvar Sánchez

Resumen

El trabajo aborda la trayectoria histórica de la educación indígena en México, el perfil institucional de las UI, su modelo educativo flexible e intercultural, así como su oferta académica y organización interna. Con base en el análisis análisis de la Universidad Intercultural del Estado de México, la Universidad Intercultural de Chiapas y la Universidad Intercultural de Puebla se pone en evidencia que, aunque los marcos normativos buscan favorecer procesos de inclusión, existen limitaciones estructurales, tales como el predominio de intereses políticos, restricciones presupuestales y tensiones entre la autonomía comunitaria y el control estatal.

Introducción

La creación de las universidades interculturales (UI) en México constituye el esfuerzo más importante para ampliar el acceso a la educación superior de la población indígena. Fundamentadas en un proyecto democrático, de justicia social e inclusión, las UI reconocen y revalorizan la diversidad cultural y lingüística de las comunidades donde se ubican. Desde 2003, se han establecido diecinueve universidades que atienden a más de 18,000 estudiantes.

Los principios que las orientan se basan en una visión de justicia que trasciende la distribución para defender la capacidad de decisión, reconocimiento y acción en la vida pública (Young, 2000a, 2000b). Este proyecto deposita en las comunidades el protagonismo en la organización social y política de las universidades, así como en la garantía del derecho humano a la educación superior. No obstante, enfrenta tensiones vinculadas a la autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas.

El texto se estructura en cuatro apartados: historia de las UI, perfil institucional, diseño institucional (oferta académica, órganos de gobierno y políticas en Estados de México, Chiapas, Puebla y Colima) y la reflexión final. Aunque el análisis reconoce la diversidad entre universidades, identifica limitantes comunes, como los arreglos institucionales influenciados por intereses políticos y la falta de reconocimiento a la autodeterminación. Pese a marcos normativos que promueven la participación indígena, en la práctica su influencia es limitada, reproduciendo desigualdades que dificultan garantizar plenamente el derecho a la educación superior conforme a la Ley General de Educación Superior.

Las universidades interculturales en contexto: historia y presente

La historia de las universidades interculturales (UI) en México, iniciada formalmente en 2003, posee antecedentes relevantes para comprender su contexto y problemáticas actuales. La literatura identifica tres etapas en su conformación: 1) educación indigenista posrevolucionaria; 2) educación bilingüe y bicultural; y 3) emergencia de la educación intercultural (Olivera, 2019; de la Cruz y Pedraza, 2017; Castillo-Rosas, 2016). La primera etapa (1921-1948/1971) se caracterizó por políticas de integración y castellanización a través de la Escuela Rural Mexicana y la Casa del Estudiante Indígena. El Estado buscó sustituir culturas indígenas por una cultura occidentalizada (Olivera, 2019). Posteriormente, surgieron esfuerzos de preservación cultural, como escuelas vocacionales y educación bilingüe (Castillo-Rosas, 2016). La segunda etapa (1948/1971-2001) promovió la enseñanza en dos lenguas y culturas, impulsada por ANPIBAC. Se crearon Escuelas Normales Rurales para formar docentes indígenas castellanizados capaces de enseñar en lenguas locales (Olivera, 2019; Galán y Navarro, 2016). Sin embargo, proyectos autónomos como la Universidad Autónoma Indígena de México enfrentaron obstáculos impuestos por la SEP (Rojas Cortés y González Apodaca, 2016 en Olivera, 2019). La tercera etapa (2002-2018) respondió al surgimiento de movimientos indígenas y demandas del EZLN, que impulsaron la implementación de un modelo educativo intercultural (Dietz y Mateos Cortés, 2019; Esteban y Bastiani, 2007). La reforma constitucional de 2001 reconoció a México como nación pluricultural y garantizó derechos educativos bilingües e interculturales (Secretaría de Educación Pública, 2001). La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, liderada por Sylvia Schmelkes, diseñó

el modelo de las UI, integrando saberes indígenas en el sistema educativo. Se realizaron consultas con comunidades indígenas y reuniones internacionales (Casillas-Muñoz y Santini-Villar, 2009). Las UI representan un avance significativo en inclusión cultural, pero enfrentan desafíos de integración curricular, pertinencia cultural y sostenibilidad (Mateos y Dietz, 2015; Deance y Vázquez, 2010). Actualmente, existen diecinueve UI en estados como México, Chiapas, Tabasco, Veracruz, Puebla, Guerrero, Sonora, San Luis Potosí e Hidalgo.

Perfil institucional: interculturalidad, vinculación y comunidad

Este apartado construye el perfil institucional de las UI a partir de sus principios fundacionales, matrícula, bases del modelo educativo, oferta académica y organización del trabajo académico. Se parte de la concepción de las UI como proyectos orientados a formar profesionales comprometidos con el desarrollo social, económico y cultural de sus comunidades, con una oferta educativa pertinente a sus realidades (Mateos y Dietz, 2015; Schmelkes, 2008; González, 2007).

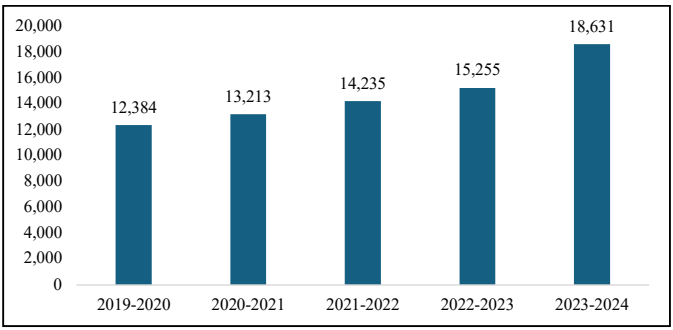
Principios fundacionales de las UI giran en torno al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, así como al compromiso con el desarrollo de los pueblos originarios y otros grupos históricamente excluidos. Se destacan cuatro principios: a) Interculturalidad y diversidad; b) Modelo educativo flexible y adaptativo; c) Revitalización cultural y lingüística; d) Colaboración institucional y comunitaria.

Las UI impulsan el diálogo intercultural y diverso genuino, valorando el conocimiento tradicional junto con el científico (Galán y Navarro, 2016; Castillo Rosas, 2010; Deance y Vázquez, 2010; Dietz y Mateos Cortés, 2019). El Modelo educativo es flexible y adaptativo que busca responder a las necesidades de los estudiantes y sus comunidades, articulando docencia, investigación y vinculación comunitaria (Arias, 2024; Schmelkes, 2008). La revitalización cultural y lingüística de las UI se promueve activamente a través de la enseñanza y documentación de lenguas y culturas indígenas (Esteban Guitart y Bastiani Gómez, 2007; SEP, 2006). La colaboración institucional y comunitaria donde se integran a gobiernos estatales, federales y representantes de las comunidades en su estructura de gobernanza, asegurando un enfoque participativo (SEP, 2006). Desde 2003 se han creado 17 UI que ha beneficiado el aumento de la matrícula de las universidades interculturales. La primera fue la Universidad

Autónoma Indígena de México y las últimas, la Universidad Intercultural para la Igualdad de Aguascalientes y la Afrouniversidad Politécnica Intercultural. En el ciclo 2023-2024 se reportaron 18,631 alumnos escolarizados y 6,601 en modalidad no escolarizada (SEP, 2024).

Gráfica 1

Matrícula del subsistema de universidades interculturales, 2019-2024



Fuente: DGESUI.

En 2024, la matrícula total fue de 23,268 estudiantes. Se observa un crecimiento significativo en la UIIM, UICEH y UNICH, mientras que la UIEM y UIEG muestran decrementos importantes (ver Tabla 1).

Tabla 1

Decretos de creación y matrícula en las universidades interculturales, 2018-2024

No.	UI	Decreto de creación/ Ley Orgánica	Matrícula 2018	Matrícula 2024	Crecimiento porcentual
1	Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	2001	5533	9180	65.9
2	Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	2003	1396	526	-62.3
3	Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	2004	1318	2361	79.1
4	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	2006	483	398	-17.6
5	Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	2006	855	1360	59.1
6	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	2006	986	1715	73.9
7	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	2006	636	2046	221.7
8	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	2006	828	893	7.9
9	Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP)	2011	2432	3223	32.5

No.	UI	Decreto de creación/ Ley Orgánica	Matrícula 2018	Matrícula 2024	Crecimiento porcentual
10	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)	2012	188	526	179.8
11	Universidad Intercultural de Baja California (UIBC)	2021		187	
12	Universidad del Pueblo Yaqui (UPY)	2022	-	225	
13	Universidad Intercultural de Colima (UIC)	2022	-	226	-
14	Universidad Intercultural del Estado de Guanajuato (UIG)	2022	-	130	-
15	Universidad Intercultural de Tlaxcala (UIT)	2023	-	76	-
16	Universidad Intercultural de Campeche (UICAM)	2022	-	196	-
17	Universidad Intercultural para la Igualdad	2023	-	-	-

Fuente: elaboración propia con base en los Decretos de creación de las universidades interculturales, así como del portal de Transparencia de la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural.

El perfil del estudiantado es particular: jóvenes indígenas de zonas marginadas, muchos de los cuales se desplazan de sus comunidades para cursar la educación media superior (Nájera, 2024). Este estudiantado demanda mejores condiciones académicas y recursos, especialmente evidenciadas durante la pandemia por COVID-19 (Rodríguez y Hernández, 2022).

El modelo educativo: desarrollo científico y comunidad

El modelo educativo de las UI articula docencia, investigación y vinculación (Galán y Navarro, 2016; Mateos y Dietz, 2015). Coloca al estudiante en el centro del proceso, formándolo en competencias académicas, interculturales y de responsabilidad social (Casillas y Santini, 2009; Schmelkes, 2008). Se estructura en cuatro ejes: 1) Lengua, cultura y vinculación comunitaria; 2) Disciplinar; 3) Axiológico; y, 4) Metodológico. El personal académico es mediador cultural, fomenta aprendizajes contextualizados y participa en procesos de formación continua (Lloyd, 2019; Casillas y Santini, 2009). La vinculación se articula a través de Consejos de Vinculación y proyectos comunitarios, fortaleciendo el diálogo con las comunidades (Mateos y Dietz, 2015; Schmelkes, 2008).

Oferta educativa de las universidades interculturales

La oferta educativa se basa en "experiencias educativas" organizadas por áreas de formación y modalidades flexibles (Mateos y Dietz, 2015). Actualmente, se

ofrecen 235 programas de licenciatura y posgrado (SEP, 2024). Inicialmente, las áreas fueron Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo (Casillas y Santini, 2009). Sin embargo, la oferta enfrenta desafíos como:

- Ambigüedad profesionalizante (Dietz y Mateos, 2019);
- Predominio de modelos tradicionales (Ávila Romero y Ávila Romero, 2014);
- Dificultades de inserción laboral (Marcelín, Collado y Orozco, 2021).

Organización académica en las UI

Cada universidad define su carrera académica. La UIEM establece tres categorías de personal académico, mientras que la UIEP contempla cinco, incluyendo la figura de sabias y sabios comunitarios (UIEM, 2023; UIEP, 2023).

Tabla 2
Categorías del profesorado de la UIEP y la UIEM

Categoría	UIEP	UIEM
Profesor de Tiempo Completo	Dedicación de 40 horas semanales; se espera que participen en docencia, investigación, vinculación comunitaria, tutorías, y gestión académica. Preferentemente deben contar con grado de maestría y doctorado.	Dedicación exclusiva para la docencia, investigación y actividades académicas. Realizarán tutorías y asesorías
Profesor de asignatura	Contratados para impartir asignaturas específicas por un máximo de 30 horas semanales; se valoran su experiencia profesional y académica. Preferentemente deben contar con grado de Maestría.	Realizan actividades enfocadas, principalmente, a la docencia
Profesor visitante	Vienen de otras instituciones nacionales o extranjeras para impulsar áreas de la universidad mediante convenios. Su contratación es temporal.	Académicos de reconocido prestigio y/o miembros distinguidos de la comunidad y de la región. Colaboran en la docencia o investigación por periodos cortos, en proyectos específicos, generalmente a través de convenios de colaboración.
Técnico académico	Apoyan en funciones técnicas y profesionales en áreas específicas, como parte de los programas académicos o de apoyo. Se requiere estudios mínimos de licenciatura.	No existe la categoría
Sabias y sabios de comunidades	Miembros de pueblos originarios con saberes tradicionales que colaboran en la formación de estudiantes y fortalecen la pertinencia cultural de los programas educativos.	No existe la categoría

Fuente: elaboración propia con base en los Reglamentos para el Ingreso y la Permanencia de la UIEP y la UIEM.

En 2024, las UI registraron 427 profesores; el 30 % con perfil deseable vigente y el 14 % adscritos al SNII. La UAIM destaca por el mayor número de profesores de tiempo completo y en el SNII, mientras que la UISLP muestra rezagos (ver Tabla 3). Estos datos reflejan uno de los principales desafíos del subsistema: fortalecer la habilitación de la planta docente mediante apoyos institucionales y gubernamentales.

Tabla 3

Profesores de tiempo completo, perfil deseable vigente y adscripción al SNII en las universidades interculturales, 2024

UI	Profesores de tiempo completo	Perfil deseable vigente	SNII
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	95	25	17
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	53	13	0
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	40	13	15
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	34	5	0
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	70	19	12
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	31	14	3
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	38	11	8
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	38	17	3
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP)	5	3	0
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)	23	11	3
Total	427	131	61

Fuente: elaboración propia con base en información de la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural.

El diseño institucional para la promoción de la interculturalidad

La incorporación de los principios de equidad e inclusión en las universidades interculturales (UI) configura un diseño institucional singular dentro del subsistema de educación superior en México. Fundamentadas en principios de justicia social y derecho a la educación, las UI presentan rasgos particulares que las diferencian del resto de las instituciones. Este apartado aborda de manera integral su diseño institucional, destacando elementos clave: naturaleza jurídi-

ca, estructuras de gobierno, descentralización y participación comunitaria, y vinculación con la autoridad educativa.

Las UI son Organismos Públicos Descentralizados (OPD), con personalidad jurídica y patrimonio propio, lo que les otorga autonomía administrativa relativa. Sin embargo, están sujetas a supervisión y control por parte de los gobiernos estatales y federal (SEP, 2006). Aunque su presupuesto debería dividirse equitativamente entre recursos federales y estatales, en la práctica los gobiernos locales no siempre cumplen con su aportación.

Las limitaciones presupuestarias y el mal manejo de recursos afectan la calidad educativa, la retención de personal académico calificado y el desarrollo de programas pertinentes (Arias Guzmán, 2024; Olivera, 2019; Dietz y Mateos, 2019; Esteban Guitart & Bastiani Gómez, 2007). Hasta 2020, las UI dependían administrativamente de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), lo que, si bien garantizaba coherencia política, limitaba su capacidad de adaptación local (Olivera, 2019; Dietz y Mateos Cortés, 2019).

A pesar de estos retos, el estatus de OPD proporciona un marco jurídico para el diálogo intercultural y la inclusión de saberes ancestrales en la educación superior, aunque el equilibrio entre autonomía y supervisión gubernamental sigue siendo un desafío permanente (Esteban y Bastiani, 2007).

La estructura de gobierno universitario es heterogénea y responde tanto a las características comunitarias como a las disposiciones estatales. Cada UI cuenta con órganos unipersonales (rectoría), órganos colegiados (Consejo Directivo, Consejo de Desarrollo Institucional) e instancias de apoyo administrativo (Hernández Loeza, 2016; SEP, 2006).

La composición de los órganos colegiados incluye:

- Representantes de gobiernos estatal y federal,
- Comunidad académica y estudiantil,
- Sociedad civil y comunidades indígenas (Olivera, 2019).

Sin embargo, la preponderancia de representantes gubernamentales ha sido criticada por limitar la autonomía y reducir la participación comunitaria real en la toma de decisiones (Hernández, 2016; Dietz y Mateos Cortés, 2019). La centralización obstaculiza la innovación académica y la adaptación local de los programas educativos, en contraste con el mandato intercultural de las UI.

Aunque concebidas para fomentar la descentralización educativa, las UI operan en un esquema de autonomía restringida, donde las políticas estatales y federales predominan (Dietz & Mateos Cortés, 2019). La participación de representantes indígenas en la gobernanza suele ser simbólica, con influencia limitada (Esteban Guitart & Bastiani Gómez, 2007; Olivera, 2019). Desde el inicio del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, se ha intentado construir una narrativa de mayor participación comunitaria, especialmente en las UI creadas en su administración, como la Universidad Intercultural del Pueblo Yaqui y la Afrouniversidad Politécnica Intercultural (Entrevista 1/UI). No obstante, las tensiones entre la centralización institucional y la inclusión efectiva persisten, desafiando la construcción de una educación intercultural genuina (SEP, 2006).

Históricamente, las UI han estado vinculadas a la CGEIB, órgano encargado de alinear los programas con la política nacional de educación intercultural (SEP, 2006). Este modelo centralizado, si bien buscaba coherencia, restringía la autonomía universitaria (Dietz & Mateos Cortés, 2019; Esteban Guitart & Bastiani Gómez, 2007). Durante la actual administración, se ha impulsado una política de fortalecimiento comunitario y la creación de nuevas UI, principalmente en el norte y centro del país (Lloyd, 2024). Sin embargo, se observa una bifurcación entre las universidades creadas antes y después de 2018: las más recientes muestran una mayor incidencia comunitaria en su diseño. Esta diferenciación plantea riesgos de fragmentación interna del subsistema. Persisten desafíos estructurales como la carencia de recursos, la intervención de partidos políticos, las tensiones curriculares, y las dificultades de inserción laboral para los egresados (Lloyd, 2023). Tales obstáculos comprometen la sostenibilidad de las UI y ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer su autonomía, su pertinencia cultural y su vinculación efectiva con las comunidades.

Políticas institucionales para la equidad y la inclusión: trayectorias escolares e igualdad de género

En esta sección se analizan las acciones institucionales orientadas a promover la inclusión y equidad en cuatro universidades interculturales (UI): Estado de México, Chiapas y Puebla. Las estrategias identificadas se agrupan en tres propósitos fundamentales: a) fortalecimiento de la igualdad de género y no

discriminación; b) ampliación del acceso a grupos indígenas, y c) fomento de la permanencia estudiantil.

La Universidad Intercultural del Estado de México ha priorizado políticas de género a través de reglamentos y protocolos centrados en la igualdad y erradicación de violencia (UIEM, 2023; 2023a). Creó la Abogacía General e Igualdad de Género y adoptó un Protocolo de Cero Tolerancia para proteger a las víctimas de violencia de género (UIEM, 2023b). El ingreso se regula mediante examen diagnóstico no vinculante y, para ciertas carreras, un curso propedéutico (UIEM, 2014). Se privilegia la admisión de aspirantes indígenas del Estado de México, otros estados o el extranjero. Para favorecer la permanencia, la UIEM ofrece programas de tutorías y salud integral. Las becas, gestionadas a nivel estatal, exigen un promedio mínimo de 8.5, aunque el monto considera condiciones socioeconómicas. Las políticas reflejan un compromiso con los derechos humanos, aunque se sugiere desarrollar mecanismos de evaluación de impacto en equidad de género.

La Universidad Intercultural de Chiapas promueve la inclusión de comunidades indígenas y la revitalización de lenguas originarias (UNICH, 2021b). Sin embargo, enfrenta desafíos: el ingreso a algunas carreras es directo, pero otras imponen exámenes y cursos preuniversitarios de costo elevado, lo cual puede excluir a sectores vulnerables (UNICH, 2024). En permanencia, cuenta con tutorías individuales, programas de apoyo social, tutorías de pares y becas federales y alimenticias (UNICH, 2021c; UNICH, 2024a). Aun así, se observa una ausencia de políticas de género claras en su marco normativo (UNICH, 2021a). Aunque se menciona su importancia en el Plan de Desarrollo Institucional, no hay acciones específicas para su implementación efectiva (UNICH, 2021b). La UNICH ha avanzado en inclusión cultural, pero un enfoque integral de género fortalecería la equidad en el acceso, la permanencia y la titulación.

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla promueve la representación proporcional de pueblos originarios en sus procesos de selección (UIEP, 2017). Su Decreto de Creación destaca la diversidad cultural y lingüística como ejes fundamentales (UIEP, 2007). Para apoyar el acceso y la permanencia, ofrece becas, planes de estudio flexibles y programas de tutorías, particularmente para mujeres con responsabilidades familiares (UIEP, 2019a). Su Manual de Procedimientos y Reglamento de Titulación integran principios de igualdad de oportunidades y no discriminación (UIEP, 2017; 2017a). El Protocolo con-

tra la Discriminación garantiza procedimientos en lenguas originarias y medidas contra la revictimización de mujeres víctimas de violencia (UIEP, 2019). Aunque no siempre se enuncian políticas de género explícitas, los documentos institucionales reflejan un compromiso implícito con la equidad, reforzado por reglamentos de vinculación y participación comunitaria.

El diseño institucional también incluye estrategias de permanencia: programas de becas, talleres de convivencia y acciones para crear un entorno seguro. Estas medidas buscan consolidar un espacio académico inclusivo y equitativo, alineado con los valores de justicia social, interculturalidad y derechos humanos.

Reflexiones finales

Las universidades interculturales (UI) representan una respuesta a una demanda histórica de los pueblos indígenas y constituyen una plataforma para garantizar el derecho humano a la educación superior. Desde 2003, se han creado 17 instituciones basadas en un modelo que reconoce la diversidad cultural y los saberes indígenas, con participación comunitaria en su diseño y operación. Sin embargo, enfrentan desafíos permanentes, como la influencia gubernamental en la toma de decisiones, la falta de recursos, las tensiones curriculares y las dificultades de inserción laboral de sus egresados. Estos retos exigen fortalecer el diálogo y basar las acciones en un principio de justicia y reconocimiento. La sostenibilidad del subsistema depende de lograr un equilibrio entre autonomía institucional y apoyo gubernamental, construyendo un marco sólido que garantice financiamiento adecuado, participación comunitaria efectiva y una oferta educativa flexible y pertinente, adaptada a las necesidades y aspiraciones de las comunidades indígenas y rurales.

ÁREA TEMÁTICA 12
EVALUACIÓN EDUCATIVA

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL ROL DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA EN EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR*

Coordinador
*Mario Rueda Beltrán***

La evaluación institucional en el nivel superior:
¿continuidad o un nuevo derrotero?
*Alejandro Canales Sánchez****

Desafíos de la evaluación institucional: el caso de la UABC
*Edna Luna Serrano*****

5 tesis sobre la evaluación institucional
de las universidades en tiempos de la 4T
*Miguel Angel Casillas Alvarado******

* Línea temática: 7. Evaluación de política educativa: impacto y retos en el sistema educativo.

** IISUE-UNAM.
mariorb2012@gmail.com

*** IISUE-UNAM.
canalesa@unam.mx

**** Universidad Autónoma de Baja California.
eluna@uabc.edu.mx

***** Universidad Veracruzana.
mcasillas@uv.mx

Resumen general del simposio

En México, a lo largo de las últimas tres décadas, la evaluación educativa ha tenido una presencia destacada en las políticas públicas formuladas para el sector, especialmente en el nivel superior. Aunque se han planteado múltiples estrategias con finalidades diversas, en la propuesta actual sobresale la implementación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) que, en su carácter nacional, pretende adquirir funciones diagnósticas, de mejora y de autoevaluación, con apego a criterios académicos universales y delegando la responsabilidad a los actores del sector y las instituciones. Bajo este contexto, se hace un análisis del papel de la investigación evaluativa en el desarrollo del tema a lo largo de tres décadas, para sentar las bases para examinar los principales rasgos del nuevo marco normativo y destacar su impacto y los retos del ejercicio de la autoevaluación institucional en dos universidades estatales, así como perfilar los temas clave para desarrollar la futura agenda de investigación.

Palabras clave: políticas de evaluación educativa, Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, evaluación institucional, autoevaluación institucional, educación superior.

Semblanza de los participantes en el simposio

Mario Rueda Beltrán. Investigador Titular C en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Profesor del posgrado en Pedagogía y Psicología en la misma Universidad. Es miembro del SNII nivel III. Es Doctor y DEA en Ciencias de la Educación por la Universidad de París VIII Vincennes Saint-Denis, en Francia; realizó estudios de licenciatura en Psicología por la UNAM. Se ha destacado principalmente en las líneas de investigación: Evaluación educativa, Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia, Políticas educativas, Modelos y prácticas de evaluación de la docencia en instituciones de educación superior.

Alejandro Canales Sánchez. Investigador titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM en el área "Políticas de la educación" y del Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior de la UNAM. También es miembro del Sistema Nacional de Investigadores,

del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Doctor en ciencias sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México.

Edna Luna Serrano. Licenciada y maestra en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México y doctora en educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Investigadora en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Su línea de investigación es evaluación educativa, en particular evaluación de la docencia y evaluación de la formación profesional. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Es editora científica de la Revista Electrónica de Investigación Educativa desde 2011. Fue integrante de la Junta de Gobierno de la Universidad Autónoma de Baja California (presidenta en el periodo 2014-2015).

Miguel Angel Casillas Alvarado. Investigador en el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES) de la Universidad Veracruzana. SNI Nivel 2. Integrante del cuerpo académico UV-CA 513, «Educación y Equidad». Licenciado en Sociología por la FCPyS de la UNAM, Maestro en Ciencias por el DIE-CINVESTAV-IPN, y doctor en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. Socio del COMIE, se interesa por temas como la educación superior; historia institucional de las universidades; políticas educativas; agentes educativos; y profesores, estudiantes y TIC. Sus publicaciones son accesibles desde: https://www.uv.mx/personal/mcasillas

El rol de la investigación evaluativa en el desarrollo de las políticas en educación superior

Mario Rueda

Resumen

La presencia destacada de la evaluación en las políticas educativas de las últimas tres décadas ha marcado significativamente el desarrollo de la investigación evaluativa en México, muestra de ello se ha documentado en la publicación periódica de los estados del conocimiento a cargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En un ejercicio de revisión de este avance en la investigación sobre la evaluación educativa en las políticas públicas, se hace posible observar la relevancia que adquiere sistematizar el conocimiento producido desde la investigación para consolidar mejores estrategias para el diseño y puesta en marcha de iniciativas más cercanas a la amplia diversidad de instituciones de la educación superior.

Palabras clave: políticas educativas, políticas de evaluación educativa, investigación evaluativa, investigación educativa, evaluación educativa.

En México la investigación educativa desde hace más de tres décadas se perfila como una actividad profesional con características propias; se reconoce su carácter reactivo, para señalar su vinculación con las políticas educativas que orientan las acciones de todos los involucrados en el sector. Es claro que cuando una política retoma un tema en específico casi de forma automática aumenta el número de investigadores que lo abordan, tal es el caso de la evaluación que, si bien siempre fue del interés de algunos estudiosos, cuando ha formado parte sustantiva de las políticas gubernamentales el tema adquiere dimensiones inesperadas. La gran cantidad de esfuerzos desplegados para tratar de conocer, dar cuenta y explicar los efectos de las políticas aplicadas, direcciona también las acciones para sistematizar el conocimiento producido y la orientación de las iniciativas futuras, convirtiéndose en líneas de investigación.

En el caso de la evaluación se ha conformado un campo reconocido como investigación evaluativa, en cuyo conglomerado se identifican una variedad de objetos. Distinguiéndose múltiples énfasis en cuanto sus finalidades, ya sea con la intención de mejorar, constatar el cumplimiento de criterios o estándares, conocer las perspectivas de los diferentes actores, o tomar decisiones sobre la continuidad, modificación o eliminación de un programa. La evaluación educativa es una modalidad de investigación aplicada (Jornet et al., 2020; Escudero, 2016), realizada en el marco de las ciencias sociales y las humanidades (Scriven, 2003); remite de forma explícita a un trabajo riguroso en metodología con respaldo de aspectos teóricos específicos (Scriven, 1991) con la intención de generalizar algún componente (Stake, 2006).

Para el desarrollo de la investigación evaluativa conviene sumar esfuerzos para que en estos trabajos se expliciten los criterios empleados en su quehacer para consolidar su reconocimiento en la comunidad científica y en la sociedad en general. En otras palabras, promover que toda producción de conocimiento en investigación evaluativa explicite su proceso en cuanto al origen y puesta en marcha, comunique tanto sus aciertos como sus errores, a la vez que comparta las reflexiones sobre sus potencialidades y limitaciones, para avanzar más sólidamente en los aportes al campo.

En particular, la evaluación educativa en las políticas públicas es investigada a partir de sus efectos en diferentes ámbitos evaluativos, entre otros, la acreditación de los planes y los programas de estudio; los mecanismos para valorar el desempeño académico, incluyendo los programas especiales; la aplicación de exámenes, procesos de ingreso, egreso y acreditaciones de nivel educativo para evaluar a los estudiantes desde instituciones y organismos externos. Las políticas en cada uno de estos ámbitos requieren un espacio propio, no obstante, el interés ahora es observar el desarrollo general de la investigación en el tema.

El contribuir a la producción y sistematización de información en esta línea puede consolidar un conocimiento social útil con implicaciones y efectos positivos en el diseño y aplicación de las políticas públicas, al tiempo que se dan a conocer a los interesados los tópicos clave estudiados y a sus protagonistas. De hecho, las acciones de gobierno desarrolladas en ciclos sexenales tienen la limitante de que los procesos de cambio en los sistemas sociales no corresponden a los tiempos de la esfera política, lo que hace indispensable la presencia activa de cuadros técnicos del propio sector que sustenten las iniciativas en el conocimiento social disponible. La presencia de este cuerpo de conocimientos

se convierte en un recurso indispensable para quienes apoyan a los responsables de cada sector del sistema educativo, empleándolo en beneficio de mejores prácticas en la coordinación de las acciones de los actores del sistema escolar.

Paralelamente, aunque cada línea de investigación desarrolla una agenda propia, en la comunidad científica existe el consenso de que una de sus finalidades consiste en ampliar el conocimiento que contribuya al diseño y puesta en práctica de las políticas, en este caso las concernientes a la evaluación, para que cumplan con las metas trazadas; a la vez de fortalecer los canales de comunicación para ampliar, ordenar y hacer más accesible los saberes acumulados tanto a los encargados de tomar decisiones como a todos los agentes involucrados. Con esta iniciativa se pueden aminorar las discrepancias documentadas, entre las orientaciones derivadas del conocimiento disponible y las prácticas de evaluación en operación.

Por el momento, las políticas vinculadas a las iniciativas de evaluación en el sistema educativo, expresadas en los documentos oficiales, apuntan a atribuirles funciones diagnósticas, de mejora y de autoevaluación, con apego a criterios académicos universales y bajo la responsabilidad de los actores y las instituciones del sistema nacional. Complementado con la solicitud de reportes anuales del logro de metas de mejora y un seguimiento nacional. Estos rasgos discursivos muestran una dirección distinta de los programas sectoriales de los gobiernos precedentes. A pesar de estos cambios, hasta ahora solamente se han propuesto algunos programas especiales que por lo general reportan resultados en los que no se especifica claramente la vinculación entre lo realizado y las metas iniciales; aunado a que en algunos casos se observa una disminución gradual de los presupuestos asignados y en otros no se especifican montos.

Los avances y logros de la investigación

El programa más vinculado a los procesos de evaluación y acreditación es el de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa, que en sus primeros resultados alude al número de programas educativos acreditados y proyectos aprobados, pero en los informes más recientes (SEP, 2022 y 2023) se centra en el fortalecimiento de las instituciones públicas de formación docente, lo que cambia la perspectiva trazada al inicio del sexenio. Adicionalmente, las cifras del Presupuesto de Egresos de la Federación del 2022 difieren de las presentadas por la Secretaría de Hacienda, con una variación de 2018 a 2022 de -59.5% (Mendoza, 2022), lo

que puede interpretarse como una señal de alarma para el cumplimiento de las metas planteadas por los responsables del sector.

Precisamente una de las funciones que puede cumplir la investigación evaluativa es el seguimiento de las políticas actuales, para conocer, a partir de su evaluación, cómo se han puesto en práctica en las instituciones y cuáles han sido los efectos previstos y no deseados en todos los ámbitos, así como en los sujetos sometidos a su aplicación, con el objetivo de poder ajustar, corregir o eliminar las directrices para el logro de las metas previstas.

Una somera revisión de la investigación evaluativa consignada en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ofrece un panorama de la forma en que han sido estudiadas las políticas en el sector.

Para la década de 1982-1992 la investigación sobre las políticas de evaluación educativa forma parte de los tópicos abordados en la sección Evaluación de la educación (Carrión et al., 1995). Aunque en este periodo no se detallan los avances en el tema, las políticas de evaluación educativa son descritas en lo referido al contexto educativo mexicano, expresando que sus políticas estaban referidas principalmente a la educación básica y al nivel superior, con dos intenciones fundamentales, el establecimiento de mecanismos de control más racionales sobre el sector educativo y la construcción de una fuente de legitimidad de las acciones del estado para la sociedad.

Respecto a las políticas de evaluación en educación superior, se da cuenta de tres etapas que marcaron la década. La primera (1983-1985) con origen en el Programa Gubernamental de 1984-1988 que, con el planteamiento de una "revolución educativa", proponía la asignación de una parte del subsidio público al cumplimiento de un conjunto de criterios de calidad en la estructura y funcionamiento de las instituciones. La segunda etapa (1985-1988) comienza con la aprobación del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), para el que la autoevaluación institucional, por medio de una revisión integral y exhaustiva, permite verificar la coherencia y eficiencia de las actividades de las instituciones en todas sus áreas y niveles de funcionamiento. La tercera etapa comienza en 1989 en el marco del Programa de Modernización de la Educación, con la formación de la Comisión de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) que planteó la evaluación del sistema, la interinstitucional, y la autoevaluación institucional.

En otra sección, destacan los resultados del Primer Congreso del COMIE, como la definición de perspectivas y prioridades de atención, y el arranque de un proceso modernizador de la educación, consistente en la búsqueda de calidad, la vinculación estrecha entre investigación y política educativa, así como la incorporación de los docentes al proceso de investigación. En el panorama presentado se manifiesta que con la sobreabundancia de procesos internos de evaluación de las instituciones aparecieron tres situaciones complementarias, la falta de integración de los mandatos nacionales a sus políticas e instrumentos internos, el alcance lejano de las políticas nacionales para concretar un acuerdo sobre los objetivos y criterios de calidad, y los esfuerzos de evaluación aislados que, al interior de la instituciones, atienden a criterios particulares ya se trate de autoridades, individuos o grupos.

En el periodo 1992-2002, los estudios de las políticas educativas referidas a la evaluación aparecen superficialmente en tópicos más amplios, salvo en la investigación sobre la evaluación de los académicos (García et al., 2003), debido a la prioridad asignada desde inicios de la década a los programas de política pública para regular esta actividad en el nivel superior. Con estos programas se pretendían modificar los perfiles formativos, la concentración en la vida académica, así como las formas de organización y producciones consideradas necesarias para la incorporación de académicos nacionales al contexto internacional. La investigación en este ámbito pasó de la descripción detallada del contexto en que surgen los programas y de la elaboración de diagnósticos generales, hacia el análisis de los mecanismos empleados para su operación y referentes para la acción, construidos contando con el consenso y la participación de algunos de sus actores. De tal forma, uno de los principales intereses de la época fue el estudio de los programas de estímulos al desempeño académico, mostrando cómo una misma política genera una amplia diversidad de prácticas y resultados institucionales.

Por su parte, la evaluación curricular (Guzmán et al., 2003) también se vio atravesada por las políticas educativas que impulsaron el mejoramiento y actualización de los programas académicos como un requisito indispensable para la asignación de fondos de financiamiento. Dentro de sus efectos se expresa el predominio de las experiencias de evaluación curricular en el nivel superior, así como el uso de una nueva connotación para denominar al currículo, principalmente como programa de estudios, académico o de docencia. Junto con esta nueva connotación, aparecieron tendencias y enfoques que antes no se

consideraban como parte de esta evaluación, lo que se observa en los trabajos de instancias como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), la Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior (FIMPES), en los criterios para el ingreso y permanencia institucional en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), así como en los mecanismos para evaluar los programas de posgrado aplicados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT); interesados esencialmente en los procesos y mecanismos de acreditación de programas académicos y la certificación profesional. Como características adicionales resalta el uso preponderante del modelo CIPP de Stufflebeam, además el enriquecimiento del campo en cuanto a la variedad de enfoques y metodologías propició una evaluación más completa, como el empleo de observaciones directas por los comités de evaluación de las instituciones.

En los estados del conocimiento 2002-2011 la investigación evaluativa referida a las políticas educativas (González y de Diego, 2013) se incluye como subtema central del capítulo La investigación sobre la evaluación educativa. Se organiza en cuatro apartados, la evaluación de políticas educativas, del sistema educativo mexicano, de las instituciones y de los programas; identificándose estudios teóricos y empíricos, los primeros enfocados en el impacto de algunas de las políticas educativas aplicadas, mientras que los segundos buscaban hacerlo en un sector de la población en específico.

Los documentos que valoran el sistema educativo en su conjunto fueron elaborados principalmente por organizaciones internacionales como la OCDE o UNESCO que, buscando atender la calidad educativa o valorar el cumplimiento de los compromisos asumidos por las políticas educativas, desde una perspectiva externa daban la posibilidad a las autoridades en los distintos niveles de conocer una interpretación de los logros y áreas por fortalecer, así como recomendaciones para mejorar el diseño y la implementación de las políticas educativas.

Del conjunto de trabajos recuperados destacan el análisis de los programas federales y el impacto del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), así como las investigaciones relacionadas con la evaluación de la calidad en educación, especialmente en el nivel superior manifestaron la forma en cómo los diferentes tipos de instituciones habían transitado por la incorporación de los procesos evaluativos, principalmente de programas y acreditación.

De la revisión elaborada en este periodo las autoras concluyen que hay un bajo nivel de madurez de la investigación del campo, principalmente, porque una parte considerable de los estudios se aproximan a la descripción y análisis de experiencias evaluativas, mostrando, en algunos casos, problemas conceptuales y una escasa rigurosidad metodológica. Reconociéndose como áreas pendientes por atender los estudios de impacto, de beneficio y uso de los resultados, la construcción social del proceso y su conceptualización en una comunidad, la pertinencia o no de ciertos modelos en el contexto, entre otros.

Derivado del análisis de estos temas se reflexiona sobre las acciones que diferentes actores podrían tomar para que la investigación desarrollada llegue a todos los niveles educativos, como el acceso a apoyos financieros, construir escenarios de investigación, el análisis crítico de los investigadores sobre su labor y sus motivaciones, e incluso un diagnóstico político que permita generar estos espacios.

En el estado de conocimiento más reciente (2012-2021), en un volumen completo dedicado a la investigación evaluativa, los estudios sobre las políticas públicas son recuperados como parte de cada capítulo especializado. Es decir, se incorpora la investigación en políticas de evaluación de la docencia, de centros escolares, de programas y de currículo, así como la de académicos e investigadores. En este periodo, las políticas de evaluación del desempeño docente (Luna, en prensa) tuvieron un mayor impacto en la investigación generada sobre la educación básica, debido a la reforma educativa de 2013. No obstante, las directrices de las políticas de este momento también fueron determinantes para la investigación en el nivel superior, mostrando aportaciones sobre la complejidad de la contextualización de las instituciones y las condiciones disponibles para el desarrollo de la actividad.

Respecto a la investigación sobre las políticas de los centros escolares (López et al., en prensa) se menciona que en décadas anteriores se veía restringida fundamentalmente a la acreditación o rendición de cuentas, pero para este momento se manifiesta una mayor inclinación a la revisión y análisis de las ideas y fundamentos prevalecientes sobre la evaluación de la calidad, así como el escrutinio de las condiciones contextuales, la distribución de recursos e infraestructura disponible en las instituciones.

En lo concerniente a la acreditación de programas (González y Guzmán, en prensa) se identificaron dos directrices, trabajos que abordan los procesos de evaluación externa o de acreditación para el aseguramiento de la calidad y

los que estudian sus efectos en el programa educativo. En general, el avance en la sistematización de los procesos y resultados en este ámbito se fortaleció en la educación superior y el posgrado, pero en educación básica y media superior aún no ha alcanzado su consolidación. Se puntualiza que la articulación de las políticas de acreditación se ha presentado como una actividad centralizada en el país, orientada por una visión de eficiencia asociada al prestigio y la rendición de cuentas; situación que ha derivado en la necesidad de delinear políticas más incluyentes y justas, así como transitar a la evaluación como proceso reflexivo. Las acreditaciones de programas educativos encomendadas principalmente al trabajo colegiado y en la evaluación por pares marcó otra lección en la época, la relevancia de formar cuadros de profesionales, propiciar la autorregulación de los participantes y recuperar las experiencias de los evaluadores.

En cuanto al campo de la evaluación curricular (González y Guzmán, en prensa) como algo innovador se buscaron trabajos que, aunque no tuvieran como objetivo central el interés en aspectos políticos resultantes del proceso evaluativo, sí lo abordaran de manera indirecta. De tal forma, se encontraron estudios que, adicional a la presentación de resultados de evaluación, describen la dinámica institucional, las tensiones y los conflictos derivados del propio proceso, y de la gestión curricular. Con lo reportado se expresó cómo el procesamiento de los elementos políticos y conflictos de interés pueden tener repercusiones importantes para la vida institucional y la calidad de la educación ofrecida. Considerando que la investigación en este ámbito aún es incipiente se plantea que es necesario colocarla como foco principal en próximos trabajos.

La evaluación de los académicos (Camarillo y Silva, en prensa) es analizada a través de los tres sistemas preponderantes en el campo, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP) y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED). En general, los documentos recuperados sobre estos tres programas coinciden en el estudio de los efectos no esperados de su implementación, especialmente aquellos cuyo impacto negativo ha afectado a los cuerpos académicos. Con mayor interés en la investigación de la evaluación del SNI y el PRODEP, y en comparación con lo producido en décadas anteriores, se observó la permanencia y extensión de problemáticas entre académicos e instituciones derivadas de los procesos de evaluación académica, como la baja representación femenina en la investigación, la prioridad asignada a la produc-

tividad académica, las desigualdades causadas por las condiciones contextuales y regionales.

A manera de cierre

Como ha sido expresado anteriormente, en las políticas actuales se delega en gran medida la responsabilidad del diseño y puesta en marcha de la evaluación a los actores, ya se trate de las instituciones o de los individuos que las conforman. Después de tres décadas de políticas en las que la evaluación ha tenido un gran peso en la orientación de las principales acciones del sistema educativo, resultará de interés dar cuenta del efecto de los cambios sugeridos por este nuevo conjunto de directrices formulados desde otra perspectiva. Nuevamente la investigación evaluativa tiene la oportunidad de participar activamente en la consolidación del conocimiento que incida en mejores prácticas de evaluación, en favor de la formación de quienes participan en las instituciones de educación superior.

La promoción de la sistematización de las experiencias, que tienen lugar en muy diversos ámbitos institucionales, ha resultado una estrategia efectiva para nutrir y consolidar la construcción del conocimiento social sobre el tema, que a su vez coadyuve al intercambio de saberes y experiencias para un actuar más efectivo.

El análisis reflexivo sobre los conocimientos acumulados a lo largo del tiempo y en escenarios muy variados puede conducir a vislumbrar estrategias de evaluación institucional más cercanas a la diversidad de organizaciones que componen el sistema de educación superior, de tal manera que se posibilite su desarrollo permanente. Una gran cantidad de países emplean estrategias muy variadas para garantizar la calidad de sus servicios, expresados en distintos propósitos y procesos, contando con la participación de distintas agencias. En estos esfuerzos se identifican variados enfoques como la acreditación, la evaluación y/o la auditoría, para los que se emplea la autoevaluación, la revisión por pares y la externa.

Muchos otros ángulos se han mostrado en los procesos de evaluación de las universidades, como evaluar las actividades académicas y la enseñanza, la revisión de las bases de información para mejorar la gestión, el análisis de la relación entre la institución y la sociedad, la reorganización curricular y político-administrativa, la revisión del proyecto académico y socio-político de la ins-

titución. En términos generales, en la revisión realizada se observan llamadas de atención para que la evaluación institucional se adapte a las organizaciones y se facilite su autoevaluación y la proyección de futuros avances. Con esto, se aprecia un panorama complejo y diverso de los conceptos involucrados en la evaluación institucional, de los distintos recursos en su aplicación y las dificultades para construir un cuerpo sólido de conocimiento. Aquí nuevamente la diversidad de información y las experiencias acumuladas en el mundo ofrecen la oportunidad de seleccionar las consideradas más idóneas para aplicarse en distintos contextos nacionales (Rueda y Buendía, 2021).

Un tema que cada vez adquiere mayor presencia en el desarrollo de nuevos enfoques para valorar el desempeño de las IES es el hecho de reconocer y tomar en cuenta la diversidad de misiones de cada una, así como centrar las iniciativas en el conocimiento de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, el impacto de la investigación y las contribuciones a la sociedad. Tan sólo estas grandes orientaciones pueden ser de utilidad para consolidar el sentido de las iniciativas, de tal manera que den como resultado el conocimiento del desempeño de las instituciones en el cumplimiento de su responsabilidad social.

Referencias

Camarillo, H. M. y Silva, C. (en prensa). Evaluación de académicos e investigadores en educación superior: Tendencias y problemática. En G. de la Cruz, E. Luna y M. del R. Landín (coords.), *Área temática 12: Evaluación Educativa* (pp. 343-382). COMIE.

Carrión, C., Bellido, M. E., Cabello, V., Machuca, V. M., Orozco, B. y Ruiz E. (1995). Evaluación de la educación. En Á. Díaz Barriga (coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales* (pp. 293-369). COMIE.

DOF (2020), *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*, 6 de julio, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE, 22*(1). http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164

García, S., Grediaga, R. y Landesmann, M. (2003), Políticas públicas y nuevas formas de organización y regulación del trabajo académico. En P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación, Volumen I* (pp. 205-268). COMIE

https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t1.pdf

González, R. E. y de Diego, M. (2013). Evaluación de políticas educativas, el sistema educativo mexicano, instituciones y programas. En A. Maldonado-Maldonado (coord.), *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento* (pp. 418-467). ANUIES/COMIE. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Educaci%C3%B3n-y-Ciencia.pdf

González G. y Guzmán, J. C. (en prensa). Acreditación de programas y evaluación curricular. En G. de la Cruz, E. Luna y M. R. Landín (coords.), *Área temática 12: Evaluación Educativa* (pp. 235-342). COMIE.

Guzmán, J. C., Valenzuela, G. A., Larrauri, R. y López, J. A. (2003), La evaluación curricular en la década de los noventa. En Á. Diaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México: La década de los noventa* (pp. 207-246). COMIE. https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v05.pdf

Jornet, J. M., Perales, M. J., y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía, 78*(276), 233-252. https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01

Ley General de Educación Superior, [LGES], Nueva Ley, Diario Oficial de la Federación [DOF], 20 de abril de 2021, (México).

López, L., Quezada, S., Aguilera, M. A., Ramírez, C. y Noyola, V. S. (en prensa). Evaluación de centros escolares. En G. de la Cruz, E. Luna y M. R. Landín (coords.), *Área temática 12: Evaluación Educativa* (pp. 7-120). COMIE.

Luna, E. (coord.) (en prensa). Evaluación de la Docencia. En G. de la Cruz, E. Luna y M. R. Landín (coords.), *Área temática 12: Evaluación Educativa* (pp. 179-234). COMIE.

Mendoza, J. (2022). *La educación superior en México. Expansión, diversificación y financiamiento en el período 2006-2021.* IISUE-UNAM https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-educacion-superior-en-mexico-expansion-diversificacion-y-financiamiento-en-el-periodo-2006-2021

Rueda, M. y Buendía, A. (2021). *Evaluación institucional de la educación superior. Definiciones, modelos y experiencias.* ANUIES.

Scriven (1991). Beyond formative and summative evaluation. En M. McLaughlin y D. C. Phillips (Eds.). *Evaluation and Education: at Quarter Century* (pp. 19-64). University of Chicago Press/NSSE.

Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. En T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam y L. R. Wingate (Eds.). *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 15-30). Springer.

Secretaría de Educación Pública (2022). *Cuarto Informe de Labores 2021-2022.* https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/4to_informe_de_labores.pdf

Secretaría de Educación Pública (2023). *Quinto Informe de Labores 2022-2023.* https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/5to_informe_de_labores.pdf

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares.* Graó.

La evaluación institucional en el nivel superior: ¿continuidad o un nuevo derrotero?

Alejandro Canales

Resumen

En este trabajo se presentan y analizan los principales rasgos del nuevo marco normativo de la política de evaluación y acreditación de la educación superior. El periodo corresponde al sexenio 2018-2024 y para abordarlo se presentan breves antecedentes en materia de evaluación, sobre todo lo que ha resaltado en la literatura del campo, así como las posiciones y compromisos asumidos poco antes del inicio del sexenio. Después, se glosa lo que prescribe la Ley General de Educación Superior, promulgada en abril del año 2021, sobre la evaluación y acreditación. En tercer lugar, se destaca lo que ha propuesto el comité encargado de la puesta en marcha del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Seaes), incluye las bases generales del sistema, sus supuestos, definiciones, instancias y fases para su instauración. Al final, se anotan los resultados preliminares que se reportaron al cierre del sexenio. El cambio en las finalidades y los mecanismos de evaluación parece estar en marcha, pero el punto a debatir es si estamos ante un punto de inflexión en el terreno de la evaluación, un cambio amplio y profundo, o bien, es una nueva narrativa que conservará las bases y principios que ya están arraigados.

Palabras clave: evaluación y acreditación; Ley General de Educación Superior; Evaluación formativa; evaluación institucional.

Introducción

La evaluación educativa, en sus distintos tipos y modalidades, en México, como política pública, está en operación desde los años 90. Desde su puesta en marcha se han expresado posiciones críticas sobre su diseño, propósito y efectos, la política ha tenido ajustes relativos en los diferentes periodos de gobierno, pero siempre conservando su esquema básico y finalidades.

En general, buena parte de los trabajos de indagación sobre la evaluación han coincidido en que, la iniciativa gubernamental logró incrementar el rendimiento y el volumen de indicadores y productos, pero no necesariamente la pertinencia ni la calidad de estos; el mismo gobierno lo ha reconocido. Además, desde el ámbito académico se ha insistido en diferenciar claramente entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa. La primera dirigida a asignar una calificación o un puntaje al producto final; la segunda, centrada en el proceso, en una retroalimentación y mejoramiento de lo que se evalúa.

En el periodo de gobierno 2018-2024, incluso antes de que comenzará propiamente la gestión, se generó un relativo consenso, sobre los problemas de la evaluación educativa. El entonces precandidato a la República del partido Movimiento de Regeneración Nacional (Morena), Andrés Manuel López Obrador (AMLO), había establecido el compromiso de dar marcha atrás a la reforma educativa del gobierno que estaba por concluir y con ello eliminar la evaluación punitiva (Roldán, 2018). El compromiso se refería a la educación básica, a la evaluación del magisterio y más específicamente a la modalidad centrada en el desempeño individual, no a la evaluación institucional. No obstante, el tema la evaluación educativa quedó como punto relevante en el sector y en la agenda nacional.

Posteriormente, el candidato de Morena, también respaldado por la alianza "Juntos haremos historia", ganó las elecciones federales y el primer día de su periodo de gobierno públicamente estableció un centenar de compromisos (El Economista, 2018). Uno de ellos, el décimo, reiteraba el propósito de cancelar la reforma educativa del gobierno previo y nunca más agraviar al profesorado, también prometía reformar el artículo 3º de la Constitución para establecer la gratuidad en todos los niveles educativos.

En efecto, a la semana siguiente del inicio del periodo de gobierno, el titular del poder ejecutivo federal presentó su iniciativa de reforma constitucional de los artículos 3º, 31 y 73 (Gaceta Parlamentaria, 13.12.2018). Inició la discusión en el Congreso, las fuerzas políticas con representación en el Congreso modificaron la propuesta del ejecutivo y negociaron los términos de la reforma. En mayo de 2019, medio año después de ingresada la iniciativa de ley, quedó aprobada la reforma constitucional (PEF, 2019)

Las posiciones sobre la evaluación educativa y la modificación del artículo 30 constitucional tienen importancia en sí mismas, pero la relevancia tal vez fue mayor para la educación superior, porque derivó en un nuevo marco normativo

para este nivel. Un artículo transitorio de la reforma dispuso que el Congreso debía expedir leyes generales en materia de Educación Superior y de Ciencia, Tecnología e Innovación a más tardar en el año 2020.

Aquí se revisa lo establecido en materia de evaluación educativa en la normativa para el nivel superior, así como la puesta en marcha de esas disposiciones en el periodo 2018-2024.

La Ley General de Educación Superior

La Ley General de Educación Superior (LGES) entró en vigor en el año 2021 y uno de sus propósitos es "Establecer la coordinación, promoción, vinculación, participación social, evaluación y mejora continua de la educación superior en el país" (artículo 2). La misma norma precisó que se entendería como Sistema de evaluación y acreditación de la educación superior, al "conjunto orgánico y articulado de autoridades, de instituciones y organizaciones educativas y de instancias para la evaluación y acreditación, así como de mecanismos e instrumentos de evaluación del tipo de educación superior" (artículo 6).

A su vez, la evaluación también es una de las bases para la elaboración de políticas. Según la fracción XII del artículo 10: "La evaluación de la educación superior como un proceso integral, sistemático y participativo para su mejora continua basada, entre otros aspectos, en evaluaciones diagnósticas, de programas y de gestión institucional, así como en la acreditación en los términos que se establezcan en las disposiciones derivadas de la presente Ley". Es decir, no solamente planteó la instauración de un Sistema de evaluación y acreditación (Seaes), también precisó que sería con propósitos de mejora continua.

EL Seaes, determinó la ley, tendría el propósito de diseñar, proponer y articular estrategias en la materia, con el fin de "contribuir a su mejora continua", integrado por las autoridades educativas de la federación y de los estados, así como por representantes de los subsistemas del mismo nivel educativo y de organizaciones que realicen evaluación y acreditación (artículo 58).

Además, la misma norma anticipó que las instituciones de educación superior, de forma individual, "deberán desarrollar procesos sistemáticos e integrados de planeación y evaluación", cuyos resultados "deberán estar disponibles a consulta. Serán con fines diagnósticos para contribuir al proceso de mejora continua de la educación y no tendrán carácter punitivo (artículo 60).

La autoridad federal tendría la atribución de supervisar el Sistema y las autoridades de las entidades federativas la competencia para trabajar de forma conjunta con la Secretaría, a través del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (Conaces), "para la planeación, evaluación y mejora continua de la educación superior".

De acuerdo con la ley general, entre las nuevas instancias para la organización y coordinación de la educación superior, aparte del Conaces, estaría una Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (Coepes) en cada una de las entidades federativas y la colaboración de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

La intención de establecer un sistema nacional de evaluación no es una novedad, se ha expresado en diferentes periodos de gobierno. En el sexenio 2018-2024 nuevamente se insistió y una de las diferencias, respecto de ocasiones anteriores, es que explícitamente quedó estipulado en la ley y se precisó que sería para la mejora continua. En artículo transitorio de la LGES se estableció que el Conaces y Mejoredu, "en un plazo no mayor a ciento veinte días de la instalación del Consejo Nacional, realizarán una convocatoria amplia a las instituciones de educación superior, a las instancias de evaluación y acreditación de la educación superior, personal académico, especialistas y los sectores interesados para contribuir a su diseño. Se integrará un comité técnico para procesar las aportaciones que se realicen en el marco de la referida convocatoria. Dicho sistema deberá presentarse a más tardar en el año 2021" (Artículo transitorio Décimo Tercero).

El comité técnico se instaló y realizó media docena de foros regionales de consulta durante el mes de octubre del año indicado (ANUIES, 2021). El propósito de los foros era recibir propuestas para el diseño del sistema de evaluación y acreditación y la convocatoria sugirió cuatro temáticas para organizar las propuestas: 1. Análisis del modelo y las políticas de evaluación y acreditación de la educación superior; 2. Retos para la evaluación derivados del contexto nacional e internacional de la educación; 3. Características y resultados deseables del Seaes; y 4. Gobernanza del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior. Al final, en diciembre del 2021, el comité técnico presentó una propuesta de diseño (Conaces, 2021).

Posteriormente, en la quinta reunión del Conaces, realizada en septiembre del 2022, se presentó el documento con las bases generales para la instrumentación del Sistema, en el que se presentaron los lineamientos generales para la organización y puesta en marcha. El documento titulado "Propuesta de política nacional de evaluación y acreditación de la educación superior" está organizado en cuatro apartados.

El primer apartado del documento incluye los antecedentes generales sobre la temática y, de manera breve, las experiencias más sobresalientes a nivel internacional sobre evaluación y acreditación. De hecho, puntualiza algunas de las recomendaciones de política que se pueden extraer de esas experiencias, como el aseguramiento de la calidad como palanca para el cambio de la educación superior, o bien, el reconocimiento de la diversidad de la oferta académica en los procesos de evaluación.

Tal vez lo más relevante es la recuperación que hace, para el caso de México, de las virtudes y limitaciones del modelo vigente. Sobre las primeras, se puntualiza en el documento:

1. Impulsó la cultura de la evaluación y la evaluación por pares;
2. Amplió el alcance y diversificó la forma de evaluar;
3. Hizo del reconocimiento a las buenas prácticas un instrumento para la mejora continua;
4. Definió marcos de referencia que fomentaron la movilidad internacional;
5. Estableció un esquema de gestión distribuida entre autoridades y dirigentes educativos;
6. Articuló la evaluación con la planeación;
7. Generó indicadores;
8. Creó instrumentos estandarizados para evaluar aprendizajes disciplinares;
9. Fomentó a la evaluación de posgrados (sic);
10. Destacó la importancia de los recursos extraordinarios orientados a la calidad;
11. Contribuyó a la retención de talentos y mejoró la pertinencia de los programas educativos.

En cambio, la lista sobre las limitaciones es más extensa y recupera, en buena medida, lo que se expresó en los foros de consulta. Al respecto se consigna:

1. Que el sistema estandarizado de evaluación y acreditación no reconoce las diferencias de subsistemas, modelos, marcos normativos, aspectos territoriales y trayectorias institucionales.
2. La falta de articulación entre los actores y los mecanismos de evaluación y acreditación.
3. El abandono de la rectoría del Estado en políticas educativas.
4. La concepción de la evaluación como un fin y no como un medio para la mejora continua de la educación superior
5. Que en ocasiones no se atienden códigos de ética y que el modelo se centra en insumos y parcialmente en resultados.
6. La falta de articulación entre la evaluación interna y externa.
7. El aumento de brechas y desigualdades entre las IES.
8. La burocratización del modelo; la falta de capacidad instalada para satisfacer a población potencial y darle continuidad al acompañamiento de las IES.
9. Las desigualdades institucionales.
10. La subordinación de la evaluación diagnóstica externa a la acreditación.
11. Las limitaciones de la autoevaluación.
12. La falta de reconocimiento a otras instancias que también pueden hacer aportaciones a la evaluación.
13. La poca atención que se le presta a la voz de los estudiantes.
14. La falta de modelos territoriales.
15. El escaso desarrollo de modelos por subsistema.
16. La evaluación fragmentada de los académicos y resultados que no se vinculan con estrategias para la mejora continua de la práctica docente, ni con los procesos de profesionalización que se ofrecen.
17. Que los marcos de referencia están desactualizados.
18. La confusión entre los términos "evaluación", "certificación" y "acreditación".
19. La ausencia de un modelo pertinente de financiamiento.
20. La opacidad y las asimetrías en la selección y formación de pares evaluadores.
21. La falta de instrumentos para evaluar el compromiso institucional con el estudiante.

22. Que los procesos no reconocen las experiencias previas de evaluación, y que las acreditaciones institucionales siguen siendo incipientes.
23. Que el modelo no considera la normativa de la LGES para las IES particulares.
24. La falta de conocimiento de la sociedad sobre los mecanismos de evaluación y sus resultados.
25. La desarticulación con el RVOE.
26. La carencia de un sistema de información de amplio alcance.
27. El bajo perfil de la responsabilidad social en los marcos de referencia.
28. El escaso desarrollo de indicadores financieros.
29. La idea de que contar es sinónimo de evaluar.

Además, sugiere una decena de medidas que deberían tener continuidad. Por ejemplo, la evaluación y acreditación como mecanismo para la mejora continua, la participación de asociaciones civiles, la gestión de recursos públicos para la operación del Seaes, o bien, la autoevaluación como factor clave de cualquier tipo de evaluación externa o acreditación.

El segundo apartado sintetiza el marco normativo que conducirá al Seaes. En especial, refiere y desagrega los tres artículos de la Ley general de educación superior que se relacionan directamente con las finalidades y condiciones para establecer el sistema de evaluación y acreditación, como el objeto, los participantes y las condiciones para su operación (artículos 58, 59 y 60).

La tercera sección del documento, la parte más extensa y con múltiples subtítulos, describe la integración y componentes del Sistema. Normativamente anota a los actores e instancias que están facultados para participar, entre ellos, "las autoridades educativas federales y estatales, el Conaces y las Coepes, las autoridades institucionales de los subsistemas de educación superior y los organismos e instancias que llevan a cabo procesos de evaluación y acreditación de programas e instituciones que cuenten con reconocimiento de las autoridades educativas".

También precisa el objetivo del Seaes: "Diseñar, proponer, articular y desarrollar estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación de los componentes del Sistema Nacional de Educación Superior, con un carácter integral, sistemático y participativo, para contribuir a su mejora continua y al máximo logro de aprendizaje de las y los estudiantes, sin importar su nivel so-

cioeconómico, rasgos culturales, su lugar de residencia ni el campo de formación profesional" (pág. 29)

Otro aspecto relevante es la definición de dos conceptos centrales para el Sistema. Uno es el de "mejora continua" y el otro es la "evaluación como medio de la transformación institucional". La mejor continua, anota el documento, es progresiva y gradual; sistemática; diferenciada; contextualizada; y participativa. Porque, argumenta, se trata de un avance constante y paulatino, se desarrolla de manera lógica y tiene mecanismos de retroalimentación, atiende a las características de los diferentes subsistemas y de acuerdo con los contextos institucionales. Además, se añade, la mejora continua es un proceso autorreferido, porque "cada IES y cada actor estima sus avances, comparando sus indicadores con los valores de la línea base previamente establecida en el diagnóstico inicial" (pág. 31).

Sobre el concepto de "Evaluación como medio para la transformación institucional", puntualiza a la evaluación como el proceso para "comparar y establecer la distancia entre los logros, resultados, aspiraciones, objetivos y metas de la educación superior, desde el ámbito del sistema en su conjunto hasta el de los aprendizajes de los estudiantes".

Quizás el rasgo más notable de la evaluación orientada a la mejora continua es que su finalidad principal es formativa. La evaluación formativa, como lo habíamos anticipado, se dirige a retroalimentar y a intentar mejorar el desempeño, está centrada en el proceso, no en el producto final. Por el contrario, la evaluación de tipo sumativo busca asignar una calificación al resultado final porque su propósito es realizar una valoración.

Adicionalmente, en el mismo apartado y en previsión de lo ocurrido con la eliminación de la reforma del gobierno anterior, el documento aclara que "en ningún caso los procesos de evaluación y acreditación que se realicen en el marco del Seaes tendrán un carácter punitivo" (pág. 33). Por último, también anticipa que el Seaes utilizará distintos tipos de evaluación y serán complementarios entre sí: autoevaluación, coevaluación y evaluación externa.

La integración del Seaes, se anota en la parte final de la tercera sección, respeta los ámbitos de atribución y responsabilidad de los diferentes niveles de gobierno, así como la autonomía de las universidades. Además, destaca que "Contará con espacios de consulta, deliberación y decisión con la suficiente representatividad y legitimidad para ser tratados desde lógicas colegiadas que aseguren el procesamiento de acuerdos nacionales y estatales, y la definición

de mecanismos y acciones de coordinación y cooperación interinstitucional" (pág. 43).

No obstante, normativamente, el Seaes estará coordinado y regulado por el Conaces. Este Consejo será la instancia para concertar los acuerdos de alcance nacional y acordar la política nacional de evaluación y acreditación de la educación superior. Los lineamientos también indicaron que en cada una de las Coepes se instalaría un Comité de Mejora

Continua Integral de la Educación Superior, es decir, un comité estatal, para impulsar los consensos correspondientes.

De conformidad con la fracción VI del artículo 47 de la Ley general de educación superior, que le confiere a la autoridad federal la facultad para supervisar el sistema de evaluación y acreditación de la educación superior, en el documento se plantea la instauración de la Coordinación Ejecutiva del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación

Superior (Coordinación Ejecutiva del Seaes). Una instancia dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior y que también sería el organismo ejecutivo de los acuerdos derivados del Conaces.

Un organismo más es el Comité Técnico del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Comité Técnico del Seaes). Este comité dependerá de la Coordinación Ejecutiva y se integrará por expertos en materia de evaluación y en mejora continua de la educación superior. La principal responsabilidad del organismo sería proponer orientaciones y lineamientos para la operación del Seaes.

Por último, el cuarto y último apartado del documento, fija una serie de consideraciones para transitar de la situación actual hacia el Seaes. Por ejemplo, formar grupos de trabajo para atender la articulación con el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación -y en especial con los niveles educativos previos a la educación superior-, también con el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y para la vinculación internacional de los procesos de evaluación y acreditación del Seaes.

De acuerdo con las fechas previstas en el documento, en el primer semestre del año 2023, el Comité Técnico formularía las propuestas de lineamientos y orientaciones para los ámbitos de mejora y también iniciarían los programas de formación de los evaluadores. Para el segundo semestre, se realizarían los "procesos de autoevaluación institucional de carácter diagnóstico, como un mecanismo progresivo y de transición". Además, tenía previsto la realización

de ejercicios piloto de coevaluación en IES de los diversos subsistemas de educación superior.

Por último, para el año 2024, se recibirían los primeros informes de la autoevaluación institucional de las IES, habría continuidad de los ejercicios piloto de la coevaluación y "se llevaría a cabo la primera evaluación del SNES, de los subsistemas universitario, tecnológico y de escuelas normales e instituciones de formación docente, y de los sistemas estatales de educación superior" (pág. 70).

El cierre del período

En el penúltimo año del ejercicio de gobierno, al final del año 2023, la Subsecretaría de Educación Superior, emitió el Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024 (Prones) (SEP, 2023). En este programa, aunque estaba casi por concluir la gestión, incluyó la instauración del Seaes como parte de los proyectos estratégicos que se derivaron de la ley general del nivel educativo.

El Prones, como documento programático, reiteró el mandato de la LGES en materia de evaluación y acreditación, la definición y el objetivo del Seaes. La instauración y operación de este último quedó como estrategia del objetivo prioritario de integración del Sistema Nacional de Educación Superior y también del objetivo referido a la formación de excelencia del estudiantado.

Sin embargo, como era evidente, el gobierno estaba en la parte final del periodo de gestión y con escaso margen para dar cuenta de la implementación. Así que consignó como estrategia la emisión de convocatorias, en el marco del Conaces y las Coepes, "para iniciar los procesos de autoevaluación institucional y de los sistemas estatales de carácter diagnóstico, como un mecanismo progresivo y de transición al Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior".

Al cierre del periodo, en el último informe de gobierno, cuyos datos se refieren al término del primer semestre del año 2024 se reportaba que de las 32 entidades federativas, en 23 de ellas se instalaron "o están en procesos de creación de una Comisión de Evaluación y Acreditación con el propósito de articular sus trabajos con el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (SEAES)". Además, se indicaba en la misma fuente, 22 Coepes cuentan con un Comité de Mejora Continua Integral o equivalente" (PEF, 2024: 268). Nada indicó sobre los ejercicios de autoevaluación y menos de una evaluación del sistema.

A su vez, en la décima tercera sesión del Conaces, realizada con posterioridad al último informe de gobierno, se informó con cifras desagregadas que se habían realizado las siguientes actividades (Conaces, 2024):

- Al 21 de agosto de 2024 se han sumado al Acuerdo Nacional para Impulsar la Mejora Continua Integral de la Educación Superior, 566 Instituciones de Educación Superior de todo el país.
- Comités de Mejora Continua Integral: 30 instalados y 2 en proceso.
- Hasta el 21 de agosto de 2024, 26 Instancias de Evaluación Externa y Acreditación (IEVA) se han acercado al SEAES a fin de avanzar en su proceso de articulación. De ellas, 19 IEVA están formalmente en el proceso (56% del universo total) y 4 han ingresado al Padrón de IEVA articuladas al SEAES: CIEES, COMAEM, FIMPES y CONAC. Dicho Padrón es público y se encuentra en la página de la Subsecretaría de Educación Superior.
- Como parte del ciclo de la integralidad de la mejora continua, el cual se compone de cinco fases, se cuenta con los siguientes avances para las primeras 2 fases:
    - Primera Convocatoria de Autoevaluación Institucional 2023: 424 IES participantes.
    - Segunda Convocatoria de Autoevaluación Institucional 2024: 478 oficios de participación de IES.
    - Registro de Pares Evaluadores (REPEV): 1,475 personas integrantes del REPEV.
    - Programa de Acompañamiento y Formación Continua para la Evaluación Diagnóstica y Formativa (PAFCE): 25 talleres de autoevaluación presenciales, 12 talleres de autoevaluación virtuales, y 6 talleres presenciales para las IES integrantes a las regiones de ANUIES, con un aproximado de 3000 participantes en total.
    - Primer Laboratorio de Coevaluación: 24 IES participantes.
    - Evaluación de Sistemas Estatales: Participaron 29 entidades con 26 reportes entregados por las COEPES.

Según lo previsto en la reunión referida del Conaces, restarían la evaluación de los subsistemas, la del Sistema Nacional y la Metaevaluación del Seaes. Sin embargo, el avance de la primera fase, la que se refiere a los procesos de autoevaluación son todavía modestos. Por ejemplo, las cifras que se proporcionan

de la primera convocatoria del 2023 representan el 10% del total de instituciones existentes. Si se suman los oficios de intención de la convocatoria del 2024 y suponiendo que todas ellas participarían, la proporción alcanzaría al 21%. Un porcentaje todavía minoritario del total de instituciones.

Además, un aspecto es el volumen de instituciones, la cantidad de reportes de autoevaluación que se han realizado, pero otro aspecto igualmente relevante es la forma y cualidad de esos reportes. Un examen del conjunto nos permitiría una mejor aproximación al tipo de evaluación y acreditación de la educación superior que se proponía y el que efectivamente se realizó. Adicionalmente, queda por resolver la palanca que alentará a las instituciones a realizar los ejercicios de evaluación que se proponen. La evaluación sumativa tenía el incentivo de recibir recursos financieros adicionales si se efectuaba, pero si el tipo de evaluación se modificó, la interrogante es si los recursos se conservan o no.

Lo que se puede advertir es que, respecto de periodos de gobierno anteriores, la narrativa sobre la evaluación cambió y también su marco normativo de regulación. Ahora, como intención expresada de forma explícita, es una inclinación por la evaluación formativa y para la mejora continua. La instauración de diferentes instancias está en marcha, así como la movilización de diferentes participantes. Sin embargo, todavía está por comprobarse si las nuevas normas y sus lineamientos serán un punto de inflexión y un nuevo ciclo en la evaluación en la educación superior o será lo mismo que siempre ha sido, solo que con nuevos términos e instancias.

Referencias

Conaces (2024). *"VI. Balance general de resultados del CONACES bajo la conducción de la presente administración y tareas pendientes". Décimo tercera sesión ordinaria del Conaces.* 30 de agosto del 2024. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/13sesion.pdf

Conaces (2021). *Comité Técnico. "Propuesta para el diseño del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior".* Diciembre. 49 pp

El Economista (2018). *Los 100 compromisos de Andrés Manuel López Obrador como presidente de México*, 3 de diciembre. https://www.eleconomista.com.mx/politica/Los-100-compromisos-de-Andres-Manuel-Lopez-Obrador-como-presidente-de-Mexico-20181207-0072.html

Gaceta Parlamentaria (2018). *Iniciativa del ejecutivo federal con proyecto de decreto, por el que se reforman los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Año XXII. Número 5177-II del 13 de diciembre.

Poder Ejecutivo Federal (PEF) (2019). *Decreto por el que reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Diario Oficial de la Federación (DOF), 15 de mayo del 2019.

Roldán, N. (2018). *AMLO promete echar atrás la reforma educativa y eliminar la evaluación docente.* Animal Político. 11 de febrero de 2018. https://animalpolitico.com/2018/02/amlo-reforma-educativa-snte-elecciones-mexico

SEP (2023). *Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024".* Diario oficial de la Federación. 28 de diciembre de 2023. https://www.dof.gob.mx/index.php?year=2023&month=12&day=28&edicion=MAT#gsc.tab=0

Desafíos de la evaluación institucional: el caso de la UABC

Edna Luna Serrano

Resumen

El propósito es analizar la experiencia de evaluación institucional de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), con el fin de identificar las principales oportunidades y desafíos que se enfrentan ante las nuevas políticas de evaluación. Se resumen las características de los programas de evaluación implementados en la UABC, se analizan sus implicaciones a la luz de los lineamientos teóricos y metodológicos de la investigación evaluativa, se describen las características del ejercicio de autoevaluación en el marco de la convocatoria 2023 del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, así como, las principales observaciones recibidas. Finalmente, se presentan los retos que se enfrentan y las posibles vías de solución.

Palabras clave: educación superior pública, evaluación diagnóstica, evaluación institucional, evaluación integral, calidad de la educación.

Introducción

En México los procesos de evaluación en educación superior se generalizaron a partir de la década de los 90 con el fin de impulsar la calidad de la educación. Desde esta perspectiva, se implementaron programas dirigidos a evaluar la diversidad de componentes y actores del sistema educativo: las instituciones, programas educativos, académicos, estudiantes, docencia, investigación y el aprendizaje. La Tabla 1 presenta un resumen de los programas de evaluación que han operado en las instituciones de educación superior (IES) públicas.

De manera general, las prácticas de evaluación institucionalizadas se distinguieron por: su vinculación a bolsas de financiamiento de forma directa o indirecta (Tabla 1); el valor agregado derivado de los reconocimientos obtenidos a través de la evaluación; así como, por una separación entre los mis-

mos, que derivó en evaluar aspectos contrarios entre los programas (a manera de ejemplo, el SNII privilegia la producción individual de investigación y el PRODEP el trabajo grupal). Además, los agentes de evaluación fueron tanto internos como externos a las instituciones. Simultáneamente, los componentes de evaluación fueron definidos por las mismas instituciones como por los agentes externos. En síntesis, este periodo se caracterizó por la falta de integración de las prácticas de evaluación.

Tabla 1

Programas de evaluación implementados en la UABC

Objeto de evaluación	Tipo	Instancia	Consecuencias	Situación actual
Programas educativos	Acreditación de programas educativos de licenciatura. Nacionales e internaciones.	CIEES COEPES	Acceso a recurso federal con el fin de obtener acreditación o reacreditación.	Sin bolsas asociadas
	Acreditación de programas educativos de posgrado	PNPC-Conacyt SNP- Secihti	Becas a estudiantes	Vigente Financiamiento asociado
Estudiantes	Evaluación de egreso (EGEL-Ceneval*)	CENEVAL	Reconocimiento	Vigente
Académicos	Estímulos al desempeño académico	Las propias instituciones	Recurso federal	Vigente el financiamiento
	Perfil POMEP/PRODEP	SEP	Financiamiento asociado.	Sin bolsas asociadas
	Cuerpos académicos (CA)	SEP	Vigente. Financiamiento	Sin bolsas asociadas
Investigación	Sistema Nacional de Investigadores e investigadoras (SNII)	Conacyt Secihti	Acreditación como investigador Financiamiento asociado	Vigente. Financiamiento asociado
Institución	Acreditación de instituciones. Gestión	CIEES	Financiamiento asociado	Vigente Indefinido el financiamiento
	Autoevaluación institucional. Infraestructura para unidades académicas.	Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural- SEP - DGESUI	Distintas bolsas disponibles PROFEXCE	Dejó de funcionar en 2021.
	Infraestructura institucional	SEP - DGESUI	Distintas bolsas disponibles FAM.	Vigente con financiamiento

* Sin bolsa asociada desde su origen; CIEES Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior; COEPES Consejo para la Acreditación de la Educación Superior; CENEVAL Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior; Fondo de Aportaciones Múltiples.

De esta forma, se privilegiaron por sus consecuencias, evaluaciones sumativas de alto impacto y de resultados; en detrimento de evaluaciones formativas y de proceso. Cabe tener presente que la función formativa es una evaluación diseñada, realizada y utilizada para el mejoramiento de lo evaluado; y la función sumativa diseñada y usada con el propósito de juzgar el mérito o valor del objeto de evaluación (Scriven, 1991; Scriven, 1996). Para Scriven el elemento que distingue a una y otra es el propósito, la intención original de la evaluación. En este sentido, la distinción no es intrínseca al procedimiento, depende del contexto.

Es de destacar que la experiencia acumulada por más de 30 años de programas de evaluación ha sido tema de investigación, por lo que se cuenta con información de los logros alcanzados, las limitaciones, así como, los efectos deseados y no deseados tanto a nivel de diseño de la política general como en los ámbitos locales de aplicación de cada programa (Díaz-Barriga, 2008; Luna, 2013; Buendía et al., 2017). Donde resulta que, una de las consecuencias no esperada ni deseable es la perspectiva arraigada, en los usuarios o agentes involucrados en los procesos de evaluación, que la evaluación funciona sí, y solo sí, se asocia a incentivos económicos. Lo cual es fundamentalmente limitativo para el desarrollo de evaluaciones orientadas a la mejora.

A partir de 2019, con el cambio de políticas de financiamiento, de forma particular dejaron de funcionar las bolsas asociadas a la evaluación de los académicos. Por lo que, ya no se dispone de recursos de la federación asociados al PRODEP en sus distintos programas como son el perfil deseable y cuerpos académicos.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES)

La Ley General de Educación Superior en el Artículo 58, define al SEAES como el conjunto orgánico y articulado de autoridades, instituciones y organizaciones educativas e instancias para la evaluación y acreditación de la educación superior. Tiene por objetivo diseñar, proponer y articular, estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior para contribuir a su mejora continua.

De acuerdo con el Marco Normativo del SEAES, entre sus características a destacar se encuentran: la resignificación de la evaluación que conlleva im-

plicaciones conceptuales y metodológicas, donde se enfatiza que la evaluación es un medio para la transformación; la evaluación se concibe como integral ya que abarca todos los aspectos y dimensiones del desarrollo institucional; es sistemática; con carácter participativo para desarrollar estrategias y acciones de autoevaluación para la mejora continua. Se pondera como uno de los rasgos más significativos su carácter formativo, por lo tanto, orientada a la mejora continua. Se asume que, a partir de la reflexión y el análisis hecho por los diversos actores, se hace posible la retroalimentación para la mejora de los procesos y resultados educativos (Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, 2023).

El SEAES identifica siete criterios transversales a considerarse como ejes orientadores en los procesos de evaluación: 1. Criterio de compromiso con la responsabilidad social; 2. Criterio de equidad social y de género; 3. Criterio de inclusión; 4. Criterio de excelencia; 5. Criterio de vanguardia; 6. Criterio de innovación social; y 7. Criterio de interculturalidad. Por otra parte, los ámbitos incluidos en los procesos de autoevaluación son: 1. Institucional; 2. Formación profesional; 3. Profesionalización de la docencia; 4. Programas educativos de licenciatura y técnico superior universitario; Programas educativos de posgrado (Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, 2023).

Desde esta perspectiva, en el discurso la política actual se distingue por el cambio de narrativa y perspectiva metodológica, que pasa de una evaluación sumativa de resultados, fragmentada, desvinculada, a una evaluación formativa, de procesos e integral.

Respecto a la implementación

La primera Convocatoria de Autoevaluación Institucional del SEAES en 2023 fue opcional para las IES y quienes participaron lo hicieron solo con una muestra de programas. Ahora en la Convocatoria 2024 se plantea como obligatoria y para toda la institución. Además, la experiencia muestra que el gobierno federal ha implementado candados donde asocia como requisito para participar en bolsas extraordinarias, demostrar que se realizó la autoevaluación del SEAES.

Desde esta perspectiva, en el discurso la política actual se distingue por el cambio de narrativa y perspectiva metodológica, que pasa de una evaluación sumativa de resultados, fragmentada, desvinculada, a una evaluación formativa,

de procesos e integral. En los hechos las IES deben participar en las convocatorias del SEAES y asumir los criterios transversales si esperan acceder a bolsas extraordinarias.

SEAES el caso UABC

La UABC es la institución de educación pública más importante del estado de Baja California. Es descentralizada y tiene presencia en todo el estado. A lo largo de su historia se ha caracterizado por la búsqueda de la calidad y apoyo a los lineamientos y políticas educativas. En el segundo periodo escolar de 2024 la matrícula de licenciatura registró 68,208 estudiantes, posgrado 2,583, lo que arroja un total de 70,791 estudiantes. Ofertó 149 programas de licenciatura presencial, de los cuales 134 cuentan con acreditación nacional y 29 acreditación internacional. Además, 98 programas de posgrado. El total de personal académico fue de 6,422, de los cuales 1,239 son de tiempo completo, y de ellos 1025 (83%) tienen el reconocimiento del PRODEP. Estos datos ilustran la importancia de la UABC por su tamaño, al mismo tiempo, su adhesión a los programas instituidos por el gobierno federal.

La UABC atendió la convocatoria de autoevaluación institucional 2023 del SEAES. El ejercicio de autoevaluación estuvo a cargo de tres funcionarios de la administración central, el Coordinador General de Planeación, la Coordinadora de Formación Profesional y la Coordinadora de Investigación y Posgrado. Entre ellos se distribuyeron los cinco ámbitos de evaluación del SEAES, en función de sus áreas de trabajo, y a su vez, conformaron equipos de colaboradores de cuatro o cinco integrantes. De acuerdo con los términos de la convocatoria se llevó a cabo la autoevaluación en una muestra conformada por siete programas. El tiempo disponible para realizar la tarea fue de tres meses.

Las opiniones referidas por algunos de los participantes coinciden en señalar: el periodo de tiempo para llevar a cabo la tarea fue limitado; faltaron insumos de información para algunos criterios transversales, en este sentido, el gran reto fue reunir los datos necesarios para elaboración de los argumentos de la autoevaluación; se reconoce una limitada participación de la comunidad (consecuencia de las limitaciones de tiempo).

Por otra parte, el SEAES integró un padrón de pares para la evaluación diagnóstica y formativa, quienes tuvieron a cargo la elaboración del reporte de

retroalimentación hecho a la universidad. Enseguida, se presenta una síntesis elaborada de acuerdo con la estructura del reporte.

Primera pauta. Estructuras, estrategias y mecanismos de evaluación y mejora continua

Preguntas guía: El reporte identifica las estructuras y mecanismos de evaluación y mejora continua integral en cada uno de los siguientes ámbitos: 1. La formación profesional de los estudiantes; la profesionalización de la docencia; los programas educativos de licenciatura; los programas educativos de investigación y posgrado.

Segunda pauta. Funcionamiento de las estructuras, estrategias y mecanismos identificados

Pregunta guía: ¿El reporte analiza el funcionamiento de las estructuras, estrategias y mecanismos identificados en función de las características deseables de la evaluación y la mejora continua integral establecidas en el Marco General del SEAES? Sistematicidad, integralidad, énfasis formativo y diagnóstico, carácter participativo.

Tercera pauta. Análisis de los procesos de evaluación y mejora continua en cada uno de los ámbitos en función de los criterios transversales

Preguntas guía: ¿Se abordan: los cinco ámbitos del SEAES; los siete criterios transversales; se sustenta la información cualitativa y cuantitativa suficiente y clara; incorpora sus propios indicadores; incluye los indicadores básicos del SEAES; y considera buenas prácticas?

¿Formula un análisis crítico, argumentado y profundo de los ámbitos y criterios del SEAES en función de: el contexto nacional, regional y local; la misión institucional; y los criterios transversales del SEAES?

Cuarta pauta. Sobre la información de soporte

Pregunta guía: ¿Se documentan buenas prácticas en función de las siguientes características? Estabilidad, replicabilidad, autoevaluación y aportación. ¿Los indicadores tienen las siguientes características? Claridad, congruencia y pertinencia.

Quinta pauta. Conclusiones sobre el ejercicio de autoevaluación

Pregunta guía: ¿El análisis y la información revisada permiten: mostrar el papel que la evaluación en la mejora continua de la institución; sustentar líneas base y metas de mejora en cada uno de los ámbitos y criterios transversales del SEAES; reconocer las oportunidades y los desafíos para la evaluación y mejora continua en la institución?

A continuación, se presenta una síntesis que integra las recomendaciones recurrentes en cada una de las pautas.

- De forma reiterada se alude a la gran experiencia en materia de evaluación en la universidad. Aunque paradójicamente se argumenta que este hecho puede funcionar como un obstáculo y resistencia a lo promovido por el SEAES.
- Se propone transitar de una evaluación cuantitativa a una cualitativa. Sin embargo, se adolece de pautas relacionadas con las expectativas de lo cualitativo.
- Se plantea construir indicadores propios de evaluación. La expectativa es que sean alineados a los ejes transversales del SEAES y en los cinco ámbitos de evaluación.
- Se reitera transitar del enfoque de rendición de cuentas, la medición cuantitativa, la estandarización y la homogeneización al enfoque formativo centrado en el proceso.
- Se argumenta contextualizar la evaluación. Entendida como realizar una evaluación situada a las propias necesidades y no solo cumplir con requisitos externos.
- Se señala incorporar el enfoque diagnóstico y formativo del SEAS.
- Se postula considerar los siete criterios transversales del SEAS.

- Se sugiere comparar las prácticas de evaluación de la UABC con las mejores prácticas internacionales.
- Además, plantea revisar el modelo educativo de la UABC para que los 7 criterios transversales del SEAES operen como ejes orientadores del trabajo institucional.

Consideraciones finales

Ante las circunstancias actuales reseñadas de manera breve en este documento algunas puntualizaciones sobre la agenda pendiente:

- Las IES requieren reconocer sus logros alcanzados a lo largo de 30 años en cada ámbito de evaluación, es decir las fortalezas, así como las debilidades o áreas de oportunidad; y planear el futuro a partir de esta información.
- Reconocer que en el ámbito de la investigación evaluativa se asume como necesaria tanto la evaluación cuantitativa como la cualitativa. Por lo tanto, no es transitar de una evaluación cuantitativa a una cualitativa, por el contrario, es complementar los datos cuantitativos con los cualitativos. La información cualitativa puede ayudar a interpretar y proporcionar mayor comprensión a los datos cuantitativos.
- Para quienes elaboraron el ejercicio de autoevaluación el gran reto fue la disponibilidad de los datos. Por lo que, sigue siendo una prioridad la sistematización y acceso a la información, particularmente, la que ahora se demanda a través de los siete criterios transversales del SEAES.
- Los siete criterios transversales del SEAES se perciben como orientadores tanto de la gestión académica y administrativa como de la vida académica. Se requiere un análisis a profundidad de sus implicaciones, reconocer los nuevos criterios cuantitativos y cualitativos, y realizar las gestiones conducentes para hacer acopio de esa información.
- El SEAES demanda un trabajo participativo de las comunidades académicas, por lo que se debe transitar hacia una organización que facilite la participación de gran parte de las comunidades académicas.
- El SEAES enfatiza el valor diagnóstico y formativo de la evaluación, la bondad de esta afirmación tiene un acuerdo generalizado, pero también es cierto, que la gran asignatura pendiente en el campo evaluativo es la usabilidad de la información. Al día de hoy es poco claro cómo hacer uso de los

resultados de autoevaluación para orientar acciones de mejora plausibles y pertinentes a cada contexto.

- La gran tarea es fortalecer la evaluación institucional y que sus resultados sean útiles para mejorar la experiencia educativa e impactos de las IES en función de las necesidades sentidas del país.

Referencias

Buendía, A., García, S., Grediaga, R., Landesman, M., Rodríguez, R., Rondero, N., Rueda, M., y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos, XXXIX* (157), 200.219.

CONACES (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.* https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf

Díaz, A. (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. En A. Díaz., C. Barrón y Díaz, F. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales* (pp. 21-33). ISSUE-ANUIES- Plaza y Valdez.

Luna, E, (2013). La investigación sobre evaluación educativa. En A. Maldonado (Coord.), *Educación y Ciencia Políticas y producción de conocimiento 2002-2011* (pp. 379-384). ANUIES-COMIE. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Educaci%C3%B3n-y-Ciencia.pdf

Scriven (1991b). Beyond formative and summative evaluation. En M. McLaughlin y D. C. Phillips (Eds.). *Evaluation and Education: at Quarter Century* (pp. 19-64). University of Chicago Press/NSSE.

Scriven, M. (1996). Types of Evaluation and Types of Evaluator. *Evaluation Practice,17*(2), 151-161.

Universidad Autónoma de Baja California. (2025, 3 de marzo). *Sistema de indicadores y estadísticas institucionales.* http://indicadores.uabc.mx/indicadores/alumnos/

5 tesis sobre la evaluación institucional de las universidades en tiempos de la 4T

Miguel Casillas

Resumen

Se proponen 5 tesis para sintetizar algunas de las características y problemas principales de la evaluación institucional en el gobierno de la 4T. La interpretación se realiza desde la experiencia de la autoevaluación institucional en la Universidad Veracruzana.

Palabras clave: autoevaluación, evaluación institucional, universidades, políticas de educación superior.

Introducción

En diversos textos he intentado una reflexión sobre el pasado reciente y la situación actual del sistema universitario en México: Casillas, M., Malaga, S. y Fuentes, F. (2021) El Programa Sectorial de Educación de México 2020: Un análisis de su causalidad y consistencia interna; Casillas, M., López, R., (coords.) (2024). Balance de las políticas de educación superior en la cuarta transformación (2018 – 2024); Casillas, M. (2024). Balance y prospectiva de la educación superior en México; López, R., Acosta, A., Casillas, M. (2024). Trascendencia de la autonomía en la gestión y desarrollo de las funciones universitarias.

Estas tesis sobre la evaluación institucional se elaboran sobre la base de los artículos arriba referidos y a través de la revisión de los ejercicios de autoevaluación desarrollados en la Universidad Veracruzana (https://www.uv.mx/documentos/files/2024/02/Universidad-Veracruzana-Autoevaluacion-2023.pdf).

1. Durante más de treinta años se construyó un discurso público y gubernamental que instituyó un sentido común, una representación social compartida, en la cual la evaluación institucional fue la clave de la planeación;

la base para la obtención de financiamiento extraordinario; y el punto de referencia para valorar el prestigio académico de las instituciones.

Se construyó un sentido común, muchas veces referido como la *pensée unique*; un sistema de conceptos e ideas relativas a la evaluación, el incremento de la competitividad y la productividad, a la racionalización burocrática de los procesos; a la planeación reducida a objetivos, acciones y metas. Al cumplimiento de determinados indicadores. A la transparencia se le unió la rendición de cuentas. Las instituciones paulatinamente fueron conformando enormes equipos de planeación y administración, ¡algunos funcionarios hasta llegaron a considerar a la administración como una nueva función universitaria!

La planeación-evaluación fue la base sobre la cual se entregaban cientos de millones de pesos en financiamiento extraordinario, premios y estímulos. En efecto, las universidades públicas agobiadas por sus penurias económicas y agotados sus presupuestos normales, se vieron doblegadas, aceptaron el nuevo paradigma evaluador y se sometieron a intensas políticas para tener un financiamiento extraordinario. Lo mismo sucedió con las personas, que sólo podían participar de las becas y del SNI si adoptaban el esquema productivista y evaluador que los sostiene.

La planeación y la evaluación también fueron fuente para medir el prestigio de las instituciones en la extendida comparabilidad institucional a través de distintos rankings; y para delimitar el prestigio de las personas, para determinar su valía y productividad, su trascendencia.

2. La 4T ha cambiado todos los referentes, los instrumentos de política, los organismos e instancias de la evaluación institucional para intentar desprenderse de su pasado neoliberal. La retórica oficial giró durante el sexenio anterior sobre el fin de la evaluación punitiva.

Se ha estigmatizado al pasado, se han desmontado los discursos y narrativas sobre la utilidad, pertinencia y necesidad de la evaluación institucional. Hoy no hay certeza sobre el sentido de la evaluación institucional. Si bien se ha roto su relación instrumental con el financiamiento extraordinario, no queda clara su utilidad y su pertinencia en la situación actual. Prácticamente se ha desligado de la planeación.

Con ello ha ignorado las experiencias institucionales desarrolladas y consolidadas por más de treinta años en las instituciones.

Se ha desplazado, en tanto espacio de mediación, investigación y análisis, de capacitación y publicación a la ANUIES sin ser sustituida por nada.

Se ha eliminado el financiamiento extraordinario con base en evaluación y cumplimiento de parámetros.

Se han eliminado o perdido sentido los viejos indicadores, sin ser sustituidos por nuevos, identificados con las prioridades de la LGES y de las políticas gubernamentales.

3. El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior es resultado de una visión centralista, vertical y poco representativa de la diversidad institucional y sus agentes.

Recupera una estructura de planeación desarrollada en la época de López Portillo, con estructura estatales, y una estructura central nacional. No son instancias representativas de las instituciones y sus comunidades.

Salvo excepciones no se han reunido las comisiones estatales de planeación de la educación superior, ni desarrollado los planes estatales de educación superior. Hasta ahora han sido incapaces de formular en términos prácticos la construcción del espacio común de educación superior como lo indica la LGES.

En la crítica discursiva a los procesos de evaluación desarrollados durante el régimen neoliberal no se precisan con claridad las insuficiencias derivadas de la corrupción y la simulación que atraviesan los procesos de acreditación y de las profundas brechas que se observan dada la segmentación del sistema de educación superior.

La 4T no se hace cargo del desastre que provocó la neoliberal desregulación del subsistema de educación privado durante 30 años y todavía fomenta su expansión no regulada. No observa críticamente al Ceneval y otras agencias privadas que participan del enorme negocio de la evaluación de las personas y la acreditación de programas. No se reconoce como un problema fundamental la proliferación de universidades patito en el sector privado, pero también en el público. No hay una crítica radical a los instrumentos de regulación como el REVOE ni a los indicadores de calidad establecidos durante el periodo neoliberal.

La educación superior navega a oscuras, sin referentes claros ni un sistema de información confiable, veraz, actualizado.

4. Paradójicamente y contrario al discurso oficial, el fundamento de la evaluación no ha roto sus principios neoliberales:

La 4T mantiene una de las peores expresiones del neoliberalismo: la acreditación de los programas y de las instituciones por agencias externas de carácter privado. A pesar de las reiteradas denuncias de corrupción, de los evidentes procesos de simulación y de la ineficacia de las acreditaciones para fomentar la actualización curricular o la mejora académica, las IES siguen de modo inercial con la acreditación.

La 4T mantiene el REVOE en prácticamente los mismos términos que en el pasado fomentando una desregulación del sector privado, favoreciendo su expansión indiscriminada. Según datos oficiales, el sexenio que terminó fue en el que más REVOE's se otorgaron en la historia.

Mantiene fuera de la evaluación y la transparencia a las Benito Juárez y otras instituciones del régimen. La opacidad es la base del autoritarismo con que se controla a las Benito Juárez.

La falta de autonomía sigue siendo un problema para la mayoría de las instituciones de educación superior públicas: la UPN, el Tecnológico Nacional, las universidades politécnicas, las tecnológicas, las interculturales, las normales, etcétera. Ante la ausencia de programas de estímulo y de políticas asociadas con el financiamiento extraordinario, el control financiero y político desde el gobierno es cada vez más fuerte.

5. Las autoevaluaciones institucionales -desde la experiencia de la UV- son un fracaso, no están asociadas a la planeación ni son una valoración real y autocrítica del desempeño institucional

En el marco de la Convocatoria para documentar los procesos de evaluación y los avances en la mejora continua en las instituciones de educación superior, de fecha 20 de agosto de 2023, en febrero de 2024, la UV presentó su autoevaluación. Un documento de un centenar de cuartillas elaborado sólo con el concurso de funcionarios de la Universidad.

El documento se integra por siete apartados:

En el primero, antecedentes y desarrollo de la Universidad Veracruzana, se presenta una breve descripción de los orígenes y la evolución institucional, desde 1917 hasta 2021. Este apartado provee al lector una cronología dividida en cinco periodos, con los principales hechos del acontecer histórico de la universidad.

En el segundo, contexto institucional, se ofrece al lector una caracterización de la universidad a partir de sus principales datos numéricos (regiones, sedes, infraestructura, matrícula y programas, entre otros), el marco legal y reglamentario, la estructura académica y administrativa, y la explicación del modelo de planeación institucional.

En los apartados tercero, cuarto, quinto y sexto, se presenta la autoevaluación institucional con relación a la formación profesional de los estudiantes, la profesionalización de la docencia, los programas educativos de técnico superior universitario y licenciatura, y los programas de investigación y posgrado.

Por su parte, el apartado siete constituye una reflexión acerca de los principales hallazgos y conclusiones de la autoevaluación. Constituye una narrativa que se nutre de la experiencia de los diferentes actores participantes en el desarrollo del documento y atiende a los principales retos que se identifican para el corto, mediano y largo plazo.

Acostumbradas a obedecer, y al no haber un referente o guía de autoevaluación las instituciones se sintieron desorientadas y sus ejercicios resultan de una interpretación de sentido común sobre lo que se suponía quería el nuevo gobierno.

Como la discusión pública gira en torno a la ampliación de la matrícula, las autoevaluaciones privilegiaron el análisis de las funciones de docencia y descuidaron el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades en cuanto a la investigación, la difusión cultural, la transferencia y la vinculación.

No hay un sentido autocrítico, menos respecto a la gestión, la administración y el gobierno de las instituciones.

No se incorporan como temas centrales de las autoevaluaciones los asuntos a la diversidad estudiantil (no se reconocen a los indígenas, afrodescendientes, integrantes de la comunidad LGBTT+, estudiantes con discapacidad) y sus políticas de inclusión y apoyo a la permanencia en la universidad. No se atienden los asuntos de los derechos humanos y su inclusión a las funciones académicas, ni las cuestiones relativas al cambio curricular que supondría una acción pedagógica contra el cambio climático. Se desconocen las demandas de

la agenda del movimiento feminista y no hay indicadores que hagan visible el avance en cuanto a equidad de género y violencia de género. La actualización tecnológica de los planes y programas es más imperiosa que nunca y el rezago no se observa en las autoevaluaciones.

Al no haber referentes nacionales estándar, las instituciones realizan formulaciones autocomplacientes y justificadoras de las gestiones y administraciones universitarias.

Como no se indicó en una guía que las autoevaluaciones deberían ser participativas y con una amplia intervención de la comunidad, otra vez se volvieron a realizar en los gabinetes de las direcciones de planeación y con la intervención de muy pocos agentes, nula intervención de las comunidades de estudiantes y profesores. En las autoevaluaciones los universitarios han sido ignorados por la mayoría de los cuerpos directivos; esto hace evidente lo intrascendentes que son en la vida institucional y lo ilegítimas que son sus conclusiones para los integrantes de la comunidad.

Referencias

Casillas, M., Malaga, S. y Fuentes, F. (2021). El Programa Sectorial de Educación de México 2020: Un análisis de su causalidad y consistencia interna. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29*(108). https://doi.org/10.14507/epaa.29.6207

Casillas, M., López, R. (coords.) (2024). *Balance de las políticas de educación superior en la cuarta transformación (2018 – 2024).* Editorial Transdigital. https://doi.org/10.56162/transdigitalb30

Casillas, M. (octubre 2024). Balance y prospectiva de la educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 29*(103) https://comie.org.mx/multimedia/textos/RMIE_103.pdf

López, R., Acosta, A., Casillas, M. (2024). Trascendencia de la autonomía en la gestión y desarrollo de las funciones universitarias. En Montoya, I. y Mejía, G. (Coords). *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco.* Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades UAM.

Documentos autoevaluación UV (2024). Accesible desde https://www.uv.mx/documentos/files/2024/02/Universidad-Veracruzana-Autoevaluacion-2023.pdf

Agenda pendiente

Canales, A.; Casillas, M.; Luna, E. y Rueda, M.

Este Simposio ha tenido por intención principal contribuir al debate sobre las actuales políticas de evaluación institucional a partir de cuatro textos que revisan el desarrollo de la investigación evaluativa, la caracterización de los principales rasgos de las políticas actuales y ejemplos de su aplicación en dos universidades públicas. El recorrido a través de los documentos ofrece la oportunidad de identificar algunos tópicos que podrían constituir una agenda pendiente para aquellos interesados en el estudio de la evaluación institucional y en el diseño de orientaciones para coordinar las acciones de todos los involucrados en el subsistema de educación superior.

La investigación educativa, en particular la evaluativa, puede aportar información sistemática para separarnos de la evaluación tecnocrática de carácter oficial, y consolidar una perspectiva crítica que sea útil a la sociedad. Específicamente la investigación sobre la evaluación en las políticas educativas, para alcanzar una mayor integración de la comunidad interesada en investigar el tema, requiere el avance hacia una participación más activa, partiendo desde el seguimiento y lectura constante de lo que se produce, documentando de forma sistemática las experiencias en la aplicación de las directrices políticas y propiciando una discusión más amplia e informada.

En este quehacer se ha hecho evidente la prevalencia durante más de tres décadas del esquema previo a las nuevas directrices de evaluación institucional. Lo que hace conveniente interrogarse y reflexionar acerca de si las dificultades para la implementación del modelo actual y los escasos resultados que por ahora se muestran, son propios de un necesario periodo de transición de un esquema a otro que llevará sus formas y tiempos para apreciar las modificaciones o, por el contrario, no habrá cambios sustanciales ni en las finalidades ni los mecanismos de evaluación que prevalecieron en las décadas previas, únicamente estamos ante un cambio de narrativa.

Bajo esta perspectiva, es necesario resaltar el papel del planteamiento de indicadores que señalen la evolución de las acciones del sistema escolar, ya que sin

éstos será imposible saber si las políticas cumplen con su función en la orientación de todos los actores involucrados para el logro de las metas seleccionadas, y, paralelamente será imposible valorar la pertinencia de las iniciativas puestas en juego.

En este orden de ideas, para poder hacer observables la evolución de las instituciones, el grado de cumplimiento de los propósitos enunciados en la LGES, los efectos de las políticas y de las acciones gubernamentales e institucionales, las IES deberán avanzar hacia un nuevo conjunto de indicadores: *inclusión* (proporción de estudiantes de origen indígena, proporción de estudiantes afrodescendientes, proporción de estudiantes con discapacidad, proporción de estudiantes con vulnerabilidad, proporción de estudiantes que trabajan); *prevalencia de nuevos derechos* (número y calidad de las acciones para prevenir, detener y castigar el acoso y la violencia de género, índice de paridad por carreras y en puestos académicos y directivos, derechos digitales); *actualización de planes y programas* (reforma de género, actualización tecnológica, reforma pedagógica, incorporación de derechos humanos, prácticas de resolución de conflictos sin violencia); *políticas de acción afirmativa* (a favor de mujeres, indígenas, afrodescendientes, estudiantes con discapacidad); *profesionalización docente* (capacitación y formación continua, ampliación de los contratos de tiempo completo, valoración de la docencia virtual); *nueva gobernanza democrática* (libre elección de representantes, composición representativa de los órganos colegiados, vida democrática interna).

ÁREA TEMÁTICA 13
EDUCACIÓN, DESIGUALDAD SOCIAL E INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

TECNOLOGÍA EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: RESULTADOS, RETOS Y PERSPECTIVAS*

Coordinadora
*Anahí Isabel Arellano Vega***

Tecnología e inclusión educativa en la formación normalista frente a la NEM. Retos y tensiones
*Óscar Fernando López Meraz****

Recursos tecnológicos en el aula de bachillerato para la discapacidad auditiva: principios de diseño
*Héctor Dorantes Delgado*****

Aplicaciones tecnológicas para implementar el enfoque DUA en el aula del nivel básico
*María Teresa Quemada Bustamante******

Resumen general del simposio

La educación inclusiva (EI) busca que las personas accedan, avancen, permanezcan, participen, aprendan y concluyan sus estudios en el sistema educativo nacional. Se basa en el respeto a la diferencia y evita la segregación por alguna

* Línea temática: estrategias y prácticas educativas de inclusión y atención a grupos vulnerables.

** Universidad Autónoma de Querétaro.
anahi.isabel.arellano@uaq.mx

*** ENSV "Dr. Manuel Suárez Trujillo".
osclopez@msev.gob.mx

**** Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro.
hdcobaq@gmail.com

***** Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro.
tere.qb7@gmail.com

expresión de diversidad (pertenencia a alguna etnia, uso de alguna lengua, o vivir con alguna condición de discapacidad, migración o de salud). Es una prioridad de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y se promueve a través de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019) desde un enfoque crítico, humanista, comunitario e intercultural.

El logro de los objetivos de la EI en cuanto a la atención a personas con discapacidad requiere ser fortalecido con apoyo de la investigación educativa, ya que aún existen diferencias importantes en la atención educativa entre este sector y el de personas sin discapacidad, al menos, en materia de acceso a servicios educativos (INEGI, 2024).

La investigación en tecnología educativa (TE) se caracteriza por atender problemas prácticos en la educación en relación directa con el avance tecnológico, lo que implica que las tecnologías son tanto herramientas como objeto de estudio (Sánchez y Prendes, 2022). Un tema de actualidad en este campo es la problematización sobre las consecuencias sociales y culturales de las tecnologías, por ejemplo, en materia de atención a la diversidad (Sánchez y Prendes, 2022), lo que hace de la investigación en TE una alternativa pertinente para atender problemáticas de la EI contemplando metodologías y actores diversos. En este contexto, surgen interrogantes como: ¿Qué aportes de la TE han contribuido al logro de los objetivos de la EI establecidos en la NEM? ¿Qué retos o desafíos es necesario atender desde la TE para contribuir a la EI? Con el presente simposio, se busca responder dichas cuestiones, compartiendo resultados de esfuerzos investigativos y ensayísticos fundamentados en paradigmas sociocríticos.

Palabras clave: tecnología educativa, inclusión educativa, discapacidad, educación para todos, tecnologías de la información y la comunicación.

Semblanza de los participantes en el simposio

Anahí Isabel Arellano Vega. Doctora en Innovación en Tecnología Educativa por la UAQ. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel Candidato. Miembro Asociado Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Integrante del Grupo de Investigación Interinstitucional "TICCAD en la Práctica Docente Universitaria". Coordinadora del Grupo Colegiado en formación "Procesos Psicológicos y Tecnologías Emergentes". Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología y Educación de la UAQ, en donde participa en los programas de Licenciatura en Psicología

Educativa, Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa y Doctorado en Educación Multimodal. Sus líneas de investigación son educación inclusiva, tecnología educativa y formación docente.

Óscar Fernando López Meraz. Doctor en Historia y Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales UV. Posdoctorante internacional Conacyt en la Universidad de Zaragoza, España, durante el periodo 2019-2021. Profesor de la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo" y de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores como candidato y Nivel 1. Las líneas de investigación que desarrolla en la actualidad son: 1) Identidad profesional docente, 2) Literacidades históricas, 3) Enseñanza y didáctica de la Historia, 4) Análisis historiográfico sobre procesos relacionados con la alteridad y las representaciones en la Nueva España.

Héctor Dorantes Delgado. Doctorante en Educación Multimodal (UAQ), Maestro en Educación (ENSEQ) y Licenciado en Administración (EBC). Profesor en el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro en donde imparte materias como pensamiento matemático, temas selectos de matemáticas y probabilidad y estadística a estudiantes con diferentes discapacidades (auditiva, visual, motriz y cognitiva). Diplomados en docencia, gestión educativa, recursos multimedia y pensamiento matemático. Certificado en lengua de señas (nivel avanzado) por la Academia de Lengua de Señas Mexicana de la CDMX. Las líneas de investigación que desarrolla actualmente son: educación multimodal, discapacidad y atención a grupos vulnerables.

María Teresa Quemada Bustamante. Doctorante en Educación Multimodal por la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Maestra en Ciencias de la Educación (IPEP) y Licenciada en Psicología, área educativa (UAQ). Psicóloga de Educación Especial en la USAER No. 14; asesora académica en ConRumbo Servicios Educativos y psicóloga con práctica privada, especialista en la atención a niños, adolescentes, familias y docentes, enfocada en trastornos del neurodesarrollo y su impacto en el aprendizaje. Ponente y tallerista en jornadas educativas y congresos, en temas como inclusión educativa, educación especial, neuroeducación, liderazgo educativo con enfoque humanista, autonomía emocional, entre otros.

Tecnología e inclusión educativa en la formación normalista frente a la NEM. Retos y tensiones

Óscar Fernando López Meraz

Resumen

El texto comparte una serie de reflexiones contextualizadas sobre algunos retos y tensiones para relacionar de manera más eficiente tecnología e inclusión educativa en la educación normal. A partir de diferentes experiencias académicas (docencia, investigación, asesoría, divulgación y difusión) en una escuela normal de provincia, desde la postura de Skliar y Larrosa (2009), y la participación en el codiseño nacional de cursos del plan 2022, se identifican algunas áreas de oportunidad para encontrar mejores espacios y acciones en la mejora de la relación tecnología-inclusión en la formación inicial docente. El trabajo se basa en un acercamiento exploratorio (Cazau, 2006) de dos planes de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (DGESUM, 2018; DGESUM, 2022). Entre las conclusiones destaca la necesidad de que las escuelas normales caminen hacia las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD) como una opción que permita la inclusión educativa y no sólo la inserción escolar.

Palabras clave: formación inicial de profesores, planes de estudio, educación normalista, experiencia académica, telesecundaria.

Apertura

La historia de las relaciones entre tecnología y educación es de larga data. Pese a ello, desde un posicionamiento general, la integración de la primera a la segunda ha sido difícil de lograr. Las razones son muchas: resistencia docente, falta de formación, deficiencias en la infraestructura escolar, etcétera. La coyuntura de la pandemia de Covid-19 permitió nuevas reflexiones sobre este tema. Lamentablemente hizo más evidente la poca profesionalización docente para desarrollar sus actividades académicas en el escenario de aislamiento, principalmente

las relacionadas con el trabajo frente a grupo a distancia. No fue poco frecuente escuchar a estudiantes de diferentes niveles afirmar que la o el profesor no había modificado nada su estilo de enseñanza basado en el tradicionalismo y en el conductismo.

Otros tres procesos han participado en la compleja relación tecnología-educación. Uno de ellos es el avance en la digitalización de la vida cotidiana que ha implicado cambios profundos en la comunicación y el lenguaje, por ejemplo. También la política educativa nacional cambió de dirección en dos sentidos relevantes para este trabajo. Uno de ellos fue la construcción, el desarrollo y la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para el nivel básico (SEP, 2022), donde destaca un modelo de corte humanista cimentado en los saberes, la relación aula-escuela-comunidad, y la pretensión de que el docente es, o puede ser, un intelectual, y el otro fue el plan 2022 (DGESUM, 2022) de las escuelas normales que se caracterizó por un proceso de codiseño único en el campo de la formación por contemplar tres tipos de programas: nacionales, estatales e institucionales construidos por los diferentes integrantes del profesorado normalista.

A partir de lo anterior se puede inferir un sinfín de temáticas/problemáticas/retos para las instituciones formadoras de docentes más importantes, en un contexto en donde ya existe una inercia interesante en varias aristas de las escuelas normales. Entre ellas destaca el cambio de perfiles de los docentes que pasaron de tener una formación inicial normalista a una universitaria, y la poca relación entre "los formadores de formadores" y la educación básica. Aquí se desea llamar la atención en cómo la tecnología y la inclusión están vinculadas en dos planes de estudio: 2018 y 2022. La propuesta es hacerlo desde una mirada exploratoria de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y desde la experiencia en diversas actividades académicas como condición que le permite al sujeto repensar y aprender los procesos de formación para transformarlos (Skliar y Larrosa, 2009).

Desarrollo

En el siglo XXI la formación inicial docente se ha caracterizado, al menos desde el discurso, en favorecer la profesionalización de las y los futuros profesores. Desde el plan 2012 se incorporaron cursos que apostaban a temáticas pertinentes para la práctica educativa, como las neurociencias. Para el 2018, se hicieron

acercamientos hacia la interculturalidad y fue clara la necesidad de desarrollar la investigación educativa de manera más seria, como lo demuestra el hecho de que las tres opciones de titulación (Tesis, Informe de prácticas, y Portafolio de evidencias) requieren desarrollarla vinculándola con la reflexión de la práctica. Pero ¿cómo estos cambios curriculares favorecen la integración de la tecnología y la inclusión educativa en la formación docente?

Veamos cada uno de estos componentes. La inclusión educativa implica garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje significativo en cada uno de los estudiantes, sin importar condiciones sociales, culturales, físicas o cognitivas (UNESCO, 2020). Por su parte, la tecnología educativa se considera una herramienta para reducir brechas educativas, facilitar el aprendizaje personalizado y ofrecer recursos adaptativos (Area & Adell, 2009). En el contexto de la formación normalista, la tecnología ocupa un lugar relevante en, al menos, tres ejes: adaptar contenidos y metodologías a la diversidad del alumnado, facilitar el acceso a materiales didácticos a través de plataformas digitales, y promover la interacción y la colaboración entre docentes y estudiantes mediante entornos virtuales.

Los planes 2018 y 2022 presentan diferencias significativas en el tema que aquí interesa porque están enmarcados en modelos educativos diferentes. El primero se construyó desde la lógica de las competencias, que guio tanto los cambios curriculares de las escuelas normales como los de la educación básica por casi tres décadas. El segundo busca romper la tradición individualista colocando en el centro a la comunidad, y cuyo marco pretendió ser incluyente para que fueran, por primera vez en la historia mexicana, los docentes normalistas quienes asumieran su responsabilidad de sumar desde las necesidades formativas contextuales programas más pertinentes tanto a las realidades de cada institución como de sus estudiantes, así como de los alumnos de educación básica porque también se tomarían en cuenta elementos de la NEM.

La integración de tecnología e inclusión educativa, en el plan 2018, observaba muy poco ese vínculo. Destacaba, por ejemplo, que el enfoque por competencias tenía énfasis en el uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza. Asimismo, contempló contenidos específicos sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y postulaba una planeación didáctica con el apoyo de la tecnología, sin considerar con profundidad la inclusión educativa. Ante esto parece claro la visión instrumentalista de la tecnología. Por su parte, el plan 2022 propone una integración transversal de la tecnología en las asig-

naturas, la tecnología es observada como una herramienta de mediación bajo un enfoque que privilegia el aprendizaje situado y colaborativo, y pone más atención en las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD). Además, suma el tema de la equidad digital y pone más atención a la inclusión educativa.

La transición de un modelo a otro no ha sido fácil por varias razones, entre las que destacan las metodológicas. El plan 2018 respondía al de 2017, correspondiente a la educación básica, en varios sentidos. Uno de ellos es la planeación de secuencias didácticas muy relacionadas con los libros de texto, donde las competencias eran los elementos rectores. Es comprensible que el cambio a un trabajo desde metodologías activas y la planeación de proyectos (socio) educativos, y que se superara las paredes del aula para encontrar ecos y respuestas en la comunidad, no resulte fácil.

La complejidad se hace más grande cuando algunos normalistas han tenido que trabajar con tres planes: el de su formación inicial (2018 o 2022), y los dos de educación básica (2017 y 2022), en un momento en que aún los titulares de los grupos de práctica no han podido desarrollar la transición con éxito debido, entre otros factores, a la resistencia al cambio y al aún incipiente acompañamiento de las autoridades.

En particular, equilibrar la incorporación de tecnología con el desarrollo de estrategias inclusivas ha resultado un reto importante, y para atenderlo ha sido necesario acercarse la visión que tiene la NEM sobre la inclusión y la tecnología. Al respecto, destacan tres aspectos:

- Se usarán tecnologías en favor de la inclusión, considerando materiales accesibles.
- Hay una atención especial al aprendizaje colaborativo mediado por tecnología.
- Se integra la perspectiva intercultural y comunitaria en los recursos digitales.

La aplicación de estos principios en la formación normalista no resulta fácil. Existen retos y tensiones derivadas de la desigualdad en el acceso a la tecnología, tanto en las escuelas normales como en las telesecundarias, lo que se suma a la brecha digital que la pandemia de Covid-19 hizo más evidente. La formación docente tiene aún muchas deudas con relación al diseño y aplicación

de experiencias de aprendizaje inclusivas y digitales desde la construcción de ambientes específicos. La resistencia al cambio y la falta de profesionalización por parte de varios integrantes de las diferentes comunidades normalistas dificultan el desarrollo de una formación que responda a las necesidades curriculares de la NEM.

Al respecto, se puede decir que las TICCAD están consideradas en la política educativa nacional actual teniendo un lugar importante en la agenda digital (Senado, 2020). Los ejes en donde tendría participación serían la formación docente, actualización y certificación profesional en habilidades, saberes y competencias digitales; la construcción de una cultura digital en el Sistema Educativo Nacional (alfabetización, inclusión y ciudadanía digitales); producción, difusión, acceso y uso social de recursos educativos digitales de enseñanza y de aprendizaje; investigación, desarrollo, innovación y creatividad digital educativa (SEP, 2020, 59).

Esto representa un reto fundamental para las instituciones formadoras que también deberían apostar por procesos de formación continua para, en este caso, ampliar el uso de las TICCAD y abrir posibilidades de desarrollar visiones de la docencia alejadas de un enfoque instrumentalista y reproduccionista (Santamaría y Torres, 2021). Abonar en la construcción de experiencias formativas basadas en metodologías desde estas tecnologías podría generar nuevas percepciones y reflexiones docentes (Linde, 2019), quizá, más acordes con nuestro presente.

Con relación al tema de la formación en la educación inclusiva, las escuelas normales podrían participar de los debates relacionados con la atención de la diversidad (por ejemplo, qué tanto es posible una actuación intercultural desde las pantallas: Cfr. Restrepo, 2022, o el que existe entre inclusión educativa e inserción escolar: cfr: Cabero y Córdoba, 2009), y para ello es necesario se desarrollen aproximaciones que sensibilicen sobre la importancia de los saberes comunitarios y el reconocimiento de la otredad; los conocimientos interdisciplinarios socio-antropológicos y los saberes no formales son fundamentales en este punto. Aquí se requieren algunas precisiones. No sólo los grupos históricamente marginados en la historia mexicana, como los pueblos originarios y las comunidades afrodescendientes, merecen el derecho a la educación, sino que también otros actores, como las personas con discapacidad y las migrantes, deben ser consideradas. El reto, claro, es enorme porque, además, no puede enfrentarse sin la reflexión de la práctica pedagógica desde la teoría y la práctica.

La mediación pedagógica se ve, así, comprometida porque existe una tensión entre el deber ser y lo que es, y entre lo teórico y lo práctico. Es cierto que siempre se presentan incidentes críticos (Bilbao y Monereo, 2011) en las prácticas profesionales, y en el servicio activo del profesional de la docencia, pero si la formación inicial no ofrece las herramientas necesarias para responder ante ellos, como la reflexión de la práctica, la vinculación tecnología e inclusión no se presentará. Otro punto relevante que vale la pena analizar es el tema de la personalización del aprendizaje, pues todos los estudiantes tienen necesidades tecnológicas diferentes o competencias digitales variadas. Construir ambientes de aprendizaje propicios en este contexto resulta complejo, y más si los procesos formativos en las normales se presentan más desde el tradicionalismo, incluso si utilizan algunas herramientas tecnológicas.

Para concluir se puede mencionar algunas propuestas y estrategias para enfrentar los desafíos que permitan fortalecer la relaciones entre tecnología e inclusión.

- Profesionalizar al personal docente normalista para diseñar, aplicar y evaluar experiencias de aprendizaje digitales considerando las características contextuales para desarrollar ejercicios inclusivos.
- Construir repositorios de recursos digitales accesibles para las telesecundarias, en donde tengan lugar herramientas, aplicaciones, desarrollos tecnológicos, etcétera que favorezcan las competencias digitales de diferentes actores e instituciones incluyendo los formadores de formadores y los docentes en formación.
- Acercarse al uso de plataformas de aprendizaje abiertas y colaborativas, preferentemente desde la inter y la transdisciplina, y en compañía de una red de escuelas normales y otras Instituciones de Educación Superior, para favorecer las competencias digitales.
- Desarrollar proyectos de vinculación con diferentes agentes comunitarios, cercanos a la escuela normal y a las escuelas de práctica donde la inclusión, desde la horizontalidad y la interculturalidad crítica, esté presente en compañía de la tecnología educativa, preferentemente interactiva.

Conclusiones

La formación normalista y la NEM deben estar muy relacionadas para aprovechar la coyuntura curricular presente en los dos sistemas que, si bien recién inician en su aplicación, están emparentados. Es importante que el uso de la tecnología no sea sólo instrumentalista, sino que se le reconozca, primero, desde sus dimensiones epistemológicas, teóricas y metodológicas para que realmente pueda sumar a la inclusión. También es necesario señalar que existen retos estructurales relacionados con la desigualdad, la violencia, el cambio climático, etcétera, y que desde ahí se pueden construir estrategias pedagógicas y políticas digitales que contemplen la inclusión y que, hasta ahora, no son una regla general en el normalismo.

Las TICCAD ofrecen una oportunidad relevante para avanzar en favor de la inclusión desde la formación normalista. Así no sólo se cumpliría con la política nacional presente en la agenda educativa, sino que se estaría mejor preparado para afrontar los retos de adaptabilidad, usabilidad y accesibilidad que requiere la alfabetización digital y los cada vez más frecuentes ambientes virtuales de aprendizajes. Quizá no sea exagerado pensar que lograr esta transición en las escuelas normales sea parte de su continuidad como instituciones formadoras, aunque en ello esté en juego transformar buena parte de sus rasgos históricos tradicionales como la verticalidad y la práctica educativa tradicionalista.

Referencias

Area, M. y Adell, J. (2009): e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En, J. De Pablos (Coord*.). Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, 391-424. https://blogs.fcecon.unr.edu.ar/asesoriapedagogica/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/e-learning.pdf

Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *13*(1), 135-151. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/276

Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva, 2*(1), 61-77. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/276

Cazau, P. (2006) *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Rundinuskín.

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESUM] (2022) *Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria. Planes de estudio 2022.* https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESUM] (2018). *Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria. Planes de estudio 2018*. https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018

Linde, P. V. (2019). Percepción docente conforme al uso de los recursos digitales en la pizarra digital interactiva con alumnos de Necesidades Educativas Especiales. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (69), 121-138. https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1295

Restrepo, N. (2022). Proyecto COIL, UNIMINUTO (Colombia) y UNICACH (México) interculturalidad mediada por pantallas. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (151), (Sección Monográfico, 127-140) https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i151.4737

Santamaría, K. B., & Torres, G. E. F. (2021). Comunidades virtuales e innovación: Propuestas desde la asesoría técnica pedagógica en la escuela telesecundaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *12*. https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144003/

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020). Agenda digital educativa. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.

UNESCO. 2020. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción.* París, UNESCO. https://doi.org/10.54676/WWUU8391

Recursos educativos digitales en el aula de bachillerato para la discapacidad auditiva: principios de diseño

Héctor Dorantes Delgado

Resumen

En este texto se presenta una propuesta metodológica para guiar la creación de recursos educativos digitales que respondan a las necesidades comunicativas y lingüísticas de estudiantes con discapacidad auditiva (EcDA) en el nivel medio superior. El objetivo de dicha propuesta es promover un entorno educativo en sintonía con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que busca garantizar el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad. La metodología que se sugiere tiene como eje fundamental la integración de la lengua de señas, subtítulos precisos y apoyos visuales de alta calidad, con la participación de la comunidad sorda en el diseño y validación de los recursos todo lo anterior con fundamento en un enfoque social de comprensión de la discapacidad. Para finalizar, se exponen recomendaciones prácticas que permiten fortalecer la formación docente y garantizar el acceso a tecnologías de apoyo.

Palabras clave: discapacidad, sordos, lengua de señas, recursos educacionales, inclusión educativa.

Introducción

En el año 2019, la Secretaría de Educación Pública (SEP) llevó a cabo el rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior en México. Esta transformación se fundamentó en los principios y orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), cuyo propósito central es garantizar el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad. Esta reforma educativa se alinea con los compromisos internacionales establecidos en la Agenda

2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), específicamente con el Objetivo 4, el cual promueve una educación de calidad, inclusiva y equitativa, así como oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas (ONU, 2018).

Entre los cambios más destacados se encuentra la incorporación de las progresiones de aprendizaje, una estrategia que organiza y distribuye los contenidos y habilidades de manera gradual, permitiendo que los estudiantes avancen de forma continua y ordenada en la construcción de conocimientos. Esta propuesta busca fortalecer el desarrollo de competencias esenciales para la vida, el ámbito laboral y la participación ciudadana, dentro de un enfoque que promueve la inclusión, el respeto a la diversidad y la igualdad de género (SEP, 2019).

En este contexto, la atención a los estudiantes con discapacidad auditiva (en adelante, EcDA) cobra una relevancia particular, dado que históricamente han enfrentado barreras significativas en el acceso a la información y en la participación plena en los procesos educativos. La literatura especializada ha documentado que el uso de recursos visuales, tales como imágenes, gráficos, videos y lengua de señas, facilita no solo la comprensión y la retención de los contenidos, sino que también promueve aprendizajes más significativos y profundos (Dorantes & Arellano, 2023; Schick et al., 2007).

En este texto se plantea una propuesta orientada al diseño de recursos educativos digitales accesibles para el nivel medio superior, que responda a las necesidades específicas de los EcDA. La propuesta parte del reconocimiento de un cambio paradigmático en la comprensión de la discapacidad auditiva: desde un enfoque médico-rehabilitador, centrado en la corrección de la deficiencia, hacia un modelo social que identifica a la discapacidad como el resultado de la interacción con un entorno que impone barreras físicas, comunicativas y actitudinales (Palacios, 2008; OMS, 2023). Bajo esta perspectiva, resulta indispensable eliminar tales barreras para garantizar el ejercicio pleno de derechos y la igualdad de oportunidades.

En este sentido, es importante hacer notar que la discapacidad auditiva puede tener diferentes grados de severidad y repercutir en varias esferas del desarrollo personal y social, tales como la educación, el empleo, la participación social y la calidad de vida en general (OMS, 2023). Esta condición también puede derivar en situaciones de aislamiento, estigmatización y dificultades en la adquisición del lenguaje y el aprendizaje formal (Marschark & Hauser, 2012).

En el ámbito educativo, Rodríguez (2015) establece una distinción relevante entre los estudiantes hipoacúsicos y los estudiantes sordos. Los primeros conservan cierta funcionalidad auditiva y suelen desarrollar el lenguaje oral, aunque pueden presentar dificultades en la articulación y el vocabulario; mientras que los estudiantes sordos, cuya audición no es funcional, se comunican principalmente mediante canales visuales, destacando el uso de la lengua de señas como su principal medio de comunicación.

La lengua de señas es reconocida como una lengua natural, con gramática y estructura propias, distinta de las lenguas orales, y constituye un elemento clave para la inclusión educativa de los estudiantes sordos (INEDEPEDI, 2017). Además de garantizar el acceso a los contenidos educativos, su uso fortalece la identidad cultural y lingüística de la comunidad sorda (Becerra, 2020).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha propuesto como una alternativa metodológica para atender la diversidad en el aula mediante múltiples formas de representación, expresión y participación (CAST, 2018), sin embargo, su aplicación requiere recursos y formación docente que muchas veces son limitados. Asimismo, algunos estudios recientes advierten que la implementación de DUA puede resultar compleja para los EcDA, si no se adapta cuidadosamente a sus necesidades específicas, evitando la sobrecarga de información (Silva et al., 2024). En este contexto, se plantea como interrogante ¿qué elementos metodológicos deben considerarse para guiar de manera más oportuna la creación de recursos educativos digitales que respondan a las necesidades comunicativas y lingüísticas de estudiantes con discapacidad auditiva (EcDA) en el nivel medio superior? En respuesta a ella, se propone asumir un enfoque social de comprensión de la discapacidad (Hernández, 2015) centrado en la accesibilidad y la pertinencia cultural y lingüística, sin perder de vista los principios del DUA, así como una visión moderada de la educación especial (García et al., 2013).

Desarrollo

El diseño de recursos educativos digitales para estudiantes con discapacidad auditiva debe regirse por principios de accesibilidad universal, establecidos en normativas como las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web, que exigen que la información sea perceptible, operable, comprensible y robusta (World Wide Web Consortium, 2018). Para el caso de los EcDA, la percepción

visual es el canal principal de acceso a la información; por ello, es imprescindible garantizar que los materiales educativos integren subtítulos precisos, interpretación en lengua de señas y recursos visuales que refuercen el contenido (Roma, 2021).

El enfoque social de la discapacidad plantea que la accesibilidad debe ser entendida más allá de lo técnico, como una estrategia que elimine las barreras comunicativas y cognitivas que limitan la participación de las personas sordas (Palacios, 2008). Así, los recursos digitales deben desarrollarse desde una perspectiva intercultural que reconozca la lengua de señas como un derecho lingüístico y un componente esencial de la identidad cultural de la comunidad sorda (Marzo et al., 2022).

Referentes teóricos y prácticos en el diseño de recursos para EcDA

Existen diversas iniciativas y propuestas metodológicas que sirven de referente para el diseño de recursos educativos digitales para EcDA. La Tabla 1 presenta una selección de documentos clave que abordan el diseño accesible hasta la producción de materiales audiovisuales en lengua de señas.

Tabla 1

Referentes para el diseño de recursos educativos digitales para EcDA

Año	Nombre del documento	Autor / País	Total de páginas
2023	Guía para la producción de contenidos audiovisuales con ajustes razonables para la población sorda colombiana	Instituto Nacional para Sordos, Colombia	61
2023	Recurso educativo digital abierto para la enseñanza de español a estudiantes sordos universitarios	Mora-Monroy et al., Colombia	21
2022	Fundamentos y técnicas pedagógicas del diseño gráfico orientado a la educación	Universidad Nacional de Loja, Ecuador	274
2015	Guía para crear contenidos digitales accesibles: documentos, presentaciones, videos, audios y páginas web	Universidad de Alcalá, España	285
2015	Enfoque multimodal: los recursos semióticos visuales para la mediación pedagógica en un aula de estudiantes sordos	Arancibia et al., Chile	20
2015	Accesibilidad auditiva: pautas básicas para aplicar en los entornos	Espínola, A.,	124
SF	Guía rápida de materiales multimedia accesibles	Universidad de Burgos, España	21

Diseño y producción de recursos audiovisuales accesibles

La producción de recursos digitales accesibles sigue tres etapas fundamentales: preproducción, producción y posproducción (Instituto Nacional para Sordos Colombia [INSOR], 2023).

Preproducción

La preproducción es el primer paso y posiblemente el más esencial en cualquier proyecto educativo digital dirigido a los EcDA, ya que incluye la planificación y preparación para la grabación. Durante esta fase, se forma el equipo de trabajo, y es recomendable incluir al menos a una persona sorda señante, inmersa en la cultura sorda y activa en su comunidad. Esta persona debería tener un buen dominio del español escrito para realizar traducciones, además de experiencia en narración en lengua de señas para entornos educativos y buena presencia ante la cámara. Sería ideal que cuente con estudios que le permitan desempeñarse como traductor y presentador. También se debe incluir a una persona oyente con sólidos conocimientos en lengua de señas para facilitar la interacción con el equipo. Si esta persona también será presentador, debe tener preferentemente formación como intérprete. En esta etapa también se crean los guiones a partir de los contenidos disciplinares que se desea abordar y con base en los programas de estudio de la materia o materias en las que el docente sea experto.

Producción

En esta etapa se efectúa la filmación, la captura de imágenes fijas y audio, en caso necesario. En un equipo que incluya personas sordas, es crucial que el presentador sordo reciba apoyo del equipo de traducción, que puede incluir otros presentadores sordos e intérpretes. El intérprete de apoyo debe asegurar que el material filmado corresponda con el guion propuesto, lo que facilita la organización y edición inicial de los clips. Esta coordinación mejora el flujo de trabajo y permite identificar rápidamente si es necesario realizar ajustes o nuevas grabaciones. La utilización de la lengua de señas presenta un desafío creativo en el ámbito audiovisual, y el equipo debe estar dispuesto a probar nuevas ideas para generar un producto atractivo para el público objetivo.

Durante la producción, también se deben considerar los elementos del lenguaje audiovisual. Se recomienda usar planos medios o más amplios, como el plano americano, para expresar adecuadamente el discurso en lengua de señas, ya que los planos cerrados pueden dificultar la visibilidad y comprensión. En cuanto a la grabación, el equipo de traducción es vital, con uno de sus miembros como presentador y los demás brindando apoyo, además de un intérprete que controle los tiempos si las grabaciones tienen marcas temporales. Para la iluminación, se sugiere un triángulo básico de luces complementado con luces de relleno para asegurar una iluminación homogénea sobre el presentador, ya sea en una escena o en un estudio con chroma key, facilitando además la edición de la imagen. El video debe grabarse con al menos 25 fotogramas por segundo. La ventana del intérprete debe tener una resolución mínima de 256 x 192 píxeles, aunque se sugiere emplear una resolución de 352 x 288 píxeles para mejorar la calidad visual. Se debe utilizar una tasa de bits mínima de 240 kbps. Es importante escoger algoritmos de compresión que aseguren una visualización adecuada sin importar la plataforma utilizada y que mantengan la calidad del contenido.

Posproducción

En esta etapa se integran los elementos de accesibilidad: textos o imágenes de apoyo a la explicación, subtítulos y audio, si es necesario. Los subtítulos deben utilizar fuentes sin serifas, un tamaño legible y contrastes adecuados con el fondo. Además, deben respetar las pausas y la estructura gramatical para facilitar la comprensión.

Uso de la Lengua de Señas

A pesar de que la subtitulación es una herramienta que proporciona acceso a la información escrita a muchas personas, no es suficiente para cubrir las necesidades de la población sorda, por lo que, para facilitar la comprensión de los temas y el acceso real a las tecnologías de información y comunicación, es esencial incorporar la lengua de señas en la producción de materiales audiovisuales. Esto permite a los usuarios acceder a la información en su lengua materna.

Cuando se puede controlar el fondo, este debe facilitar al máximo la comprensión de la lengua de señas. Hay señas que se ejecutan por debajo de la cintu-

ra o por encima de la cabeza, por lo que es esencial que todo el espacio señante sea visible. Además, se debe asegurar una buena iluminación del intérprete, evitando tanto el exceso de luz como la presencia de sombras, especialmente en el rostro del intérprete o en el fondo.

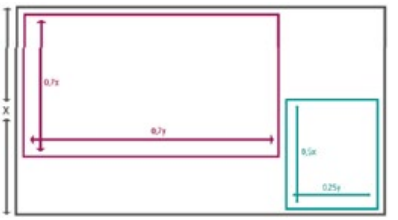
Es importante que la apariencia de la persona que signa cumpla con ciertas pautas para asegurar una comunicación efectiva. La vestimenta debe tener un color que contraste con el tono de piel de la persona y debe ser de un color y textura uniformes. Además, la ropa no debe alterar la silueta ni incluir elementos llamativos. Tampoco se deben usar joyas u otros adornos. Asimismo, el rostro debe estar libre de elementos innecesarios que puedan interferir con la claridad de sus expresiones faciales. El vestuario de los presentadores sordos debe ser de colores sólidos y sin grandes estampados para resaltar las manos y brazos, mejorando la trasmisión del mensaje, mientras que los intérpretes deben seguir un código de vestuario establecido para asegurar la claridad. Los fondos deben ser uniformes y sin distracciones visuales, lo que es especialmente importante en posproducción al trabajar con *chroma key*.

Es fundamental aplicar los criterios lingüísticos de la lengua de señas que han sido establecidos tanto por la comunidad sorda, como por los hallazgos de investigaciones pertinentes. La persona encargada de realizar el signado debe ser competente en la lengua de señas y estar involucrada en la preparación del material correspondiente. Además, en cualquier situación de interpretación, se aconseja seguir los códigos éticos generalmente aceptados en el campo, por otro lado, el signado debe ajustarse a las características del público al que va dirigido.

Existen diversas propuestas para incorporar a las personas señantes, sin embargo, se identificaron dos que permiten una adecuada ejecución al momento de la grabación de los recursos, la primera, en la que la incorporación de la lengua de señas ocupa 1/9 de la pantalla y la segunda, en la que el presentador, en este caso, una persona sorda, ocupa 2/9 de la pantalla, con el mismo fondo de los colores del video y la integración de los demás elementos de manera armónica (Figura 1).

Figura 1

Propuesta de Incorporación de la Persona Señante

Propuesta 1 La interpretación ocupa 1/9 de la pantalla	Propuesta 2 La interpretación ocupa 2/9 de la pantalla
	

Nota: la figura muestra la propuesta de incorporación del intérprete de lengua de señas en la pantalla. Fuente: Elaboración propia con base en INSOR (2023).

Apoyos Visuales

Para mejorar la comprensión, se pueden incorporar apoyos visuales, tales como textos, imágenes, animaciones, así como cualquier recurso de apoyo que se considere necesario. En caso de la subtitulación, se debe optar por una fuente sin serifas con un tamaño mínimo de 12 puntos, asegurando que el texto se distribuya en un máximo de dos líneas sin interrumpir las frases con significado completo. Es esencial que las letras contrasten fuertemente con el fondo para facilitar la lectura. Dado que el español y la lengua de señas son idiomas distintos con estructuras únicas, no hay una correspondencia directa entre una seña y cada palabra. Por lo tanto, se debe prestar atención para equilibrar los textos breves en español con los discursos más extensos en LS, o viceversa.

Los subtítulos deben colocarse centrados en la parte inferior de la pantalla, normalmente ocupando dos líneas de texto, y en casos excepcionales, tres. En los diálogos, cada personaje debería iniciar en una nueva línea. El límite de caracteres por línea es 37. La información contextual debe insertarse entre paréntesis en la misma línea del subtítulo correspondiente. No se deben dividir las sílabas de una palabra entre dos líneas. También es importante considerar las pausas interpretativas, procurando que coincidan, en lo posible, con comas y puntos.

Creación de guiones

Es muy importante que el contenido de los videos responda en primer término a los programas académicos que se desea cubrir, en este sentido, es necesario considerar los contenidos a desarrollar, su adaptación a un formato de guion por el docente, presentación a la comunidad sorda de los guiones para su aprobación y finalmente, su adaptación para ser interpretados en LS.

A continuación, en la Tabla 2 se presenta una propuesta de un extracto de guion, con los elementos que pudiera incluir, sin que esto sea limitativo de ampliarse a las necesidades de los docentes y los contenidos a abordar.

Tabla 2

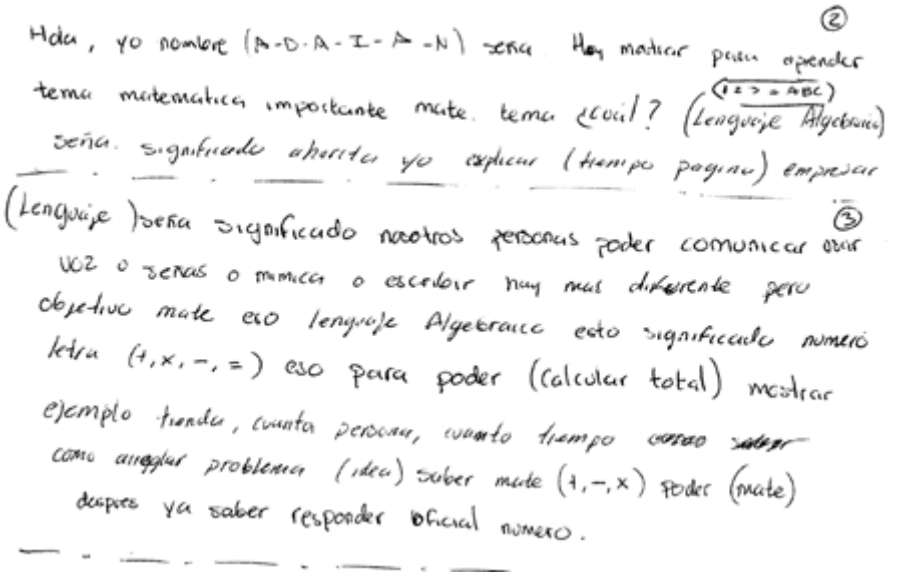
Extracto del Guion del Video 1 Lenguaje Algebraico

Escena	Tiempo	Apoyo Visual	Explicación LSM
1	5s	Aparece el Título del Video "Lenguaje Algebraico"	
2	5s	Aparece A al lado del Título diciendo "Lenguaje Algebraico"	Lenguaje Algebraico
3	15s	Desaparece el título y queda solo A	Hola, soy A, y hoy te explicaré un tema muy importante de matemáticas, tema cual, lenguaje algebraico
4	30s	Aparece al lado de A imágenes de letras, lsm y notas musicales	Existen una gran variedad de lenguajes alrededor del mundo, que las personas utilizan para diferentes cosas, por ejemplo, comunicarse, como la lengua de señas o el español, pero hay otros que sirven para tareas específicas, por ejemplo, el lenguaje musical

Una vez consensados los guiones con la comunidad sorda, se deben adaptar del español a un texto con la intención de ser interpretado en lengua de señas mexicana como se muestra en la Figura 2, en la cual es posible identificar que esta modificación implica además de un proceso de comprensión de los temas, una forma de revisar las señas más adecuadas para explicar la información, sin embargo, también se observa que se omiten los conectores del texto, lo cual hace evidente las diferencias significativas entre ambas lenguas.

Figura 2

Ejemplo de guion adaptado por la comunidad sorda



Nota: la figura muestra un guion adaptado por una persona sorda.

Creación de señas nuevas

Es posible, que durante la distintas fases de la realización de los recursos educativos digitales, sea necesaria la creación de señas nuevas, dado que existen señas asignadas para todas las palabras y esto provoca problemas en la explicación y comprensión de los contenidos académicos, por lo que "un factor determinante es la calidad de las interpretaciones y, por ende, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje es directamente proporcional a la calidad de los materiales lexicográficos de la lengua de señas" (Valdés-González et al., 2021, p. 46).

En este proceso de creación de una seña, es posible identificar que parte de una necesidad comunicativa cuando se carece de una seña específica para trasmitir un concepto y para lo cual se construye un nueva seña con significado y significante, que incluye entre otras características la configuración de la mano o manos, el lugar del cuerpo en el que se realiza, el movimiento de la mano o manos, la dirección de ese movimiento, la orientación de la mano o manos y de manera muy importante la expresión facial (Cruz-Aldrete, 2018).

Sin embargo, en este proceso es fundamental el papel de la comunidad sorda, ya que la creación de una seña se debe realizar solo por personas sordas, de forma colectiva entre la persona que identifica la necesidad y las demás personas sordas cercanas a su entorno, lo que permite afianzar su interacción y su identidad como parte de una comunidad con elementos distintivos propios.

Respecto al forma en que se realiza el proceso de adopción-adaptación de una seña nueva, es fundamental que se difunda y comparta con la comunidad de personas sordas. Esto puede ocurrir a nivel local, regional o nacional, ya sea con la interacción cotidiana de las personas sordas, o bien, utilizando recursos tecnológicos y medios adecuados, para que sean comprendidas y adoptadas por otros miembros de la comunidad.

Conclusiones

La inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva en el nivel medio superior exige la implementación de recursos digitales accesibles, diseñados con base en criterios técnicos, lingüísticos y culturales. Se ha demostrado que la accesibilidad no es solo un aspecto técnico, sino un componente esencial para garantizar la igualdad de oportunidades y el derecho a una educación de calidad.

El diseño de recursos digitales para EcDA debe considerar la lengua de señas como un elemento central, integrando subtítulos y apoyos visuales que refuercen el aprendizaje significativo. La participación activa de la comunidad sorda en el desarrollo de estos recursos asegura su pertinencia y eficacia en los entornos educativos.

Asimismo, la formación del profesorado y el acceso a tecnologías de apoyo son factores clave para lograr una implementación efectiva de estrategias pedagógicas inclusivas. Aunque el Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece una guía general para la atención a la diversidad, es necesario adaptar sus principios a las necesidades específicas de los EcDA, evitando la sobrecarga de información y priorizando la claridad comunicativa.

Finalmente, se plantea la necesidad de seguir investigando y desarrollando modelos de diseño de recursos digitales accesibles que integren de manera coherente la lengua de señas, las tecnologías emergentes y las prácticas pedagógicas inclusivas, con el objetivo de consolidar una educación media superior equitativa y accesible para todos.

Recomendaciones generales para el diseño de recursos educativos digitales para EcDA

- Incluir la participación activa de la comunidad sorda en el diseño, producción y validación de los recursos.
- Fortalecer la formación docente en accesibilidad digital y en los principios del DUA.
- Realizar evaluaciones periódicas de los recursos producidos, incorporando la retroalimentación de los estudiantes sordos.
- Asegurar el acceso a tecnologías de apoyo, tales como dispositivos móviles y conectividad, que faciliten el uso de los materiales digitales.

Referencias

Becerra, C. (2020). Inclusión e interculturalidad para la cultura Sorda: caminos recorridos y desafíos pendientes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11*, 1-23. https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150014/html/

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.* http://udlguidelines.cast.org

Cruz-Aldrete, M. (2018). Una aproximación al estudio de la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos, 12*(26), 22-30. https://doi.org/http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/198

Dorantes, H., & Arellano, A. (4 al 8 de diciembre de 2023). Una mirada cercana al aprendizaje de matemáticas en estudiantes con discapacidad auditiva [Ponencia]. *XVII Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Villahermosa, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1116.pdf

García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomelí, K., & Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación, 13*(1), 1-29. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007

Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES derecho, 6*(2), 46-59. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-77192015000200004&script=sci_arttext

INEDEPEDI. (2017). *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana de la Ciudad de México.* https://pdh.cdmx.gob.mx/storage/app/media/banner/Dic_LSM%202.pdf

Instituto Nacional para Sordos Colombia. (2023). *Guía para la producción de contenidos audiovisuales con ajustes razonables para la población sorda colombiana.* INSOR. https://www.insor.gov.co/home/descargar/Guia-para-la-produccion-de-contenidos-audiovisuales-con-ajustes-razonables-para-la-poblacion-sorda-colombiana.pdf

Marschark, M., & Hauser, P. (2012). *How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know.* Oxford University Press.

Marzo, A., Rodríguez, X., & Fresquet, M. (2022). La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos. *Varona. Revista Científico Metodológica, 75*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382022000200005

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023). *Sordera y pérdida de la audición.* OMS. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.* https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (1a. ed.).* Cinca. https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4010

Rodríguez, L. (2015). La deficiencia auditiva. Identificación de las necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 1*(1), 95-109. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672019000200038

Roma, M. (2021). La accesibilidad en los entornos educativos virtuales: Una revisión sistemática. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara, 6*, 1-29. https://www.redalyc.org/pdf/5635/563579383003.pdf

Schick, B., De Villiers, P., De Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development, 78*(2), 376-396. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01004.x. PMID: 17381779.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 20219-2022.* https://educacionmediasuperior.

sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Documento%20base%20MCCEMS.pdf

Silva, J., Gaona, A., & Buele, D. (2024). Ventajas y desventajas del modelo DUA en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. *Ciencia Latina Internacional, 8*(2), 5212-5229. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10939

Valdés-González, A., Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., & Martín-Antón, J. (2021). Enseñanza-aprendizaje y Lengua de Signos Española (LSE): el concepto "número primo". *PUBLICACIONES, 51*(1), 43-85. https://doi.org/https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.11149

World Wide Web Consortium. (2018). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. https://www.w3.org/TR/WCAG21/

Aplicaciones tecnológicas para implementar el enfoque DUA en el aula del nivel básico

María Teresa Quemada Bustamante

Resumen

El trabajo analiza la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI). Aunque desde los años 80 México ha implementado diversas iniciativas tecnológicas, como MicroSEP, Coeeba y Red Edusat, entre otras, aún no se ha consolidado un modelo permanente de formación docente que garantice una integración efectiva de estas herramientas en el aula. En este contexto, se enfatiza la necesidad de capacitar a los profesores para que adopten las TIC y apliquen los principios del DUA, los cuales promueven múltiples medios de representación, acción y compromiso. Esta estrategia es fundamental para atender la diversidad de estilos de aprendizaje y asegurar una educación inclusiva. Se detalla la realización de un taller en un municipio de Querétaro, en el que participaron 38 docentes del subsistema de Educación Especial. Durante la capacitación, los maestros exploraron cinco recursos tecnológicos: ARASAAC, *Animated Drawing, Wordwall*, Dilo con Señas y *ChatGPT*, con el propósito de implementar estrategias que faciliten la comunicación, incrementen la motivación y permitan una personalización del aprendizaje. Los resultados del taller revelaron valoraciones positivas, destacándose el aumento en la motivación y participación de los estudiantes, la facilidad de uso de las herramientas y su potencial para fomentar la innovación y creatividad en el aula. No obstante, se identificaron importantes barreras técnicas, como la falta de conectividad, el acceso limitado a dispositivos y problemas de infraestructura en algunas instituciones. En conclusión, el trabajo resalta la importancia de establecer una formación docente continua y estratégica que integre de manera efectiva las TIC y el DUA en el currículo, elemento indispensable para lograr una educación inclusiva de calidad. Asimismo, se propone profundizar en el

diseño, evaluación y sostenibilidad de programas de capacitación, y realizar un análisis del impacto a largo plazo de estas estrategias en el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Palabras clave: Inclusión educativa, tecnologías de la información y la comunicación, educación especial, diseño universal para el aprendizaje, Nueva Escuela Mexicana

Introducción

En el marco de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) y alineado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la Agenda Digital Educativa (ADE) (SEP, 2020), se ha impulsado el uso de recursos tecnológicos como herramientas fundamentales para fortalecer la práctica docente y garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes. Desde la década de 1980, México ha puesto en marcha diversas iniciativas para aprovechar las tecnologías disponibles, entre las que se destacan proyectos como MicroSEP, Computación Electrónica en la Educación Básica (Coeeba-SEP), la Red Edusat con tecnología satelital, la Red Escolar, Enciclomedia y el Programa de Habilidades Digitales para Todos, además de múltiples programas dirigidos a la educación media superior, superior, abierta y a distancia.

A pesar de estos esfuerzos, aún persiste la falta de un modelo sólido y permanente de formación docente en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los programas de capacitación existentes han mostrado una cobertura limitada y carecen de continuidad, lo que reduce su impacto en la mejora del aprendizaje. Por ello, es crucial priorizar la formación docente como componente estratégico, ya que los profesores son actores clave para integrar de manera efectiva las TIC en el proceso educativo.

La ADE, en el marco de la NEM, se fundamenta en cinco ejes rectores, entre los cuales destaca la construcción de una cultura digital en el Sistema Educativo Nacional (SEN). Este eje promueve la alfabetización, la inclusión y la ciudadanía digitales, estableciendo un vínculo directo entre el acceso a las tecnologías y la inclusión educativa. Sin embargo, para alcanzar estos objetivos, no basta solo con desarrollar una cultura digital; es necesario un enfoque directo y específico dirigido a los docentes, a fin de proporcionarles las herramientas y fomentar el desarrollo de competencias necesarias para integrar las TIC en su práctica diaria.

A partir de esta necesidad, surge el interrogante central de este trabajo: ¿Qué valoraciones tienen los docentes del subsistema de Educación Especial (EE) sobre el uso de tecnologías para promover la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia para alcanzar los objetivos de la educación inclusiva? La investigación aporta evidencia sobre las valoraciones docentes respecto al uso de tecnologías en la educación inclusiva, identificando tanto las barreras como las oportunidades que existen para su implementación efectiva. Este análisis resulta fundamental, ya que comprender los factores que influyen en la aceptación y el uso adecuado de las TIC permite desarrollar estrategias de formación y acompañamiento que favorezcan la adopción de herramientas tecnológicas.

Se presentan los resultados de un estudio realizado en un municipio del estado de Querétaro, en el cual se analizaron las valoraciones de docentes de Educación Especial sobre el impacto del uso de las TIC en la promoción de la educación inclusiva, con especial énfasis en el logro de aprendices expertos mediante el enfoque del DUA. La experiencia recogida en este estudio evidencia la relevancia de las tecnologías para diversificar y enriquecer la práctica pedagógica, al tiempo que resalta la necesidad de superar obstáculos como la limitada infraestructura tecnológica y la falta de continuidad en los programas de formación docente.

En definitiva, la integración de recursos tecnológicos y la implementación del DUA se presentan como caminos prometedores para alcanzar una educación inclusiva y de calidad, siempre y cuando se acompañe de una planificación estratégica y una formación docente constante que permita responder a la diversidad de los estudiantes y consolidar un sistema educativo más equitativo y accesible.

Desarrollo

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se fundamenta en un enfoque humanista, crítico y transformador que busca promover la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad cultural, lingüística y social. Su objetivo es garantizar el derecho a la educación para todas las personas, considerando los contextos, necesidades y potencialidades de cada estudiante, lo que se traduce en la formación integral del alumnado. Para ello, la NEM se apoya en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) y en iniciativas como el DUA, con el fin de asegurar un

acceso pleno a los servicios educativos, disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) y diseñar ambientes de aprendizaje flexibles y accesibles. Así, la NEM se orienta a garantizar condiciones de excelencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, promoviendo el bienestar y la prosperidad incluyente.

El fundamento teórico del derecho a la educación, tal como lo plantea Tomasevski (2004), se apoya en cuatro condiciones esenciales:

1. Asequibilidad: Garantiza el derecho a una educación gratuita y obligatoria, respetando la diversidad cultural, en especial la de las minorías.
2. Accesibilidad: Exige que el Estado asegure el acceso a una educación inclusiva para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
3. Aceptabilidad: Implica establecer estándares de seguridad, calidad y calidez en el proceso educativo, asegurando la competencia del profesorado.
4. Adaptabilidad: Se refiere a la capacidad de ajustar la educación al contexto sociocultural de cada estudiante, promoviendo también los derechos humanos a través de la enseñanza.

El DUA, por su parte, se basa en la creación de entornos y recursos diseñados para ser utilizados por todas las personas sin necesidad de ajustes posteriores para grupos específicos. Esto implica planificar desde la concepción espacios y materiales que atiendan la diversidad de necesidades, promoviendo la inclusión mediante un currículo adaptado a distintos niveles y tipos de enseñanza, guiado por principios de interculturalidad, flexibilidad y contextualización (SEP, 2018). El uso de tecnologías digitales, en combinación con los principios del DUA, permite personalizar de manera eficiente y accesible los currículos educativos, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante. Los avances en tecnología y en las ciencias del aprendizaje han posibilitado ajustes inmediatos en los programas educativos, haciendo que la personalización sea práctica y sostenible. Además, estas herramientas digitales proporcionan sistemas integrados de apoyo, andamiajes y desafíos que facilitan la comprensión, la navegación y la participación activa en el entorno de aprendizaje.

La importancia del manejo adecuado de las tecnologías se destaca por su influencia en la economía y la cultura contemporáneas, subrayando la necesidad de desarrollar competencias digitales amplias en los estudiantes para que puedan adaptarse a una sociedad en constante transformación. CAST (2018)

señala que estas competencias no solo deben fomentar el uso de herramientas tecnológicas, sino también permitir una comprensión más profunda de las alternativas no tecnológicas disponibles.

El DUA se fundamenta en tres principios básicos:

1. Proveer múltiples medios de representación: Ofrecer diferentes formas de presentar la información para atender a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, ya sean visuales, auditivos o kinestésicos.
2. Ofrecer múltiples medios de acción y expresión: Proporcionar a los estudiantes diversas opciones para demostrar lo que saben, utilizando recursos como la escritura, dibujos, exposiciones orales o proyectos creativos.
3. Proporcionar múltiples medios de compromiso: Crear ambientes que fomenten el interés y la participación activa, teniendo en cuenta los intereses y fortalezas individuales de cada estudiante.

La NEM, retomando las condiciones esenciales propuestas por Tomasevski, y la ENEI, que identifica y trabaja para eliminar las barreras, junto con el DUA, que ofrece herramientas concretas para adaptar la enseñanza, se consolidan como ejes fundamentales para lograr una educación equitativa, inclusiva y transformadora. Sin embargo, uno de los retos más importantes es la preparación de los docentes de educación básica para enfrentar estas nuevas demandas.

En este contexto, se desarrollaron una serie de acciones en colaboración con una Zona Escolar de Educación Especial en el Estado de Querétaro, dirigidas a responder a las demandas de la NEM y a promover la educación inclusiva. Una de estas acciones fue el taller "DUA", orientado a fortalecer la práctica pedagógica mediante el uso de tecnologías. El taller contó con la participación de 38 docentes que trabajan en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y proceden de áreas como el aprendizaje, la psicología, la comunicación y el trabajo social. La capacitación se desarrolló en modalidad mixta, con una duración total de 20 horas, divididas en 4 horas presenciales y 16 horas virtuales a través de la plataforma Google Classroom.

Durante la sesión presencial se presentaron diversas aplicaciones y páginas web diseñadas para alinear la práctica docente con el enfoque del DUA 2.2. Se revisaron cinco recursos tecnológicos clave:

1. ARASAAC: Una página web que brinda herramientas visuales y auditivas para favorecer diversas formas de comunicación, crear rutinas y generar apoyos para estudiantes con dificultades severas en la comunicación, como aquellos con autismo o TDAH.
2. Animated Drawing: Una plataforma para la creación de animaciones digitales a partir de dibujos realizados por los estudiantes, que estimula la creatividad y el interés en el aprendizaje.
3. Wordwall: Una herramienta interactiva que ofrece diversos recursos para enriquecer las actividades pedagógicas, facilitando el aprendizaje a través del juego y la interacción.
4. Dilo con Señas: Una aplicación que promueve el uso de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en el aula, facilitando la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva.
5. ChatGPT: Una herramienta de inteligencia artificial que apoya a los docentes en la investigación, diseño de planeaciones, elaboración de instrumentos de evaluación y desarrollo de estrategias para atender a la diversidad del alumnado.

El objetivo principal del taller fue invitar a los docentes a implementar estas herramientas en sus clases, aplicando los principios del DUA 2.2, para lograr una mayor personalización y accesibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta iniciativa se buscó no solo capacitar a los docentes en el uso de tecnologías, sino también fomentar una cultura educativa que potencie la inclusión y la equidad.

La integración de las tecnologías y la aplicación del DUA, en el marco de la NEM y la ENEI, se presentan como estrategias esenciales para lograr una educación inclusiva y de calidad. La capacitación docente, mediante talleres y prácticas formativas, es un componente crucial para superar las barreras en el aula y adaptarse a la diversidad de los estudiantes, asegurando que cada uno tenga la oportunidad de desarrollar su máximo potencial en un entorno flexible, accesible y motivador.

El taller sobre el uso de herramientas tecnológicas para promover la Educación Inclusiva destacó el uso de diversas plataformas digitales para apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas herramientas, como ARASAAC, Animated Drawing, Wordwall, Dilo con Señas y ChatGPT, ofrecieron soluciones innovadoras para facilitar el aprendizaje inclusivo y accesi-

ble, respondiendo a las necesidades de estudiantes con autismo, dificultades de aprendizaje y discapacidades auditivas.

ARASAAC

Es una plataforma que permite la creación de agendas visuales, tableros de comunicación y llaveros visuales, especialmente útiles para estudiantes con autismo. Los docentes utilizaron estas herramientas para ayudar a los alumnos a anticipar cambios en su rutina, reduciendo así las crisis provocadas por imprevistos. Las agendas visuales facilitaban la organización diaria, y los tableros y llaveros reforzaban las rutinas de trabajo en el aula, favoreciendo la interacción entre los estudiantes y los docentes. Esta estrategia contribuyó a proporcionar accesibilidad a la información, mejorando la comprensión y reduciendo las barreras comunicativas.

Animated Drawing

Es una herramienta que permite transformar dibujos en animaciones digitales. Los docentes organizaron actividades en las que los estudiantes dibujaban y luego veían cómo sus creaciones cobraban vida. Esta plataforma despertó el interés y la motivación de los estudiantes, quienes se mostraron asombrados y entusiasmados al ver sus dibujos animados. Los docentes aprovecharon esta herramienta para trabajar la expresión emocional, creando historias que reflejaban los sentimientos e intereses de los niños. Además, los docentes promovieron el desarrollo de la imaginación y la creatividad a través de la creación de cuentos y narrativas visuales. Esta actividad, basada en el uso de las TIC, resultó ser un recurso valioso para fomentar la motivación y la participación activa de los estudiantes.

Wordwall

Wordwall se utilizó para crear juegos interactivos que ayudaron a fortalecer las habilidades de lectoescritura y la clasificación de alimentos. Esta herramienta despertó un gran interés en los estudiantes, especialmente aquellos con dificultades de aprendizaje, al presentar el contenido de manera lúdica y accesible. Los docentes destacaron cómo los juegos virtuales y las actividades interactivas

motivaban a los estudiantes, haciéndolos percibir el aprendizaje como una experiencia divertida y novedosa. Además, la integración de dispositivos como tabletas y teléfonos en el aula permitió que los estudiantes participaran activamente, lo que resultó ser una estrategia pedagógica enriquecedora.

Dilo con Señas

La aplicación Dilo con Señas fue utilizada en una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para reforzar el vocabulario en Lengua de Señas Mexicana (LSM). Esta herramienta promovió la creación de ambientes inclusivos al facilitar la participación de una alumna con discapacidad auditiva en dinámicas grupales. La aplicación permitió que la estudiante practicara las señas y favoreció su interacción con los compañeros, contribuyendo a su integración en el aula. Los docentes consideraron esta herramienta como un recurso valioso para la educación inclusiva, ya que permitió a todos los estudiantes participar en actividades grupales, independientemente de sus habilidades comunicativas. También se destacó el uso de esta aplicación en talleres para sensibilizar a otros colectivos sobre la importancia de la inclusión de personas con discapacidades auditivas.

ChatGPT

Aunque los docentes trabajaron principalmente con las herramientas mencionadas, también reconocieron el valor de *ChatGPT* como un recurso educativo. Los docentes expresaron opiniones positivas sobre su utilidad para generar estrategias de intervención, diversificar actividades y elaborar instrumentos de evaluación. La capacidad de *ChatGPT* para proporcionar apoyo personalizado en la planificación de actividades y en la creación de materiales educativos lo convirtió en una herramienta valiosa para enriquecer las prácticas pedagógicas. Su versatilidad permitió a los docentes obtener respuestas rápidas y sugerencias para adaptarse mejor a las necesidades de los estudiantes, lo que mejoró la calidad de la enseñanza.

Valoraciones de los docentes

Al finalizar el taller, los docentes valoraron el uso de las herramientas tecnológicas en tres categorías principales:

1. Motivación y participación de los alumnos: Los docentes destacaron cómo las herramientas tecnológicas lograron despertar el interés y la motivación de los estudiantes, al presentar el aprendizaje de manera divertida y atractiva. Las actividades interactivas y los juegos virtuales fueron percibidos como alternativas novedosas que favorecieron el compromiso de los alumnos con el proceso educativo.
2. Facilidad y practicidad de uso: Muchos docentes comentaron que ya habían utilizado algunas de estas herramientas, reconociendo su facilidad de uso y su efectividad en el aula. Estas herramientas facilitaron la enseñanza al ser prácticas, accesibles y adaptables a las necesidades de los estudiantes. Los docentes valoraron la posibilidad de personalizar las actividades según el nivel de los estudiantes y sus habilidades cognitivas, lo que favoreció un aprendizaje significativo.
3. Innovación y creatividad: Las herramientas tecnológicas fueron vistas como una vía para fomentar la innovación y la creatividad en el aula. Wordwall fue particularmente apreciada por su capacidad para crear juegos educativos interactivos, mientras que Animated Drawing motivó a los estudiantes al ver sus dibujos cobrar vida. Los docentes vieron en estas herramientas una oportunidad para enriquecer sus estrategias de intervención y promover proyectos futuros basados en la creatividad y la expresión artística.

Aplicación de los principios del DUA

Los docentes identificaron cómo las herramientas tecnológicas apoyaban la implementación de los principios del DUA. Estos principios son fundamentales para promover la inclusión y la accesibilidad en el aula:

- Múltiples medios de motivación y compromiso: Las herramientas como las agendas visuales, los tableros de comunicación y las animaciones incrementaron la motivación de los estudiantes al hacer las actividades más

atractivas y accesibles. Estas estrategias permitieron captar el interés de los estudiantes y facilitar la comprensión de las rutinas, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo.

- Múltiples formas de representación: Plataformas como ARASAAC, Animated Drawing, Wordwall y Dilo con Señas ofrecieron diversas opciones para representar la información, ya sea a través de pictogramas, imágenes o animaciones interactivas. Esto permitió que los estudiantes procesaran y comprendieran la información de diferentes maneras, adaptándose a sus necesidades individuales.
- Múltiples medios de acción y expresión: Las herramientas tecnológicas permitieron a los estudiantes expresar sus ideas y emociones de formas diversas. Por ejemplo, Wordwall ofreció opciones para interactuar físicamente con los contenidos, mientras que los tableros de comunicación y las agendas visuales facilitaron la expresión de necesidades de manera no verbal. Estas herramientas también ayudaron a los estudiantes a desarrollar habilidades de planificación y organización, facilitando su participación en el proceso de aprendizaje.

Dificultades técnicas y barreras

A pesar de los beneficios de las herramientas, los docentes enfrentaron varias dificultades técnicas relacionadas con la infraestructura tecnológica de las escuelas. La falta de acceso a internet o datos móviles en algunas instituciones, la deficiencia en la conectividad y la insuficiencia de dispositivos disponibles para los estudiantes fueron algunos de los principales desafíos. En algunas zonas, la falta de red de internet fue una limitación significativa. También se mencionó la falta de actualización de los equipos y la ausencia de suministro eléctrico en algunas comunidades, lo que dificultó el uso adecuado de las aplicaciones y plataformas.

A manera de síntesis, el taller demostró que el uso de herramientas tecnológicas, como ARASAAC, *Animated Drawing, WordWall,* Dilo con Señas y *Chat GPT*, es una estrategia efectiva para promover la Educación Inclusiva. Estas herramientas facilitaron el acceso al conocimiento, aumentaron la motivación de los estudiantes y ofrecieron diversas formas de representar y expresar la información, lo que contribuyó a una enseñanza más accesible y personalizada. Sin embargo, las barreras técnicas siguen siendo un desafío importante que

debe ser abordado para garantizar que todas las escuelas puedan aprovechar estas tecnologías en beneficio de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Conclusiones

La integración de tecnologías en la educación es una estrategia que ofrece amplias oportunidades para lograr una educación inclusiva, pero también enfrenta desafíos significativos. Autores como CAST (2018) sostienen que la simple incorporación de herramientas tecnológicas no asegura la aplicación efectiva de los principios del DUA, pues muchas de estas herramientas presentan problemas de accesibilidad comparables a las alternativas tradicionales. De forma similar, Cabero (1999) argumenta que las TIC, por sí solas, no producen cambios sustanciales; es su uso innovador y contextualizado lo que puede transformar la escuela para atender la diversidad estudiantil.

El trabajo se centra en la valoración que realizan los docentes del subsistema de Educación Especial sobre el uso de las tecnologías para promover el enfoque DUA, con el objetivo de alcanzar una educación inclusiva de calidad. Los resultados muestran valoraciones positivas en cuanto a la incorporación de tecnologías y metodologías activas, que motivan y diversifican la práctica docente, favoreciendo una mayor participación y adaptación al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante. No obstante, se identifican desafíos importantes, como la falta de continuidad en los programas de capacitación, la limitada integración de las TIC en el currículo escolar y la necesidad de una formación docente constante que permita adaptarse a nuevas versiones y enfoques, como la versión 3.0 de DUA propuesta por CAST para 2024.

La implementación de talleres y prácticas de formación docente se revela como una estrategia clave para fomentar la motivación, representación y expresión en el aula. Estas actividades no solo contribuyen al desarrollo de aprendices expertos, sino que también promueven la creación de una comunidad educativa inclusiva, en la que cada estudiante tiene la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y participar de manera equitativa. Este enfoque se alinea con las metodologías promovidas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, el Aprendizaje Basado en la Indagación y el Aprendizaje Servicio, propuestas en las orientaciones de la SEP (2022).

A partir de la reflexión sobre los alcances del estudio, se concluye que la formación docente es esencial para la integración efectiva de las TIC en el aula y para la implementación del DUA. Los docentes son agentes fundamentales en la transformación educativa, pero existe un vacío en cuanto a la consolidación de un modelo permanente de capacitación y una planificación cuidadosa para integrar la tecnología en el currículo. Es crucial profundizar en el diseño y evaluación de programas de formación continua que garanticen la actualización constante de los docentes y faciliten la implementación de innovaciones tecnológicas en el marco del DUA. Además, es importante analizar la accesibilidad de estas herramientas para identificar y superar las barreras existentes, estudiar comparativamente las metodologías inclusivas que integren las propuestas de la NEM y el enfoque DUA, y evaluar el impacto a largo plazo de estas estrategias en el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

En definitiva, la integración de tecnologías y la aplicación del DUA representan un camino prometedor para alcanzar una educación inclusiva y de calidad, siempre que se planifique estratégicamente y se asegure una formación docente continua y actualizada.

Referencias

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.* Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013)

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2022) *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo Escolar 2022-2023.* https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2020). *Agenda Digital Educativa.* https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Educación. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 40*, 341-388. https://repositorio.iidh.ed.cr/items/6e89c31e-aef3-49a8-b33e-87004902e7eb

ENTRE (DES)REGULACIÓN LEGAL Y FORMAL Y REGULACIÓN SOCIAL Y PROFESIONAL DEL MERCADO DEL TRABAJO: EXPLORACIÓN DE UNAS CONDICIONES DE INSERCIÓN LABORAL DE EGRESADOS DE ENFERMERÍA Y MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA*

Coordinador
*Etienne Gérard***

El proyecto ESIM (Educación superior e inserción en el mercado de trabajo): una exploración de las condiciones de inserción laboral de los egresados, y del impacto de las dinámicas de regulación de los mercados de trabajo
Etienne Gérard

La medicina veterinaria y zootecnia en la ZMPT: un campo profesional fragmentado y débilmente regulado
*Dinorah Miller Flores*** y Etienne Gérard*

Ingreso laboral de las egresadas de Enfermería ante el marco regulatorio de la profesión ¿alta regulación y poca vigilancia?
*Mónica López Ramírez*****

* Línea temática: Educación y mercados laborales de egresados y profesionistas.

** Instituto de investigacion para el desarrollo (IRD, por sus siglas en francès)
etienne.gerard@ird.fr

*** Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco
dgmf@azc.uam.mx dgmf@azc.uam.mx

**** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
mlramirez.soc@gmail.com

Resumen general del simposio

El tema central de este simposio es el de las condiciones de inserción y progresión laboral de egresados de licenciatura. Entre varias condiciones destaca el grado de regulación del mercado de trabajo. Tomaremos el caso de egresados de enfermería, y medicina veterinaria y zootecnia en las entidades de la CDMX, de Tlaxcala y Puebla para mostrar que, por falta de regulación legal y formal, las dinámicas de los mercados laborales obedecen más bien a una regulación social y profesional, basada en las relaciones entre el campo formativo, el campo laboral y económico, así como el campo político.

El simposio tiene también por objetivo iluminar o destacar el papel relevante de los capitales económicos, social y cultural de los egresados para su inserción laboral. Estos capitales son fundamentales en la medida que, por falta de regulación formal, los campos profesionales – por lo menos privados- están muy segmentados, jerarquizados y competitivos, y sus reglas de funcionamiento tienden a ser muy informales. A su vez, estas jerarquía y competencia favorecen la posesión de los diferentes capitales para insertarse en aquellos campos y acceder a sus segmentos más cualificados y favorecidos. Dicho de otra manera, la regulación social, o la (des)regulación formal de los campos profesionales perjudica a los egresados que carecen de capital económico y social, o de títulos universitarios reconocidos por los campos profesionales, aun cuando la informalidad de estos mercados permita a unos egresados iniciar su trayectoria laboral. De este modo, la regulación social favorece la reproducción de las desigualdades al egreso de las universidades e l ingreso en el mercado laboral.

Después de esta presentación, dedicada a exponer el proyecto en el que se enmarcan los trabajos expuestos y las líneas globales del trabajo sobre la regulación del mercado del trabajo, dos ponencias ejemplificaran estas dinámicas sociales de los mercados profesionales y este proceso de reproducción de las desigualdades: la primera (Dinorah Miller Flores y Etienne Gérard) tratara el tema de esta regulación en el caso de la medicina veterinaria y zootecnia en la zona de Puebla y Tlaxcala; la segunda (Mónica López Ramírez) tomara el caso de enfermería en la CDMX.

Palabras clave: inserción laboral, regulación profesional, egresados universitarios.

Etienne Gérard. Director de investigación en el Instituto de investigación para el desarrollo (IRD por sus siglas en francés). Obtuvo el grado de doctorado en sociología en la Universidad de Montpellier, y la habilitación a dirigir investigaciones en la Universidad Paris 1. Fue director adjunto y director del centro de investigación población y desarrollo. Después de investigaciones en África y Marruecos, se dedica a investigaciones en México desde 2007. Líneas de investigación: educación superior privada, trayectorias de egresados, desigualdad educativa, movilidad internacional de académicos.

Dinorah Miller Flores. Profesora titular en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, actualmente se desempeña como jefa del Área de Sociología de las Universidades. Obtuvo los grados de maestría y doctorado en Ciencias Sociales por la FLACSO. Adscrita al Departamento de Sociología, participa en docencia e investigación tanto en el nivel de licenciatura como en el posgrado. Integrante del equipo interinstitucional del proyecto sobre trayectorias educativas y laborales en la Megalópolis del Valle de México. Es parte del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I), miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red Interunidades de Intervención Educativa (RIIES).

Mónica López Ramírez. Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Investigadora Titular A del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde también imparte docencia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y en el Posgrado en Pedagogía. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) nivel I y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Líneas de investigación: trayectorias y socialización de estudiantes, movilidad internacional de estudiantes y académicos y desigualdad educativa. ORCID: 0000-0002-5503-6129

El proyecto ESIM (Educación superior e inserción en el mercado de trabajo): una exploración de las condiciones de inserción laboral de los egresados y el impacto de las dinámicas de regulación de los mercados de trabajo

Etienne Gérard

Resumen

Este simposio presenta los primeros resultados de una investigación en curso sobre los factores y las condiciones de inserción profesional de los egresados de licenciatura, con especial referencia a la regulación de los mercados de trabajo. Esta investigación se realiza en el marco del proyecto ESIM (Educación superior e inserción en el mercado de trabajo - "Trayectorias de formación y laborales en la megalópolis del Valle de México (MVM). Heterogeneidad institucional, mercados de trabajo y desigualdades" por su nombre completo, como lo presentamos al Secihti, que ha dado su apoyo a este proyecto para el periodo 2024-2026.

El propósito de este texto es exponer las grandes líneas problemáticas y metodológicas de este proyecto para, en una segunda fase, profundizar en la cuestión de la regulación de los mercados de trabajo como factor clave en la inserción laboral de los egresados y en la configuración de sus trayectorias profesionales. Se mostrará, a partir de las ponencias que se expondrán en este simposio, que el estudio de los mecanismos de regulación del mercado de trabajo arroja una luz particular sobre determinados factores sociales, económicos y políticos de la inserción laboral de los egresados. Asimismo, permite analizar con mayor profundidad los ajustes y desajustes entre formación y empleo. Por último, proporciona una herramienta para valorar los factores que producen desigualdades entre egresados de diferentes carreras, y de diferentes orígenes sociales y económicos.

Palabras clave: factores y condiciones de la inserción laboral, regulación de los mercados de trabajo, egresados universitarios.

Este simposio se centra en el tema de la regulación del mercado de trabajo como factor y condición para la inserción y promoción profesional de los egresados de licenciatura. Además de esta presentación, el simposio incluirá dos ponencias sobre este tema: una sobre el mercado laboral de la medicina veterinaria en la Zona Metropolitana de Puebla y Tlaxcala (ZMPT), y otra sobre el mercado laboral de la enfermería en la CDMX, Hidalgo y el Estado de México. Antes de presentar este tema de la regulación del mercado laboral, vamos a situar los trabajos que se presentarán.

El proyecto ESIM

Problemática

Este tema se aborda como parte del proyecto ESIM (educación superior e inserción al mercado laboral - "Trayectorias de formación y laborales en la megalópolis del Valle de México (MVM)- Heterogeneidad institucional, mercados de trabajo y desigualdades" por su nombre completo, como lo presentamos al Secihti que ha dado su apoyo a este proyecto para el periodo 2024-2026.

La cuestión central de este proyecto, coordinado por Dinorah Miller y en el que están involucrados Rocío Grediaga Kuri (UAM-A), Mónica López Ramírez (IISUE-UNAM), Gustavo Mejía Pérez (UAM-A), Etienne Gérard (IRD), es el proceso a través del cual el ámbito de la formación y el mercado laboral producen desigualdades y, conjuntamente, los factores y condiciones para la inserción profesional de los egresados de diferentes instituciones de educación superior y carreras. Tiene tres dimensiones principales:

- el papel desempeñado por la enseñanza superior en la inserción de los egresados en el mercado laboral;
- el papel desempeñado por los mercados laborales en este proceso de integración, y el peso de sus variaciones
- Por último, las trayectorias de inserción y progresión profesional de los egresados, y sus factores de producción.

El proyecto se inscribe, pues, en el marco de la sociología de la educación y la sociología del trabajo.

Una serie de preguntas pueden plantearse sobre el papel desempeñado por el sector de la enseñanza superior:

- ¿En qué medida la heterogeneidad de las IES públicas y privadas contribuye a acentuar, reproducir o reducir las desigualdades en el acceso al trabajo y empleo?
- ¿En qué medida los estudios y los títulos universitarias predisponen a los egresados a insertarse en el mercado laboral?
- ¿Tienen los distintos componentes de la enseñanza superior -pública y privada, generalista y técnica- un impacto diferente en la inserción profesional de sus estudiantes?
- ¿Están los egresados de diferentes carreras más o menos predispuestos a insertarse en el mercado laboral? ¿Son iguales las oportunidades que ofrece su formación en este sentido?
- Por último, ¿en qué medida y cómo están vinculados distintos tipos de instituciones de educación superior con el mercado laboral en términos de las oportunidades de empleo de sus egresados?

Al analizar el mercado laboral, destacan varias dimensiones:

- ¿Cómo se articula en el plano local, regional y nacional la oferta laboral con las formaciones de los egresados de la educación superior?
- ¿En qué medida la estructura, la organización y la dinámica de los distintos sectores del mercado laboral facilitan o dificultan el empleo o el autoempleo de los egresados? ¿Y de qué manera? De nuevo, ¿tienen estos diferentes sectores del mercado laboral un impacto equitativo y justo en las oportunidades de inserción socioprofesional de los egresados?
- ¿Influyen, y de qué manera, las políticas públicas en la estructuración, organización y dinámica de los sectores público y privado del mercado de trabajo?
- ¿Qué valor otorgan el mercado laboral y sus actores a la formación y las cualificaciones universitarias?
- ¿Cuáles son los posibles vínculos entre el mercado laboral y el ámbito académico, y qué importancia tienen estos vínculos en el proceso de inserción de los egresados en el mundo laboral?

- ¿Existen diferencias perceptibles entre los sectores del mercado laboral, a escala local, regional o nacional, en cuanto a su papel en la inserción profesional de los egresados?
- Finalmente, ¿En qué medida las posiciones ocupadas por los egresados en los mercados laborales reproducen las jerarquías o segmentación del sistema de enseñanza superior y por tanto podrían considerarse como producidas por las desigualdades entre las IES?

La tercera dimensión, la de las trayectorias de inserción socioprofesional de los egresados, se examina desde las siguientes perspectivas:

- ¿Cuál es la configuración de estas trayectorias, no sólo en cuanto a la sucesión de secuencias temporales a partir del egreso, sino en cuanto a las relaciones entre estas secuencias?
- En este sentido, nos interesa especialmente el periodo post-egreso de búsqueda de empleo o autoempleo: ¿cuáles son las estrategias de los egresados durante este "espacio y tiempo intersticial" entre el periodo de formación y la inserción laboral, por un lado, y entre el campo formativo y el mercado laboral, por otro?
- ¿Cuáles son los factores y las condiciones que producen estas trayectorias, ya sea en relación con el campo de la educación, el ámbito social, económico o político, o el mercado laboral?
- En particular, ¿qué peso pueden tener los factores locales, como la pobreza multidimensional, en la configuración de estas trayectorias y de la propia inserción socioprofesional?
- ¿En qué medida repercuten las trayectorias de los egresados en la estructura, organización y dinámica de los sectores del mercado laboral?
- Por último, ¿qué metodología puede concebirse y utilizarse para esta investigación sobre las tres dimensiones anteriores?

Estas dimensiones del campo de la formación, el mercado laboral y las trayectorias están vinculadas en el proyecto, y no se trabajan de forma independiente.

Desde este punto de vista, las trayectorias de los egresados tienen una dimensión heurística y un valor metodológico: constituyen el prisma de lectura de las relaciones entre formación y empleo, entre el campo académico, el campo

social, económico y político y el mercado de trabajo. No son sólo el producto de estos diferentes campos, sino también la expresión de las relaciones entre ellos. Estudiarlas no sólo ayuda a comprender el impacto de la heterogeneidad del sistema educativo en las trayectorias sociales de los estudiantes y titulados, sino también los factores que perpetúan las desigualdades después de la formación, antes de la inserción profesional y dentro del mercado laboral. El proyecto estudia en qué medida la formación impartida por las IES protege contra la precariedad o, por el contrario, contribuye a su aumento debido a un desajuste entre los niveles de formación y las oportunidades laborales (desajuste educativo debido a la sobre educación o lo contrario, el exceso de oportunidades laborales y la falta o ausencia de demanda; exclusión o inclusión laboral). Pero, sobre todo, pretende poner en evidencia todos los factores que condicionan el ajuste o desajuste entre la formación adquirida y las trayectorias de inserción y promoción profesional.

Consideradas y trabajadas de este modo, las trayectorias deberían, como hipótesis, permitir comprender las complejas relaciones entre formación y empleo, entre el campo de la formación, el campo social, económico y político, y el mercado de trabajo. No se trata simplemente de analizar la relación entre los tipos de formación y de competencias ofrecidas por las distintas IES y requeridas por estos mercados, sino superar el paradigma de la "adecuación formación-empleo" y considerar todos los factores y condiciones que intervienen en la producción de la inserción socioprofesional, más allá de la simple relación entre una determinada formación y el empleo al que se supone que conduce. Así pues, el proyecto no presupone ningún vínculo automático entre una y otro, sino que, invirtiendo la perspectiva, toma como punto de partida todos los factores y condiciones que intervienen en la producción de las trayectorias de inserción socioprofesional para desvelar y analizar las posibles relaciones entre el campo de la formación y el mercado laboral, entre otros.

Antes de presentar la metodología del proyecto, mencionemos algunas hipótesis fundadoras de la investigación.

La primera de estas hipótesis es que el lugar donde se forman y trabajan los egresados, caracterizado por índices de desarrollo socioeconómico u otros índices como la estructuración de este mercado (en términos de formalidad e informalidad, por ejemplo), puede tener una influencia significativa, tanto en la dinámica del mercado de trabajo local, en la oferta formativa, como en la configuración de las trayectorias individuales.

Otra hipótesis es que el valor de la formación y las cualificaciones depende no sólo de la relación entre formación y empleo, sino también del proceso más global de inserción laboral, es decir, de los vínculos entre el campo de la formación, el mercado laboral y el campo social, económico y político.

Una tercera hipótesis se refiere a las trayectorias de los egresados una vez finalizados sus estudios y cuando se incorporan al mercado laboral. Estas trayectorias serían el producto de un conjunto de factores relacionados con los tres ámbitos antes mencionados, y no el del grado de adecuación entre formación y empleo. El origen social de los individuos y, más en general, la posesión de distintos tipos de capital (cultural, económico y social) tendrían una importancia capital en la configuración de sus trayectorias de inserción laboral y, por tanto, en la posible valoración, en el mercado laboral, de la formación recibida. A otro nivel, las estructuras públicas y políticas tendrían un peso no marginal en la estructuración, organización y dinámica del mercado de trabajo y, en consecuencia, en las condiciones de las oportunidades de inserción laboral.

Al mismo tiempo, el mercado de trabajo, en lugar de frenar este mecanismo de reproducción de las desigualdades, lo reforzaría al favorecer la mejor formación y cualificación universitarias, cuya adquisición está estrechamente vinculada a la posesión por el individuo de distintos tipos de capital. En otras palabras, este mercado ofrecería, en términos de empleos, una estructura simétrica a la del sistema universitario y sus jerarquías sociales internas. Los egresados con escasa formación y cualificaciones universitarias menos reconocidas se encontrarían, por tanto, en posiciones subordinadas en este mercado de trabajo.

¿Cómo pretende este proyecto verificar metodológicamente estas hipótesis?

Metodología

Este proyecto, iniciado en 2022, se desarrolla en la Megalópolis del Valle de México que contempla las zonas metropolitanas del Valle de México, Toluca, Tianguistenco, Cuernavaca, Cuautla, Tula, Tulancingo, Pachuca, Puebla-Tlaxcala y Tlaxcala-Apizaco y un total de 185 municipios (Sedatu-Conapo-Inegi, 2018). (ver Cabrera Pereyra, 2022; De las Heras et al., 2020; Guadarrama Ortega, 2018) Trabaja en varios niveles, y emplea herramientas cualitativas (entrevistas) y cuantitativas de investigación (bases de datos y cuestionario).

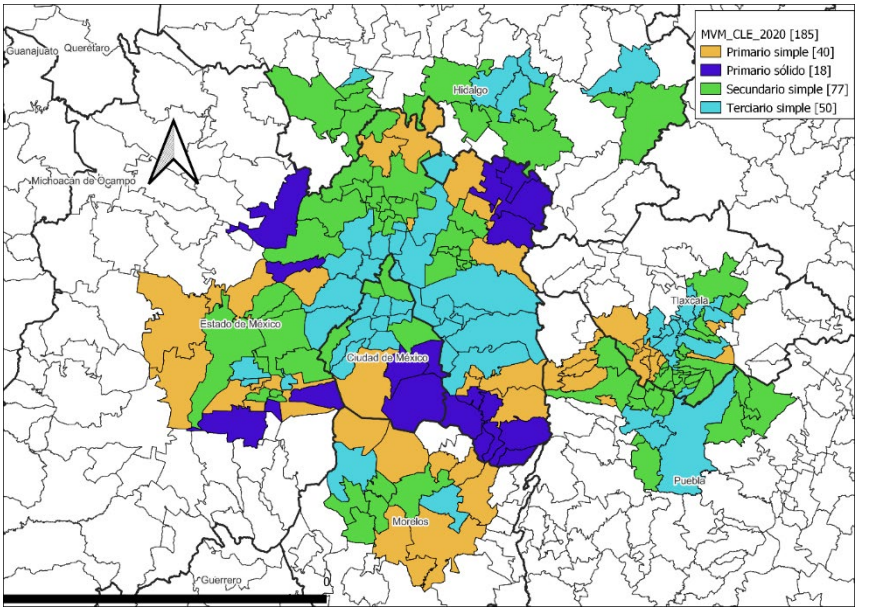
El primer nivel consiste en analizar la heterogeneidad en la MVM, a través de la caracterización de los municipios que la conforman, de tal manera que se muestren las diferencias en términos socioeconómicos. Como un primer plano para analizar la oferta de ES se optó por una diferenciación entre sector público y privado, por una diferenciación de las IES por periodo de creación, y por una caracterización de su lugar de creación con base en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de la localización de las IES. Este índice mide el conjunto de capacidades y libertades que tienen los individuos para elegir entre formas de vida alternativas y permite tener una aproximación a las condiciones socioeconómicas y de bienestar de una población (PNUD, 2016). Así se eligieron ocho municipios para el estudio: dos con IDH medio, dos con IDH alto y cuatro con IDH muy alto, en las entidades de CDMX, Estado de México (2 municipios), Estado de Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala.

El segundo nivel consiste en un análisis cuantitativo que busca reconstruir la composición de la oferta, demanda y logro educativo en la Megalópolis del Valle de México (MVM). Se analizan estos aspectos según tipos de institución, niveles de estudio o áreas de conocimiento y modalidades ofrecidas. Al respecto, se trata de realizar monografías de las IES incorporadas en la muestra en las que se recuperen sus principales características: organizativas, oferta educativa, de los estudiantes, profesores y directivos, requisitos de ingreso, permanencia y egreso, así como apoyos otorgados a estudiantes.

El tercer nivel consiste en caracterizar la estructura de los mercados laborales locales, a partir de la Plataforma para el Análisis Territorial de la Pobreza-PATP (Coneval, 2020, citado in Mejía Pérez, 2023). "Esta PAPT contiene el Cociente de localización económica, que representa la relación de la proporción de la población ocupada en el sector de la economía *i* en un municipio, con la proporción de la población ocupada en el mismo sector en la entidad federativa. El resultado muestra la similitud entre ambas estructuras económicas y permite identificar los sectores económicos en los que se especializa la población ocupada de cada municipio (Coneval, 2022). Además, el Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE) ofrece los datos de identificación, ubicación, actividad económica y tamaño de los negocios activos en el territorio nacional (Inegi, 2022a). La información se puede desagregar desde el nivel de entidad hasta la unidad económica. Por último, la ENOE ofrece datos mensuales y trimestrales de la fuerza de trabajo, la ocupación, la

informalidad laboral, la subocupación y la desocupación (Inegi, 2022b)" (Mejía Pérez, 2023).

Mapa 1
Municipios de la Megalópolis del Valle de México
según su cociente de localización económica



Fuente: Gustavo Mejía Pérez, 2023, con base en datos de PAPT (Coneval, 2020) y SUN (Conapo, 2018).

El cuatro nivel de análisis se busca analizar los procesos de inserción profesional de egresados en distintos tipos de IES, públicas y privadas, y de diferentes carreras, y en diferentes contextos socioeconómicos. Para ello, se han realizado 266 entrevistas a lo largo del 2023 y 2024 a varios actores involucrados en este proceso de inserción: egresados (117), empleadores (20), funcionarios universitarios (sobre todo responsables de vinculación, coordinadores de carrera) (46), docentes (24), otros actores del medio educativo (13), y otros actores del medio laboral (44).

Los egresados entrevistados, encontrados gracias al apoyo de varias universidades y, sobre todo, con la técnica de la bola de nieve, cursaron su formación en Administración (6), Agronomía (17), arte y cultura (21), Ingeniería (5), En-

fermería y Promoción de la salud (21), TICs (4), turismo/gastronomía (16), medicina veterinaria y Zootecnia (25), y otras (2).

Por último, se busca recuperar, mediante un cuestionario en línea para egresados de las distintas IES, carreras y municipios, información sobre las distintas dimensiones generales que incluyen nuestras hipótesis (en agosto de 2024 se habían recibido 1.205 respuestas, totales o parciales). Este instrumento tiene como propósito caracterizar la trayectoria formativa y laboral de los egresados en los 5 años a partir del egreso, las características académicas y ocupacionales de la familia de origen, las características del campo social, económico y político en el que se insertan y las características del último empleo.

Estas diferentes herramientas metodológicas se han diseñado con vistas a dar respuesta a las hipótesis mencionadas anteriormente, entre ellas las relativas al papel del mercado de trabajo en la inserción socioprofesional de los egresados de licenciatura. Recordémoslas: "el mercado de trabajo, en lugar de frenar este mecanismo de reproducción de las desigualdades, lo reforzaría al favorecer la mejor formación y cualificación universitarias, cuya adquisición está estrechamente vinculada a la posesión individual de diferentes capitales. En otras palabras, este mercado ofrecería, en términos de empleos, una estructura simétrica a la del sistema universitario y sus jerarquías sociales internas. Los egresados con escasa formación y cualificaciones universitarias menos reconocidas se encontrarían, por tanto, en posiciones subordinadas en este mercado de trabajo". Para poner a prueba esta hipótesis, las entrevistas realizadas pretenden analizar en qué medida la estructura de los mercados de trabajo, su organización y su dinámica, permiten a los egresados valorizar equitativamente su formación y sus cualificaciones universitarias a través de su trabajo. Esto nos lleva a examinar la correspondencia entre la escala de títulos y cualificaciones y la de los empleos ofertados, por una parte, y a analizar las condiciones económicas y sociales que permiten valorizar estos títulos y cualificaciones, por otra. ¿En qué medida se "ajustan" los empleos ofertados a las cualificaciones? Esta cuestión se plantea sobre todo a la luz del fenómeno, destacado por algunos autores, de la "sobrecalificación" (Escoto Castillo y allí, 2020), es decir, un desajuste entre los niveles de cualificación exigidos para los empleadores y las cualificaciones de los trabajadores.

Por otra parte, ¿en qué medida los mecanismos y las normas del mercado de trabajo permiten no sólo la aplicación de la formación y las cualificaciones adquiridas, sino también el pleno ejercicio de los derechos y deberes de los tra-

bajadores? Esta última cuestión vuelve a relacionarse con la de los mecanismos de regulación del mercado laboral. Es a esta cuestión a la que se dedica principalmente este simposio.

La regulación de los mercados de trabajo: cuestiones y líneas de investigación

Como hipótesis, estos mecanismos, sistemas y normas podrían diferenciarse de un sector a otro del mercado laboral. Estos distintos sectores podrían ofrecer, de distintas maneras, condiciones diferentes para la inserción socioprofesional y para la valoración de las cualificaciones y los títulos académicos. Se presentarán dos casos para poner de relieve tales diferencias: el "mercado de la medicina veterinaria y la zootecnia" y el "mercado de la enfermería".

La regulación del mercado laboral se refiere formalmente a las condiciones de empleo por cuenta ajena o por cuenta propia, al ejercicio profesional, la promoción e incluso el propio empleo. Adopta la forma de criterios de contratación, criterios para abrir una empresa o incluso criterios salariales y de condiciones de protección social. Pero también se despliega a través de las normas de funcionamiento de los campos profesionales, a través de sus organizaciones, independientemente o en conjunción con los campos sociales y políticos (como los sindicatos, por ejemplo). ¿En qué medida estas condiciones de empleo y normas de funcionamiento están formalmente definidas y se aplican rigurosamente por y dentro de cada rama profesional? ¿Cómo puede controlarse su aplicación? A la inversa, ¿en qué medida los distintos actores del mercado laboral -los empleadores, los trabajadores o los que crean su propia empresa- pueden hacer caso omiso de estas normas, y cómo? ¿En qué medida la ausencia o la falta de regulación "formal" implica la ausencia de regulación o, por el contrario, desencadena otras formas de regulación, ya sean profesionales, sociales o políticas? ¿Depende esta dinámica de los contextos sociales, económicos y políticos locales? En otras palabras, ¿cuáles son los factores que impulsan las variaciones en la regulación del mercado laboral? Por último, ¿qué implicaciones tienen estas formas de regulación para el acceso al trabajo y las trayectorias profesionales? Éstas son las preguntas a las que pretenden responder las ponencias de este simposio.

A continuación, las ponencias mostrarán hasta qué punto estas dinámicas "informales", ya sean socio profesionales o sociales, son determinantes en

la inserción socio profesional de los egresados. Por último, mostrarán dos consecuencias importantes de estas dinámicas: por un lado, el hecho de que esta inserción socio profesional se basa menos en los mecanismos de regulación formal y en las normas de empleo que en la movilización del capital cultural, económico y social de los egresados, tanto en el acceso al empleo o en la creación de negocios, como en su trayectoria profesional. Por otra parte, estas formas de regulación conducen a una diversificación de las trayectorias socioprofesionales que refuerza el monopolio de los actores dominantes en los mercados de trabajo y, con ello, los mecanismos informales de regulación y las desigualdades entre actores del mercado laboral.

El valor de la formación y las cualificaciones universitarias está estrechamente vinculado a la posesión de este capital, en virtud de la regulación profesional, social y política de los mercados de trabajo y del propio trabajo. Sometidos a estas formas de regulación, estos mercados orquestan la competencia entre sus miembros y ajustan sus jerarquías internas, no tanto en función de las cualificaciones y de su adecuación a los empleos, sino en función de la combinación entre los títulos universitarios y las condiciones sociales que permiten valorar estas cualificaciones, en primer plano de las cuales se encuentra el capital que poseen los actores del mercado de trabajo a lo largo de su carrera profesional.

En segundo lugar, la regulación informal de los mercados de trabajo conduce a una precarización de las condiciones de acceso al empleo y al trabajo en detrimento de los desposeídos del capital mencionado, a una fragmentación conjunta de los mercados de trabajo y al monopolio ejercido por los detentadores del capital sobre los modos de regulación de estos últimos. Una de las implicaciones de esta eventualización, precarización y monopolio es la diversificación de las trayectorias socio profesionales, evidenciada por el crecimiento del autoempleo, la informalidad de los empleos y del trabajo, y las trayectorias socio profesionales "externalizadas", como las de los egresados que emigran al extranjero para trabajar.

Esta exploración de los mecanismos de regulación del mercado laboral pone así de relieve determinados factores sociales, económicos y políticos de la inserción profesional de los egresados. También permite analizar en profundidad los ajustes y desajustes entre formación y empleo, y uno de sus factores de producción. Por último, proporciona una herramienta para analizar los

factores que producen desigualdades entre egresados de distintas carreras y de distintos entornos sociales y económicos.

Bibliografía

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo-Coneval (2020). *Plataforma para el Análisis Territorial de la Pobreza*.

Cuecuecha, Alfredo, 2019, Origen socioeconómico, informalidad y la movilidad social intergeneracional, Centro de estudios Espinosa Yglesias (CEEY), México, Documento de trabajo n°10/2019.

De la Torre, Rodolfo, 2020, Reporte de movilidad social educativa 2020. Una mirada a las diferencias regionales, Centro de estudios Espinosa Yglesias (CEEY), México.

Escoto Castillo, Ana Ruth, Marquez Scotti, Maria Clara y Prieto Rosas, Victoria, 2020, "La sobreeducación en México: ¿promotora o inhibidora de la exclusión laboral?", Revista Latinoamericana de Población, Vol. 14 - Numero 27: 115-148

Herrera Riveros, Lesly Katherin, 2021, "Percepción de la academia, el mercado laboral y el gobierno, acerca de los factores que inciden en la pertinencia educativa de la educación superior de México. Un análisis desde la perspectiva de las competencias laborales", XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía-Inegi (2022a). *Directorio de empresas y establecimientos.*

INEGI, 2021, *Resultados de la encuesta nacional de ocupación y empleo*, nueva edición. Comunicado de prensa n°651/21, 22 de noviembre de 2021, México.

INEGI, 2019, Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones 2019, SINCO, México.

INEGI, 2014, Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad 2013, México.

Lemus Barahona, Leslie N., 2022, *Segmentación y desigualdades laborales: la situación del personal de asignatura en la UNAM*, México, UNAM.

Mendoza Cazarez, Dulce Carolina, 2021, "Inequidad en el acceso a campos de estudio en educación ", XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla.

Mejía Pérez Gustavo, 2023*, Trayectorias de formación y laborales de los estudiantes en la megalópolis del Valle de México. Heterogeneidad institucional, mercados de trabajo y desigualdades. Propuesta para la caracterización de los mercados laborales*

de la Megalópolis del Valle de México, Documento de trabajo, Proyecto ESIM, México.

Ospino Hernández, Carlos G., 2018, *Ocupaciones laborales: Clasificaciones, taxonomías y ontologías para los mercados laborales del siglo XXI*, BID, NOTA TECNICA N°IDB-TN-1513.

Ramírez Pérez, Jorge Ariel, 2022, "Composición de capitales de los estudiantes de educación superior, México 2000-2020", XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla.

Secretaría de Economía (2009). *ACUERDO por el que se establece la estratificación de las micro, pequeñas y medianas empresas*. Diario Oficial de la Federación.

Solís, Patricio, 2018, Barreras estructurales a la movilidad social intergeneracional en México. Un enfoque multidimensional, Cepal, Serie Estudios y perspectivas, N°176 Naciones Unidas.

Valle Flores, Ángeles, 2020, La calidad del empleo de egresados de dos universidades de distinto régimen, México, UNAM-IISUE

Vélez Grajales, Roberto, Arceo Gómez Raymundo M., Eva O., Campos Vázquez, Espinosa, Rocío y Fonseca, Claudia E., 2018, "Millennials en América Latina y el Caribe: escuchando a los jóvenes de México", en Rafael Novella Andrea Repetto Carolina Robino Graciana Rucci (dirs), Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?, Banco Interamericano de Desarrollo, pp. 305-344.

Vélez Grajales, Roberto, 2021, La movilidad en México. Diagnóstico y pendientes, Centro de estudios Espinosa Yglesias (CEEY), México.

La medicina veterinaria y zootecnia en la ZMPT: un campo profesional fragmentado y débilmente regulado

Dinorah Miller Flores y Etienne Gérard

Resumen

Este texto es una primera aproximación al análisis de las oportunidades de inserción laboral y las condiciones para el ejercicio profesional en el campo de la medicina veterinaria privada en la Zona Metropolitana Puebla-Tlaxcala (ZMPT). Identificamos tres dimensiones que regulan y jerarquizan el acceso y desempeño en este campo laboral: la regulación profesional de carácter formal o legal, la regulación social y la regulación socio-profesional. Cada una de estas dimensiones, junto con la posesión desigual de distintos tipos de capital (cultural, económico y social), incide de manera diferenciada en la inserción, el reconocimiento y la movilidad profesional de los egresados. La ausencia de una regulación formal homogénea ha propiciado la coexistencia de circuitos formales e informales y una incipiente asociación gremial. En conjunto, observamos una regulación del campo veterinario fragmentada y fuertemente dependiente de mecanismos informales que reproducen desigualdades estructurales desde la etapa formativa hasta la inserción laboral.

Palabras clave: inserción laboral, regulación profesional, egresados universitarios.

Introducción

Este texto es parte de un documento más extenso que trata acerca de la estructuración del campo veterinario en la ZMPT realizado en el marco del proyecto ESIM. El insumo para realizarlo proviene de entrevistas semiestructuradas realizadas a egresados de universidades pública en Tlaxcala (5), privada en Puebla (1), coordinadores de carrera (2), empleadores (3), presidentes de asociaciones gremiales (1). Algunos de estos actores han sido entrevistados entre 2022 y 2025

en dos y hasta tres ocasiones. Hemos empleado una metodología, "árbol de trayectorias", consistente en una herramienta cualitativa que permite visualizar, ordenar e interpretar las trayectorias educativas y socio profesionales de egresados, identificando eventos, etapas y sus relaciones a lo largo del tiempo

La oferta de servicios médicos veterinarios en la ZMPT

Una trayectoria común de inserción laboral entre egresados de Medicina Veterinaria, particularmente aquellos orientados a la atención de pequeñas especies, se da en consultorios, clínicas u hospitales veterinarios privados. La oferta de estos servicios varía según el tamaño del establecimiento, la localidad donde se ubican y el perfil de sus clientes.

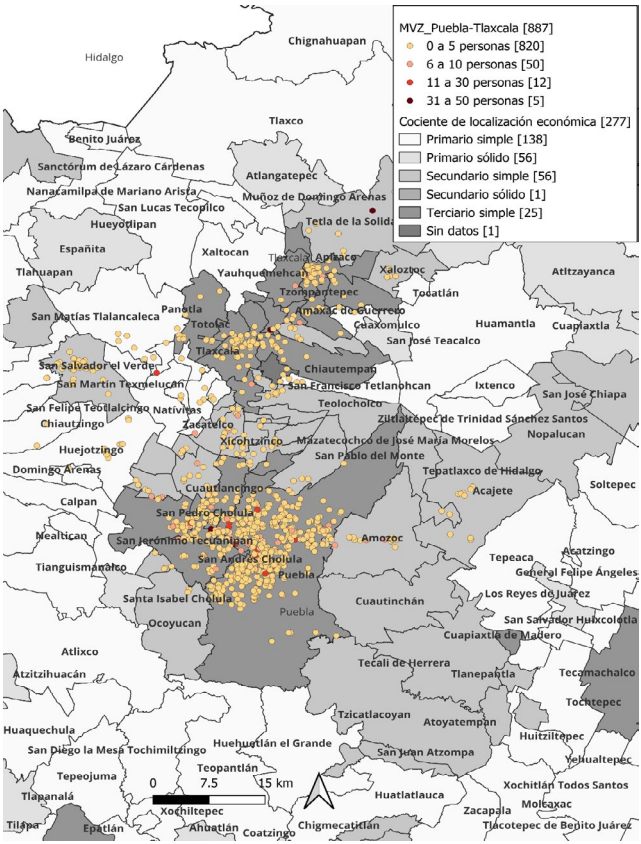
Los establecimientos veterinarios se diferencian por su tamaño, nivel de especialización y oferta de servicios. Mientras los hospitales ofrecen atención las 24 horas, algunas clínicas brindan servicios especializados, y los consultorios suelen enfocarse en atenciones básicas como vacunación, desparasitación o tratamientos rutinarios. Algunos complementan su oferta con la venta de alimentos, medicamentos o servicios de estética canina. La apertura de un consultorio, sin importar su tamaño, requiere una inversión considerable en renta, adecuación del espacio, mobiliario y equipo, lo que representa una barrera importante para los recién egresados. Esta situación establece una diferencia inicial entre quienes cuentan con capital económico familiar o heredado para invertir, y quienes deben optar por emplearse en clínicas establecidas o insertarse en otros ámbitos no clínicos (como ranchos o el sector público, en unidades de control animal en ayuntamientos municipales o gobierno del estado, clínicas de Bienestar Animal o en rastros). Asimismo, existen oportunidades en dependencias públicas como las secretarías de gobiernos locales dedicadas al desarrollo rural o al fomento ganadero o agropecuario o el extensionismo. Finalmente, hay un mercado transnacional que recluta médicos veterinarios mediante oficinas que gestionan visas de trabajo para empresas (sobre todo de producción animal) en el extranjero. Nos centraremos exclusivamente en la oferta clínica de carácter privado.

Dentro de la dimensión regional y local de la Megalópolis del Valle de México (MVM), se cuenta la Zona Metropolitana Puebla-Tlaxcala (ZMPT), conformada por 38 municipios. Presenta una dinámica interdependiente entre el desarrollo urbano-industrial de Puebla y la expansión residencial, comercial,

parques industriales, de maquila textil y agroindustrial de Tlaxcala. El mapa 1 muestra de manera sintética la fragmentación y jerarquización del campo profesional veterinario en la ZMPT, en los polos de las ciudades de Tlaxcala y Apizaco, por una parte y a la ciudad de Puebla conectadas por un corredor de municipios conurbados destinados al sector secundario, por otra parte. Esta región, con más de tres millones de habitantes, enfrenta altos niveles de desigualdad social que inciden directamente en la oferta y demanda de servicios privados y en el ejercicio profesional de la medicina veterinaria.

Mapa 1

Cociente de localización económica
y tamaño de unidades económicas de MVZ para la ZMPT



Fuente: para las unidades económicas de MVZ, la información fue obtenida del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2024). Para el cociente de localización económica, se consultó la Plataforma Analítica Territorial de la Pobreza (Coneval, 2024).

En la ZMPT existen 746 unidades económicas vinculadas a la medicina veterinaria: 719 enfocadas en servicios privados para mascotas, 17 en atención a la ganadería y 10 públicas, gestionadas por ayuntamientos, gobiernos municipales, la Secretaría del Medio Ambiente o universidades. La ciudad de Puebla concentra el 60% de estas unidades (433), la mayoría consultorios, clínicas u hospitales. También se encuentran servicios complementarios como acuarios, pensiones, estéticas y adiestramiento canino. En menor medida, se agrupan en San Pedro Cholula (43) y San Andrés Cholula (38) (Inegi, DENUE, 2024).

Por su parte, Tlaxcala y su zona conurbada cuentan con 115 establecimientos, de los cuales el 98% corresponde a clínicas, consultorios u hospitales veterinarios —casi todos privados— y el resto a farmacias veterinarias. La mayoría de los municipios conurbados tienen entre uno y cinco establecimientos pequeños, con plantillas de entre cero y cinco empleados. Los municipios con mayor concentración son Tlaxcala (38) y Apizaco (31), donde también se encuentran los hospitales con mayor número de empleados.

En zonas urbanas periféricas ubicadas en el corredor entre Puebla y Tlaxcala, es común que los veterinarios ofrezcan atención a domicilio ante la carencia de consultorios propios o la dificultad economica de sus clientes para trasladar a los animales. En estos municipios y localidades, el ejercicio profesional responde a las condiciones socioeconómicas locales muchos de sus habitantes reciben ingresos de remesas trabajan en fábricas o maquilas textiles y sostienen la crianza de traspatio —principalmente de animales como cerdos, borregos o vacas—sin regulación sanitaria. Paralelamente, se observa el incremento de demanda de servicios vinculados a cuidados de mascotas, particularmente perros y gatos que beneficia a los MVZ de estas localidades.

En Apizaco y Tlaxcala capital, la mayoría de los establecimientos veterinarios son pequeños consultorios que compiten con uno o dos hospitales especializados que operan 24/7. Estos hospitales, algunos dirigidos por actuales o antiguos profesores universitarios, reclutan estudiantes para formarlos durante sus prácticas o residencias, aunque constituye una mano de obra gratuita, lo cual fortalece su formación, también restringe su movilidad profesional al interior del campo local, a menos que migren a otras ciudades.

La escasez de empleos estables en estas ciudades, impulsan a muchos veterinarios recién egresados a emprender y abrir sus propios consultorios. Esto explica la proliferación de pequeños establecimientos que ofrecen atención rutinaria, aunque su sostenibilidad es limitada debido a la sobresaturación del

mercado y su incapacidad para competir con servicios como la atención a emergencias, cremación de mascotas o el servicio nocturno, que suelen estar monopolizados por los grandes hospitales. En este contexto, un consultorio individual ofrece posibilidades limitadas de desarrollo y, en general, no representa una perspectiva sólida para el progreso profesional a largo plazo. La distinción entre los pequeños consultorios independientes y las clínicas u hospitales consolidades, refleja una clara jerarquía de condiciones laborales y oportunidades profesionales en la estructura interna del campo laboral.

En Puebla, la oferta de servicios veterinarios es amplia pero está espacialmente fragmentada, con una competencia creciente entre clínicas consolidadas, algunas pertenecientes a consorcios, y pequeños consultorios. A pesar de tener una alta oferta educativa en medicina veterinaria, la sobreoferta de egresados ha llevado a salarios bajos y condiciones laborales precarias, con jornadas extensas y pagos semanales de entre $500 y $1,200 con jornadas laborales de 10 a 12 horas, cuya duración depende de la demanda de pacientes o la atención a emergencias. Algunos médicos residentes acceden a mejores condiciones (capacitación, mejores ingresos o contratación formal), pero quienes carecen de título y/o redes de apoyo enfrentan mayores dificultades para obtener empleo formal, y difícilmente recibirán ingresos superiores a los $1,000 semanales Los salarios suelen establecerse mediante acuerdos informales entre profesionales del sector.

Los negocios veterinarios consolidados por cuenta propia pueden generar ingresos hasta cinco veces mayores que los empleos en clínicas u hospitales -dependiendo de la ubicación y tipo de clientela-, donde los salarios son bajos y la rotación de personal es alta. Mientras que el ingreso promedio en el sector formal es de $8,000 mensuales, en el informal ronda los $4,680, con cifras aún menores en estados como Puebla y Tlaxcala (Data México, 2024). Esta precariedad dificulta la retención de médicos con experiencia, pese al alto número de egresados.

Siguiendo la distinción del CIET-OIT (2003) citada en Bensusán Areous y Florez Vaquiro (2024), diferenciamos entre empleo informal —sin protección social— y empleo en el sector informal —vinculado a unidades económicas no registradas, familiares o de pequeña escala. Al cierre de 2024, el 54.64% de la población ocupada en México se encuentra en condición de informalidad laboral, con cifras más altas en Tlaxcala (70.06%) y Puebla (69.49%). Incluso entre profesionistas y técnicos, la informalidad es elevada: 40.30% en Tlax-

cala y 33.59% en Puebla, superando el promedio nacional de 26.59% (INEGI, ENOE, 2024).

Al cierre de 2024, la precariedad estructural en el empleo en México se manifiesta en la población ocupada que está en condición de informalidad laboral (54.64%). Tlaxcala y Puebla destacan con tasas aún más elevadas (70.06% y 69.49%, respectivamente). También entre profesionistas y técnicos, la informalidad es significativa: mientras la media nacional es de 26.59%, en Tlaxcala alcanza el 40.30% y en Puebla el 33.59%, sin cambios relevantes en los últimos dos años (Inegi, ENOE, 2024).

A partir de esta distinción, identificamos dos circuitos principales en la oferta de servicios veterinarios privados, diferenciados tanto por el sector en el que operan como por el tipo de empleo que ofrecen:

a) *Establecimientos formales*: Clínicas y hospitales consolidados con una organización interna estructurada y jerárquica que incluye practicantes, médicos residentes y especialistas. Suelen tener convenios con universidades para recibir practicantes, ofrecen una gama amplia de servicios y mejores condiciones laborales. La competencia para obtener un lugar como practicante o residente puede ser elevada. Además del personal médico tiene empleados administrativos y de mantenimiento. Estos establecimientos dentro del sector formal suelen ofrecer empleos formalizados en el sistema fiscal y con regulaciones laborales y prestaciones sociales.

   Un subtipo, son establecimientos veterinarios con menor inversión y gama de servicios, una organización interna más sencilla y menos personal. En estos consultorios o clínicas pequeñas, la responsabilidad de atención a los clientes y seguimiento a los pacientes recae sobre los médicos que normalmente son los dueños del establecimiento. Laboralmente son establecimientos que operan en el sector formal con una relación laboral mixta, con empleos formales y/o informales.

b) *Establecimientos informales y pequeños con propietarios independientes*: Incluyen consultorios de menor inversión y clínicas que operan fuera del sistema fiscal y regulaciones laborales. En estos casos, los médicos, a menudo propietarios, se encargan de todas las actividades. Algunos establecimientos informales son iniciados por profesionales sin título o cédula, o incluso por personas con formación inconclusa o "cursos", enfrentando problemas como baja inversión, falta de formación administrativa y competencia des-

leal. En este caso estamos ante un sector informal que ofrece, igualmente, empleos informales.

Un subtipo del anterior son los t*rabajadores por cuenta propia o independientes sin consultorio*. En esta modalidad los médicos veterinarios trabajan por cuenta propia, ofreciendo sus servicios de manera informal mediante visitas a domicilio. En municipios periféricos, que preservan algunas características rurales y con menor dinamismo económico, esta es la forma predominante de ejercicio profesional. Aquí, los veterinarios se enfrentan también a una doble informalidad: son autoempleados atendiendo a una demanda de servicio informal carente de toda regulación.

La regulación del trabajo veterinario en la ZMPT

Regulación profesional formal/legal

La regulación profesional hace referencia al marco institucional que define las condiciones legales para ejercer la medicina veterinaria en el ámbito privado. En la Zona Metropolitana de Puebla-Tlaxcala (ZMPT), al igual que en el resto del país, uno de los rasgos más notorios del campo veterinario privado es la escasa regulación para la apertura de establecimientos y el ejercicio profesional.

Ausencia de regulación formal y control institucional

Cualquier persona con capital suficiente puede abrir un consultorio, clínica u hospital veterinario, incluso sin contar con título ni cédula profesional. El control institucional sobre quién puede ofrecer servicios clínicos —como consultas, prescripción de medicamentos o procedimientos quirúrgicos— es casi inexistente. Únicamente la venta de ciertos medicamentos regulados por el Servicio Nacional de Sanidad, Inocuidad y Calidad Agroalimentaria (SENASICA) exige la presentación de una cédula profesional, lo que deja amplias áreas del ejercicio profesional al margen de cualquier vigilancia formal.

Valor del título

La falta de regulación también abre una vía de ocupación para algunos egresados sin título ni cédula, quienes encuentran en la informalidad una oportu-

nidad para iniciar su práctica y generar ingresos. No obstante, el ejercicio de la profesión ocurre en condiciones laborales muy precarias, marcadas por la competencia y un ordenamiento profesional que favorece a los médicos titulados y a los propietarios de los establecimientos consolidados. Especialmente para los médicos que se autoemplean en estas condiciones, la flexibilidad en la prestación del servicio también tiene desventajas, particularmente con ciertos clientes que, aprovechando la informalidad, imponen condiciones desfavorables en horarios y pagos.

Para quienes se emplean en consultorios, clínicas y hospitales, el efecto de la falta de regulación institucional también es negativo, especialmente para los egresados sin título o en lugares con pocos establecimientos consolidados (como en Tlaxcala o Apizaco). Las condiciones laborales y salariales son con frecuencia arbitrarias y desiguales, sin contratos definidos, sin tabuladores salariales claros ni mecanismos de supervisión. En este sentido, la ausencia de un marco normativo no solo precariza el ejercicio profesional, sino que también impide la construcción de trayectorias laborales estables y favorece a los dueños de los establecimientos.

Los egresados que inician la búsqueda de empleo por su cuenta, especialmente aquellos que aún no cuentan con título ni cédula profesional y carecen de capital económico y social, suelen recurrir a empleos en negocios pequeños como personal de apoyo. En estos casos, la ausencia del título anticipa empleos caracterizados por la precariedad e inestabilidad.

En las clínicas y hospitales veterinarios en las ciudades capitales que tienen más prestigio, las jerarquías del personal médico están muy bien definidas. Los médicos más jóvenes que se incorporan como empleados normalmente iniciaron como practicantes que tuvieron buenos desempeños durante su estancia profesional. Estos establecimientos constantemente reciben solicitudes de estudiantes practicantes a lo largo del año. Sin embargo, la demanda de plazas suele superar la capacidad de estos establecimientos, por lo que los candidatos son seleccionados con base en su perfil y formación (la universidad de procedencia, desempeño académico). Al integrarse como médicos residentes, la mayoría han concluido su formación, cuentan con título o están próximos a recibirlo y lo más importante es que han recibido entrenamiento y capacitación que los habilitan para desempeñar las funciones que buscan los empleadores. En este sentido, el título y otras certificaciones, como los diplomados, tienen

mayor peso simbólico en espacios regulados y funcionan como una condición de acceso a establecimientos más prestigiosos.

Salarios e ingresos profesionales

El salario opera también como un mecanismo de regulación y jerarquización dentro de la estructura laboral del campo veterinario, caracterizado por la competencia, la informalidad y la falta de garantías institucionales. Como lo referimos ya, la alta fragmentación del campo profesional genera condiciones laborales y salariales sumamente variables, mediadas por factores como la localidad, el tipo de establecimiento, el nivel de habilitación profesional y la posesión de un título.

Regulación socioprofesional

La regulación socio profesional abarca los mecanismos internos del campo profesional que ordenan a los actores según su capital económico, social y cultural. Este tipo de regulación establece reglas sobre quién puede acceder a ciertos espacios, niveles de ingreso y reconocimiento dentro de la profesión.

Prestigio profesional

Una opción para los egresados de MVZ, especialmente para quienes cuentan con capital personal o familiar, es emprender y abrir un establecimiento propio. Sin embargo, los emprendedores con recursos limitados para consolidar su consultorio enfrentan grandes dificultades para competir en el campo. Aunque la práctica profesional no está formalmente regulada, existen mecanismos de control informales que operan con suficiente fuerza y establecen una jerarquía de prestigio entre los profesionales.

El prestigio profesional se asocia a diversos factores, como el tipo de establecimiento en el que se labora (las clínicas especializadas y hospitales reconocidos, y en la base los consultorios independientes y periféricos); el nivel académico alcanzado y el grado de especialización (capital cultural); la inversión en infraestructura y oferta de servicios especializados (capital económico); las redes personales y el tipo de clientela que se atiende (capital social).

De este modo, quienes logran una mejor posición en el campo profesional terminan imponiendo la jerarquía, la escala y las reglas del ejercicio profesional. La falta de una regulación oficial refuerza el poder de los actores dominantes, que pueden establecer condiciones de contratación, salarios y requisitos sin ningún contrapeso institucional. Esta lógica perpetúa las desigualdades estructurales del campo veterinario, donde la posesión de diversos tipos y montos de capitales incide fuertemente no solo en el tipo de ejercicio profesional posible, sino también el reconocimiento y la proyección a futuro de cada egresado.

Segmentación del espacio profesional

La estructura del campo profesional también está fuertemente orientada por la distribución y localización de clínicas y hospitales en el espacio físico, que no solo define su presencia territorial, sino que también influye en su posición dentro del espacio social (Bourdieu, P., 1999). La jerarquía y el reconocimiento profesional de los establecimientos dentro del campo veterinario depende, entre otros factores, de la ubicación del establecimiento, el nivel de inversión en infraestructura y la oferta de servicios especializados.

Los hospitales y clínicas de mayor prestigio, situados generalmente en zonas urbanas con mayor poder adquisitivo, no solo disponen de equipos más avanzados y una infraestructura de mayor calidad, sino que también concentran a los profesionistas con mayores capitales —cultural, social y económico—. En contraste, los consultorios ubicados en zonas periféricas o rurales suelen operar con recursos más limitados y atender a un público con menor capacidad de pago, lo que condiciona las condiciones laborales de los médicos veterinarios y el valor simbólico su trabajo. Así, la segmentación geográfica también reproduce desigualdades estructurales en el acceso a oportunidades y condiciones profesionales que serán clave en las trayectorias profesionales futuras.

Asociaciones y colegios profesionales

La escasa regulación en el ejercicio de la medicina veterinaria ha dado lugar a la conformación de gremios, colegios y asociaciones profesionales, muchas de ellas especializadas en pequeñas especies (perros y gatos), equinos, aves o patología. Con el objetivo de colegiarse, estos organismos buscan dotar de mayor formalidad y reconocimiento al ejercicio profesional. A nivel nacional, existe la

Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México A.C. (FedMVZ), que agrupa a los colegios y asociaciones estatales conformados por médicos veterinarios titulados y con cédula profesional.

La finalidad de estos gremios es resguardar el ejercicio profesional, defender los intereses laborales y éticos de sus integrantes, promover códigos de ética y buenas prácticas, fomentar la acreditación de los programas de estudio, así como impulsar el reconocimiento y la actualización continua de los profesionales. Asimismo, estas organizaciones promueven el establecimiento de redes interinstitucionales, el intercambio entre programas formativos, el acceso a conocimiento especializado y el combate a la informalidad. Aunque el impulso a la colegialidad ha cobrado fuerza en los últimos años, este proceso es relativamente reciente y aún no ha alcanzado el impacto suficiente para ordenar y regular de manera efectiva el campo profesional veterinario.

Los espacios de formación y sus actores

La matrícula de MVZ en la ZMPT representa menos del 1% del total a matrícula de licenciatura. Puebla concentra la oferta educativa más importante. En su capital existen tres instituciones privadas con una matrícula activa de 1,035 estudiantes. En Tecamachalco, el municipio colindante a Puebla, la universidad pública tiene 2,497 estudiantes. En Tlaxcala, solamente la universidad pública ofrece la carrera y matricula a 395 estudiantes (Anuies, 2024).

Ante la diversa oferta formativa en esta carrera, algunas universidades han optado por fortalecer y diferenciar sus planes de estudio para mejorar la inserción de sus egresados en el campo profesional. Así, algunas materias solo están presentes en algunas licenciaturas, y con enfoques muy distintos: mientras que ciertas instituciones las abordan de manera superficial, otras les dedican semestres completos de formación teórico-práctica. Esta heterogeneidad en la enseñanza incide directamente en los procesos de selección de practicantes y médicos residentes, pues los empleadores valoran el tipo y la profundidad de la formación recibida al momento de contratar.

El perfil de la especialización formativa no solo contribuye al desarrollo de competencias técnicas, sino que también operan como un capital que posiciona a los egresados de manera diferenciada dentro del campo profesional.

En Puebla, paralelamente, se ha diversificado la oferta de empleo en el ámbito clínico. Actualmente existen al menos tres franquicias de hospitales vete-

rinarios con varias sucursales en la ciudad y plantillas amplias de empleados. Estas franquicias suelen buscar a sus futuros médicos entre los egresados de las universidades locales. En este contexto, los profesores universitarios —muchos de ellos propietarios de hospitales o empleados como especialistas en estas franquicias— desempeñan un papel estratégico: no solo forman a los futuros médicos veterinarios, sino que también actúan como mediadores en el acceso al mercado laboral, particularmente en estos espacios de mayor reconocimiento.

Regulación social

La regulación social se refiere a los mecanismos informales de validación, control y estructuración del trabajo veterinario que ejercen los propios actores profesionales a través de diversas redes sociales de clientes (capital social) y redes digitales, así como la pertenencia a asociaciones profesionales. En todos los casos, estas redes juegan un papel fundamental en la expansión de la clientela y en la consolidación de una posición dentro del campo profesional, especialmente en ciertos sectores sociales e incluso políticos.

Capital social: los clientes y las redes digitales

En un contexto de escasa regulación, donde las reglas legales son débiles, son estos recursos sociales las que terminan configurando parte del campo laboral. El capital social es un factor clave, los pequeños consultorios, donde la mayoría de su clientela proviene de recomendaciones y de la construcción de relaciones basadas en la confianza, tienen un acceso más limitado a clientes con mayor poder económico y social. En estos contextos, la recomendación 'de boca en boca' y la confianza son los principales mecanismos de generación de clientela.

La percepción social del título profesional también varía según el entorno. Mientras que en zonas urbanas el título es indispensable para acceder a una clientela consolidada y más exigente, en contextos periurbanos o informales la titulación y cédula es secundaria, si el profesional ha logrado una buena reputación y confianza entre los clientes.

Las redes sociales digitales también han cobrado un papel relevante como herramienta de visibilidad, promoción y validación pública del trabajo veterinario. Estas plataformas no solo funcionan como una herramienta de visibilidad y promoción, sino también como un termómetro de aceptación o rechazo,

influyendo directamente en la reputación y en las oportunidades de inserción y crecimiento dentro del campo.

Reflexiones finales

La regulación del campo veterinario se estructura de forma fragmentada, desigual y dependiente de mecanismos informales. De manera sintética, identificamos dos grandes sectores para la inserción. Un sector formal con inserción profesional regulada, que se desarrolla principalmente en espacios como clínicas y hospitales consolidados, los cuales operan bajo una estructura jerárquica bien definida, donde los practicantes se integran progresivamente como residentes y, posteriormente, pueden continuar su formación como especialistas. Para acceder a estas oportunidades, es indispensable contar con título universitario, cédula profesional y, en muchos casos, certificados adicionales como diplomados o cursos específicos, además del vínculo con profesores en universidades más consolidadas. Estos establecimientos suelen tener convenios con universidades, lo que facilita la incorporación de estudiantes en programas de prácticas y residencias. Las condiciones laborales asociadas a este tipo de inserción incluyen la posibilidad de obtener contratos formales, acceso a seguridad social, jornadas de trabajo estructuradas y programas de capacitación que favorecen la movilidad profesional y la especialización.

Por otro lado, la inserción profesional sin una regulación clara se desarrolla en condiciones informales, caracterizadas por modalidades como el trabajo en consultorios pequeños o no registrados fiscalmente, el autoempleo o la prestación de servicios a domicilio, especialmente en zonas rurales o periurbanas. En muchos casos, quienes ejercen en estas condiciones son egresados que aún no cuentan con título o cédula profesional. Esta modalidad se distingue por la ausencia de contratos laborales, jornadas y salarios variables, así como por la falta de acceso a seguridad social. Además, es común que los profesionales diversifiquen sus actividades para sostener su práctica, combinando la atención médica con la venta de productos veterinarios (medicamentos, alimentos o accesorios) o servicios estéticos caninos. Los emprendedores que no disponen del capital económico, social o cultural suficiente enfrentan mayores obstáculos, como la competencia desleal frente a profesionales formalmente establecidos, la alta rotación y el cierre frecuente de negocios, así como una limitada perspectiva de movilidad en su trayectoria profesional.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). Anuario estadístico 2024. https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/estadisticas

Bensusán Areous, G. I., y Florez Vaquiro, N. (2024). Informalidad laboral en México: Diagnóstico y agenda de política pública. Expertise France; FLACSO.

Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar. En P. Bourdieu (Dir.), La miseria del mundo (pp. 149-155). México: Fondo de Cultura Económica.

CONEVAL (2024). Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2024, diciembre). Plataforma Analítica Territorial de la Pobreza (PATP). https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Plataforma-Analitica-Territorial-de-la-Pobreza.aspx

Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México A.C. (s.f.). Sitio oficial. https://federacionmvz.org/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE). https://www.inegi.org.mx/app/descarga/default.html

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), segundo trimestre de 2024. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENOE/ENOE2024_09.pdf

Secretaría de Economía. (2024). Veterinarios y zootecnistas: Perfil ocupacional. Data México. https://datamexico.org/es/profile/occupation/veterinarios-y-zootecnistas

Data México. (2024b). Veterinarios y Zootecnistas: Salarios, diversidad, industrias e informalidad laboral. Secretaría de Economía / Data México. https://datamexico.org/es/profile/occupation/veterinarios-y-zootecnistas

Ingreso laboral de las egresadas de Enfermería ante el marco regulatorio de la profesión ¿alta regulación y poca vigilancia?

Mónica López Ramírez

Resumen

El texto que se presenta se deriva del proyecto de investigación "Trayectorias de formación y laborales de los estudiantes en la megalópolis del Valle de México. Heterogeneidad institucional, mercados de trabajo y desigualdades", cuyo objetivo es indagar cómo la formación en distintos tipos de instituciones de educación superior (IES) influye en el acceso al mercado laboral y en la producción, reproducción o aminoración de desigualdades en una región específica del país. Este tercer documento del simposio se centra en explorar las experiencias de egresadas de la carrera de Enfermería de IES en la Ciudad de México, Hidalgo y el Estado de México en el mercado laboral, a la luz de las regulaciones existentes para su inserción y el ejercicio de su profesión, así como en el uso de capitales y estrategias de las egresadas y la influencia de elementos estructurales y locales en dichos procesos.

Palabras clave: egresados universitarios, mercado laboral, enfermeros, regulación laboral.

Introducción

La carrera de Enfermería es una de las de mayor demanda en el país; en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se encuentra entre las 10 carreras con mayores solicitudes de ingreso y selectividad, ya que de cada siete aspirantes solo uno ingresa (DGAE). En el ciclo 2022-2023 se ofrecían en el país siete programas académicos para formase en esta disciplina como técnico superior universitario (TSU), 406 programas de licenciatura, 157 especialidades, 27 maestrías y tres doctorados. Para ese mismo ciclo escolar,

la matrícula se concentró en la licenciatura (96%) y en instituciones de educación superior (IES) públicas (53%).

En los municipios que conforman la megalópolis del Valle de México (MVM) se ofrecen 116 programas de licenciatura, concentrados en el Estado de México, Puebla (28% cada uno) y en la Ciudad de México (24%), principalmente de instituciones privadas (65%). La matrícula de Enfermería a nivel licenciatura en la MVM ascendía a 57,548 estudiantes, de los cuales 78% corresponden a mujeres y los egresados para ese ciclo escolar sumaron 9, 329 (ANUIES).

Estos egresados se incorporan a laborar principalmente en las instituciones de salud, en mayor medida públicas, como la Secretaría de Salud (SSA) y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), y en algunas instituciones privadas, por lo que son mayoritariamente asalariados (90%) o trabajadores por cuenta propia (5.1%), con ingresos que varían por región: para el área metropolitana de la CDMX el 48% de los enfermeros perciben de 1 hasta 2 salarios mínimos; mientras que en Pachuca, Hidalgo corresponde al 27% (SIARE, 2024; INEGI, 2024). El mercado laboral en Enfermería se encuentra altamente jerarquizado, regulado y registra cada vez mayor precarización de los empleos (Serván-Mori y Nigenda, 2024).

En los últimos años, el sector salud ha experimentado diversos cambios en el país: a) las reformas en la Ley General de Salud (2019); b) la eliminación del Seguro Popular, la creación del Instituto de Salud para el Bienestar (INSABI) en 2019 y la centralización de servicios de salud en el IMSS-Bienestar desde 2022, lo cual dio cabida a aumentar el personal de este sector y a regular su contratación a través de convocatorias públicas; y c) la pandemia por COVID-19, que implicó, en términos laborales, la liberación anticipada del servicio social a estudiantes y su ingreso como empleados al sector salud sin contar con cédula profesional, así como la publicación de convocatorias para la contratación de personal (Aristizabal et al. 2023).

Ante este contexto, el objetivo de este tercer texto del simposio es analizar las experiencias de egresados de Enfermería en el mercado laboral a la luz de las regulaciones existentes para su inserción laboral y el ejercicio de su profesión. El texto forma parte del proyecto de investigación "Trayectorias de formación y laborales de los estudiantes en la megalópolis del Valle de México. Heterogeneidad institucional, mercados de trabajo y desigualdades", cuyo objetivo es

analizar la compleja relación entre la formación y el mercado laboral y la desigualdad en estos procesos en una región particular del país.

El componente empírico del texto está conformado por 12 entrevistas de egresados en Enfermería: 10 mujeres y 2 hombres que realizaron su formación en una institución privada de la Ciudad de México, una universidad pública estatal de Hidalgo y en una universidad estatal de apoyo solidario en el Estado de México. Al ser mayoría las mujeres en esta disciplina y de entrevistadas se utilizará el genérico femenino para hacer referencia a ellas.

El texto parte, en un primer momento, de un modelo de regulación en el área de salud en el que se da cuenta de las normas, reglas y actores involucrados en el ejercicio de la Enfermería en el país. En un segundo momento se presentan las experiencias de las egresadas en su ingreso al mercado laboral y en el ejercicio de su profesión a la luz de la regulación oficial y la influencia de elementos individuales y estructurales en estos procesos.

La regulación del mercado laboral de Enfermería

El ejercicio de cualquier profesión debe contar con mecanismos y marcos normativos que permitan garantizar que los profesionistas cumplan con estándares de competencia, conducta y ética; además de supervisar y regular las relaciones entre empleadores y empleados, de tal manera que se aseguren condiciones de trabajo justas y equitativas en el ejercicio profesional.

En el caso de la práctica de profesionales en salud, incluida la Enfermería, la regulación hace énfasis en el derecho a la salud, en asegurar la calidad, la ética y la seguridad del paciente. Para este tipo de profesiones, destaca la responsabilidad del Estado al reconocer el carácter de la salud como bien público y al promover normas y reglas sobre el ejercicio profesional de atención a la salud, de las profesiones en este campo, de sus estatutos y al evaluar la competencia académica y técnica a nivel profesional (Cassiani et al., 2020).

En las profesiones del área de la salud, la regulación está influida, además, por el ámbito internacional, por la necesidad de homologar títulos, facilitar el movimiento de profesionales y fortalecer garantías de servicios y el ejercicio de las profesiones. Por ello, se integran actores como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y, en el caso de América Latina, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), así como organizaciones profesionales y gremiales internacionales y locales.

Distintos modelos de regulación se han desarrollado para analizar el ejercicio de los profesionales de la salud, principalmente de los médicos, destaca el de Moran y Wood (1993) que analiza la regulación profesional en cuatro dimensiones: 1) los mecanismos de ingreso al mercado, que hacen referencia a las condiciones para ejercer la profesión; 2) el control de la competencia, sobre las actividades del área de influencia de cada profesión; 3) la estructura del mercado de trabajo, que refiere a las formas de contratación y condiciones de trabajo; y 4) los mecanismos de pago.

De acuerdo con estas dimensiones y retomando el análisis realizado en distintas investigaciones para el caso del ejercicio profesional de Enfermería en México, se enlistan, a continuación, los actores, procesos y principales normativas (Aristizábal et al., 2020; Cassiani et al., 2020; OPS, 2011). De manera general, es importante mencionar que, el ejercicio de esta profesión está reglamentada tanto por la Ley Federal del Trabajo, como por la Ley General de Salud.

Mecanismos de ingreso

Para el ejercer como profesional en Enfermería es necesario poseer un título emitido por una institución de educación registrada ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) y contar con cédula profesional que expide la Dirección General de Profesiones (DGP) de la SEP (Ley General de Salud, Título Cuarto, capítulo I, Artículo 79; Ley General de Educación artículo 141, sobre la legalidad de títulos profesionales). De no cumplirse estas condiciones existen sanciones penales establecidas en la fracción II del artículo 250 del Código Penal Federal.

Las enfermeras pueden ingresar a un mercado especializado en este sector a través de las certificaciones otorgadas por colegios autorizados, que avalan que se cuenta con conocimientos teóricos en áreas especializadas.

Control de la competencia

En esta dimensión se identifican actores como la Comisión Permanente de Enfermería (CPE), que depende de la Secretaría de Salud, coordina las iniciativas relacionadas con la práctica y formación del personal de enfermería y contribuye a la formulación de proyectos de normas (regulación técnica de observancia obligatoria) ante el Congreso de la República, en donde se aprueban después

de un proceso de revisión. Destacan las Normas Oficiales Mexicanas (NOM) sobre el campo de acción de la enfermería, como la NOM-019-SSA3-2013 que especifica los atributos y responsabilidades que debe cumplir el personal de enfermería del sector público y privado de acuerdo con su nivel académico y experiencia clínica; así como los proyectos de norma (PROY-NOM) enfocados en el ejercicio independiente, pero que aún están en proceso de revisión para ser aprobados, como el PROY-NOM-018-SSA3-2009, sobre los criterios para la prestación de servicios de enfermería domiciliarios y hospitalarios que se contratan y ofrecen a través de particulares y el PROY-NOM-010-SSA3-2012 sobre la utilización de campos clínicos para las prácticas y el servicio social de enfermería durante la formación. Algunas de estas regulaciones técnicas deben actualizarse cada cinco años. En la emisión de normas en el ámbito de salud participan otros actores e instancias como IES y dependencias gubernamentales.

Estructura del mercado

Al ser la SSA y el IMSS los principales empleadores de las enfermeras, cada institución establece sus propias estrategias para el reclutamiento de personal y sobre las condiciones de trabajo de este. Los sindicatos de estas instituciones tienen un papel importante en esta dimensión, a través de las condiciones que establezca el contrato colectivo de trabajo y sobre la negoción de los términos de contratación del personal y la asignación de plazas entre los agremiados.

En este sentido y de acuerdo con Aristizabal et al., (2020), no existe un proceso regulador general, ya que cada institución del sector público o privado establece las propias, que tendrían que basarse en la Ley Federal del Trabajo y la Ley General de Salud para garantizar las condiciones mínimas a sus empleados.

Mecanismos de pago

Ya que la mayoría de las enfermeras se encuentran contratadas en instituciones de salud públicas, son estas las que establecen los salarios. En este caso, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público aprueba los códigos laborales (profesiogramas) y los salarios asociados éstas. Posteriormente, tanto el IMSS, como la SSA y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) establecen sus tabuladores salariales considerando los códigos laborales y sus propias categorías de la profesión (enfermeras auxiliares, ge-

nerales, especializadas), así como la descripción del puesto y actividades a realizar. El salario puede estar integrado por diversos rubros (prestaciones) y puede variar por región geográfica en el país. Es importante mencionar que también los sindicatos de estas instituciones participan en la negociación salarial. Para el caso del sector privado, los salarios deben cumplir con las condiciones de la Ley General del Trabajo.

Ingreso laboral de las egresadas de Enfermería ante el marco regulatorio

Las dimensiones propuestas por Moran y Wood (1993), así como la identificación de la regulación del ejercicio de la Enfermería en el país constituyeron una base para el análisis de las 12 entrevistas de egresadas en Enfermería. Este se organiza de acuerdo con lo espacios en los que se ejerce la profesión, tanto privados, públicos y del libre ejercicio.

Respecto a las egresadas, se trata principalmente de mujeres (10 y 2 hombres) de entre 25 a 40 años, la mayoría de ellas son originarias de distintos municipios del Estado de México, de Hidalgo y solo un entrevistado de la Ciudad de México. Provienen de orígenes sociales que se pueden clasificar como bajos y medios: padres y madres principalmente con educación básica y técnica y en empleos manuales de baja calificación. Su formación como Enfermeras la desarrollaron en una institución privada de la Ciudad de México, una universidad pública estatal de Hidalgo y en una universidad estatal de apoyo solidario en el Estado de México.

El paso por la universidad de estas egresadas es diverso: entre quienes realizaron estudios en el Estado de México se aprecia una opinión poco favorable sobre su formación, tanto por la falta de infraestructura en la institución, la amplia rotación de profesores, que muchos de ellos no provenían de la disciplina, la falta de convenios para realizar el servicio social y los campos clínicos y sobre los largos y costosos procesos para obtener su título. Solo en este último punto concuerdan con las egresadas de la institución en Hidalgo y, para aquellas egresadas en la CDMX, la opinión de su formación es favorable. Estas diferencias guardan estrecha relación con el grado de consolidación de las IES, los recursos materiales, humanos y de infraestructura con los que cuentan.

Instituciones de salud del sector privado

Este tipo de espacios constituye la entrada al mercado laboral para la mayoría de las egresadas. Los procesos de ingreso en estos casos concuerdan al ser en clínicas privadas catalogadas de primer nivel de atención o laboratorios de estudios clínicos, principalmente con procesos de reclutamiento informales. Estos espacios permiten el ingreso a empleos sin contar con el título universitario y, por consiguiente, sin cédula profesional, contrario a la normativa establecida para este grupo de profesionistas.

El ingreso al mercado laboral sin las credenciales necesarias conlleva tener condiciones precarias en dichos empleos: contratos temporales no mayores a cinco meses y medio, rotación de turnos o cubrir los nocturnos, estar disponible las 24 horas, sin prestaciones y con sueldos poco competitivos o apenas cubriendo el mínimo; incluso, sin la firma de un contrato escrito y desempeñando actividades no relacionadas con su formación. En ese sentido, no solo se está al margen de la regulación respecto al ingreso, sino también, sobre las condiciones laborales y actividades propias del campo de formación. A ello se suma que algunas de estas clínicas privadas funcionan sin registro como tales y realizan procedimientos de mayor nivel de atención en otras de mayor tamaño fuera de la localidad en que están ubicadas.

Por otro lado, este tipo de empleos permite a las egresadas estar cerca de su familia, no desplazarse de su lugar de origen y, en ocasiones, combinar con otros empleos o emprendimientos hasta que encuentran una mejor opción laboral.

En instituciones privadas de mayor nivel de atención se exige el título y cédula profesional, aunque las condiciones laborales no mejoran demasiado: pueden tener un turno de trabajo definido y las guardias se pagan como extra, pero no se cuenta con contratos definidos temporalmente, se accede a prestaciones hasta después de un año de servicio, en caso de faltar se debe conseguir una persona que supla a las egresadas; además, no se les permite instrumentar en procedimientos quirúrgicos ya que los médicos delegan esa función a los residentes o internos. Aunado a ello, en estas instituciones se contrata a personal con ciertas calificaciones para categorías de un menor rango salarial o a enfermeras técnicas que realizan procedimientos de enfermeras generales.

En instituciones privadas de mayor tamaño y prestigio las condiciones son mejores ya que se cuenta con contrato, buenas prestaciones y sueldo competitivo; en algunas ocasiones la institución proporciona uniforme, zapatos, ca-

pacitaciones continuas y la carga laboral es justa; sin embargo, los procesos de ingreso suelen ser largos y complicados y, en ocasiones, depende de contar con "conocidos" o contactos que informen sobre vacantes, los procedimientos o que proporcionen cartas de recomendación. La realización del servicio social en estos espacios es bien valorada en el reclutamiento y contratación de egresadas; por lo que, los acuerdos y vínculos que establezcan las IES para la realización de campos clínicos y el servicio social cobran relevancia como oportunidades para la formación académica y la adquisición de capitales. En ese sentido, es importante cuestionar los mecanismos mediante los cuales se distribuyan estos espacios entre los estudiantes.

Instituciones de salud del sector público

El ingreso a este tipo de instituciones se da por haber realizado el servicio social en estas instituciones, por las convocatorias producto de la pandemia por COVID-19 y de la creación del INSABI/IMSS Bienestar, o bien, por familiares que pertenecen a los sindicatos de estas instituciones. En los primeros casos, las condiciones estructurales tanto de la pandemia y de los cambios respecto a la Ley General de Salud, abrieron oportunidades laborales para diversos profesionales del área de salud, entre ellos las enfermeras.

Se esperaría que al ser las principales instituciones de captación de estas profesionistas y al estar ampliamente reguladas, las condiciones laborales fueran mejores. Sin embargo, distintas investigaciones han documentado el aumento de la precariedad laboral (Serván y Nigenda, 2024) y las condiciones de trabajo en Hospitales COVID (Aristizabal et. al. 2023). Las narrativas de las egresadas concuerdan con ello, quienes ingresaron por convocatoria se enfrentaron a procesos de reclutamiento largos y con la realización de diversos exámenes; aun con ello, varias de las entrevistadas siguen sin recibir una "base" (contrato permanente), con contratos por honorarios o "estatales" hasta que llegue la base federal, que representa la asignación al puesto en cualquier estado del país, o bien, deben concursar por vacantes de otras áreas que posteriormente les permitan reclasificarse y ejercer funciones de enfermería, incluso como auxiliares.

En cuanto al ingreso por plazas de los sindicatos, se trata de espacios que las organizaciones gremiales negocian con las instituciones en los contratos colectivos de trabajo y que los trabajadores pueden "heredar" o transferir la plaza

a uno de sus hijos o familiares al jubilarse. De acuerdo con Mora y de Oliveira (2012) esta situación constituye "uno de los mecanismos institucionalizados de transmisión intergeneracional de privilegios sociales" (p. 19). El ingreso por esta vía implica cumplir con ciertos criterios académicos (implementado en los últimos años) y la realización de exámenes. Los "herederos" de las plazas ingresan como trabajadores eventuales y se les otorga una base de acuerdo con los lugares disponibles; además, cuentan con apoyos (becas y permisos) para formase académicamente e ir concursando por otros puestos una vez que están en la institución.

El ejercicio libre de la profesión

Las egresadas de Enfermería tienen la posibilidad de ejercer su profesión de manera autónoma e independiente. Si bien, este tipo de empleo se registra en las encuestas ocupacionales con poca frecuencia, algunas egresadas lo combinan con actividades formales o registradas. A diferencia de otras profesiones, las enfermeras no requieren de una inversión económica fuerte, ya que se pueden otorgar consultas o realizar procedimientos menores en el domicilio de los pacientes, asociarse con otras profesionistas para ofrecer servicios de atención o cuidado o ingresar en agencias de enfermeras. Si bien, algunas actividades de las enfermeras son solicitadas por distintos grupos de población, estas no necesariamente son remuneradas o se cobra poco por ellas, sobre todo en localidades con menor población. Por otra parte, las agencias permiten ejercer sin contar con el título o siendo estudiantes, tener horarios accesibles y contar con una remuneración. Sin embargo, estas agencias se encuentran principalmente en la zona metropolitana de la Ciudad de México, lo que implica trasladarse desde otras localidades.

A manera de cierre

De manera formal, el ejercicio profesional de Enfermería cuenta con un marco de regulación amplio en el que participan distintos actores, desde órganos gubernamentales, distintas instancias de la Secretaría de Salud, instituciones de educación superior y asociaciones profesionales y gremiales.

No obstante, en la práctica, el ingreso de profesionistas a este mercado laboral denota una falta de mecanismos de supervisión y control, aun en las ins-

tituciones públicas del sector y con las reformas de regularizar las condiciones laborales. Esta primera exploración sobre la regulación en el ingreso al mercado laboral de un conjunto de egresadas en Enfermería concuerda con otras investigaciones sobre las condiciones laborales desprotegidas, la falta de estabilidad en los empleos y de beneficios sociales, tanto en instituciones públicas, privadas y en libre ejercicio de la profesión.

Destaca el papel de los espacios formativos, las características de las instituciones donde se forman estas profesionistas y, sobre todo, el espacio en el que se realiza el servicio social, ya que constituye un ambiente en el que las egresadas pueden "adquirir" capitales que les brinden información sobre posibles empleos o la invitación para incorporarse a alguno. En este sentido, las diferencias respecto a los convenios que establecen las IES para que sus estudiantes realicen el servicio social cobran relevancia, ya que si bien, la mayoría de ellas lograron "adquirir" cierto capital social en estos espacios, este pude conducirlas hacia opciones de diferentes características: clínicas particulares o laboratorios de estudios clínicos locales, hospitales privados o instituciones de salud públicas.

Estas opciones dependerán de la composición del mercado laboral local y de la demanda de profesionistas en instituciones de salud de los distintos niveles de atención, así como de la necesidad y valoración de profesionistas por parte de la población para el ejercicio independiente.

Referencias

Aristizabal, P., Martínez-Abascal, A., Macías-Romero, J. C. y Nigenda, G. (2023). Contratación de estudiantes de enfermería en el contexto de la pandemia por COVID-19 en México, una respuesta rápida a la emergencia de salud. *Ciência & Saúde Coletiva,* 28(10), 3003-3013. https://doi.org/10.1590/1413-812320232810.11022023

Aristizabal, P., Nigenda, G., Squires, A. y Rosales, Y. (2020). Regulación de la enfermería en México: Actores, procesos y resultados. *Ciência & Saúde Coletiva,* 25(1), 233-242. https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28462019

Cassiani SHB, Lecorps K, Rojas Cañaveral LK, Da Silva FAM y Fitzgerald J. (2020). Regulation of nursing practice in the Region of the Americas. *Rev Panam Salud Publica*, 44: e93. https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.93

Guerra Zermeño, F. J. y De Anda Aguilar, L. (2024). Marco Jurídico de la actuación de la Enfermería en México, derechos y obligaciones de los profesionales de la

salud. *Rev CONAMED,* 29(1): 8-25. http://www.conamed.gob.mx/gobmx/revista/pdf/vol_29_2024/art_2.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2024). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad.*

Mora, M. y de Oliveira O. (2012). Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionistas mexicanos, *Estudios Sociológicos*, XXX (88), 3-43.

OPS (2011). México, en *Regulación de la Enfermería en América Latina*, (pp. 157-170) Washington, D. C. https://iris.paho.org/handle/10665.2/31332

Serván-Mori, E. y Nigenda, G. (2024). La precariedad laboral: el elefante no visibilizado en el Sistema de Salud Mexicano. Instituto de Salud Pública. https://www.insp.mx/informacion-relevante/la-precariedad-laboral-el-elefante-no-visibilizado-en-el-sistema-de-salud-mexicano

SIARHE (2024). *Numeralia. Recursos.* https://salud.gob.mx/unidades/cie/siarhe/?Id_URL=numeralia&_Tipo=recursos&_Id=2

ESCENARIOS DE REFLEXIÓN HACIA LA MEJORA EDUCATIVA Y EL ACCESO AL BACHILLERATO EN MÉXICO: ENTRE DESAFÍOS, REFORMAS Y PROPUESTAS*

Coordinadora
*Rubí Surema Peniche Cetzal***

¿Se requiere un nuevo modelo operativo para la organización académica y escolar de la EMS? Una propuesta
*Juan Fidel Zorrilla Alcalá****

Relación jóvenes-estudiantes y escuela: hacia una comprensión multidimensional de la experiencia juvenil
*Luis Antonio Mata Zúñiga*****

Igualdad y acceso al bachillerato en México: experiencias y aprendizajes a partir de la desaparición del Comipems
Rubí Surema Peniche Cetzal

* Línea temática: 1. Desigualdades estructurales y derecho a la educación.

** Universidad Autónoma de Baja California-IIDE.
rubi.peniche@uabc.edu.mx

*** Universidad Nacional Autónoma de México-IISUE.
fpertinente@yahoo.com.mx

**** Universidad Iberoamericana-INIDE.
luis.mata@ibero.mx

Resumen general del simposio

Este simposio propone analizar los desafíos estructurales y coyunturales que enfrenta la educación media superior en México, particularmente en lo que respecta a la igualdad de oportunidades y al acceso equitativo para los jóvenes, a través de tres trabajos con objetivos particulares y escenarios genuinos de discusión. Se presenta primeramente una reflexión sobre la importancia de considerar la necesidad de revisar el modelo operativo de la organización escolar y académica de la EMS, seguida de una discusión completa sobre la relación de los jóvenes y la escuela específicamente busca discutir sobre los hallazgos y los enfoques que teorizan acerca de la relación jóvenes-estudiantes y escuela y, posteriormente se analizan las repercusiones de la desaparición del Comipems en términos de acceso y selección del estudiantado al bachillerato, entendiendo un desafío masificado para el país. En cada uno de los trabajos propuestos, se plantean perspectivas y alternativas sobre el futuro del sistema educativo en el contexto de transformaciones académicas, de formación y políticas que podrían redefinir el papel de la educación en las próximas décadas, con ello, se pretende dialogar con el lector e interesados respecto de interrogantes, necesidades, vacíos y propuestas hacia le mejora de la EMS en México.

Palabras clave: jóvenes, EMS, desigualdad, acceso a la educación, academia.

Semblanza de los participantes en el simposio

Rubí Surema Peniche Cetzal. Doctora en Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares por la Universidad de Granada, España. Investigadora Titular, y actualmente Coordinadora de Investigación y Posgrado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del SNII desde 2015. Sus líneas de investigación son: eficacia escolar, desigualdad, bachillerato y, transición a la educación superior. Es Miembro activo titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE) y de la Red Mujeres Unidas por la Educación (MUxED).

Juan Fidel Zorrilla Alcalá. Doctor en sociología por la UNAM, investigador definitivo, tiempo completo del IISUE, desde 1978, titular C, en el Área de

Políticas de la Educación, en las Líneas de: Políticas educativas, Sociología de la Educación y Desarrollo de habilidades genéricas. Es miembro del SNI nivel I y cuenta con PRIDE C. Forma parte del COMIE del que fue tesorero y, posteriormente, Coordinador de Áreas Temáticas. Ha sido consultor externo de la OCDE, de la UNESCO, del PNUD, del Gobierno de Perú, de la Universidad de Manta en Ecuador, de la Secretaría de Educación Pública de México, del CONEVAL, del INEE, del BID, del CREFAL, de la UAM, de la ANUIES, de FLACSO y actualmente de la SEMS de la SEP.

Luis Antonio Mata Zúñiga. Académico de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana. Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Miembro del SNII, ha sido docente y tutor en licenciatura y posgrado en la UNAM, UAM Azcapotzalco, FLACSO-México y la IBERO, Ciudad de México. Sus líneas de investigación abordan la relación entre educación, trabajo y pobreza; las trayectorias de jóvenes estudiantes de bachillerato; y las aspiraciones educativo-laborales de universitarios.

Rubí Surema Peniche Cetzal. Doctora en Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares por la Universidad de Granada, España. Investigadora Titular, y actualmente Coordinadora de Investigación y Posgrado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del SNII desde 2015. Sus líneas de investigación son: eficacia escolar, desigualdad, bachillerato y, transición a la educación superior. Es Miembro activo titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE) y de la Red Mujeres Unidas por la Educación (MUxED).

¿Se requiere un nuevo modelo operativo para la organización académica y escolar de la EMS? Una propuesta

Juan Fidel Zorrilla Alcalá

Resumen

Este trabajo propone abrir una discusión y una reflexión sobre la importancia de considerar la necesidad de revisar el modelo operativo de la organización escolar y académica de la EMS, considerando que, de los 3 tipos educativos, de Educación Básica (EB), Educación Media Superior (EMS) y Educación Superior (ES), es el que cuenta con la más baja tasa de eficiencia terminal y la más alta tasa de abandono o desafiliación escolar. Estos problemas han sido discutidos desde hace por lo menos cerca de 30 años cuando México ingresó a la OCDE y no han podido ser corregidos, al seguir manteniendo su carácter disfuncional en materia de cobertura y de equidad (OCDE, 1997, pp. 235-241).

El contexto macrosocial en el que se desempeña la educación, así como el propio Sistema Educativo Mexicano (SEM) se han modificado sustancialmente. La economía mundial se ha globalizado aún más de lo que lo había hecho, a finales del siglo pasado, sobre todo, después de que China se incorporara a la Organización Mundial del Comercio (WTO) en 2001 convirtiéndose en un socio de primera magnitud. México, a su vez, se convirtió en este siglo en uno de los grandes productores mundiales de automóviles (WTO, 2025). Y, ahora el comercio mundial parece tomar nuevos rumbos radicalmente diferentes, al resurgir políticas proteccionistas.

Palabras clave: escuela, organización, académicos, EMS.

Introducción

El país para el cual preparamos a nuestros estudiantes es menos pobre, más complejo, más diverso y también más violento que en 1990. El Sistema Educativo Nacional (SEN) ha experimentado, desde 1990, cambios considerables en

materia constitucional, organizativa, curricular y formativa. Estos cambios han sido particularmente significativos para la Educación Media Superior (EMS). La educación obligatoria se extendió a la secundaria en 1992 y, luego, a la EMS en 2012. La EMS pasó de 2 millones 100 mil estudiantes en 1990 a más de 5 millones hoy en día (Sexto Informe de Gobierno, 2024). Las opciones para los egresados de la EMS integran un abanico más extenso de carreras y de instituciones tales como las universidades tecnológicas, las universidades politécnicas, las universidades interculturales y las universidades Benito Juárez.

Los planes de estudio tanto de la Educación Básica como de la Media Superior han pasado por grandes revisiones y modificaciones sucesivas: la Reforma Integral de la EMS en 2008, la Reforma Integral de la EB en 2011, el Nuevo Modelo de la Educación Obligatoria en 2017 y las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana para la EB y la EMS de 2022. En cada reforma se ha procurado enriquecer las formaciones obligatorias. Sin embargo, tales ventajas han tenido como costo una acumulación de cambios pedagógicos y didácticos en el trabajo de enseñanza-aprendizaje, que han tornado en más amplias, complejas y demandantes las tareas académicas para docentes y alumnos.

Además, desde los resultados educativos del propio sistema, hay una evidencia avasalladora de que se está desatendiendo el aumentar de la matrícula que, año con año, que se vino dando durante decenios y que se interrumpió a partir de 2019-2020 al inicio de la administración del presidente López Obrador. El alumnado de la EMS alcanzó en 2018-2019, 5 millones 236 mil estudiantes, con lo que la cobertura de la cohorte de 15 a 17 años alcanzó su punto más alto en la historia, de 81.6% (Presidencia de la República, 2018, p. 308)). Luego, en los años siguientes, ya en la administración del presidente López O., aún antes de que empezara la pandemia en 2020, el total de alumnos empezó a menguar y mostró 4 millones 985 mil inscritos en el ciclo escolar 2020-2021 y para 2023-2024 apenas se llegó a los 5 millones 103 mil alumnos. Es más, hemos como país detenido y nos hemos alejado del compromiso contraído en la declaratoria de la obligatoriedad del 9 de febrero de 2012, al publicarse en el Diario Oficial de la Federación que la cobertura total de la población en edad de cursar la EMS debiera de alcanzarse en el ciclo escolar 2021-2022 (DOF, 9 febrero 2012). Sin embargo, la cobertura al año 2022 es más baja que en 2018, cuando se alcanzó sólo el 77% de la población en edad de estudiarla ya que "A partir del ciclo 2019-2020 el ritmo de crecimiento (de la EMS) se volvió negativo" (Mejoredu, 2022, p.46). Esta última cifra viene a mostrar que están fuera

de la EMS obligatoria a más de 20% del total de jóvenes en edad de estudiarla. Y, además, se deja de intentarlo poco a poco.

Tal cambio revirtió una tendencia incremental sostenida de más de 70 años y pospone aún más la universalización decretada en 2012. La EMS llegó a un techo y la expansión de la matrícula se ha detenido por primera vez en 100 años, después de la revolución. Además, el funcionamiento de la EMS está lejos de haber resuelto problemas más añejos, ya que siguen prevaleciendo la baja eficiencia terminal y el abandono escolar que agravan la equidad al desatender la universalización mandatada desde 2012.

Actualmente la eficiencia terminal ronda en torno al 70% desde 2015 y que para 2023-2024 apenas llegó al 71.9 %. Esto quiere decir que si multiplicamos esta eficiencia terminal por la cobertura de 81.1%, resulta que cumplimos con la obligatoriedad de la EMS únicamente con 57.7% del total de jóvenes con derecho a esta formación (SEP, 2024, pp. 67-92). También conviene reconocer que la EMS adolece de insuficiencias e inercias en la calidad de las formaciones obtenidas, a pesar de las diversas reformas educativas instrumentadas en 2008, 2017 y 2022. La queja recurrente es que la EMS no forma con la suficiencia requerida por la educación superior, ni que tampoco los prepara para las demandas del mundo del trabajo mejor remunerado.

A la ruptura en el incremento anual de la cobertura en la EMS deben de añadirse las consecuencias de la pandemia que mató millones de personas en el mundo y cientos de miles en México. El COVID vino no sólo a perturbar seriamente la socialización en general de niños y jóvenes, así como sus procesos de escolarización y aprendizaje, sino que se sumó al aumento de la inseguridad y de la violencia en nuestro país que tanto afecta, silenciosamente, las posibilidades para los jóvenes de convivir fuera de su casa y de la escuela, que ahora se ven crecientemente limitadas ante el temor de los padres. Los jóvenes ahora crecen más aislados de sus pares (Medina-Gual *et al*., 2022).

Los desafíos y retos pendientes

Estas tendencias esbozan una nueva situación en la que se refuerzan las tendencias macrosociales constrictivas y regresivas socialmente al haberse estancado la cobertura de la EMS, a pesar de su obligatoriedad, lo que se reforzó con la disminución del gasto educativo, ya que México es uno de los pocos países de la OCDE que han visto disminuir la proporción del Producto Interno Bruto

(PIB) dedicado a la educación entre 2015 y 2023 (OECD, 2024, pp. 1-8). Tales tendencias vuelven aún más críticas los bajos e inadecuados resultados educativos de los últimos seis a siete años de las políticas educativas recientes y actuales.

En esa perspectiva, resulta oportuno enfatizar y reiterar la necesidad de retomar la política de aumentar año con año la cobertura de la EMS hasta la universalización. También es preciso insistir en la relevancia de investigar, analizar y dar cuenta críticamente de los procesos de ingreso, permanencia, selección y abandono de los estudios de este tipo educativo.

Se ha mostrado el agravamiento de múltiples indicadores, han sido apuntadas diversas dudas sobre los avances logrados, apareció el desgano y la parsimonia con que se han atendido los problemas añejos, a la vez que aparecen como baldíos y muy poco efectivos los cambios de muy diversa índole que se han intentado.

Quizás, quizás, hemos errado en el foco de nuestra atención y ahora resulta procedente voltear la vista a la operación de la organización académica y escolar de los planteles de la EMS. Es igualmente conveniente dejar de preocuparnos por escudriñar y revisar obsesivamente el currículo, como lo hemos venido haciendo baldíamente, durante los últimos 25 a 30 años.

No se trata de ignorar que las dimensiones y las características actuales de la EMS ofrecen un panorama vasto y complejo, lo que suele desconcertar e incluso irritar a muchos de quienes requieren considerarla como referente para un estudio o incluso como objeto de trabajo. Se parte de reconocer que la EMS pública actual es un ámbito educativo nacional de grandes dimensiones que atiende, de modo escolarizado, a una cifra aproximada de 5 millones de alumnos, repartidos en una cifra que supera las 20 mil escuelas, en las que están registrados más de 400 mil docentes, repartidos a lo largo y lo ancho del territorio nacional.

Además, integran este gran mundo educativo al menos 150 instituciones públicas, cada una de ellas con uno o más planes de estudio compuestos por programas muy diversos de todas las asignaturas comprendidas en sus respectivos mapas curriculares.

Históricamente la educación media superior (EMS) en México, al igual que la educación superior se han desarrollado como un sistema altamente descentralizado, en el que los gobiernos de los estados, el gobierno federal, las instituciones autónomas y los particulares han tenido un papel fundamental en el impulso por crear instituciones de este tipo desde el inicio de la vida in-

dependiente de México. Luego este papel se ha vuelto a poner en acción con el crecimiento de la matrícula a partir de los años sesenta y setenta. No es de sorprender que la EMS esté marcada por un alto grado de descentralización operativa y sistémica que comprende una red de más de 150 instituciones públicas, con una diversidad de formas y figuras constitutivas, así como de una gran pluralidad de propuestas curriculares en la manera de organización de sus respectivos programas de estudio. Además, las instituciones están inconexas entre sí y existen enormes dificultades prácticas y formales para reconocer y revalidar los estudios de una, por parte de otra, como lo pueden testimoniar los miles de jóvenes que se mudan con sus familias de entidad, cada año. El contraste con la escuela secundaria no podía ser mayor, puesto que esta ha sido organizada y dirigida centralmente por la Secretaría de Educación Pública, desde su creación en 1925, bajo un currículo único nacional, de manera semejante a la educación primaria. Sin embargo, a partir de 2012, la EMS devino obligatoria y, por lo tanto, representa la culminación de la educación básica y tal condición la vincula directamente con la primaria y la secundaria (Juan F. Zorrilla, 2022, pp. 265-275).

Las instituciones, a su vez, fueron todas ellas creadas para atender una demanda social que, históricamente, siempre ha sido mayor o mucho mayor que las oportunidades formales que han estado efectivamente disponibles para las muchachas y muchachos que han deseado llegar hasta sus aulas. Invariablemente, cada institución tuvo que construirse y organizarse ya localmente, ya nacionalmente, ya por particulares, ya por la colaboración del gobierno federal y por alguno de los 31 estados, con los recursos disponibles. Las leyes de los Estados Unidos Mexicanos ofrecen un buen número de personalidades jurídicas públicas disponibles para una institución educativa pudiéndose constituir como una entidad federal centralizada; federal descentralizada; federal desconcentrada; federal autónoma. O también es lícito el control estatal centralizado, el estatal descentralizado, el estatal desconcentrado, el estatal autónomo o el estatal federalizado. Algunas otras instituciones públicas se han organizado el telebachillerato estatal; el telebachillerato federal comunitario; el de la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD); el bachillerato militar de la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea; el Bachillerato Bivalente Militarizado; la Preparatoria Agrícola; el Bachillerato del Deporte y los diferentes bachilleratos de artes en diferentes universidades e instituciones. Y también existen escuelas nombradas como federales por cooperación que de hecho son asociaciones civiles.

En cuanto al profesorado cabe reconocer que su número se ha expandido considerablemente y ahora proviene de un espectro más amplio de formaciones, actualizaciones y experiencias. Pero la profesión docente permanece muy fragmentada en sus prácticas. La docencia de las asignaturas incluye una diversidad más rica de prácticas, enfoques, dinámicas y proyectos, sin embargo, difícilmente son congruentes entre sí, lo que provoca un mayor desconcierto en los alumnos. La información y los sistemas de procesamiento crecen continuamente, las instituciones participan crecientemente en redes de colaboración y de intercambio, pero estos avances no parecen aprovecharse para dinamizar los ambientes de aprendizaje. Las escuelas funcionan bajo marcos normativos cada vez más complejos y están mayormente sujetas a conflictos paralizantes. Los alumnos están más familiarizados con las tecnologías, pero esto no ha influido en mejorar los resultados educativos.

Propuesta

En suma, los procesos de cambio en la sociedad, en el conocimiento y en las tecnologías no parecen haber sido procesados a favor de la mejora sustancial de los retos y los problemas imperantes, más cercanos a nuestras prácticas y a nuestra sensibilidad como docentes, que además gravan y afectan negativamente a cientos de miles de jóvenes. Adicionalmente, están pendientes de atención muchos de los efectos nocivos de la pandemia en el abandono escolar y en el aprovechamiento académico de millones de alumnos en la educación básica y en la EMS.

Esta situación exige estudios y reflexión sobre los factores a nuestro alcance, para su atención y la planeación de su mejora. En esa perspectiva, cabe resaltar una prioridad que viene siendo subrayada tanto por las investigaciones educativas de los últimos 20 años y por los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales:

La mejora de la calidad de la educación requiere centrar su atención en las actividades con las que los alumnos aprendan más ampliamente y desarrollan habilidades genéricas coadyuvantes para una formación académica que les permita hacerse cargo de una mejor manera de su propio aprendizaje. y el papel del maestro en la organización de esas actividades (Zorrilla, 2021, pp.101-138).

Sin embargo, históricamente, en los últimos 35 años el énfasis de los cambios educativos emprendidos en la EMS en México, tanto a nivel nacional como institucional, ha sido puesto en revisar y aumentar los contenidos de los

programas de las asignaturas, en nombre de la actualización curricular, sobrecargándolos aún más. Una perspectiva heterodoxa devela, a la luz de los anteriores factores, el siguiente diagnóstico:

Primeramente, debe de distinguirse y separarse curricularmente el componente básico del componente propedéutico. Es indispensable considera que no debe de tenerse la misma exigencia mínima para las asignaturas que son para todos los alumnos y futuros ciudadanos, que se cubren en los primeros semestres de las asignaturas propedéuticas asociadas a las áreas de conocimiento que estudiarán en la educación superior. En efecto, las asignaturas del componente propedéutico prefiguran las disciplinas que va a estudiar de manera profesional. En esta lógica cabe distinguir entre la física, la biología, las matemáticas, la historia que deben de conocer todos los ciudadanos mexicanos del siglo XXI, de la biología, la física u otra disciplina que van a estudiar profesionalmente. Actualmente, los contenidos del componente básico siguen siendo enteramente propedéuticos y la evaluación por lo tanto en estas asignaturas es de carácter instrumental para seleccionar a quienes dominan estos conocimientos propedéuticos de quienes no los dominan. Y si bien esta distinción es útil para encaminar a los alumnos a las opciones propedéuticas, debe dejar de ser, de manera muy radical, un criterio para reprobar y para cumplir con el papel de selección que lleva a quienes reprueban a irse acercando al abandono.

Este reto también demanda que se revise la organización académica de la escuela y la manera de funcionar la evaluación en el componente básico.

Un segundo aspecto que tiene que revisarse es que, en el ámbito operativo, al interior de cada institución también prevalece una dispersión y fragmentación entre las diferentes actividades que lleva a cabo una institución educativa en materia de control escolar, de docencia, de tutoría, de asesoría, de psicopedagogía y de servicios estudiantiles.

En efecto, los docentes se enfrentan aislados unos de otros a las mayores expectativas formativas que ahora existen en los programas de las asignaturas. El aislamiento lleva a que la docencia centrada en la atención a un grupo de alumnos con formaciones muy heterogéneas resulte insuficiente, para que el mismo maestro nivele al grupo, exponga los contenidos del programa, instrumente su aplicación con el grupo, retroalimente a cada estudiante con evaluaciones formativas, dé seguimiento al progreso de cada alumno y cumpla con el programa. Los resultados de los alumnos aprobados y los que no acreditan hablan por sí solos.

La docencia en la EMS actualmente es mayormente expositiva y las presentaciones e instrucciones de los docentes ocupan más del 80% del tiempo. Esta inercia prácticamente no deja tiempo para que los alumnos realicen actividades educativas en las que muestren su comprensión y dominio de los contenidos expuestos, para recibir una retroalimentación que vaya integrando un proceso, en tiempo real, de evaluación formativa eficaz. Actualmente esto sólo se hace, y no siempre, de manera muy simbólica.

Los procesos institucionales, en cambio insisten, presionan o exigen el avance programático en lugar del avance formativo de los alumnos. Pareciera que se favorece quedar bien con el programa y no con las personas.

En el presente se desaprovecha toda la información académica con que se cuenta en la institución y deja que el docente, en cada caso, descubra paulatinamente cómo trabajan los alumnos, como sucede hasta hoy.

Ante esta situación resalta que, hasta la fecha, las instituciones hayan expandido los tipos de recursos para la formación de sus alumnos y, ahora cuentan, adicionalmente a los docentes profesionales con: i) mucha información sistematizada sobre el desempeño académico previo de los alumnos; ii) tutores para complementar y acompañar la escolarización; iii) asesores para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje disciplinario; iv) orientadores para asesorar y aconsejar a los alumnos sobre sus experiencias y expectativas académicas.

Cada uno de estos servicios suele llevarse a cabo, con autonomía de los demás, sin que se busque coordinarlos o se procure integrarlos de modo que se apoyen, brindando información oportunamente o fomentando la colaboración respecto a la tarea de mejorar la atención a los alumnos.

En consecuencia, los procesos de desempeño de todas estas tareas - de tutoría, de control escolar, de planeación del semestre, de docencia, de asesoría remedial de contenidos y de orientación o de consejería - se mantienen, en su planeación y ejecución, incomunicados e incongruentes entre sí, cuando debiesen de integrarse para conformar una estrategia formativa que se reforzara y se fortaleciera coordinadamente.

De hecho, la escuela ha puesto en acto una separación rígida entre sus diferentes funciones. En esta tónica, el control escolar, que maneja la información sobre los desempeños de los alumnos, no comparte, en tiempo y forma, con la docencia, desde antes de empezar el semestre, toda la amplia información con que dispone. En la inercia predominante, al no contar la docencia, antes del

inicio del semestre, la información sobre sus futuros alumnos, no puede planear sobre bases realistas su estrategia docente.

Simultáneamente, tampoco se busca que los profesores que van a trabajar con el mismo grupo tengan la oportunidad de identificar algunos posibles acuerdos mínimos sobre la colaboración para, por ejemplo, acordar exigir los resúmenes, o las reseñas, o los ensayos de lecturas, temas o problemas con un mismo formato.

De igual manera se podría acordar intercambiar información en tiempo real sobre el desempeño de esos mismos alumnos. O, incluso tener 2 o 3 reuniones al semestre por zoom, para llevar a cabo estos intercambios.

Tampoco, se intenta que los docentes del mismo grupo se reúnan con el tutor que atenderá ese grupo, así como con el asesor que le correspondería a ese grupo. Menos aún se intentado que se planee ofrecer ante las previsibles lagunas de muchos de los alumnos, talleres para que los alumnos cuenten con el tiempo para llevar a cabo actividades que muestren su comprensión o manejo o dominio de un conocimiento, de un procedimiento, de un concepto, de un algoritmo y reciban retroalimentación para mejorarlo, perfeccionarlo o entenderlo a cabalidad.

La escuela, como sabemos prefiere remediar antes bien que prevenir. En nuestro país preferimos el post-mortem de la reprobación para empezar a actuar después del primer parcial, o después de semestre reprobado.

Sería oportuno preguntarse por qué no intentar prevenir lo previsible, antes que remediar lo que ya ocurrió y limitar el daño una vez hecho.

La calendarización del trabajo escolar ha dispuesto que las clases empiecen el día mismo en que se regresa de vacaciones, lo que impide que se reúnan los responsables de las funciones de la escuela y puedan planear las tareas a realizar.

La mejora de la calidad de la educación requiere centrar su atención en lo que hacen los alumnos para aprender y el papel del maestro en la organización de esas actividades.

Sólo por dar un ejemplo, para atender preventivamente las lagunas y debilidades formativas de los alumnos se podrían organizar dos talleres de fortalecimiento académico, uno de lectura y escritura argumentativa y, otro, de matemáticas aplicadas, a turno o a contra turno.

Los dos talleres estarían diseñados para que los alumnos del grupo de intervención cuenten con el tiempo, el espacio y el acompañamiento suficientes para practicar y recibir retroalimentación conducente a la mejora de sus capaci-

dades en estos dos campos de habilidades genéricas. Cada uno de los dos talleres tendría una sesión semanal de 3 horas para trabajar a turno o contra turno.

Cada taller dedicará tiempo tanto para la puesta en práctica de ejercicios ya formulados para el desarrollo de las respectivas capacidades, como para que los alumnos lleven a cabo tareas asignadas. Se buscará que ambos Equipos concurran en la identificación de los tiempos para las reuniones más convenientes y asequibles para todos los participantes, considerando que la comunicación y la colaboración de docentes y asesores son indispensables para la obtención de los mejores logros.

Se podría establecer, antes del inicio de semestre un plan de colaboración, con base en la información con que cuenta la institución sobre el desempeño académico de los alumnos específicos del grupo con el que se va a trabajar.

Se identificarían las fortalezas y debilidades académicas de los alumnos sobre las capacidades genéricas, lo que se podría fortalecer con un diagnóstico previo, de lectura y escritura argumentativa y, otro, de matemáticas aplicadas.

Luego se ofrecería a cada alumno la oportunidad de atender estas debilidades con los talleres preventivos.

Conclusión

Como se ha podido apreciar los problemas son profundos y sistémicos. Las tareas posibles para emprender existen. Los jóvenes que resultan afectados por no actuar son miles y cientos de miles. Las actividades para realizar pueden emprenderse de muy variadas maneras. Lo que resulta indispensable es hacerlo coordinadamente, aprovechando los recursos disponibles, ponderando opciones, identificando estrategias y planeando.

Referencias

Medina-Gual, L. *et al*. (2022). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico, México, UIA, https://innovacioneducativa.ibero.mx/wp-content/uploads/2024/09/El-impacto-de-la-andemia-en-la-educacion-media-superior-mexicana.pdf

Mejoredu (2024). El proceso de desafiliación escolar de adolescentes y jóvenes en la educación media superior. Experiencias, subjetividades y desencuentros, Mé-

xico, Mejoredu. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/ems-desafiliacion-2024.pdf

OCDE. (1997). Examen de las Políticas Nacionales. México. Educación Superior, París, OCDE.

OECD (2024). Education at a Glance 2024. Country Notes: México, París, OECD. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/mexico_7376478c-en.html

Presidencia de la República (2018). Sexto Informe de Gobierno, Anexo Estadístico, México, Presidencia.

SEP (2024). Sexto Informe de Gobierno, México, SEP.

World Trade Organization. (2025). https://www.wto.org/spanish/news_s/spno_s/spno19_s.htm#:~:text=El%2011%20de%20iciembre%20de,del%20sistema%20multilateral%20de%20comercio

Zorrilla, J. F. (2021). La obligatoriedad de la educación media superior ante una expansión sin equidad, en Gilberto Guevara y Adrián Acosta (coords.). Educación: Estrategias para la recuperación, Guadalajara, UdG.

Zorrilla, Juan F. (2022). Antecedentes, surgimiento y consolidación de la EMS pública en México, Xalapa, COBAEV.

Relación jóvenes-estudiantes y escuela: hacia una comprensión multidimensional de la experiencia juvenil

Luis Antonio Mata Zúñiga

Resumen

El vínculo entre jóvenes y escuela en el nivel medio superior en México ha sido objeto de numerosas investigaciones que buscan comprender, desde múltiples perspectivas, el sentido que adquiere la experiencia escolar para las y los jóvenes. A lo largo de las últimas décadas, el país ha experimentado una notable expansión en la cobertura de la Educación Media Superior (EMS), lo cual, por un lado, ha permitido la inclusión de sectores más amplios de jóvenes que antes se veían excluidos de la formación académica; sin embargo, por otro lado, este proceso ha venido acompañado de una segmentación institucional que refleja la persistencia de desigualdades sociales y culturales en el ámbito educativo. Dicha segmentación se manifiesta en distintos subsistemas, en la inequidad de recursos e infraestructura, así como en las expectativas dispares que afrontan los estudiantes según su contexto de origen.

El propósito de la presente ponencia busca discutir sobre los hallazgos y los enfoques que teorizan acerca de la relación jóvenes-estudiantes y escuela. Se toma como base un conjunto de fuentes relevantes, entre las que se incluyen los trabajos de Saraví, Bayón y Azaola (2020), (Weiss et al., 2008), Navarrete López y Román Sánchez (2019), entre otros autores; además de los trabajos de Dubet y Martuccelli (1998), y estudios sobre ruralidad y desigualdad en la educación media superior. A lo largo de este trabajo se busca mostrar cómo la escuela no sólo es un lugar de transmisión de conocimientos, sino también un espacio donde se moldean identidades, se generan procesos de pertenencia o distanciamiento y se expresan resistencias juveniles.

Palabras clave: jóvenes, estudiantes, pertenencia, desigualdad, EMS.

Enfoques analíticos que abordan la relación jóvenes-estudiantes y escuela

Una perspectiva relevante para comprender la relación entre jóvenes y escuela es la que proponen Dubet y Martuccelli (1998) al entender la experiencia escolar como algo más amplio que la mera asimilación de contenidos. Desde la óptica de los autores, la escuela opera como un escenario en el que se desarrollan procesos de socialización y subjetivación, de modo que los alumnos no son sujetos pasivos que únicamente reciben un currículo y son evaluados en su rendimiento, sino agentes que construyen significados sobre su propia vida, su porvenir y su inserción en la sociedad. Este enfoque implica reconocer que la dimensión académica se entrelaza con la vivencia juvenil, influida profundamente por las aspiraciones personales, las trayectorias familiares y las expectativas que el medio social deposita sobre ellos, así como los espacios escolares a los que asisten.

A partir de esta línea, autores como Weiss et al. (2008) proponen la noción de *reflexividad juvenil*. Los jóvenes de educación media superior no se limitan a reproducir pautas establecidas, sino que desarrollan estrategias para negociar o resistir las normas institucionales, las exigencias familiares y las dinámicas sociales que encuentran en el aula. La reflexividad, por tanto, se expresa en prácticas cotidianas, como la toma de decisiones sobre la continuidad escolar, la manera de conducirse en clase o la forma en que se tejen amistades y redes de apoyo entre compañeros.

En contextos escolares marcados por la precarización y la vulnerabilidad, conceptos como el de *pertenencia escolar*, trabajado por Saraví, Bayón y Azaola (2020) han resultado especialmente útiles para estudiar la relación jóvenes-estudiantes y escuela. De acuerdo con estos autores, el sentido de pertenencia no es un atributo dado de antemano, sino un proceso de construcción colectiva y subjetiva que puede verse obstaculizado o fortalecido por distintos elementos, como las relaciones con el profesorado y las formas de convivencia con pares. En ámbitos urbanos con altos niveles de marginación, el estigma relacionado con la pobreza y las violencias del entorno puede dificultar que el joven se identifique como estudiante, sobre todo cuando la institución se muestra indiferente o reproduce estereotipos sobre su origen social. En cambio, la escuela tiene el potencial de convertirse en un espacio seguro y estimulante si logra articularse con la realidad de los jóvenes y fomentar su participación. Sea a través de la

promoción de la participación estudiantil en ferias de ciencia, torneos deportivos, iniciativas de proyectos que vinculen contenidos académicos trabajados por estudiantes junto con sus profesores de manera colegiada, entre otras estrategias que han demostrado genera una mayor pertenencia escolar entre los estudiantes y otros actores escolares.

Desde una perspectiva complementaria se ubica el trabajo de Navarrete López y Román Sánchez (2019) al estudiar oportunidades escolares en ciudades mexicanas distintas. En su investigación, muestran cómo el factor económico y el contexto local inciden directamente en la continuidad educativa de los jóvenes y en sus aprendizajes. Lugares con menor dinamismo económico tienden a ofrecer menos posibilidades de empleo formal y, por ende, la escuela no siempre se ve como una inversión atractiva, sobre todo en hogares que enfrentan situaciones apremiantes y requieren del ingreso de los hijos a temprana edad.

Como rasgo común de las investigaciones mencionadas, se destaca la urgencia de que la política pública reconozca las diferencias regionales y oriente acciones concretas para contrarrestar las condiciones precarias que afectan la relación de los jóvenes con la escuela, tales como la mala infraestructura, la inestabilidad laboral del profesorado y la falta de actualización curricular. Además, se subraya la importancia de generar vínculos significativos entre el estudiantado y su entorno escolar, profundizando en los sentidos que construyen en esta experiencia. Con ello, se busca no sólo mejorar los aprendizajes, sino también disminuir el abandono escolar y favorecer una educación media superior más equitativa.

Segmentación institucional y diversidad de trayectorias

La segmentación institucional es una categoría analítica clave para comprender el panorama de la educación media superior (EMS) en México. Este proceso se manifiesta en la coexistencia de múltiples subsistemas —como los bachilleratos universitarios, los tecnológicos, los telebachilleratos o las preparatorias estatales— que presentan marcadas diferencias en términos de infraestructura, prestigio académico y reconocimiento social. Lejos de tratarse de una simple diversidad de opciones, esta configuración refleja profundas desigualdades es-

tructurales que impactan de forma directa en las trayectorias educativas de los jóvenes.

Pese al anuncio del Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato en 2025, presentado por la presidenta Claudia Sheinbaum, que plantea la unificación de los 31 sistemas de EMS en dos grandes bloques —el Bachillerato Nacional General y el Bachillerato General Tecnológico—, la segmentación institucional mantiene una fuerte inercia. El objetivo del plan es ambicioso: alcanzar una cobertura del 85% para 2030, a través de la creación de 20 nuevas preparatorias, la ampliación de 30 más y la reconversión de 35 planteles de secundaria. Sin embargo, aunque estas acciones podrían traducirse en una expansión de la cobertura y una simplificación del sistema, persisten problemas estructurales relacionados con los mecanismos de asignación escolar y las condiciones desiguales entre los planteles.

En zonas como la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), la elección o asignación de los jóvenes a ciertos centros de estudio suele estar mediada por el prestigio institucional, que a su vez está vinculado con las condiciones materiales y simbólicas de cada plantel. Para quienes logran ingresar a instituciones reconocidas y con mayores recursos, esto se convierte en una fuente de orgullo y refuerza el sentido de pertenencia. En contraste, los estudiantes que son ubicados en escuelas con menor valoración social pueden experimentar desánimo, exclusión y la percepción de que su formación es de menor calidad. Esta dinámica fortalece la idea —frecuente en el imaginario social— de que la educación de excelencia está reservada para ciertos sectores privilegiados.

A ello se suman las desigualdades en la formación y disposición del profesorado. Las escuelas con menor financiamiento enfrentan mayores dificultades para ofrecer capacitación continua, programas de tutoría, o apoyos psicoeducativos. Esta limitación repercute en la capacidad de acompañar efectivamente a los estudiantes, particularmente a quienes provienen de contextos vulnerables. Este fenómeno perpetúa un círculo vicioso de segmentación: estudiantes de entornos con menos recursos acceden a instituciones con menos apoyos, lo que incrementa su riesgo de rezago y abandono escolar.

En este marco, la relación entre los jóvenes y sus escuelas resulta clave para entender cómo se configuran las trayectorias educativas. Estas no sólo dependen del rendimiento académico, sino también de las condiciones institucionales, del capital cultural disponible y de las aspiraciones que los estudiantes

construyen a partir de sus experiencias escolares. Esto ha sido estudiado a el nivel superior Villa Lever et al. (2024), las investigaciones muestran que las trayectorias educativas no se explican únicamente por decisiones individuales, sino que están profundamente marcadas por las estructuras escolares y sociales que delimitan el horizonte de posibilidades de los jóvenes, y en esta relación la escuela juega un papel fundamental.

La escuela como espacio de sociabilidad y construcción de identidades

Uno de los aportes centrales en los estudios sobre juventud y EMS es reconocer que la experiencia escolar trasciende la transmisión de contenidos y la medición de indicadores de rendimiento. Las aulas son escenarios en los que los jóvenes forjan amistades, intercambian intereses y vivencias, y desarrollan su identidad social. Autores como Guerra Ramírez (2000) Guerrero Salinas (2008), Weiss (2018), entre otros. Advierten que, en el bachillerato, se produce una interacción constante que lleva a la consolidación de grupos de amistad o de afinidad por intereses culturales, musicales o deportivos, creando una atmósfera de sociabilidad que puede volverse un factor de permanencia.

El sentido de "segunda casa" se configura cuando la institución promueve actividades extracurriculares, espacios de discusión, o simplemente reconoce y valora la pluralidad de expresiones juveniles. Sin embargo, no siempre se logra ese entorno de comprensión mutua. Si el estudiante encuentra prácticas autoritarias, discriminación o trato distante por parte de los docentes, se quiebra la posibilidad de un lazo afectivo que favorezca la asiduidad y la motivación. En dichos casos, la experiencia escolar puede convertirse en un proceso de desgaste o en un motivo para abandonar. En múltiples investigaciones se ha insistido sobre este punto y reportes recientes lo han recuperado como parte de la *desafiliación escolar* (MEJOREDU, 2024) en el marco de la relevancia que debemos imprimir en la socialización que sucede en la escuela más allá de la mera impartición de contenidos.

Pertenencia y conflicto en contextos rurales

En el ámbito rural, las escuelas enfrentan desafíos particulares. McLaughlin y Bryan (2003) relatan cómo en ciertas regiones de México las instituciones

educativas desarrollan un fuerte compromiso comunitario. La participación de estudiantes en labores colectivas y la apropiación de la escuela como un centro comunitario refuerzan la idea de que la escuela no es un actor ajeno, sino un agente de transformación local. Esto fomenta una ética de colaboración y arraigo; aun así, se reconoce que la falta de recursos, la precariedad de las vías de comunicación y la ausencia de alternativas laborales inciden en el abandono escolar de los jóvenes.

La vinculación con el trabajo agrario o las responsabilidades familiares a menudo repercuten en la asistencia al bachillerato. Los jóvenes rurales pueden vivir una tensión permanente entre el ideal de continuar sus estudios y la necesidad de ayudar económicamente en el hogar. Cuando la escuela adopta flexibilidad en sus horarios y diseña planes de estudio contextualizados, se incrementan las probabilidades de que el joven sienta que su formación está en sintonía con su realidad. Ello da cuenta de la diversidad de posibilidades que supone la experiencia escolar y cómo es que se vive en diferentes contextos. En particular, la posibilidad de construcción de un sentido comunitario se ha observado con mayor presencia en contextos rurales a comparación de los urbanos, pero, al mismo tiempo, el impulso de migrar al norte como un ritual de paso para muchos jóvenes rurales también se hace presente como un aspecto que forma parte de las conversaciones y del abandono escolar en el contexto rural.

Reflexividad juvenil y estrategias de resistencia

En varios de los estudios consultados se identifica la existencia de estrategias juveniles para afrontar las normas y expectativas escolares. Weiss et al. (2008) mencionan que la "subjetivación" de los jóvenes no es un fenómeno meramente individualista, sino que nace de la interacción con otros actores: pares, profesores y familia. Esto puede plasmarse en expresiones de resistencia cuando las normas institucionales se perciben ajenas a las necesidades reales del estudiantado. La resistencia no tiene que entenderse como un acto de franca rebeldía; a veces se expresa en comportamientos más sutiles, como el bajo rendimiento, la poca asistencia o la desafiliación emocional de la dinámica del aula. En otros casos, la resistencia puede tomar formas colectivas, como protestas estudiantiles o la exigencia de mejoras en la infraestructura.

La existencia de resistencia no equivale necesariamente a un abandono de la escuela. Con frecuencia, los jóvenes combinan actitudes de cuestionamien-

to hacia determinadas políticas escolares con la necesidad de mantenerse en el sistema para cumplir con las expectativas familiares o personales de superación. De este modo, surgen tensiones permanentes entre la cultura juvenil y la lógica disciplinaria de la escuela, lo que revela la escuela como un lugar de negociación constante de significados, así como la necesidad de siempre establecer puentes de comunicación entre adultos y jóvenes, así como entre jóvenes al interior de la escuela. Ello resulta un aspecto de especial relevancia, que forma parte de diversos significados atribuidos a la escuela que hemos podido recuperar en investigaciones previas (Mata, 2021) en la relación jóvenes-estudiantes y escuela.

Diferencias regionales y brechas de oportunidades

Navarrete López y Román Sánchez (2019), al comparar la situación de jóvenes en diferentes ciudades mexicanas, resaltan la importancia de analizar el entorno económico local. En ciudades con mayor dinamismo industrial o turístico, la expectativa de inserción laboral a corto plazo puede ser un incentivo para proseguir los estudios, aunque también, paradójicamente, puede generar la ilusión de encontrar empleo sin título y llevar a la deserción. En otras áreas, la falta de empleo formal y el predominio de la economía informal reducen las posibilidades de que la escolarización media superior se traduzca en mejores condiciones de vida.

Esta variación regional demuestra que la permanencia en la escuela y el sentido de pertenencia son fenómenos que no se pueden explicar de manera homogénea. El diseño de políticas públicas enfocadas a la juventud tiene que partir de diagnósticos locales que contemplen la diversidad de las trayectorias juveniles y las disparidades en infraestructura, empleo y redes de apoyo. De lo contrario, se corre el riesgo de plantear soluciones generales que no atienden las especificidades socioculturales de cada territorio.

La escuela como posibilidad de inclusión y como riesgo de exclusión

Existe consenso entre investigadores educativos y en juventud en que la EMS puede ser un motor de integración social, siempre y cuando ofrezca condiciones para el reconocimiento de la diversidad y el acompañamiento integral de los estudiantes. Sin embargo, la escuela también puede funcionar como un es-

pacio que reproduce las desigualdades de origen, sobre todo cuando sostiene prácticas pedagógicas desconectadas de la realidad estudiantil o cuando hay escasez de recursos para atender y entender la heterogeneidad de las y los jóvenes que asisten día a día a sus planteles.

La relación jóvenes-estudiantes y escuela, lejos de ser un mero tránsito burocrático, se erige en un proceso de construcción social. De la interacción que se dé en las aulas y pasillos escolares, de la relevancia que tengan los contenidos curriculares para la vida de los adolescentes, de la apertura que muestren los docentes hacia la participación, y del reconocimiento de los distintos capitales culturales presentes en los jóvenes; de todo ello dependerá en gran medida que los jóvenes visualicen la EMS como un espacio de transformación personal y colectiva o, por el contrario, como un requisito engorroso para acceder a un empleo -en el menor de los casos- o una educación superior que no siempre se materializa.

La literatura revisada indica que hay experiencias positivas en distintas partes del país en las que las instituciones y sus comunidades se han esforzado por atender la diversidad. Se han impulsado programas de tutorías, asesorías extracurriculares y vinculación con el entorno local que buscan adaptar la escuela a los intereses y necesidades de la población juvenil. El fomento de proyectos integradores, donde el alumnado participa en actividades culturales, deportivas o científicas fuera del aula, puede reforzar el sentido de pertenencia. Igualmente, la participación de otros actores, como las familias y de organizaciones comunitarias puede contribuir a la formación de la red de apoyo que el joven requiere, sobre todo en ámbitos donde la precariedad económica amenaza la continuidad de sus estudios.

Pese a ello, queda pendiente un debate amplio sobre cómo revertir el sesgo estructural que condena a ciertas escuelas a la desatención y al estigma. Para ello se requiere un enfoque de política educativa integral, que reconozca la complejidad de la vida juvenil y que potencie el bachillerato como espacio de desarrollo humano. Se necesita, asimismo, una formación docente capaz de articular elementos didácticos con una consciencia sobre la equidad y la inclusión. El aprendizaje socioemocional y el acompañamiento psicológico también deberían tomar un papel más relevante, de manera que no recaiga únicamente en la voluntad individual de ciertos profesores o en proyectos aislados. Particularmente ahora, cuando nuestros jóvenes han insistido en la necesidad de ser escuchados y atendidos en estos ámbitos.

Conclusiones

La relación jóvenes-estudiantes y escuela abarca aspectos académicos, afectivos y simbólicos que se van tejiendo día a día. Lejos de ser un vínculo simple, se configura como una trama donde intervienen la familia, la comunidad, las expectativas laborales y la cultura juvenil. Los hallazgos en investigaciones recientes muestran cómo la segmentación, la desigualdad socioeconómica y los estereotipos asociados a la pobreza o a la ruralidad pueden obstaculizar la vinculación genuina de los estudiantes con la escuela. Sin embargo, la escuela también puede transformarse en un espacio de socialización y formación académica y no académica, que contribuya mejorar la relación de los jóvenes con la escuela, así como a su formación integral.

Para avanzar hacia una EMS más justa e inclusiva, se requiere no sólo mejorar la infraestructura y ampliar la cobertura, sino revalorizar las voces juveniles y comprender las estrategias de resistencia y adaptación que surgen ante las normas institucionales. Asimismo, la labor docente debe rebasar lo puramente disciplinario y atender la pluralidad de experiencias que confluyen en un aula. Las investigaciones aquí referidas comparten la visión de que la escuela puede volverse un laboratorio de experiencias formativas, donde el joven no sea visto como un número estadístico, sino como un individuo complejo con aspiraciones y recursos culturales propios.

En un país marcado por la desigualdad, no existe una fórmula universal para lograr la inclusión educativa. Cada región presenta condiciones diferentes, lo que invita a diseñar intervenciones situadas, basadas en diagnósticos participativos y en el reconocimiento de las dinámicas locales. La urgencia por evitar que la escuela reproduzca desigualdades obliga a la reflexión constante sobre la pertinencia curricular, la flexibilidad de horarios y la adecuación de metodologías pedagógicas. Del mismo modo, conviene seguir profundizando en estudios que muestren la relevancia de las relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, así como de las iniciativas comunitarias y familiares que soportan las trayectorias juveniles.

La relación entre jóvenes estudiantes y escuela no se limita a la asimilación de conocimientos. Envuelve la construcción de identidades, el desarrollo de vínculos afectivos y la posibilidad de articular proyectos de vida más allá de las condiciones estructurales adversas. Que la EMS sea escenario de oportunidades depende de la voluntad política, la formación de los actores educativos y

el compromiso de valorar las múltiples realidades que suceden en el salón de clases, dentro de la escuela y en sus inmediaciones. Al reconocer y comprender esta complejidad, se abren caminos para una transformación profunda y duradera que responda a las demandas de la juventud y a la necesidad de un construir una mejor escuela y educación.

Referencias

Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

Guerra Ramírez, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *5*, 243–272.

Guerrero Salinas, M. E. (2008). *Los estudios de bachillerato: Un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Instituto Politécnico Nacional.

Mata Zúñiga, L. A. (2021). *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela: los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría de Desarrollo Institucional, Seminario de Investigación en Juventud. https://doi.org/10.22201/sdi.9786073044219p.2021

McLaughlin, H. J., y Bryan, L. A. (2003). Learning from Rural Mexican Schools About Commitment and Work. *Theory Into Practice*, *42*(4), 289–295. https://doi.org/10.1353/tip.2003.0047

MEJOREDU. (2024). *El proceso de desafiliación escolar de adolescentes y jóvenes en la educación media superior. Experiencias, subjetividades y desencuentros*. https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/el-proceso-de-desafiliacion-escolar-de-adolescentes-y-jovenes-en-la-educacion-media-superior

Navarrete López, E. L., y Román Sánchez, Y. G. (2019). Oportunidades escolares para jóvenes en dos ciudades mexicanas . In *Economía Coyuntural* (Vol. 4, pp. 19–52). scielobo .

Saraví, G. A., Bayón, M. C., y Azaola, M. C. (2020). Constructing School Belonging(s) in Disadvantaged Urban Spaces: Adolescents' Experiences and Narratives in Mexico City. *Youth & Society*, *52*(7), 1107–1127. https://doi.org/10.1177/0044118X19838188

Villa Lever, L., Canales Sánchez, A., Hamui Sutton, M., Loyo Brambila, A., Mata Zúñiga, L. A., Roqueñí Ibargüengoytia, M. del C., Camacho Rodríguez, K.

T., y Valencia García, G. (2024). *El caleidoscopio de las aspiraciones. Estudiantes universitarios en condiciones desiguales*. UNAM, IIS.

Weiss, E., Ramírez, I. G., Salinas, E. G., Hernández, J. G., Martínez, O. G., y Romero, J. Á. (2008). Young people and high school in Mexico: subjectivisation, others and reflexivity. *Ethnography and Education*, *3*(1), 17–31. https://doi.org/10.1080/17457820801899025

Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, *51*. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-003

Igualdad y acceso al bachillerato en México: experiencias y aprendizajes a partir de la desaparición de la Comipems

Rubí Surema Peniche Cetzal

Resumen

La reciente eliminación del Comipems para el ciclo 2025-2026 ha generado debates sobre la equidad y planeación educativas. Mientras algunos ven en ello una oportunidad de acceso más inclusivo, otros advierten riesgos en la transparencia y eficiencia del proceso. En esta ponencia se analizan las repercusiones y los desafíos que conlleva este gran cambio en la selección del estudiantado en el centro del país, y de la mano, lo que se verá como un campo desafiante para el resto del país respecto del acceso a la educación media superior de los jóvenes en México. Para ello, se presenta unos breve antecedentes sobre el concurso, sus implicaciones educativas, y los desafíos desencadenados, así como alunas reflexiones o alternativas que podrían abonar a un escenario más justo hacia el acceso de la EMS; de igual manera, el escrito cierra con una reflexión que incluye la

Palabras clave: acceso a la educación, estudiantes, desigualdad, EMS.

Introducción

La asignación de aspirantes a la Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México y municipios del Estado de México se ha realizado desde 1996 mediante un proceso de examen y asignación. El concurso de asignación a la EMS, convocado por las 9 instituciones que integran la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), significó un pilar fundamental para la transición de los estudiantes al bachillerato. La convocatoria surgió como resultado de una coordinación interinstitucional con el objetivo de establecer "una convocatoria única, un solo registro y la aplicación de un mismo examen para medir y evaluar las habilidades y conocimientos adquiridos" por los jóvenes que buscaban ingresar a la EMS (Comipems, 2010).

El 3 de febrero de 2025, las autoridades educativas anunciaron formalmente que el mecanismo de asignación, a partir del ciclo 2025-2026, sería modificado eliminando el examen. Este cambio ha generado debates y ha impulsado algunos ejercicios de reflexión basados en la experiencia y en investigaciones realizadas desde la creación del concurso, especialmente como un escenario que permee en la educación media de todo el país.

Áreas de oportunidad

En cuestiones de la cultura de evaluación, si bien el concurso de asignación ha contribuido a consolidarla en el sistema educativo mexicano, permitiendo la ubicación de los aspirantes según sus habilidades y preferencias, también presenta áreas de oportunidad que han sido objeto de críticas y debates. Una de las principales críticas radica en el uso de un examen estandarizado que se enfoca en solo algunas áreas del conocimiento y tiene una capacidad limitada para medir competencias, lo que en el gobierno actual es considerado como segregador y poco objetivo en cuanto a herramienta poco clara de selección.

Es relevante señalar que el examen permitió evaluar a todos los aspirantes bajo los mismos parámetros y con transparencia, pero los resultados no dejaron de estar asociados al contexto escolar y socioeconómico de los aspirantes. Esta situación evidenció desigualdades estructurales en el acceso a recursos educativos en la educación básica.

Otra crítica frecuente se relaciona con la insuficiencia de plazas y aunque las cifras indican que hay suficientes espacios para todos los aspirantes, no necesariamente son en las opciones de su preferencia, lo que ha desembocado en una sobredemanda de ciertas opciones, especialmente en la UNAM y el IPN. Aproximadamente la mitad de los aspirantes elige un plantel de la UNAM como primera opción. En términos de sus preferencias, en 2024, el 29.7% de los aspirantes obtuvo su primera opción, mientras que el 72.6% ingresó a alguna de sus primeras cinco opciones (Comipems, 2024). La mayoría de los aspirantes no asignados en la primera ronda (11.3% en 2024) suelen ser jóvenes que enlistan muy pocas opciones y cuyos puntajes no son lo suficientemente altos para ser admitidos. En promedio, los aspirantes seleccionan nueve opciones; solo el 2.5% completa las 20 opciones permitidas (Ortega Hesles, 2015).

Un asunto que llamó mucho la atención, a pesar de los acuerdos públicos que hicieron tanto el gobierno como IES públicas para que el examen dejará

de ser un criterio de asignación, es que instituciones como la UNAM podrán seguir utilizándolo.

Lecciones que dejan huella

Durante su existencia, la Convocatoria generó aprendizajes importantes sobre el mecanismo de asignación y sobre el funcionamiento de la oferta y la demanda en la zona central del país. Por ello, parece oportuno señalar algunos aprendizajes que pueden atenderse en función de lo experimentado y logrado en todo este tiempo:

- *Acceso a preferencias e información.* Muchas veces los aspirantes, desconocen sus propias habilidades y eligen opciones menos competitivas (Bobba & Frisancho, 2022; Ortega Hesles, 2015; Chen & Pereyra, 2016). Adicionalmente, la información que poseen los jóvenes sobre las opciones disponibles, desde modalidades y turnos hasta la ubicación de los planteles, es heterogénea. Todo ello se ve reflejado en las preferencias de los jóvenes que no siguen un patrón único vinculado con la modalidad o el plantel (García Pinzón, 2016). Por su puesto, el acceso a información también está influenciado por el capital social y económico pues es claro que los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos suelen conocer a menos personas que hayan cursado la EMS y puedan guiarlos en su transición, como los hermanos mayores (Dustan, 2016).
- *Ubicación de los planteles.* Entre los factores que suelen ser determinantes en las preferencias de los aspirantes y en la deserción durante el primer año, se encuentran la ubicación de los planteles y, en particular, el tiempo de traslado y la accesibilidad (González, 2020). Sin embargo, los registros revelan que, por diversas razones, la opción más cercana a su domicilio no siempre está entre sus preferidas; muchos están dispuestos a trasladarse más lejos para ingresar a su modalidad o subsistema preferido (Ortega Hesles, 2015), esto se traduce a que ser asignado a un plantel poco deseado puede afectar su motivación, bienestar emocional y continuidad en sus estudios. Finalmente, la distribución de los planteles en la Zona Metropolitana del Valle de México revela segregación y poca disponibilidad de opciones de diversas modalidades en ciertas zonas, lo que perpetúa desigualdades educativas.

Desafíos en puerta

Ahora bien, con base en este análisis respecto de la inminente y efectiva eliminación del Concurso de Asignación a la Educación Media Superior (EMS), deben reconocerse diversos desafíos que deben ser considerados y que afectan la educación de miles de jóvenes en México. Por mencionar algunos:

- *Descentralización del proceso de admisión.* Sin un organismo centralizado como Comipems, la responsabilidad de los procesos de admisión recaerá directamente en cada escuela o subsistema, en coordinación con las autoridades educativas. Esto podría generar una mayor burocracia, inconsistencias en los criterios de selección y una distribución desigual de la información entre los aspirantes. Además, si algunos subsistemas, como la UNAM o las mismas universidades autónomas estatales, deciden mantener un examen y procesos independientes, las desigualdades y la segregación existentes podrían perpetuarse o incluso acentuarse.
- *Pérdida de eficiencia en la asignación de plazas*. La falta de un mecanismo centralizado podría afectar la asignación óptima y transparente de los espacios disponibles en los planteles. Si los aspirantes deben participar en múltiples procesos de admisión independientes, se corre el riesgo de generar ineficiencias, como una menor ocupación de la capacidad instalada en las escuelas o un incremento en el número de jóvenes sin asignación inmediata.
- *Aumento de las desigualdades*. La desaparición de proceso único de asignación podría profundizar las desigualdades existentes. Las instituciones con mayor prestigio y recursos podrían establecer criterios de admisión más selectivos, lo que dificultaría el acceso de estudiantes provenientes de sectores más vulnerables. Asimismo, la distribución desigual de los planteles y sus recursos, que ya genera segregación, podría consolidarse aún más.

Alternativas a futuro

Ante los retos vislumbrados, parece importante considerar alternativas que permitan garantizar procesos de admisión equitativos, eficientes y transparentes en la educación media superior, inclusive del país. Estas alternativas podrían ser:

- *Implementar un modelo regionalizado de admisión*. En lugar de eliminar por completo el sistema centralizado, se podrían establecer subsistemas regionales que respondan a las particularidades de cada zona, pero que al mismo tiempo mantengan una coordinación general para evitar desigualdades en el acceso.
- *Ampliar la oferta educativa y mejorar su calidad.* Para reducir la competencia desproporcionada por ciertos planteles, es crucial aumentar la capacidad de las instituciones existentes y desarrollar nuevas opciones educativas de calidad. Esto ayudaría a distribuir de manera más equitativa las oportunidades para los aspirantes.
- *Garantizar equidad en la preparación para los exámenes de admisión.* Para los subsistemas que opten por mantener un examen de ingreso, sería recomendable diseñar e implementar programas gratuitos de preparación dirigidos a todos los aspirantes, con un enfoque especial en aquellos provenientes de contextos más vulnerables.

Reflexiones finales y lecciones clave

El tema de la recién de aparición del Comipems solo fue un detonante que muestra claramente la necesidad imperante de atender la desigualdad en el acceso al bachillerato en México; aunque este caso refleja más claramente en centro del país, ha surgido la inquietud de que este escenario requiere extenderse como factor de análisis para todo el país, en cuestión del ingreso a las escuelas y subsistemas, pues es claro que el bachillerato sigue considerándose como el nivel más desigual en el SEM.

La desigualdad en el acceso y la calidad de la educación media superior en México es una expresión de las amplias disparidades sociales y económicas que caracterizan al país. Según datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), la asistencia escolar disminuye significativamente en los quintiles de menores ingresos, lo cual evidencia la fuerte correlación entre pobreza y deserción escolar. Las y los jóvenes de zonas rurales, indígenas, y de contextos urbanos marginados enfrentan barreras múltiples para ingresar y concluir el nivel medio superior. Entre ellas se cuentan la falta de planteles cercanos, la necesidad de contribuir al ingreso familiar mediante el trabajo, los costos asociados al transporte y materiales escolares, así como la ausencia de apoyos institucionales pertinentes.

A ello se suma una segmentación institucional que reproduce desigualdades. El subsistema de la educación media superior en México está conformado por múltiples modalidades: bachillerato general, tecnológico, profesional técnico y modalidades mixtas o a distancia. Esta fragmentación, si bien responde a una diversidad de necesidades formativas, también da lugar a disparidades significativas en términos de recursos, infraestructura, currículum y formación docente.

El Programa Jóvenes Escribiendo el Futuro, impulsado por el Gobierno de México, ha sido una de las estrategias orientadas a mejorar las condiciones de permanencia, mediante el otorgamiento de becas económicas a estudiantes de bajos recursos. Si bien ha tenido impactos positivos, es insuficiente para atender los múltiples factores que inciden en la continuidad escolar. Se requieren políticas integrales que combinen apoyo económico, tutorías académicas, servicios socioemocionales y acompañamiento pedagógico. Además, persiste una desconexión entre la educación media superior y las expectativas de los jóvenes respecto de su futuro. Muchos estudiantes no encuentran en la escuela una propuesta formativa pertinente o motivadora, lo que repercute en su sentido de pertenencia y compromiso con los estudios. Es fundamental que los planes y programas de estudio dialoguen con los intereses y contextos culturales de las juventudes, y que fomenten competencias útiles para la vida y el trabajo.

De manera reciente, el gobierno federal presentó la iniciativa para proponer la Ley General de la Educación Media Superior (SEP, 2025), que procurará cerrar brechas y homogeneizar procesos en beneficio de los jóvenes, hacia una justicia social y equidad en el acceso de la educación; con esto, se muestra una vez más el interés por mejorar la educación mexicana, aunque siguen presentándose interrogantes que lleven a comprender la efectividad y viabilidad de tal reforma.

Lo anterior es solo una breve muestra de los recién cambios y propuesta en material de programas y política educativa que busca la mejora educativa en la EMS; esto lleva a cuestionarse sobre la pertinencia de los mismos, por ello, el propósito de este escrito aprovecha el efecto vertiginoso que causó la discusión del Comipems y sus actuales y futuras repercusiones tanto en el campo escolar, académico, político como científico.

Conclusión

A lo largo de casi tres décadas, la Comipems ha desempeñado un papel clave en el acceso a la educación media superior, brindando un proceso ordenado y equitativo para la asignación de espacios en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Sus principales fortalezas han sido la transparencia, la articulación interinstitucional y la optimización logística del proceso de asignación. No obstante, el modelo también ha enfrentado desafíos, los cuales han impulsado mejoras y reflexiones sobre su funcionamiento.

Independientemente de la nueva propuesta implementada, es esencial que las autoridades educativas asuman un compromiso firme con la mejora continua y la búsqueda de soluciones innovadoras que garanticen el derecho a la educación de todos los jóvenes mexicanos. Cualquier mecanismo de asignación—ya sea por sorteo, ubicación geográfica u otro criterio—no será suficiente para corregir las problemáticas actuales si no se abordan las desigualdades estructurales desde la educación básica. Es imprescindible nivelar la calidad de la formación en todas las instituciones y generar condiciones que permitan la movilidad entre subsistemas. De lo contrario, los cambios en la asignación de plazas podrían generar nuevas desigualdades en lugar de solucionarlas.

Mirar hacia el futuro de la educación media superior en México exige pensar más allá del acceso cuantitativo y plantear una transformación estructural que coloque en el centro a la justicia educativa. Esto implica garantizar condiciones equitativas para que todos los jóvenes, sin distinción de origen, género, etnia o condición socioeconómica, puedan ejercer su derecho a una educación de calidad.

Asimismo, el futuro de la educación media superior debe estar alineado con un enfoque de derechos humanos, de interculturalidad y de sostenibilidad. Esto supone reconocer y valorar la diversidad cultural del país, integrar contenidos que promuevan la ciudadanía global, la equidad de género y el cuidado del medio ambiente, y fomentar una educación crítica y transformadora.

El camino hacia una verdadera igualdad educativa pasa por el fortalecimiento de las capacidades del sistema, la dignificación del trabajo docente, el diseño de políticas focalizadas y la participación activa de los jóvenes en la transformación de su realidad. Solo así será posible garantizar que la educación media superior sea no solo un derecho universal, sino una herramienta efectiva para la justicia social y el desarrollo humano en México.

Referencias

Bobba, M., & Frisancho, V. (2022). Self-perceptions about academic achievement: Evidence from Mexico City. *Journal of Econometrics, 231*(1), 58–73.

Chen, L., & Pereyra, J. S. (2019). Self-selection in school choice. *Games and Economic Behavior, 117*, 59–81.

Comipems. (2012). Informe del Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona metropolitana de la Ciudad de México (1996-2010). *Ceneval*.

Comipems. (2024). Aciertos COMIPEMS 2024. https://convocatoriacomipems.com.mx/aciertoscomipems.html

Dustan, A. (2017). Family networks and school choice. *Working paper*.

González, M. (2020). Three essays on school choice (Tesis doctoral, Colegio de México).

Ortega Hesles, M. E. (2015). School choice and educational opportunities: The upper-Secondary student-assignment process in Mexico City (Tesis doctoral, Harvard Graduate School of Education).

SEP. (2025). Boletín 75. Se garantizará el acceso a servicios educativos de las y los estudiantes con de la Ley General de Educación Media Superior: SEP. https://www.gob.mx/sep/prensa/boletin-75-se-garantizara-los-derechos-y-el-acceso-a-servicios-educativos-de-las-y-los-estudiantes-con-de-la-ley-general-de-educacion-media-superior-sep?idiom=es

ÁREA TEMÁTICA 14
EDUCACIÓN Y VALORES

DESAFÍOS ÉTICO-POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA*

Coordinador
*Rodrigo López Zavala***

Fortalezas y debilidades de la Nueva Escuela Mexicana.
Desafíos ético-pedagógicos
Rodrigo López Zavala

Desafíos ético-políticos de la interculturalidad de la NEM
*Cecilia Navia Antezana****

La multi-identidad humana y su fragmentación:
el paso de la educación centrada en el alumno
a la educación centrada en la comunidad en la NEM.
El desafío ético de una reforma en marcha
*Juan Martín López-Calva*****

Resumen general del simposio

El nuevo curriculum de educación básica y de media superior es la concreción programática de las convicciones pedagógicas que sustentan a la Nueva Escuela Mexicana. Recupera la tradición centenaria de formar en el conocimiento y la configuración de personas con amplias capacidades humanas para transfor-

* Línea temática: 6. Dimensión ético-política y aportaciones teórico-filosóficas en educación y valores.

** Universidad Autónoma de Sinaloa.
rodrigolopez@uas.edu.mx

*** Universidad Pedagógica Nacional.
ceeeci@yahoo.com

**** Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen-Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
juanmartin.lopez@upaep.mx

mar la vida de las escuelas y, por extensión, la vida comunitaria. Este simposio se propone dialogar acerca de las finalidades de la propuesta curricular, dando entrada a opiniones críticas que señalan los limitados alcances pedagógicos para frenar el individualismo y la débil interculturalidad que está afectando a las aulas y, como consecuencia, a la relación educativa.

El simposio representa la unidad en la diversidad. Los participantes mantenemos finalidades comunes, como es hacer de la escuela un escenario comprensivo para la formación ética y, además, el compromiso para hacer realmente vivible las comunidades y el planeta todo. Sin embargo, hay veredas pedagógicas y políticas diversas para lograrlo. Se trata de confrontar esa diversidad de visiones de modo racional e informado y sin perder el horizonte que nos unifica. Debatir acerca del proyecto de la NEM, por ser una de las políticas educativas que atraviesan el territorio escolar, ya que esto nos permite identificar sus fortalezas y debilidades para que se abra la posibilidad de imaginar dispositivos que nos conduzcan al logro de aprendizajes académicos y sociales, los cuales contribuyan a superar el individualismo y desarrollar un ethos en todas sus dimensiones. En esto radica el principal desafío ético de los profesionales de la educación; contribuir a ello es el objeto del simposio.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, desafíos éticos, interculturalidad, pensamiento complejo, cultura docente.

Semblanza de los participantes en el simposio

Rodrigo López Zavala. Doctor en Educación, Posdoctorado en la Universidad de Valencia, España, Maestría en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Psicología Educativa y profesor normalista. Profesor-investigador titular "C" de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Su campo temático es la ética, política y cultura en la profesión docente; y ética profesional en la formación universitaria. Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y miembro de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Miembro del SNII nivel II. Su último libro es: Educación y valores en México. Estado del conocimiento.

Cecilia Navia Antezana. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Etnología y doctora en Ciencias de la Educación. Nivel 2 del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras. Coordinó el Doctorado

en Educación y Diversidad de la UPN. Miembro del Seminario Docencia Universitaria y Formación de Docentes y Profesionales Indígenas y del Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior. Socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores en Educación y Valores. Investiga los campos de formación de profesionales de educación indígena y formación profesional, identidad y ética profesional.

Juan Martín López-Calva. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Estancias postdoctorales en Lonergan Institute de Boston College. Fue Decano de Artes y Humanidades en la UPAEP donde actualmente es profesor-investigador. Asesor académico de pares en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Investigador nacional nivel 2 en el SNII y Miembro titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación y la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Ha realizado múltiples publicaciones de libros, capítulos de libro y artículos.

Fortalezas y debilidades de la Nueva Escuela Mexicana. Desafíos ético-pedagógicos

Rodrigo López Zavala

Introducción

Tres anotaciones iniciales pertinentes: primera, la Nueva Escuela Mexicana no es tan nueva ni tampoco es tan sólo mexicana; segunda, la NEM no es una ruptura con el pasado, es, y para bien, una política educativa reformista que recoge el desarrollo conceptual innovador creado durante décadas desde movimientos magisteriales en México, y adoptado por los gobiernos en turno en algunas de sus proposiciones; y tercera, la NEM tiene fortalezas y debilidades cuyo equilibrio depende de la gobernanza en el macrosistema educativo y en el microsistema de cada institución escolar y sus aulas.

Si partimos del supuesto que toda reforma curricular tiene una alta dosis del principio ético de beneficencia, entendido como la vocación de provocar cambios en educación para la mejora en las finalidades, contenidos, metodologías y, por consecuencia, la superación crítica en la formación de las personas que asisten a la escuela, por lo tanto la política educativa que se expresa en la NEM hay que valorarlo con este lente analítico. Hacer un recuento de su formulación conceptual, así como de las señales que arroja su operación puede permitirnos identificar sus fortalezas y debilidades.

El acercamiento que aquí realizo tiene el propósito de enlistar algunas de las categorías relevantes desde donde se ha realizado la transformación del curriculum para educación básica y media superior. Se trata no sólo de llevar a cabo un ejercicio deliberativo con fines fines académicos, sino, además, que ayude a los poderes que toman decisiones en los círculos de autoridades educativas, las instituciones y en las aulas. De la valoración conceptual y experiencial es desde donde podemos comprender la magnitud de los desafíos éticos y pedagógicos que los educadores tenemos.

La Nueva Escuela Mexicana
y la influencia del debate pedagógico

Desde el origen del discurso pedagógico de la modernidad se vino construyendo su concepto concibiendo a este campo como estratégico en el desarrollo social. Desde Kant (2004) podemos afirmar que es la educación en donde se construye la humanidad; por lo tanto, sin educación no hay constitución del ser humano; es en el hecho educativo donde se adquieren los saberes académico-disciplinarios, más también se logra el desarrollo moral de niños y jóvenes y, por consecuencia, la autonomía de las personas, de lo que se desprende el valor estratégico de la escuela.

Los debates contemporáneos acerca de los contenidos, las metodologías innovadoras y la cobertura universal que deben formar parte de todo proyecto educativo, ya estaban presentes en la pedagogía clásica del siglo XVII, sobre todo en Comenio (1997), cuyo aporte no sólo reivindica al alumno como sujeto central y activo en procesos comprensivos pensados como una formación integral. Su triada didáctica de erudición, virtud y piedad, así como saber, comprender y practicar, entre otros principios contenidos en su obra, nos refleja que antes del siglo de la ilustración ya formaban parte del pensamiento pedagógico, lo que nos lleva a decir que muchos de los tópicos que presumiblemente están siendo inventados hoy, en lo fundamental no son ninguna novedad, pues ya tienen una larga tradición centenaria y, además, se abrieron camino en medio de la persecución e, incluso, en escenarios sangrientos provocados por el poder político de aquella época.

Pensar a la educación necesaria en la sociedad contemporánea es imprescindible para saber de dónde venimos. Particularmente, el momento de influencia universal que vivió el mundo para la creación de los sistemas educativos después de la Revolución Francesa. La Asamblea Constituyente en Francia, instalada después del asalto a La Bastilla por los revolucionarios, y ya como poder establecido, los liberales se dispusieron a legislar lo que sería el Estado moderno orientados por su lema: Libertad, Igualdad y Fraternidad. Estos principios políticos subyacen en la propuesta elaborada por la comisión de legisladores encabezados por el Marqués de Condorcet (1994), cuyo encargo fue elaborar el proyecto de escuela para la nueva Francia y que, significativamente, se convirtió en referencia intelectual no sólo por la ruptura que representó este movimiento revolucionario, sino además porque en las líneas de política educa-

tiva contenidas se puede identificar el ideario del pensamiento pedagógico del siglo XVIII y los precedentes, tales como la creación de ambientes de aprendizaje de acuerdo al desarrollo de los niños y adolescentes proponiéndose siempre coadyuvar al desarrollo de su autonomía moral, debatido esto por Rousseau (2003), la educación de la razón y para la ciudadanía promovida por Pestalozzi (2005), así como la formación integral y la educación para todos sostenida por Comenio (1997).

En el debate pedagógico de cierre de siglo XX y lo que va del siglo XXI, hay un nombre que es el epicentro y que desarrolla los anteriores preceptos como sustento de la pedagogía alternativa en América Latina, me refiero a Pablo Freire. Construir y reconstruir la verdad académica a través del diálogo durante la relación educativa, así como formar en la ciudadanía democrática asociando los saberes que circulan en las aulas con las problemáticas de la comunidad, son ejes articuladores de la propuesta freiriana. Y es el mismo Freire quien recorre todo el discurso de la Nueva Escuela Mexicana, por supuesto con la presencia viva de la pedagogía crítica y sus principales exponentes: Peter McLaren, Henry Giroux y Michel Apple.

La escuela es el espacio por antonomasia de la segunda socialización, es el lugar de encuentro de culturas familiares, comunitarias y de barrios. Es la aspiración de la polifonía de una enseñanza situada, y se concibe como postura de Estado y no sólo como discurso contrahegemónico de la marginalidad docente. Esta concepción en la NEM no es un tema secundario ni novedoso; sin embargo, lo que lo convierte en diferente es que este principio de la diversidad cultural se coloca en el centro de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana, cuya orientación ya se abría camino en proyectos oficiales previos y en movimientos alternativos con prácticas colectivas o, de modo aislado, entre el profesorado. Se trata, dirá Freire (2005), del reconocimiento de todas las voces a través del diálogo como concepto clave en la relación educativa.

Las posturas ideológicas altisonantes y algunas ambigüedades pedagógicas del primer círculo decididor introdujeron en la propuesta curricular puntos críticos erróneamente encauzados; sin embargo, la autoridad pedagógica de investigadores como Ángel Díaz Barriga (2006), ha posibilitado introducir una relativa certidumbre de lo que puede concebirse como la principal experiencia educativa de unir el pensamiento clásico con el debate contemporánea, sobre lo que podría terminar siendo una propuesta innovadora en el primer cuarto del siglo XXI.

La NEM no es un proyecto sin ideología, el mismo curriculum contiene lo que se ha de enseñar y también lo que se ha de omitir en la enseñanza; todo esto, dice Michael Apple (1997) es decidido desde la ideología del poder. No hay neutralidad en los fines de la educación, en sus objetivos, contenidos académicos, metodologías y, por supuesto, en los tipos y modos de evaluación. Nada de esto es neutral, es desde la ideología del poder donde se decide el curriculum formal y el curriculum que se vive en las aulas. Lo relevante es que en la Nueva Escuela Mexicana el poder se ha desconcentrado y segmentado en las entidades, las instituciones ecolares e, incluso, otorgando libertad a los profesores para que se conviertan en protagonistas de la elaboración del curriculum; y esto puede verse en dos categorías significativas como son el Programa Sintético y el Programa Analítico, el primero elaborado a través de un decreto oficial y el segundo su elaboración es por las comunidades de las escuelas, particularmente los docentes.

El programa analítico es potencialmente uno de los signos más innovadores contenido en la NEM. Los profesores definirán finalidades, contenidos y métodos de acuerdo a la situación de las aulas y del contexto social. La cultura de los docentes, tanto en la dimensión didáctica, disciplinaria y social se pondrá en movimiento, incluso se pondrá a prueba. Una alta dosis del curriculum depende de las capacidades humanas, particularmente pedagógicas, de los profesores. La NEM no tiene programa único, la decisión oficial de dar la oportunidad para que el curriculum formal contenga las convicciones de la principal autoridad del proceso enseñanza-aprendizaje, es uno de los principales saltos que están contemplados en la política educativa. La pregunta obligada es la siguiente: será capaz el profesorado de responder a este desafío?

La posibilidad que tienen los profesores de convertirse en un actor mayormente protagónico en el trazo de rumbo socialmente significativo de la educación, es, como dice Giroux (1990), que mujeres y hombres que tienen como profesión la formación de personas, es que sean unos auténticos intelectuales, donde el dominio del saber disciplinario y, por añadidura, su capacidad crítica lo pongan en juego para colocar en contexto el texto académico que se enseña. En esto no hay concesión: en el proyecto de la NEM no cabe el docente exclusivamente transmisor de saberes, su opuesto es el profesional de la docencia que le da sentido al dato académico, epistémico y social, mediando siempre la crítica, para comprender cognitivamente los contenidos disciplinares y entender éticamente el uso de éste para imaginar que otro mundo es posible. McLaren

(2005), educador representativo de la pedagogía crítica, al respecto señala que la vida en las escuelas y el conocimiento que en éstas circula, debe ser para empoderar a los alumnos, para que aprendan a cuestionar las estructuras de poder y siempre teniendo el horizonte del cambio social.

En México hay un antecedente en la obra del educador Rafael Ramírez (1981). Su concepto de escuela rural se adelanta a lo que hoy contempla la Nueva Escuela Méxicana. Concibió y promovió en las escuelas que fundaba la educación integral: la formación de los niños, así como la instrucción a los adultos rezagados para que fueran a la par de sus hijos, relacionando a la institución con la comunidad tendiente a la mejora de sus condiciones de vida. Asimismo, es de recuperarse el pensamiento pedagógico innovador del primer cuarto del siglo XX, por lo que es oportuno anotar el liderazgo de Moisés Sáenz (1927), quien bajo la influencia del norteamericano John Dewey (1899), y que también se encuentra éste entre los referentes fundamentales de la pedagogía crítica, puso en práctica entonces el modelo de escuela activa cuya filosofía es aprender a pensar haciendo.

Este breve recuento nos dice, como ya se anota al principio, que la Nueva Escuela Mexicana, no es nueva ni tampoco es sólo mexicana. Sus raices son centenarias y multinacionales. Y desde los primeras experiencias en México hasta la actualidad hay un factor que está presente en la reflexión de pedagogos, como lo es el protagonismo imprescindible de los profesores. Sus principales fortalezas son las convicciones y su historia desde donde se ha construido esta política educativa; sin embargo, ante esto salta una pregunta obligada: La NEM cuenta con la basta cultura docente para hacer que este programa se convierta en realidad?

La Nueva escuela Méxicana: entre el acierto y el riesgo

El curriculum de la Nueva Escuela Mexicana en el nivel de primaria empezó su operación durante el ciclo escolar 2023-2024. Se dio en medio de respaldos a la política oficial y de cuestionamientos, incluso demandas que le dieron color a la puesta en marcha de un programa que, no obstante la polémica provocada por algunas de sus asignaturas, en general se percibió su aceptación por los rasgos innovadores que la mayoría de los expertos los dio por aceptables, sin despreciar las voces discidentes de académicos que llamaron la atención en algunos

de sus apartados. Su puesta en práctica fue adquiriendo legitimidad gradual y silenciosamente. Y los profesores cómo recibieron este cambio curricular? La naturaleza compleja les demanda mayor tiempo de estudio, les modifica rutinas tanto en las aulas como en su relación con sus colegas, así como su colaboración con las autoridades ante las reformadas finalidades de la institución escolar.

Para tener un primer acercamiento empírico acerca de las percepciones y voluntades de los docentes se llevó a cabo un sondeo cuyos resultados son señales que el gremio envía a los tomadores de decisiones en política educativa. Los que aceptaron participar nos dicen que el 65% tiene una identidad aceptable con la NEM, lo que significa que una tercera parte no la siente como propia, y si eso lo relacionamos con el 52% que responde no entiende los postulados que sustenta al diseño curricular, ya nos indica que alrededor de la mitad de los profesores no están conectados con el discurso macropolítico que sirve de envoltura a la reforma.

Es de llamar la atención que una de las notas relevantes del nuevo curriculum es el sentido social que hay que darle a los aprendizajes, esto es no dejar que la relación educativa culmine en el dominio del saber disciplinario; sin embargo, el 80% de los consultados se siente satisfecho con que sus alumnos obtengan buena nota académica porque lo demás es secundario. Estamos ante un quiebre relevante de una de las categorías articuladoras, como es el encauzar la reflexión del dato que arroja el conocimiento para identificar y comprender problemáticas de la vida social y comunitaria. Y si asociamos la insatisfacción de más de la tercera parte (39%) con las condiciones laborales y de infraestructura, el panorama va tomando forma de cómo está viviéndose en las escuelas el curriculum.

La triada Aula, Escuela y Comunidad expresa el principal eslabón curricular que articula la vida dentro y fuera de las bardas escolares. Se concibe la formación de las personas como destinatarios de la acción educativa; sin embargo, es la persona no como individuo aislado sino como parte del nosotros, del grupo, del barrio, de la familia, de las comunidades. Así que cuando apenas la mitad (56%) de los docentes manifiesta identidad plena con esta orientación didáctica, se está dejando de lado el precepto freiriano que subraya el desarrollo del pensamiento sociocrítico de las circunstancias de aprendizaje en las aulas. No se trata de situar a la comunidad como la principal motivación del profesorado, pues en la NEM el centro de la acción del docente es el alumno, decir algo diferente es distorsión del proyecto de la NEM, propiciado por las iniciales ambigüedades de fuentes oficiales. La finalidad no es el desarrollo individual

sino como persona que aprende y reconstruye conocimientos, que cultiva la tekne para saber hacer, que aprende a cuidar de sí mismo y, como una gran síntesis, aprende a ser y desarrollar el *ethos*, entendido esto como alcanzar el mayor sentido de justicia, solidaridad y pertenencia a la especie humana. La formación del *ethos* de las personas que asisten a la escuela está en el epicentro de la pedagogía crítica; por lo tanto, si prácticamente la mitad de los profesores no tienen internalizada esta convicción, el foco de alarma está encendido en la operación de la Nueva Escuela Mexicana.

Apasionarse con la tarea docente es fundamental para crear ambientes de aprendizaje y un clima de colaboración que conduce a satisfacciones académicas e, incluso, personales en el grupo escolar. Algo está pasando que los estímulos discursivos y las acciones esforzadas de la comunidad institucional han sido insuficientes para prender la chispa vigorosa del cambio, ya que el entusiasmo con el proyecto de la NEM se manifiesta en menos de la mitad (45%) de los profesores que decidieron participar en el sondeo. Emocionarse con ideas profesionales aún en situaciones adversas, siempre son un motor de transformaciones; y al contrario, cuando la intensidad emotiva es baja tiene repercusiones negativas en el resto de las dimensiones del curriculum.

Conclusiones

En la transmisión de la cultura de una generación a otra en las escuelas conviven múltiples poderes. Para este propósito corresponde identificar a tres sujetos del poder: El Estado, los profesores y la autoridad escolar. Referirnos a las fortalezas y debilidades de la NEM y su implicación con la ética en educación, necesariamente hay que identificar responsabilidades en cada uno de los entes que son portadores de poder.

Son notorias las fortalezas del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, al menos desde mi óptica pedagógica. Sin embargo, nótese en el análisis expuesto que las señales de su operación están poniéndo en riesgo las virtudes de la propuesta curricular. La responsabilidad es un principio ético y en éste caso es compartida, pues tanto el Estado, los docentes y la autoridad escolar tienen el poder, cada uno en su ámbito, para actuar de modo sinérgico que haga posible hacer mayormente vigente la filosofía y los preceptos pedagógicos y didácticos de la NEM, so pena de conducirla a la inercia conservadora. Este es el principal desafío ético-pedagógico de la NEM: que los sujetos del poder, particularmen-

te los profesores desde el poder de las aulas, impidamos que un proyecto que viene de una tradición centenaria y humanista sea uno más en los archivos de la política educativa.

Referencias

Apple, M (1997). Ideología y curriculo. Ediciones Akal.

Comenio, J. A. (1997). Didáctica Magna. Ediciones Morata

Condorcet, N. (1994). Cinco Ensayos sobre la instrucción pública. Centro Editor de América Latina.

Dewey, J. (1899). La escuela activa y la sociedad. Editorial Losada.

Díaz Barriga, A. (2006). Evaluación formativa y pensamiento complejo. Trillas

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

Kant, I. (2004). Lecciones de pedagogía. Ediciones Akal.

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI Editores.

Ramírez, R. (1981). La escuela rural mexicana. Fondo de Cultura Económica

Rousseau, J. J. (2003). Emilio o De la educación. Edicines Akal.

Sáenz, M (1927). La escuela rural mexicana. Secretaría de Educación Pública.

Desafíos ético-políticos de la interculturalidad en la NEM

Cecilia Navia Antezana

Introducción

Desde la formulación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su concreción en el Plan de estudios para la educación preescolar y primaria (2022), se han detonado diversas posiciones, en muchos casos antagónicas, que oscilan en torno a su aprobación incondicional o a una crítica aguda a la misma. Sin pretender ahondar a profundidad en ninguna de estas posiciones, que también revela un posicionamiento crítico de quien habla, al no casarme incondicionalmente con alguna de estas, me planteo debatir en torno a algunos desafíos y dilemas que se plantean frente a su concreción en los espacios escolares, lo que queda en manos principalmente del personal docente, responsable y responsabilizado de trabajar el plan de estudios en sus aulas.

La NEM y la IC

En los últimos años hemos sido testigos de la formulación de un conjunto de políticas educativas y discursos que dan cuenta, o así lo formulan, de transformaciones sustantivas en el campo educativo. La Ley General de Educación (LGE) (DOF: 30/09/2019), promueve una interculturalidad para todas y todos, pasando de la interculturalidad dirigida solo para unos sectores, para ampliarla a toda la población educativa, incluida la mestiza, la población no indígena, no afro. Esto representa sin duda un cambio en los enfoques con los que ha sido abordada, pero a la vez nos permite cuestionar si en el plano práctico, todos vivimos, o hemos vivido, de algún modo la interculturalidad, aunque no lo hayamos nombrado, o asumido una definición de la misma, así como interrogarnos de que se trataba esa IC.

En muchos casos, y sobre todo a partir de su amplia difusión en las últimas décadas, hemos sido invitamos a trabar con una IC funcional, que si bien, in-

tentaba o proponía el reconocimiento de los otros, en algunos casos, se podía llegar a posiciones no éticas, desde una posición hegemónica, en tanto, se realizaba, y se sigue realizando en algunos casos, desde un esencialismo, que solo ponía el foco en la cultura, y en algunos casos, a la "exhibición" de la diversidad, del otro, y al hacerlo, dejaba a un lado, o silenciaba, las relaciones de desigualdad e injusticias históricas, del pasado y actuales, hacia las poblaciones a las que se dirigía. Esta IC no contribuía a cambiar, al menos de manera sustancial, las condiciones de vida de las poblaciones indígenas y afroamericanas, ni tampoco han contribuido a detener la desaparición de sus lenguas originarias, o a erradicar el racismo.

Pero cómo interculturalizar la educación básica

Partamos de una consideración. Si bien la educación debe ser considerada como un bien común, es un proyecto en disputa. Se juegan posicionamientos ético políticos distintos, algunos afines al Estado, otros vinculados a los sectores empresariales, y otros a las demandas de las organizaciones sociales, pueblos indígenas y afromexicanos. Desde estas posiciones se plantean que tipo de ciudadanos es necesario formar para el proyecto de país, región o comunidad desde la que parten. Y hay diferencias sustanciales, por ejemplo en como reconocer la composición pluricultural y plurilingüística del país. Estas visiones, o como he señalado, proyectos en pugna, responden en parte, al ejercicio democrático plantear qué tipo de educación necesita el país, y opinar sobre los planes de estudios, como en este caso, para la educación básica y la formación inicial de las y los profesores, sus materiales educativos, entre otros aspectos.

Es importante reconocer que, para el caso de la NEM, en sus inicios tuvo que enfrentarse a la crisis provocada por el Covid-19. Sin duda generó retrasos importantes en la creación de los planes de estudio, en parte por la obligación de dar continuidad a la atención educativa a distancia, con logros y deudas importantes, entre las que destacan el abandono escolar de un número importante de estudiantes, retraso en los aprendizajes, entre otros aspectos. Pero también estuvo presente, otro obstáculo, que fue el de las resistencias, en muchos casos impulsadas por sectores conservadores y asociaciones civiles, algunas vinculadas al campo empresarial. No fue poco notoria, por ejemplo, la negativa a aceptar el desarrollo de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) impulsada en parte por la industria editorial, que se disputaba a su vez el control en la producción

de los LTG (y de sus ganancias). Sin denostar la crítica, que en algunos casos se presentó con argumentos serios y con un interés genuino para aportar en la construcción de una propuesta educativa "con sentido", es cierto que, y como lo he mencionado en otras ocasiones, hubieron intervenciones no siempre constructivas en este camino. Por ejemplo, la injerencia de sectores editoriales, que compitieron en las escuelas con la distribución de los LTG, ofreciendo libros o materiales "paralelos", con el pretexto de los errores, vacíos, o incluso, cuestionamiento a temas históricamente como la orientación de la educación sexual, o temas sociales e históricos, considerados por su peso ideológico y político. También se cuestionaron los fundamentos pedagógicos del Plan de estudios, la desaparición o desdibujamiento de las asignaturas, la estructura de co-diseño, entre otras críticas, llegando en algunos casos, como ha sido ampliamente difundido, a la quema de libros, real como simbólicamente.

Pero regresemos al problema que nos ocupa. La NEM, y su nuevo plan de estudio de educación básica, con un modelo centrado en las niñas, niños y adolescentes y en la comunidad, con siete ejes articuladores (inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas, así como con cuatro campos formativos, lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades y de lo humano y lo comunitario.

Potencialidad de la IC de la NEM

Cómo entra la IC en la NEM, en la propuesta curricular para la educación básica y su posible apropiación por parte de las y los docentes. Para comprenderlo, es necesario considerar que, para el caso mexicano, la atención a la diversidad entró con un enfoque centrado en la educación bilingüe. En un inicio, se trató de incorporar la enseñanza de la lengua indígena como puente para promover la castellanización. Sin embargo, con el tiempo maestros y organizaciones indígenas, agrupados en organizaciones como la ANPIBAC, en Oaxaca, y más adelante, las exigencias del movimiento zapatista de 1994, exigieron al Estado derechos educativos negados, o la posibilidad de ser parte en la toma de decisiones de la educación de sus comunidades, desde una perspectiva propia, claro en un paquete de otras demandas de carácter político, económicas, entre otras. Estas exigencias se ampliaron al campo de la formación inicial docente, pues

no existía una política de formación inicial dirigida a docentes que atendían a la población indígena, salvo aquellas experiencias, nombradas como cursos de inducción, de muy poca duración, y que se desarrollaban más con un sentido aculturizador y castellanizante, como ocurrió, por ejemplo con el proyecto de PEPOMICH en Michoacán (Porras, 2023).

Cuando se va incorporando en los planes de estudios, tanto de educación básica como de formación inicial, la política de la diversidad, es inevitable considerar que tanto en el plano de su concreción en los planes de estudio, como en las prácticas escolares, siguió prevaleciendo una perspectiva que privilegiaba los aspectos culturales, con una visión de los pueblos indígenas deshistorizada y fragmentada. De ahí su esencialismo y folklorización, que poco daba cuenta sobre el presente y realidad de estos pueblos, como de los afromexicanos, no solo en el plano de lo cultural y simbólico, sino también económico, político y también religioso, atravesados por múltiples conflictos y desigualdades. En una investigación sobre 522 ilustraciones de 50 libros de texto gratuitos publicados del 2012 al 2015, se da cuenta del juego de representaciones en las que lo indígena se representa en estos libros por su vínculo con el pasado prehispánico, más que con el presente (40%), o por su lado folclórico (34%). También, aunque en menor medida, se representa al indígena ciudadano y la diversidad lingüística (14.4%), o como origen de la figura del mestizo, como campesino, y vulnerable en situación de pobreza, destacando en este juego de representaciones, en algunos casos entrecruzadas, la permanencia de estereotipos y marcadores de racismo los materiales educativos (Corona y Le Mûr, 2017).

La pregunta que muchos nos hacemos, y se formula como problemas para seguir investigando, es de qué manera la NEM ofrece una visión que logra romper con estas visiones, o si es el caso, cuanto hereda de estas, pero y sobre todo, el alcance de la comprensión y problematización que maestras y maestros tengan no solo sobre los nuevos conceptos y enfoques, sino sobre todo sobre la realidad a la que se enfrentan cotidianamente en sus escuelas. Por ejemplo, qué ocurre cuando se enfrentan a conflictos que se presentan tanto dentro como fuera de la escuela, y cómo juegan o se debaten con el tratamiento de los contenidos escolares cuando se aborda la IC.

Me refiero a varios aspectos problemáticos, y ahora me remito a la formación de las y los docentes. En primer lugar, no basta con tener nuevos conceptos, contenidos o enfoques, algunos más o menos críticos, cuando la interculturalidad se sigue apegando a su carácter funcional, o solo se reduce a un nivel

de esencialismo, o avanza, pero se queda solo en el plano del reconocimiento y la tolerancia. Es preciso, abordar las tensiones y conflictos que entran en juego, considerando la realidad de las desigualdades, injusticias e inequidades que siguen viviendo (sabemos que no se borran con un decreto o con discursos) los pueblos indígenas y afros, así como los procesos de expropiación y expoliación de sus territorios, cada vez más agudizados, y que afectan también a los pueblos originarios de las ciudades. Pongamos como ejemplo, el actual fenómeno de la gentrificación de varias ciudades, y lo que ocurrió muy recientemente, con un centro comercial que se impuso sobre el pueblo originario San Sebastián Xoco de la alcaldía Benito Juárez de la CDMX. También podemos mencionar los impactos que ha tenido sobre las comunidades el ser nombradas como "pueblos mágicos" y los conflictos y desigualdades internas que han ocasionado, incluyendo la apropiación de sus territorios.

Es necesario, para poder tener una visión más amplia sobre la IC, que el personal docente pueda reconocer el entramado complejo de desigualdades, racismos y discriminaciones que se despliegan actualmente sobre los pueblos originarios, y que en ocasiones confrontan a las mismas comunidades. Pongamos otro ejemplo, el caso de los conflictos religiosos en Chiapas, que se entrecruzan con problemas territoriales, económicos, políticos, y cuya realidad no puede ser explicada solamente desde el factor "cultural", o desde visiones esencializadas y folklorizantes. Y lo vemos diariamente, o a veces ni se quiere ver y se tiende a silenciar, la ocupación de sus territorios por grupos al margen de la ley, sumado a su ubicación como zona de paso de migrantes, con su precariedad y riesgos, y otros factores, que nos colocan irremediablemente a pensar en la interculturalidad en planos más amplios.

Así, y si me permiten, se habla de una interculturalidad agresiva (García, 2021), más vinculada a la gestión de la diversidad, y cada vez más, incluso a la negación de derechos, o a la fabricación de segmentación de la población entre ciudadanías, unas más privilegiadas que otras, o incluso, de la no ciudadanía, pauperización y negación de derechos a algunos sectores, como por ejemplo, a los migrantes, cuando huyen de sus países por la pérdida de condiciones de vida y sustento en ellos, o incluso de la perdida de sentido y futuro en las mismas. Esta gestión de la diversidad, se ha vinculado también a la aniquilación del otro, y para muestra, la realidad que vivimos, de guerras y limpiezas étnicas (Mbembe, 2011) y desapariciones, que no siempre caminan solas, y sin apoyos

en las estructuras de poder, aun cuando esto también se silencia, o mejor no se menciona, dicen algun@s.

Planteemos otro problema, que tal vez sea una paradoja. Cuán crítica puede ser la interculturalidad que nos promete la NEM. Si retomamos que la IC crítica es aquella construida desde abajo, que interpela a la "de arriba", construida desde las políticas internacionales y/o de los Estados, así como si consideramos las condiciones de desigualdad estructurales que se imponen sobre la población indígena, afro y otras poblaciones consideradas de la diversidad, en dimensión global/local, entonces cuál es el potencial que se nos ofrece, para pensar tal vez, en el impacto, o sus posibilidades transformativas (López-Hurtado , 2019), y sobre todo, si es posible desde esta IC cuestionar las estructuras de poder presentes, o cuánto y cómo, "no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente" (Tubino, 2005, p. 2). Por lo menos es algo que tenemos que plantearnos cuando problematizamos este tema en la formación docente, no solo inicial, sino continua, para evitar caer en el slogan de lo crítico de la IC, y las posibilidades de reproducir los enfoques esencialistas, racistas, o funcionales de la misma. Diversas investigaciones dan cuenta, por ejemplo, de las múltiples significaciones que las y los profesores dan a este concepto, su ambigüedad, contradicciones, aunque también vale señalarlo, la apropiación desde colectivos y experiencias propias (Czarny & Briseño, 2022).

Aportes de la UPN a la educación intercultural y educación indígena

Finalmente, quisiera retomar algunos resultados desde la experiencia desarrollada en diversos proyectos de investigación e intervención que un conjunto de colegas desarrollamos en la UPN. Como es conocido, la Universidad Pedagógica Nacional, impulsa la formación de profesionales de la educación desde 1978, y la formación de profesionales de la educación indígena, con la creación de la Licenciatura en Educación Indígena, en 1982, siendo parte de las universidades pioneras en América Latina en este campo. Vale señalar que, desde su creación, se intentó responder a las demandas que docentes de educación indígena nos plantearon para formar con una perspectiva pertinente para el área indígena, y algo no menos importante desde la demanda se proponía una formación descolonizadora. El contexto de su creación, como la de la Licenciatura

en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI, 1990), estuvo influido por la aprobación del Convenio 169 así como la Reforma educativa de 1984, que elevó la formación inicial de docentes al nivel de licenciatura. El impacto de ambos programas en la educación indígena en el país ha sido significativo, por ejemplo, la LEPEPMI logró atender a una matrícula cercana a los 40,000 docentes (Salinas, 2020), pero también, ha formado cuadros para la gestión de la educación indígena, así como para la educación superior, participando en los noventa con la creación o como maestros de escuelas normales indígenas, interculturales bilingües o bilingües interculturales, así como otras iniciativas de educación superior, como las interculturales. Han contribuido a la creación de propuestas educativas con perspectivas propias, en el diseño curricular, elaboración de materiales educativos, contribuyendo al reconocimiento de la educación indígena como un derecho de los pueblos, así como de su capacidad para construir y tomar decisiones en sus propios proyectos educativos. Recupero el trabajo de la UPN, pues es desde esta experiencia desde la que hablo, al haber participado como docente en ambas licenciaturas, y desde ese lugar me permito plantear algunas interrogantes que permitan engranar lo que en un inicio plantée sobre los desafíos ético políticos de la IC en la NEM.

Un primer desafío lo constituye los alcances de un enfoque intercultural, cuando, como señalé más arriba, no cuestiona las implicaciones que tiene una mirada sesgada y poca crítica de la realidad. Así, en la experiencia y diálogo con estudiantes y pares, hemos podido observar tensiones entre proponer proyectos educativos que van desde una aplicación apegada a los planes de estudios y a la perspectiva oficial de los mismos, a la propuesta de proyectos que caminen por cuenta propia, reconociendo el potencial que la educación comunitaria, puesta en análisis y reconstrucción por parte de nuestros estudiantes, puede aportar en las escuelas. Esta tensión se hace presente, por ejemplo, cuando se va confrontando, en los hechos, en algunos estados del país, la propuesta educativa oficial, considerada a veces ajena a las comunidades. Así por ejemplo, con el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) de Oaxaca, el Proyecto Educativo Guerrerense Altamiranista (PEGA), en Guerrero, entre otros. En vista de que en estos proyectos se entrecruzan también posicionamientos políticos sindicales respecto a la administración educativa, los procesos formativos de nuestros estudiantes, muchos de ellos provenientes de comunidades indí-

genas, los empuja a valorar las opciones que se les presentan, y jugar entre ellas para definir un posicionamiento profesional sobre las mismas.

Otro desafío, que considero importante reflexionar desde esta experiencia, lo constituye el problema entre la reafirmación, y en algunos casos el reencuentro, con la cultura propia, y la apertura a otra(s) culturas. Para avanzar en este problema habría que plantear en primer lugar que los estudiantes han vivido ya la interculturalidad, si es que así se puede decir, en sus contextos comunitarios. Incluso aquellos estudiantes no indígenas, que se incorporan a las licenciaturas. Pero detengámonos en los primeros. Han vivido la interculturalidad, pero en qué sentido. Podríamos mencionar que en la mayor parte de los casos, se trata de una IC agresiva (García, 2021), desde la negación de sus derechos, por parte de las comunidades, autoridades, u otros sectores mestizos, por ejemplo, empleadores, patrones de haciendas, entre otros. Sin embargo en la universidad, o para ampliarlo, también toca a las escuelas normales, les enseñamos de qué se trata la interculturalidad, y ahora la crítica, si nos apegamos a la NEM, aunque desde una perspectiva teórica.

Durante sus estudios, se logra en las y los estudiantes, un reencuentro con su lengua e identidad con sus grupos de pertenencia, que también supone la autoadscripción identitaria, lo que es sin duda uno de los impactos formativos en la UPN (Navia, et al., 2020; Navia & Czarny, 2024). En algunos casos, en la experiencia universitaria, se trata a su vez de reconocer que, al ser hablante de una lengua originaria, también se logra un reconocimiento del "ser indígena". Este tema es muy relevante, y da para seguir trabajando pues se presentan varios posicionamientos y dilemas. Por ejemplo, me asumo como indígena, o retomo, la interpelación que otros compañeros, o lecturas, me dicen de que se trata de una denominación impuesta, y con fuerte sentido colonial. En otros casos, se plantea el problema de, en el proceso de reafirmación identitaria, cuánto puedo jugar, o pensar, o considerar, mi acercamiento, o apertura hacia los otros, por ejemplo, dominar la lengua dominante, el español, y la propia, o aprender otras formas de ser, de convivir. Incluso en algunos casos, se ha vivido una crisis identitaria, en las que se han posicionado, o vienen de posicionarse desde el no reconocimiento, y de fundirme o integrarme con los otros. Esto se vive tanto, en un sentido autoidentitario, pero también hetoroidentitario. Me refiero, respecto a este último, a cómo los otros se encargan de recordar (reafirmar) la identidad (me refiero a pares, pero también docentes o miembros de su familia o comunidad), con expresiones como "eres o no eres indígena".

Este dilema, que se presenta en los procesos formativos en la universidad, pueden también ser traslapados a las escuelas. Retomo el caso de estudiantes de escuelas primarias, a quienes, en el marco de la NEM, se les recuerda, sobre todo por parte de docentes, y en relación con los contenidos curriculares, la necesidad de la autofirmación y reconocimiento, en trabajos y de manera pública, de ser indígena, o afro, o cualquier forma de diversidad. Menciono esto por los problemas que se pueden derivar en el estudiantado, cuando, y por las condiciones de discriminación y racismo que existe en la sociedad y en las escuelas, la autoadscripción identitaria, no siempre puede detonar efectos positivos, y generar por ejemplo, el señalamiento y la marca constante de la diferencia, racista y discriminatoria hacia el estudiantado (Gómez, 2024). O ¿es que acaso, la NEM supone de facto, la transformación de las escuelas como espacios de convivencia de respeto, antirracistas y no discriminatorios?

No podemos negar que las instituciones de educación, y esto también va para la UPN, las Escuelas Normales y sin duda un amplio abanico de universidades públicas y privadas, son espacios en los que se vive y reproduce el racismo y la discriminación (Mato, 2023), como en las escuelas del nivel básico. Por eso, y otros aspectos, sobre los que no puedo detenerme en este trabajo por el límite que el tiempo siempre nos impone, enseñar la IC, y la ICC, supone desafíos ético políticos que no podemos desdeñar, y sobre los que tendremos que seguir investigando y discutiendo.

Referencias

García, N. (2021). ¿Qué será la interculturalidad? *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology, 18*, 1-14. http://doi.org/10.1590/1809-43412021v18a801

Corona, Sarah y Le Mûr, Rozenn (2017). Racismo en la imagen de los indígenas en los libros de texto gratuitos (2012-2015). *Comunicación y Sociedad*, (28), pp. 11-33.

Czarny, G. y Briseño-Roa, J. (2022). Dicotomías y emblematizaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe: Una lectura desde México. *Runa*, *43*(1), 171-187. DOI: https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10045

Diario Oficial de la Federación (DOF: 20-04-2021). *Ley General de Educación Superior.* DOF.

Diario Oficial de la Federación (DOF: 30/09/2019). *Ley General de Educación.* DOF.

Gómez, M. (2024). *Racismo y minorización en la educación primaria. Análisis de la racialización en la distribución de derechos* [Tesis de doctorado en Educación y Diversidad]. México: Universidad Pedagógica Nacional.

López-Hurtado, L. E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. E. González, (Ed.). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá , México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay* (pp. 48-101). Universidad Nacional de Colombia.

Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de "racismo estructural" para erradicar el racismo en la Educación Superior. En G. Czarny, C Navia, S. Velasco & G. Salinas, G. (Coords.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. CLACSO/Universidad Pedagógica Nacional

Mbembe, A. (2011). *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto.* Editorial Melusina.

Navia, C. & Czarny, G. (2024). Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), 1-19. https://doi.org/10.31391/ S2007-7033(2024)0062-017. ISSN: 2007-7033.

Navia, C., Czarny, G. & Salinas, G. (2020). Marcas étnicas y autoreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *28*(166), 1-22.

Salinas Sánchez, G. (2020). *Las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena: una aportación de la UPN a la formación de docentes indígenas.* Universidad Pedagógica Nacional.

Porras, P. (2023). *Docencias purhépecha en Michoacán y su correlato en las propuestas educativas propias. Entre reproducción, resistencias y autodeterminación* [tesis de Doctorado en Educación y Diversidad. Universidad Pedagógica Nacional.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En *Encuentro continental de educadores agustinos* (pp. 24-28). Lima. https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf

La multi-identidad humana y su fragmentación: el paso de la educación centrada en el alumno a la educación centrada en la comunidad en la NEM. El desafío ético de una reforma educativa en marcha

Juan Martín López Calva

Introducción

El problema de definición del enfoque de promoción del aprendizaje ha ocupado a muchos estudiosos a lo largo de la historia de la educación formal. Podemos citar como dos antecedentes relevantes del estudio del proceso por el cual las generaciones jóvenes aprenden, el libro De Magistro de Agustín de Hipona (1982) en los albores de la era medieval y el primer tratado amplio y sistemático sobre el arte de enseñar, la Didáctica magna de Comenio (1994), en la europa renacentista. Ambas teorías que enfatizan la centralidad del formador como el que enseña con la palabra o a través del método, prevalecieron por siglos de educación tradicional. El proceso educativo se concebía desde lo que el docente tendría que hacer para enseñar y lo que debía enseñar como contenidos y valores universales.

Fue hasta el surgimiento de las llamadas Pedagogías libertarias o antiautoritarias de Neill, Montessori, Ferrer Guardia, etc. (Fullat, 1992) y las miradas psicológicas centradas en el estudiante como la de Rogers (1996) y seguidores que se cambió la perspectiva del proceso para postular una educación centrada en el aprendizaje y en el estudiante.

Este proceso de cambio de énfasis, parece haber suscitado un movimiento pendular en el que la nueva mirada descalificó la anterior. Las teorías pedagógicas y los enfoques didácticos dejaron de lado al enseñante para darle un tratamiento de mero facilitador de procesos en los que los estudiantes aprendían por sí mismos. El paradigma dialéctico no permitió mirar lo que como afirma Morin (1999) es la base del pensamiento complejo que pasa de la disyunción a

la conjunción que construye miradas dialógicas que cambian la O, propia de la disyunción, por la Y, propia de la conjunción.

La construcción de esta mirada dialógica que no esté centrada en uno de los actores del proceso aúlico sino en su relación de crecimiento mutuo es solamente un primer paso hacia una perspectiva compleja del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que sigue poniendo la mirada en el escenario acotado del salón de clase y no contempla los contextos más amplios que inciden en el proceso educativo.

Las teorías constructivistas del aprendizaje, tanto de Piaget (1978) desde la epistemología genética como de Vygotski (2007) desde el enfoque sociocultural fndamentaron las visiones sobre la centralidad del educando y del aprendizaje. La primera, desde una mirada a las operaciones cognitivas de cada sujeto aprendiz y la segunda desde las interacciones con el contexto sociocultural. Sin embargo, estas perspectivas también pueden mirarse solamente desde los sujetos individuales que aprenden y enseñan o facilitan el aprendizaje, dejando de lado la interacción compleja de otros factores sistémicos que intervienen en lo educativo de forma decisiva.

De la preocupación por la relación entre la educación y el contexto social más amplio surgieron pedagogías como la de Freire (2005) y las subsecuentes propuestas de la llamada Pedagogía crítica (Aple, 1997) que centran su mirada en la relación entre la educación y la sociedad, trascendiendo la mirada exclusivamente enfocada en el aula para entender la escuela como institución social que puede reproducir (Bourdieu y Passeron, 1977) o generar resistencia cultural (Giroux, 1992). Estas teorías han ido evolucionando y se han alimentado más recientemente de las llamadas Epistemologías del sur (Souza, 2014) y el Pensamiento descolonial (Restrepo y Rojas, 2009).

La reforma educativa mexicana del año 2018 y su concreción en la NEM se fundamentaron en el pensamiento descolonial y en las epistemologías del sur, aterrizando pedagógicamente en las propuestas freireanas de una educación liberadora desde los planteamientos de la pedagogía crítica. Un elemento central para lograr este objetivo, está en la transición desde un aprendizaje centrado en el estudiante -que se entiende como una visión individualista- a la concepción de un aprendizaje centrado en la comunidad (SEP, 2023).

Este trabajo de aportación teórica se enmarca únicamente en este tránsito propuesto de la educación centrada en el educando a la educación centrada en la comunidad, analizando las implicaciones éticas de este cambio de enfoque.

El análisis de hace desde la mirada del paradigma de la complejidad, findamentando su análisis en la visión antropológica planteada por Morin (2001, 2003) respecto a la identidad humana desde la concepción del ser humano como homo complexus y su propuesta ética basada en cuatro grandes deberes de religación: egocéntrico, genocéntrico, sociocéntrico y antropocéntrico.

La NEM y la educación centrada en la comunidad

Según plantea Tobón (2024) La NEM se concibe como un nuevo modelo educativo que trascienda los problemas y debilidades del sistema educativo tradicional para construir una educación que responda a las necesidades del siglo XXI "...Entre sus características esenciales, destaca el papel central que se otorga a la comunidad como núcleo de los procesos educativos..." (p. 124). Sigue diciendo este autor, que la idea es que el proceso formativo vaya más allá de los límites del aula e incorpore elementos del contexto natural, cultural y social de los estudiantes, involucrando activamente a las familias, a los saberes del ámbito local y las problemáticas del contexto en los procesos de aprendizaje "...Esta perspectiva busca superar la fragmentación entre el conocimiento escolar y la realidad, para generar aprendizajes más significativos, pertinentes y transformadores..." (p. 124).

En el capítulo citado, Tobón plantea que la NEM surge como respuesta a los problemas de inequidad educativa y falta de movilidad social, excesivo énfasis en los contenidos y una visión individualista de la formación, puesto que dice Tobón (2024):

> ...El sistema educativo mexicano ha fomentado un enfoque individualista, donde el éxito académico se ha medido principalmente por logros personales y la competencia entre estudiantes. Se ha prestado poca atención a la promoción de la solidaridad, la cooperación y el trabajo en equipo... (p. 127).

El autor enlista otros factores como el impacto de la pandemia de COVID-19, el acento en la evaluación sumativa y falta de evaluación formativa, la ausencia de una educación contextualizada y la falta de atención a la diversidad, pero enfatiza nuevamente el asunto de la necesidad de aprendizaje centrado en la comunidad al mencionar como otro de los factores problemáticos del sistema educativo previo a esta reforma, "la falta de integración cultural y desva-

lorización de los saberes comunitarios" (Ibid, p. 130). En ese sentido, el autor plantea que:

> La Nueva Escuela Mexicana busca revertir esta situación al promover la inclusión y el diálogo de saberes, reconociendo el valor de las tradiciones, conocimientos 131 y prácticas culturales de las comunidades. Se trata de construir una educación intercultural, que potencie el patrimonio cultural como un recurso educativo y fortalezca la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes. (pp. 130-131).

Como puede verse en esta cita, se plantea como un objetivo central de la NEM el fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes, entendiendo la identidad y pertenencia en el ámbito de su comunidad local. En ese mismo sentido, el documento de orientaciones para padres de familia y comunidad en general de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEP, 2023), señala que la educación seguirá centrada en el estudiante -formulación que contradice la narrativa dominante del giro hacia la educación centrada en la comunidad- "...pero ahora en un escenario comunitario amplio y diverso, con la riqueza de los saberes culturales..." (p. 9) y que adicionalmente "...la comunidad debe ser el referente para que las y los docentes adecuen las formas de enseñar dentro y fuera de las aulas..." (p 9) conforme a los rasgos, las problemáticas y los recursos del entorno social local en el que se ubica la institución escolar.

Tobón (2024) plantea este énfasis en la comunidad como eje del aprendizaje al diferenciar el enfoque de competencias de la propuesta de la NEM:

> Mientras que las competencias se centran en desarrollar habilidades y conocimientos en cada individuo...para responder a las demandas del entorno, la Nueva Escuela Mexicana asume la formación con enfoque social para transformar la comunidad. Se busca trascender la mera adquisición de capacidades individuales y se enfatiza la aplicación del conocimiento para generar cambios positivos en la realidad..." (p. 156).

En esta cita queda claro el cambio de foco del proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que ya no se trata de la formación del individuo para responder a las demandas de su contexto sino de la transformación de la comunidad a través dela mediación de los sujetos individuales, es decir, del fundamento en la

identidad individual al de la identidad comunitaria o social, pero entendiendo lo social en el nivel local donde se encuentra ubicada la escuela.

El paradigma de la complejidad y la multi-identidad humana

El fundamento antropológico: homo complexus

Todo modelo educativo tiene como fundamento implícito o explícito una visión del ser humano. Por ello resulta relevante plantear la visión del ser humano que formula el paradigma de la complejidad (Morin, 2003, p. 57), que está en el fondo de este análisis crítico del paso del modelo de educación tecnocrática al modelo centrado en la comunidad que postula la NEM.

El planteamiento antropológico de partida de la complejidad es que el ser humano, la humanidad toda es una emergencia en el proceso evolutivo que derivó en la hominización que necesita ser completada históricamente en humanización. Esta emergencia se sustenta en un ajuste de trinidades o triunidades: la trinidad individuo-sociedad, especie, la trinidad cerebro-cultura-mente y la trinidad razón-afectividad-pulsión.

Esta serie de trinidades o triunidades entonces, asume que los seres humanos somos al mismo tiempo individuos autónomos y diversos, producto-productores de una sociedad en la que nacemos y crecemos y miembros de la especie humana que también nos configura y a la que contribuimos a configurar. Entiende también que los seres humanos nos distinguimos por nuestra consciencia inteligente, racional y ética que es producto-productora del cerebro y sus características, de la mente que emerge de las ideas que tienen su base en el funcionamiento cerebral pero no se reducen a él y de la cultura que constituye el medio ambiente en el que las ideas y significados se van independizando y desarrollando. En esta trinidad se asume que el cerebro conforma y transforma la mente pero es tranformado por ella, así como la mente genera la cultura que a su vez regenera la mente e incide en la evolución o involución del cerebro (Morin, 2003).

Finalmente, el ser humano está constituido por la razón -que es el elemento que priorizó y puso en el centro la modernidad- pero en interacción continua con la emoción -que afortunadamente en las dos últimas reformas educativas y en la educación mundial se ha revalorado- y también por las pulsiones o ins-

tintos espontáneos que derivan de nuestro cerebro reptileano original y nos ayudan a sobrevivir en los peligros del mundo (Morin, 2003).

De estas trinidades se deriva la idea del ser humano como un ser multi-identitario que es "...es racional (sapiens), loco (demens), productor, técnico, constructor, ansioso, gozador, extático, cantante, danzante, inestable, imaginante, fantasmante, neurótico, erótico, destructor, consciente, inconsciente, mágico, religioso" (Morin, 2003; p. 71), dicho en términos de lo que el mismo autor llama unidualidades, es al mismo tiempo homo sapiens y demens, homo economicus y consumans, homo faber y ludens, homo poeticus y homo prosaicus.

La multi-identidad del homo complexus vista desde las distintas capas o dimensiones de lo humano se entiende también, según el mismo Morin (2003) como identidad individual, identidad social, identidad histórica, identidad planetaria e identidad futura.

La identidad individual parte del hecho de que como afirma Morin (2003): "Cada individuo se vive y experimenta como sujeto singular y esta subjetividad singular, que diferencia a cada uno de otro, es común a todos" (p. 66), lo cual implica la necesidad de atender la dimensión individual y estudiarla y formarla desde lo que ha aportado la Psicología y otras ciencias humanas.

Por otra parte, la sociedad humana es entendida como un sujeto de tercer orden que es a la vez más y menos que la suma de los individuos que la conforman, de manera que "...se autoorganiza y se autorregenera a partir de los intercambios y comunicaciones entre las mentes individuales" (Morin, 2003; p. 182).

> ¿El ser del tercer tipo es un sujeto en el sentido en que hemos definido este término? Al ocupar de forma exclusiva el puesto sociocéntrico, el Estado detenta uno de los caracteres propios del sujeto. Pero no dispone de un principio de inclusión, ni de consciencia de sí. Es el individuo humano el que permanece en la sede de la mente y de la consciencia. Y es una razón por la cual no podría ser totalmente sojuzgado. El ser social del tercer tipo tiene algo más y algo menos que el individuo humano (segundo tipo). (Morin, 2003; p. 224)

En esta cita, fundamental para comprender el análisis crítico de la educación centrada en la comunidad, Morin plantea a la sociedad como entidad de tercer tipo, pero con características distintas entre las que se encuentra la no

consciencia de sí, que en cambio posee el sujeto del segundo tipo. Se reitera aquí que el ser social tiene algo más pero también algo menos que el individuo humano y por tanto se tienen que concebir ambos en el proceso educativo.

Por otra parte, el sujeto humano tiene una identidad histórica, que lo hace ser producto y productor de historia. Producto en el sentido de que nace en un contexto históricamente construido y con una herencia diversa, contradictoria, con riquezas y sombras, con avances y retrocesos, que no puede cambiar sino tratar de comprender e incorporar a su propio ser para poder situarse en el presente y ser colaborador en la construcción del futuro que, asumiendo la riqueza de la herencia, no la sacralice ni cosifique -como dice Mahler, no la viva como adoración de un cofre de cenizas- sino que la incorpore para enriquecer su existencia y su proyecto de futuro, valorándola en toda su complejidad -en la imagen de Mahler, mantener el fuego encendido-.

Finalmente se encuentra la identidad futura que hoy más que nunca se está haciendo presente a través de los desafíos del transhumanismo y el posthumanismo derivados del desarrollo acelerado de la genética y las tecnologías, incluyendo las llamadas inteligencias artificiales (Cortina, 2024). Como plantea Morin (2003):

> Aunque el porvenir sea invisible, y aunque haya que esperar lo inesperado, podemos encaminar el sentido de los procesos actuales y prever tres grandes eventualidades:
> - El advenimiento de una sociedad-mundo
> - El advenimiento de las metamáquinas
> - El advenimiento de una metahumanidad (p. 276).

Aunque el futuro es incierto según el mismo autor, es ya inminente esta realidad en la que vemos llegar una sociedad-mundo que hay que contribuir a que sea lo más humanizante posible a través de la formación de las nuevas generaciones, están ya aquí las metamáquinas inteligentes que pueden realizar tareas que antes realizaban seres humanos con más rapidez y eficiencia y también parece ya estar viniendo esta metahumanidad producto de las mejoras genéticas y tecnológicas de las habilidades humanas que pueden ayudar a curar desde el origen de la vida enfermedades indeseables pero también pueden acrecentar la desigualdad haciendo aún nás desigual el punto de partida dadas las posibilidades de que quienes poseen recursos puedan de alguna manera "diseñar" características para sus hijos (Rojas Cortéz, 2022).

Identidad múltiple humana y religación ética.

> Toda mirada sobre la ética debe percibir que un acto moral es un acto individual de religación; religación con otro, religación con una comunidad, religación con una sociedad y, en el límite, religación con la especie humana. (Morin, 2005; p. 21)

De esta visión antropológica de la complejidad se deriva una concepción ética que plantea que el origen de toda ética es la experiencia humana de una serie de deberes de religación, de manera que un acto moral es un acto de religación -aunque no lo plantea la cita, en primer lugar, con uno mismo- con otro, con la comunidad, con una sociedad y con la especie humana de la que formamos parte.

Es así que para Morin (2006) el bien es lo que religa y el mal -el diabolus- lo que separa, lo que rompe esta religación, esta organización que mantiene la vida en marcha. Para Morin (2006) existen cuatro grandes deberes de religación: el deber egocéntrico, el deber genocéntrico, el deber sociocéntrico y el deber antropocéntrico. El primero es el deber de buscar siempre lo que nos mantenga religados con nosotros mismos, desde lo biológico hasta lo espiritual, pasando por lo emocional, lo relacional, lo lúdico, lo espiritual. El deber genocéntrico es el que nos lleva a buscar que se mantenga la unidad armónica en tensión entre los miembros de nuestra comunidad, para que la comunidad se desarrolle y valore sus avances, buscando siempre su mejora. El tercer deber tiene que ver con la formación ciudadana en el sentido de compromiso con el mantenimiento de la religación del tejido social al que pertenecemos y por tanto, la defensa ante agresiones externa. Finalmente, el deber antropocéntrico tiene que ver con la ciudadanía planetaria o terrestre, es decir, con el compromiso de colaborar con al desarrollo humanizante de toda la humanidad, porque como decía Terencio: nada de lo humano nos es ajeno.

La fuente de los conflictos y dilemas éticos para los que hay que preparar a las generaciones futuras está en el hecho constatable de que estos cuatro deberes de religación no siempre coinciden e incluso hay situaciones en las que se contraponen, por lo que resuta necesario elegir alguno de ellos sobre los otros, según el criterio de lo que genere mayor religación o evite en mayor medida la separación de la organización vital personal, comunitaria, social o planetaria.

Implicaciones éticas de la nueva visión fragmentada de la identidad humana en la NEM. A manera de conclusión

Como se ha planteado en la introducción, la mirada del modelo tecnocrático de la educación que corresponde a lo que Nussbaum (2010) llama para la renta o la rentabilidad que predominó en México a partir de los llamados gobiernos neoliberales -desde fines de los años ochenta del siglo pasado hasta el 2018, incluyendo la reforma educativa de 2013- tuvo como fundamento la visión individual del ser humano entendido centralmente como homo economicus, homo faber y homo consumans, por lo que se propuso una formación técnica de alta calidad con el fin de capacitar egresados, profesionistas, técnicos, altamente eficientes para insertarse adecuadamente en el mercado laboral.

Este modelo se centró, como indica Nussbaum (2010) en el objetivo de formar a las nuevas generaciones para contribuir al crecimiento económico del país, asumiendo que este crecimiento derivaría por sí mismo en una menor desigualdad socioeconómica y una mayor justicia social, cosa que se ha demostrado que es falsa. La educación para la renta sacrifica la formación en artes y humanidades en aras de la capacitación técnica y ello deriva en egresados que no están preparados para la construcción de sociedades democráticas pues no han desarrollado la sensibilidad, la empatía, el pensamiento crítico y la solidaridad indispensables para ello.

Sin embargo, el paso de una identidad fragmentada individual que olvida lo comunitario, lo social y lo planetario a una identidad fragmentada comunitaria que ignora las identidades individual, social y planetaria tiene implicaciones éticas muy relevantes. Porque la ética nace y se desarrolla de la armonización en tensión de los cuatro grandes deberes de religación y en un mundo interconectado y comunicado en el que crece la conciencia sobre la diversidad humana y la necesidad de inclusión, desde lo individual a las personas con características distintas y discapacidades hasta lo planetario en el que se requiere el desarrollo de una ciudadanía terrestre que no excluya a nadie de la humanidad, resulta cada vez más urgente desarrollar esta ética compleja que es al mismo tiempo auto-socio-antropoética (Morin, 2001).

El mundo de hoy requiere una educación que asuma al ser humano como homo complexus, multi-identitario y forme a cada educando en la vivencia del deber egocéntrico por el cual cada individuo humano debe situarse como "centro de referencia y de preferencia", con la vivencia del deber "genocéntrico" por

el cual "los nuestros –progenitores, prole, familia, clan- constituyen el centro de referencia y de preferencia", con la vivencia adicional del "deber sociocéntrico" que requiere que la colectividad se imponga como el "centro de referencia y preferencia" y finalmente, con la vivencia del "deber antropocéntrico" que nos hace experimentar la exigencia interior que sitúa a la especie humana como "el centro de referencia y de preferencia" por encima del individuo, de su familia, de su clan, de su sociedad. Como afirma Morin: "...Esos deberes son complementarios, pero cuando surgen al mismo tiempo, se tornan antagónicos". (op. cit.; p. 49).

El enfoque educativo centrado en la comunidad puede incluso tener sesgos porque como dice Morin (1997): "...La comunidad desarrolla el egoísmo de grupo respecto a los otros grupos o seres. Así, por todas partes, las solidaridades contribuyen a la hostilidad y al antagonismo" (p. 41), como parece estar ocurriendo en el planeta en estos tiempos de tendencias regresivas hacia las identidades locales por el hartazgo de una globalización centrada únicamente en la hélice tecno-económica que ha ignorado la globalización urgente de la solidaridad, la fraternidad y el amor planetario (Morin, 2003, p. 263).

En conclusión, aunque el paso de una educación individualista a una educación con visión comunitaria es en principio positivo, se trata de un cambio programático y lo que está requiriendo la educación en el mundo de hoy es un cambio paradigmático en el que no se cambie la mirada de una identidad fragmentada a otra identidad fragmentada sino que se asuma la multi-identidad humana y se fomente desde la educación la vivencia y armonización -conflictiva e imperfecta pero posible- de los cuatro deberes de religación ética que, para la creación de "...una sociedad civil mundial..." a partir de una "consciencia de comunidad de destino planetario" (Morin, 2003, p. 267).

Referencias

Agustín de Hipona.(1982). *Obras de San Agustín*. Madrid: edición bilingüe de la Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), (Confesiones Vol. IX, Confesiones Vol. X, Cuestiones sobre Dulcicio, *De Magistro* Vol. III, La Ciudad de Dios Vol. VIII, La instrucción de los catecúmenos 2, Revisiones Vol. I, Sermón 43).

Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Bordieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA. Ed. Sage.

Comenio, J. A. (1994). *Didáctica magna* [S. López, trad.]. Porrúa.

Cortina, A: (2024). *¿Ética o ideología de la inteligencia artificial?* Madrid. Paidós.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo veintiuno editores.

Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación*. Paideia. Barcelona. Ediciones CEAC.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México. Ed. Siglo XXI.

Lonergan, B. (2008). *Filosofía de la educación*. Ed. Universidad Iberoamericana. México.

Lonergan, B. (2024). Método en Teología. Salamanca. Ed. sígueme. 5ª. ed.

Morin, E. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid. Ediciones Cátedra.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires. Nueva visión.

Morin, E. (2003). *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid. Ediciones Cátedra.

Morin, E. (2006). *El Método VI. Ética*. Madrid. Ediciones Cátedra.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid. Ed. Katz.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Piaget, J. (1978). *Epistemología Genética. Volumen I*. Buenos Aires: Paidós.

Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona. Paidós. 3ª ed.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2009). *Introducción crítica al pensamiento descolonial*. Bogotá. Universidad Javeriana.

Rojas Cortéz, N. (2022). El humanismo: una de las ideas más peligrosas del mundo. *Sílex*, Vol. 12, No 1, enero - diciembre 2022 pp. 96-125. https://doi.org/10.53870/silex.2022121197

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Subsecretaría de Educación Media Superior. México. Secretaría de Educación Pública. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf

Souza Santos, De, B. (2014). *Epistemologías del sur*. Madrid. Ediciones Akal.

Tobón, S. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: Definición, principios y componentes esenciales. En: Hernández Mijangos, I. A. y Piñón, E. (Coords.). (2024). *La nueva escuela mexicana. Un proyecto emancipatorio.* México. Ed. Normalismo extraordinario. pp. 123-172.

Vygotski, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires. Colihue.

ÁREA TEMÁTICA 15
CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

UNA MIRADA Y REFLEXIÓN DEL ESTATUTO QUE GUARDAN LAS TESIS DE LICENCIATURA Y POSGRADO, SU FUNCIÓN, DIFUSIÓN E IMPACTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONISTAS E INVESTIGADORES*

Coordinadora
*Silvia Laura de los Ángeles Vargas López***

El olvido de las tesis de licenciatura en las investigaciones que se producen sobre inclusión y discapacidad
*Blanca Estela Zardel Jacobo****

Las tesis en México. El estado que guarda el tema de inclusión educativa y discapacidad.
*María Cristina Hernández Tapia*****

Las universidades mexicanas y la producción de tesis sobre discapacidad: campo de estudio, perspectivas teóricas y metodológicas
*Mónica Leticia Campos Bedolla******

* Línea temática: 7. Diversidad, diferencias e inclusión: entre propuestas alternativas, aproximaciones transversales y transeccionales, y entornos invisibilizados de discriminación, racismos, exclusión e injusticia. Discapacidad, género, orientación sexual, etnias, religiones, etc. en contextos educativos.

** Facultad de Psicología UAEM/ CAM #13, IEBEM.
silvialauravl@hotmail.com

*** FES Iztacala, UNAM.
zardelj@gmail.com

**** Prepa en línea-SEP.
ma_cris_75@yahoo.com.mx

***** Instituto Tecnológico de Querétaro.
monica.cb@queretaro.tecnm.mx

Resumen general del simposio

El simposio presenta un análisis descriptivo y reflexivo de la investigación sobre producción de tesis de las instituciones de México, que fueron parte de los resultados obtenidos para la elaboración del capítulo de Discapacidad, Discriminación y Violencia, para el Estado de Conocimiento 2012-2021, en el Área temática 15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, dirigido por el Dr. Alfredo Furlán y la Dra. María Teresa Prieto.

La limitante de dar cuenta de publicaciones diversas en un espacio limitado como es un capítulo obliga a dejar de lado algunos temas, así como un detrimento en la profundización. Por ello hemos se ha seguido trabajando con algunos datos. En esta ocasión se presentan análisis puntuales de las tesis generadas en ese periodo. Llama la atención que en las investigaciones las tesis de nivel de Licenciatura no son tomadas en cuenta, se retoman principalmente a partir del nivel de maestría y doctorado.

Los trabajos aquí presentados versan sobre un análisis reflexivo de las temáticas de las tesis de licenciatura que se producen en temas de discapacidad, así como los recursos diversificados a las instituciones, los repositorios y la dificultad de acceder a ellos, dificultando la posibilidad de consultar, analizar y difundir la producción de las tesis. Pareciera que estos trabajos académicos no tienen valor para las instituciones. También se señala el decremento cada vez más de la elaboración de tesis en licenciatura, por prevalecer criterios de eficacia terminal y tener otras alternativas de titulación.

Se puede concluir que la situación que guarda la realización de tesis, en general, y en particular en temas de discapacidad, va en decadencia y cada vez son menos las instituciones que cuentan con este tipo de materiales; así la incipiente investigación que tendría la función de producir o reflexionar o proponer alternativas a las problemáticas, se encuentra mutilada.

Palabras clave: discapacidad, inclusión educativa, tesis, licenciatura, universidades.

Semblanza de los participantes en el simposio

Silvia Laura de los Ángeles Vargas López. Cdta. Dra en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Maestría en Educación Especial. Directora del CAM 13, IEBEM. Profesora titular de la Facultad de Psicología UAEM.

Miembro fundador y actual tesorera de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE). Miembro del equipo de las Evaluaciones Externas del PNFEEIE-SEP (2004-2008). Coordinadora de los libros: SUJETO, EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN Volumen VI al XI (2008-2020; Ed. FESl-UNAM). Dictaminadora en: Revistas internacionales. Directora de tesis y sinodal en exámenes de licenciatura y maestría. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora de diversos artículos de revistas y capítulos de libros.

Blanca Estela Zardel Jacobo. Profesora de la UIICSE, FES-Iztacala-UNAM. Doctorado en Pedagogía, en la FFyL-UNAM Coordinación Evaluaciones Externas del PNFEEIE-SEP (2004-2008). Presidenta de la RIIE-FESI-UNAM. Coordinación Académica de dos Comisiones por la inclusión: COFI-FESI-UNAM y COCOI-COMIE, miembro fundadora de la RENADESI-ANUIES. Autora de 2 libros y 1 en prensa. Coordinadora de 19 libros y 86 artículos nacionales e internacionales. Distinciones: Premio Segundo Lugar en Tesis de Doctorado 2010 otorgado por el Sistema Nacional para el desarrollo integral de la familia (DIF); Honoris Causa por CELEI-CHILE en 2020, y Integrante por cinco años consecutivos a partir del 11 de sept. del 2024, del Comité Técnico de Consulta, Ad Honorem del Consejo General Mecanismo Independiente de Monitoreo Nacional (MIMN) de la Comisión Nacional de Derechos Humanos México, desde la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

María Cristina Hernández Tapia. Licenciada en Filosofía, Maestra en Pedagogía ambas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Su experiencia profesional ha sido principalmente como docente frente a grupo en el nivel medio superior, y en este nivel tuvo la oportunidad de ser profesora de un grupo de jóvenes Sordos. Representante de la RIIE. Miembro Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Cuenta con artículos publicados en libros y revistas. Asesora en línea en el programa de Prepa en línea de la Secretaría de Educación Pública. Línea de investigación: Educación inclusiva.

Mónica Leticia Campos Bedolla. Labora en el Instituto Tecnológico de Querétaro. Doctorado en Educación y Psicología; maestra en Educación; Diplomados en Psicoanálisis y Filosofía; Coordinadora de Investigación Educativa

del ITQ. Líneas de trabajo: inclusión, discapacidad, educación. Secretaria y miembro fundador de la RIIE; Miembro del COMIE, CLACSO, del Comité Edit. Revistas Pasajes y Praxis de UPN Durango. Dictaminador del COMIE y del Equipo de Investigación en Barreras para el Aprendizaje (Maestría en Educación Inclusiva-ENEES). Docente de nivel medio superior, superior y posgrado. Coordinadora del Semillero de Investigadores, área humanidades (UCO). Miembro del Equipo de Calidad Académica (UCO); Escritura de capítulos en libros, revistas nacionales e internacionales, tallerista, conferencista.

El olvido de las tesis de licenciatura en las investigaciones que se producen sobre inclusión y discapacidad

Zardel Jacobo

Introducción

En el capítulo de Discapacidad, Discriminación y Violencia, del Estado de Conocimiento 2012-2021, en el Área temática 15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, dirigido por el Dr. Alfredo Furlán y la Dra. María Teresa Prieto se indagó el número de tesis elaboradas sobre temas relacionados con la discapacidad, en universidades de toda la república mexicana, tanto públicas como privadas. La búsqueda se llevó a cabo a través de los repositorios de las diferentes instituciones, encontrando que no todos están disponibles para el público en general y otros son difíciles de acceder.

En este apartado realizaremos algunas reflexiones sobre lo encontrado durante la revisión de tesis de los tres niveles: licenciatura, maestría y posgrado, priorizando las tesis de licenciatura, ya que se encuentran en el olvido en las investigaciones sobre discapacidad. En los Estados de Conocimiento que abordaron la "discapacidad" o la "inclusión", o categorías educación especial, integración, justicia social o términos como sordera, ceguera, entre otras, no tomaron en cuenta las tesis de licenciatura, salvo en la presente investigación. La primera búsqueda se realizó con tres palabras claves: Discapacidad, discriminación y violencia. Se tuvo un resultado tan escaso que se ampliaron las palabras claves, incluyendo: Discapacidad, Inclusión, Interpelación, Diversidad, Sordera, Ceguera, etc.

Contexto

En este documento se revisará lo que no se documentó en el capítulo referido del Estado de Conocimiento, que tenía establecido un número reducido de páginas, considerando la década investigada, quedando fuera muchos datos, análi-

sis y reflexiones. Se retomarán las tesis de licenciatura y posgrado, porque llama la atención el olvido de las tesis de nivel de Licenciatura en las investigaciones.

Se muestran las dificultades que se enfrentaron al realizar la investigación, se analizan los datos y se ofrecen reflexiones sobre las tesis de licenciatura, en qué Estados se elaboran, ubicar en dónde se produce en mayor cantidad, puede relacionarse con los recursos de cada Estado y las instituciones. Pocas instituciones universitarias cuentan con buenos repositorios. La información se concentra en la Ciudad de México (CDMX) y en Estados con altos recursos económicos, aunque algunos cuentan con repositorios cuyas características no permiten consultar, analizar y difundir la producción de las tesis, salvo grandes excepciones. Pareciera que la propia producción institucional de tesis de licenciatura no tuviera un valor de incidencia y difusión, se visualizan como una cuestión interna de las que a veces no hay repositorio, y si lo hay, tienen candados, por lo que no se puede saber, de qué orden es el material producido. Se puede interpretar que para las instituciones las tesis de licenciatura sólo tienen valor para la institución, como si las quisieran encerrar para la propia institución y sólo los integrantes de la misma tienen acceso a ellos. Se señala el decremento cada vez más del empleo de tesis en licenciatura para titulación, por prevalecer criterios de eficacia terminal y poner otras alternativas como requisitos. Así, la incipiente investigación que tendría la función de producir, reflexionar o proponer alternativas a las problemáticas en licenciatura, siendo las de mayor cantidad, se encuentra mutilado su acceso o no considerado para las investigaciones. ¿No es esto una postura y política institucional que habría que indagar?, ¿por qué no tienen repositorio?, o sólo se accede a los títulos y resúmenes, y por lo tanto son invisibilizados para la investigación de la formación de profesionales y el tratamiento de las problemáticas.

Por su parte, en las Maestrías se encuentra una tendencia de convertirlas en terminales profesionalizantes y capacitistas, que los estudiantes no realizan trabajos de investigación, terminan con prácticas institucionales supervisadas y cuyo reporte final se considera el criterio de titulación. No en todas las instituciones de Educación Superior es así, pero la exigencia de eficacia va incrementando la propuesta de una función profesionalizante.

Queda el doctorado, como medio único para la formación en investigación. Ello merma el pensamiento crítico y además acorde a las tendencias internacionales la calidad se mide por evaluaciones cuantitativas y no tanto por la calidad de los productos. El panorama de la investigación en nuestro país se

encuentra con muy poca producción de conocimiento en tanto que predomina el modelo formal y hegemónico. Inclusive a veces se ve que los autores no se han apropiado de los conceptos, ni de los paradigmas y sus dimensiones, y por ello se encuentren reiteraciones más que producciones, o desarrollo de tesis que intentan promover el modelo oficial; por ello quizá México no se distinga por su carácter creativo, propositivo, como lo fue de los años 60 a los 90 en toda Latinoamérica.

La función de las Instituciones de Educación Superior en la producción de tesis y su relación con la producción del pensamiento crítico

La función de la educación superior es la formación, no sólo de profesionistas capacitados que resuelvan problemáticas que demanda la realidad social, sino que se propone que el nivel superior ofreca la posibilidad no sólo técnica-científica sino humanística, es decir el ejercicio de un pensamiento crítico, abierto y plural como espíritu de formación, con el entendido que el conocimiento se va produciendo, cambiando, actualizándose o transformándose en tensión de paradigmas o propuestas encontradas, esto en el ejercicio de la investigación y ello se reflejaría en un trabajo de tesis. Sin embargo, las diversas propuestas de titulación en el nivel de licenciatura ya citadas, como un artículo publicado, por promedio, reporte de trabajo, examen, etc., han mermado la producción de trabajos de titulación que implican el inicio de rigor de investigación académico, que por lo menos las tesis intentaban alcanzar. Por tanto, el nivel de licenciatura está perdiendo su carácter crítico y reflexivo, así como de posibilidades de formación en investigación. La Educación ha entrado en el paradigma de productividad, estímulos y criterios evaluativos dominantes y que no necesariamente reflejan el proceder de ser el "Pensamiento Crítico de la Nación" como lo señala la UNAM.

Ello repercute en una tendencia a formar en la visión, preparación y resolución de los problemas definidos pragmáticamente y con propuesta de solución imperantes bajo la lógica de la oferta del mercado. Cada vez más se incrementan los requisitos de contratación laboral, ya sea de formación académica, o de experiencia laboral, de edad y otros: por ello se requiere mayor formación y preparación, experiencia, capacitación especializada, y también se buscan criterios de terminación más "eficientes" y de corto alcance. Hay un imperativo de

evaluación constante en todo y para todo, y una formulación de trabajos que, si falta alguno de ellos, ya se considera como un trabajo a no ser considerado. Hay una regulación estricta que puede verse en las Revistas, que lo mencionan en sus criterios para aceptar los artículos, que se deja de ver los aportes o reflexiones y se revisa el cumplimiento de los criterios estipulados.

Las instituciones de Educación Superior en los tres niveles tenían un trabajo de tesis como requisito para titulación, que se va perdiendo cada vez más a nivel licenciatura; y sin embargo, son las que más encontramos en la indagación. A nivel de posgrado, tanto la maestría como el doctorado están bajo la función prioritaria de generar investigación y formar el semillero de investigadores que requiere el país; sin embargo, mencionaremos a continuación algunos impedimentos para dicha tarea:

a) Al ser modificadas las maestrías en una función profesionalizante, el espacio de formación de investigadores va debilitándose cada vez más. Además, proliferan instituciones que ofrecen maestrías y doctorados de baja calidad, al no tener los recursos necesarios, ni los espacios, no cuentan con repositorios, ni personal docente con excelencia de formación y ni contratados de tiempo completo, etc. El doctorado es la única opción en la formación para la investigación, y con una gran dificultad de que operen con un pensamiento crítico. Hay tesis de gran calidad, sin embargo, la mayoría de las tesis son propositivas y resolutivas de los problemas actuales, sin considerar por qué son problemas, de dónde y cuál fue su origen, ni cuáles son las implicaciones éticas ni con qué epistemologías se trabaja;
b) Las instituciones que ofrecen doctorado no son prioritarias para la educación superior, especialmente las universidades privadas, con excepción de muy pocas que cuentan con un número de personal docente con nivel alto de investigación. La mayoría de las privadas, por la economía que implica y la exigencia para obtener reconocimiento, contratar personal capacitado de tiempo completo, el costo de laboratorios, o instrumentos y equipos del alto costo, y otros factores, inciden en que los espacios formativos para investigadores se reducen a unos pocos y el país se va rezagando en materia de formación de investigadores.
c) Se observa también una tendencia en la investigación de reproducir los discursos que se van desplazando (por ejemplo, en nuestro campo, de educación especial a la integración y luego a la inclusión educativa). Son mode-

los que tienen su propio régimen de enunciados y se reproducen, hasta que se va imponiendo un nuevo paradigma y se multiplica en su reproducción hasta el siguiente paradigma y así sucesivamente. Cada paradigma va emergiendo a costa de impugnar y criticar al anterior, y proponiéndose como progresivo y resolutivo, reiterando las bondades del paradigma actual; sin embargo, se encuentran muy pocas investigaciones con pleno ejercicio de pensamiento crítico, histórico, epistemológico y ético; no se diga del procedimiento coherente y congruente con la postura teórica.

d) Si las tesis, que serían la base de la formación de profesionistas con cierto nivel crítico y promotores para los cambios sociales, están en esta situación, veremos el estado que guardan las maestrías y doctorados, y la élite de instituciones que dominan el campo de la investigación, más los criterio internacionales de excelencia académica, los ranking de las universidades, de los artículos y su efecto en las revistas de excelencia, que curiosamente son las que van requiriendo costos para la publicación de artículos, ya no basta el dictamen a doble ciego, sino el pago para la publicación, y quién dijera, los artículos tienen mayor puntaje que la producción de libros. Todo esto lo sabemos, y hace falta un análisis detenido y profundo de tal situación, de cómo la academia se va incluyendo en los procesos de mercantilización, competitividad de las revistas en rankings, las universidades con exigencias de evaluación más rígidas y numéricas, lo que debería tener un lugar de preocupación y análisis en nuestro estado de conocimiento, y la débil producción del mismo; en la educación se va reflejando la dependencia conceptual de los paradigmas que imperan internacionalmente, amén del alejamiento de las problemáticas de la realidad social, y no se diga el olvido de las prácticas que van emergiendo como alternas, minoritarias, pero relevantes en cuanto al efecto e impacto en la vida diaria. Estas experiencias, movimientos, activismos, no suelen ser objeto de las investigaciones ni encontramos en el ámbito educativo una interpelación que sin tener criterios académicos están dando la pauta de cambios, subversiones e interpelan a las instituciones educativas. Estamos en una crisis de la educación, la investigación y la extensión en nuestras realidades tan preocupantes y de gran diversidad y gravedad.

Dificultades para la realización de la investigación

Conviene considerar las dificultades que tuvimos en el equipo de investigación en la realización de la investigación reportada en el Estado de Conocimiento. La complejidad de la búsqueda por internet, ya que cada institución elabora sus propias páginas y repositorios desde diversos criterios: a) Por carrera dentro de cada institución; b) por universidad; c) pública o privada; d) con y sin repositorio; e) Con repositorios muy bien organizados y actualizados como la UNAM y el Tecnológico de Monterrey, hasta repositorios muy difíciles de entender en su organización o desfasados temporalmente; f) repositorios de acceso restringido; g) universidades privadas que no tienen repositorio digital y sólo tienen las tesis físicamente; h) dificultades inherentes al uso de la tecnología, como por ejemplo el manejo del DRIVE u otros recursos, que implicaba aprender a emplearlo bajo criterios comunes.

Una vez ubicada las dificultades, a continuación, mostraremos algunos datos que ejemplifican el estado de las tesis.

Datos ejemplificadores y significativos de las tesis

Se presenta el muestreo encontrado en internet de las tesis de las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas por Estado, cuántas son de licenciatura y cuántas de posgrado.

Tabla 1

Total de instituciones de educación superior públicas y privadas y tesis de licenciatura y posgrado

Estado	Cantidad de Instituciones de educación superior consultadas		Tesis		Total de tesis
	públicas	privadas	Licenciatura	Posgrado	
1. Aguascalientes	5	3	0	8	8
2. Baja California Norte	2	0	1	9	10
3. Baja California Sur	1	0	0	14	14
4. Campeche	0	0	0	0	0
5. Chiapas	1	0	0	1	1
6. Chihuahua	2	0	7	9	16
7. Ciudad de México	15	253	429	181	610

Estado	Cantidad de Instituciones de educación superior consultadas		Tesis		Total de tesis
	públicas	privadas	Licenciatura	Posgrado	
8. Coahuila	0	0	0	0	0
9. Colima	2	0	16	1	17
10. Durango	3	0	0	1	1
11. Estado de México	1	0	0	3	3
12. Guanajuato	1	1	No hay acceso a tesis, solo al resumen	1	7
13. Guerrero	1	7	0	1	1
14. Hidalgo	1	0	0	2	2
15. Jalisco	2	3	1	24	25
16. Michoacán	2	1	4	6	10
17. Morelos	2	26	0	10	10
18. Nayarit	1	0	4	2	6
19. Nuevo León	2	1	0	32	32
20. Oaxaca	2	1	0	0	0
21. Puebla	2	4	27	15	42
22. Querétaro	1	1	6	8	14
23. Quintana Roo <<	1	7	2	1	3
24. San Luis Potosí	2	0	0	4	4
25. Sinaloa	3	11	0	3	3
26. Sonora	1	0	0	13	13
27. Tabasco	2	0	0	3	3
28. Tamaulipas	0	0	0	0	0
29. Tlaxcala <<	2	0	0	0	0
30. Veracruz	1	0	4	15	19
31. Yucatán	1	2	14	11	25
32. Zacatecas	1	0	0	0	0
Total	63	321	521	378	899

La Tabla 1 da un primer muestreo de las tesis de las Instituciones de Educación Superior, públicas y privadas encontradas por internet y de ellas cuántas son de licenciatura y cuántas de posgrado. De un total de 899 las tesis de licenciatura representan un 57.95% del total, en tanto las de posgrado representan un 42.04%. ¿Qué decimos de esta comparación? y la otra mencionada, ¿porque su olvido en las investigaciones revisadas? Se observa la concentración en la CDMX con 610 tesis y 289 en el resto de los Estados. Se tiene que considerar

que en el período de búsqueda de información se realizó en plena pandemia, las dificultades que encontramos expresadas previamente pueden ser un sesgo importante en la información. Con todo, la centralización de la CDMX representa el 67.85% versus el 29.25% en el resto de todos los estados. Siguen en cantidad de tesis: Puebla (42 tesis), Nuevo León (32), Jalisco (25) y Yucatán (25). Llama la atención que hay Estados en los que no se encontró nada: Zacatecas, Tlaxcala, Tamaulipas, Oaxaca, Coahuila y Campeche. Esto nos interroga, ¿qué ocurre en nuestro país?, pareciera generalizarse la concentración de recursos en la Capital de la República, y resulta también asombroso porqué, siendo las instituciones de educación superior privadas 321, que son una gran cantidad contra las públicas que indagamos 63, la concentración de tesis se encuentra en las públicas.

Reflexiones

Primero. Podríamos preguntarnos cómo el posgrado no pareciera considerarse una opción de investigación para los estudiantes de licenciatura, ¿Qué ocurre que la investigación no se considera como opción de profesión? Faltaría indagar si la urgencia por ejercer y conseguir un salario es prioritaria, ya que la mayoría de los estudiantes de las universidades públicas del país, vienen de economías marginadas, aunque haya también una élite estudiantil que por generaciones se identifican con orgullo con la UNAM, o con la Institución en la que se formaron. La otra reflexión pudiera ser que no existen suficientes instituciones con opción para la investigación, y tampoco una oferta laboral para los egresados de posgrado.

Segundo. ¿Por qué las investigaciones publicadas dejan de lado las tesis de licenciatura?, no se le da el valor y mérito que representan, a pesar de que las tesis de licenciatura representan el mayor número de productos. ¿Por qué las universidades tienen candado a sus repositorios? ¿Por qué algunas instituciones de Educación Superior no tienen repositorios? ¿Por qué sólo tienen los nombres de las tesis, pero no acceso a los trabajos para ser leídos y considerados como producción de los planteles? ¿qué factores habrá para que las universidades privadas no tengan a veces ni repositorios? Quizá estos factores impliquen que no aparezca su producción, que no les importe la producción, ni la difusión de sus productos, y que las mismas universidades desvalorizan sus producciones o no les dan la importancia que ameritan.

Tercero. Por los resultados, pareciera que, las producciones que se tienen no se fundamentan en un pensamiento crítico, no aportan problematización y soluciones alternas, tampoco se investigan las prácticas cotidianas en las familias, en las escuelas, ni los movimientos ni activismos y expresiones colectivas que expresan y subvierten los modelos formales. Cabe aclarar, la educación básica tiene un sólo eje de dirección, regulación y evaluación: la Secretaría de Educación Pública que impone el proceder de la inclusión en todos los niveles que abarca: preescolar, primaria y secundaria. En tanto el nivel medio superior es tan diverso y que a la vez no se tiene un imperativo como el nivel básico para una política homogénea de inclusión. Este nivel es el más desatendido de los procesos inclusivos. No se diga de la Educación Superior, que muchas son independientes, y muchas otras que la SEP les ha otorgado la acreditación, no tienen el nivel de posgrado, ni lo consideran necesario. Prácticamente no participan en procesos de investigación, tampoco se les exige, ni se evalúan, de tal forma que el término universidad "patito" se ha acuñado en el léxico refiriéndose a instituciones de educación superior con mala formación.

Cuarto. En el ámbito de las instituciones de educación superior públicas, suelen tener recursos por parte de los Estados o la Federación, sin embargo, resulta un presupuesto muy raquítico como para elevar el nivel de calidad que aspira el Estado en materia educativa y se imaginará el lector el presupuesto que se añadiría para la Inclusión Educativas.

Quinto. Recientemente, a partir de la Reforma Educativa la NEM (Nueva Escuela Mexicana), de la 4T (2023), se consideró como prioridad el bienestar social, y se le dio la dimensión relevante a la inclusión educativa de las poblaciones de atención prioritaria. Nos referimos específicamente al Nivel Superior que recientemente ha empezado a repuntar la investigación en este nivel. Cada vez más las instituciones de educación superior están tomando más en serio la política de la Inclusión educativa y la Educación Inclusiva. Algunas universidades han logrado incidir en sus Políticas, sus Legislaciones y sus prácticas en el proceso de la inclusión, como la Universidad Tecnológica de Santa Catarina, puntera en la inclusión, la UAEM-Morelos, la Universidad Tecnológica de Santa Rosa Jáuregui, la UNAM con la creación de la UNAPDI (Unidad de Atención a las personas con Discapacidad) adscrita a la DGACO (Dirección General de Atención a la Comunidad- UNAM, y otras más, pero la mayoría de las instituciones de educación superior no tienen claramente a qué se refiere el proceso de inclusión. Así, cada vez más hay una preocupación por impulsar

Redes y Comisiones para llevar a cabo dichos procesos, por ejemplo, la RENADESI (Red Nacional de Educación por la Inclusión- ANUIES-2024) La Comisión de Inclusión de ANUIES, bajo la dirección de la Rectoría de la Universidad Autónoma de Baja California, y embargo, no se ha podido todavía llevar adelante investigaciones y tener ya resultados en las prácticas educativas tanto a nivel básico, como medio y superior y posgrado (maestría, doctorado y posdoctorado), por lo reciente de la Reforma. Tampoco se estudian críticamente las políticas educativas de inclusión en las instituciones de Educación Superior. La legitimación internacional se impone tan dominantemente que los trabajos se conducen expresando los modelos y aproximaciones imperantes de su época. Y los rituales de investigación se encuadran en ciertas reglas, no pueden salirse de ellas sin ser consideradas inválidas cuando no, ni tomadas en cuenta. Por tanto, iremos viendo con el tiempo si se incrementan las tesis tanto en educación superior con relación a la Inclusión y si ha habido o no transformaciones reales en la educación.|

Sexto. Los modelos formales se imponen y ya institucionalizados, se concentran en buscar las estrategias para ser operativos, y con ello se vuelve una forma de evaluación, todo lleva a una circularidad, rígida y sin posibilidades de tensarse, interrogarse, se vuelven institucionalizadas. Por otro lado, no encontramos coherencia entre lo que estipulan como modelos y la forma como se desarrolla la investigación. Así, en el primer Estado de Conocimiento el término preferencial era educación especial y aparecía incipientemente el modelo de la integración, en el segundo aparece fuertemente el modelo de la integración y en este último la Inclusión gana terreno, sin embargo, en ninguno de los tres se encuentran diferenciados los paradigmas, de manera paradójica los articulan y mezclan términos correspondientes a diferentes paradigmas, las metodologías, han ido cambiando de su carácter cuantitativo al cualitativo, sin embargo, pueden señalar que la metodología es cualitativa, sin ser explicitada en sus pilares conceptuales y seguimiento y algunas terminan con formularios de estadística y favoreciendo implícitamente otro modelo.

Notamos que en la investigación, las tesis no tienen el estatuto de lo que se espera para un nivel de investigación de primera. Podríamos concluir que hace falta un impulso esencial a la investigación, manteniendo la relevancia de la tesis en el nivel de licenciatura como prioritaria para la formación de investigación y el apuntalamiento en la NEM de hacer de la inclusión educativa el eje prioritario de la anhelada transformación cultural asentada en los principio

éticos del reconocimiento de la pluralidad humana, de la diversidad de los currícula, no sólo de ajustes razonables; del reconocimiento de lo que implica las diferencias y las producciones de conocimiento por venir, como por ejemplo, desde nos nuevos significados de la hermenéutica de los sentidos, no sólo desde la mirada fisiológica, sino desde los registros simbólicos tan relevantes como la producción del conocimiento como en la ceguera se representa el espacio, el tiempo, la construcción y representación de mundo como innovaciones y dejar de lado la concepción de la ceguera como falta, y no como diferencia que produce formas de ser y estar en el mundo. Las diferencias ahora *peyorativizadas* subvertidas y con requerimiento de amplitud de las emergentes disciplinas como intérpretes, tanto en LSM, como en las lenguas de la pluralidad cultural que tiene nuestro país, las nuevas formas de relación humana. La heterogeneidad de las formas de convivencia entre las pluralidades humanas tan necesarias en este mundo donde imperan y dominan las representaciones de éxito, de autonomía, de logros individuales, cuando hoy más que nunca requerimos de unirnos en colectividad, una especie de nueva hermandad entre los hombres que a diferencia de la familia, que nos unen los lazos sanguíneos, simbolizados como los lazos predominantes, ahora sea desde las diferencias, la alteridad en cuanto enigma de nuestro ser, el reconocimiento de que sin los otros no podríamos ni ser ni estar en el mundo, y la apuesta del entre y con los otros será la política auténtica en tanto la base es de igualdad. Esto eliminaría el poder de los poderosos, del dinero, de los políticos, y gestaría una comunidad que se tendría que hacer responsable por la humanidad entera.

Bibliografía

Benjamin, W. (2005) *Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos,* Contrahistorias, México.

Derrida, J.; (1998) *Políticas de la Amistad seguido de El oído de Heidegger*. Madrid: Edit. Trotta.

Heidegger, *M.; LOGICA Lecciones de M. Heidegger*, (semestre, verano 1934) en el legado de Helene Weiss. Textos y Documentos, Anthropos, España, 1991.

Jacobo, Z., Campos, M., Vargas, S., Salazar, M., Hernández, M., Gajardo, K. y Cáceres, J. (2024) Discapacidad, discriminación y violencia (2012-2021) en Furlán, A. , Ochoa, N. y Prieto, T. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas en México* (primera edición, vol.6 p. 500-555) COMIE.

Las tesis en México. El estado que guarda el tema de inclusión educativa y discapacidad

María Cristina Hernández Tapia

Resumen

El presente trabajo es parte de los resultados obtenidos de la investigación realizada para el capítulo de Discapacidad, Discriminación y Violencia, del Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación (COMEI) que abarca la década del 2012 al 2021 (Jacobo, et al., 2024) y que no se consideraron en dicho documento. Lo que se expone en este texto corresponde a una aproximación descriptiva de los resultados relacionados con la producción de tesis de las instituciones de México donde encontramos más producción, en contraste con aquellas donde identificamos una menor cantidad de tesis sobre el tema de discapacidad e inclusión educativa.

Palabras clave: discapacidad, inclusión educativa, tesis, estado del conocimiento.

Introducción

En México, una de las modalidades de titulación de una licenciatura o posgrado es con la realización de una tesis. Entre las instancias que tienen esta modalidad se encuentran la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) las cuales en sus reglamentos de titulación definen a las tesis de la siguiente manera: en el Reglamento de Titulación Profesional del IPN (1992), dice: "ARTÍCULO 7. La Tesis consiste en un trabajo escrito cuyo objetivo puede ser la investigación o la aportación de nuevos enfoques sobre un tema determinado del área de estudio del pasante" (p.2)

Por su parte la UNAM en su "Reglamento General de Exámenes, artículo 20, apartado A, inciso a), [señala] que la selección de tesis como forma de titulación consiste "en la elaboración de una investigación individual o colectiva de carácter propositivo o analítico-demostrativo sustentada teórica y metodoló-

gicamente con el efecto de llegar a una conclusión, a efecto de que el egresado demuestre sus conocimiento y criterio profesional". (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, s.f., ¿qué es una tesis?)

De acuerdo con estas definiciones las tesis consisten en la elaboración de una investigación. Esto muchas veces es visto por los estudiantes como un desafío, entre otras cosas porque representa un reto frente a otras opciones de titulación que se suelen ofertar como una forma más rápida de titulación: por promedio, diplomados, examen de conocimientos, etc.

Pero una tesis no sólo es un requisito académico, sino también una oportunidad para contribuir al conocimiento en el campo de estudio del estudiante. A través de su investigación, los estudiantes tienen la oportunidad de ofrecer perspectivas críticas, analizar realidades, cuestionar las problemáticas actuales, aportar propuestas, etc., contribuyendo así a la generación de miradas distintas sobre el conocimiento de la realidad.

Un campo de estudio en sobre el que se ha investigado es el de la inclusión educativa con relación a las personas con discapacidad, y siendo las tesis una de las formas de difusión de investigaciones es que consideramos relevante revisarlas, ¿En qué instancias hay tesis que aborden el tema? ¿En cuáles encontramos mayor número de tesis y en cuáles hay menor cantidad?

Educación y discapacidad en México

Libertad, igualdad, dignidad y derechos, son principios en los que se fundamentan los Derechos Humanos, que si bien, ya se encontraban presentes en otros documentos como la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776) y la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (1789), fue con la declaración de 1948 que adquieren el estatuto de universalidad. Con esta proclama se busca evitar los tratos inhumanos e injusticias.

El propósito de dicha declaración es proteger a todo ser humano, no obstante en la práctica existen grupos de personas, -mujeres, niños, refugiados, personas con discapacidad, por mencionar algunos- cuyos derechos son violentados y conculcados cotidianamente. Esto ha generado que las personas se organicen y luchen por el reconocimiento y cumplimento de sus derechos.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es uno de los recientes tratados elaborados con la intención de que los países ha-

gan legislaciones puntuales que reconozcan, respeten, protejan y garanticen los derechos de las personas con discapacidad. México firmó dicha convención el 30 de marzo del 2007 y la ratificó el 17 de diciembre del mismo año, y con ello se comprometió a adoptar una legislación para hacer cumplir los derechos de las personas con discapacidad.

En México el interés en la educación de las personas con discapacidad ha estado presente desde del Segundo Imperio del Príncipe Maximiliano de Habsburgo y el gobierno de Benito Juárez, periodos en los que se fundó en la Ciudad de México la *Escuela Nacional para Sordosmudos*, si bien en ese momento no existía el concepto de discapacidad, ni el tema de derechos humanos, esta escuela en cierto modo fue el inicio de la atención educativa a la población hoy llamada con discapacidad. Los cambios que se fueron dando tanto a nivel internacional como nacional en todos los ámbitos, económico, político, científico, cultural, etc., impactaron también en las políticas educativas. En 1970 en México se creó la Dirección de Educación Especial, en 1994 la Declaración de Salamanca promovió la integración educativa, y a partir del 2007 con la firma de la Convención de las Personas con discapacidad se ha ido adoptando el paradigma social de la discapacidad. Y el 30 de mayo del 2011 se publicó en Diario Oficial de la Federación la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

Ante esto uno de los objetivos de la revisión de las tesis es dar cuenta del estado que guarda la investigación referente a la inclusión educativa en particular en lo referente a las personas con discapacidad.

Aproximación metodológica

El trabajo de investigación se realizó durante los años 2020-2022, cuando el país entero se encontraba confinado por la pandemia por el COVID19, debido a esto las reuniones de trabajo fueron virtuales, y la búsqueda y detección de los documentos se hizo totalmente vía Internet, en este proceso descubrimos que no todas las instituciones cuentan en sus páginas en línea con un enlace a un repositorio donde se pueda consultar sus trabajos, ya sea porque no lo tienen o bien porque están restringidos.

Para la búsqueda se hizo una revisión sistematizada de las tesis sobre inclusión educativa y discapacidad. Primero se rastrearon vía Internet los repositorios de las bibliotecas de universidades, institutos y escuelas de nivel superior

tanto públicas como privadas de cada uno de los estados del país y se utilizaron las palabras clave "discapacidad", "discriminación", "inclusión", "educación inclusiva", "integración", "sordo", "sorda", "ciego", "baja visión", "talla baja", "síndrome de Down", "autismo" y "diversidad funcional". La búsqueda se limitó a trabajos realizados entre el año 2012 y 2021, esto acorde con los periodos de tiempo que se consideran para los Estados del Conocimiento del COMIE.

Resultados

El número de universidades, escuelas e institutos de nivel superior del país revisadas por Estado las podemos ver en la Tabla 1.

Tabla 1

Estados del país	Cantidad de universidades consultadas	
	Públicas	Privadas
1. Aguascalientes	5	3
2. Baja California Norte	2	0
3. Baja California Sur	1	0
4. Campeche	0	0
5. Chiapas	1	0
6. Chihuahua	2	0
7. Ciudad de México	15	253
8. Coahuila	0	0
9. Colima	2	0
10. Durango	3	0
11. Estado de México	1	0
12. Guanajuato	1	1
13. Guerrero	1	7
14. Hidalgo	1	0
15. Jalisco	2	3
16. Michoacán	2	1
17. Morelos	2	26
18. Nayarit	1	0
19. Nuevo León	2	1
20. Oaxaca	2	1
21. Puebla	2	4
22. Querétaro	1	1

Estados del país	Cantidad de universidades consultadas	
	Públicas	Privadas
23. Quintana Roo	1	7
24. San Luis Potosí	2	0
25. Sinaloa	3	11
26. Sonora	1	0
27. Tabasco	2	0
28. Tamaulipas	0	0
29. Tlaxcala	2	0
30. Veracruz	1	0
31. Yucatán	1	2
32. Zacatecas	1	0
Total	63	321

Estos resultados están supeditados a los datos que se tuvieron tras la revisión sistematizada en línea de las instituciones de educación superior y que damos cuenta de aquellas a las que pudimos obtener alguna información referente a sus repositorios. Si bien, no son todas las instituciones que hay en el país, esto nos da un panorama de cómo estamos en números en cuanto a oferta para educación superior: un alto número de instituciones privadas en comparación con las del sector público, y gran porcentaje concentrado en la Ciudad de México (CDMX).

Así tenemos que de las 384 instituciones que se revisaron el 16.40 % son públicas contra un 83.6 % de las privadas. Cabe resaltar que identificamos una centralización, pues del total, 268 se encuentran en la CDMX, es decir, el 30 % se encuentran en los diferentes estados, contra un 70 % localizadas en el centro del país.

El total de trabajos encontrados fue de 899, considerando tanto los de licenciatura como de posgrado. De estos trabajos se decidió hacer una depuración, principalmente porque en algunos casos sólo se tenían los datos bibliográficos, pero sin acceso al texto completo ya sea por el poco desarrollo de los repositorios y de las plataformas de búsqueda y la falta de digitalización de las tesis; o bien, porque en muchos casos los repositorios son de acceso exclusivo para los miembros activos de dichas instituciones o no tienen el acceso directo a la tesis, es decir, se requiere solicitar el acceso a la información. Uno de estos casos fue la Normal de Especialización "Dr. Roberto Solís Quiroga", desde el inicio de esta investigación se consideró necesario revisar sus tesis por ser una

institución enfocada a la formación de docentes para la atención de estudiantes con discapacidad, pero se encontró que en el repositorio aparece una lista de tesis digitalizadas, pero el hipervínculo no remite al texto, para acceder a ellas había que solicitarlas al correo de la biblioteca, se solicitó, pero dado que cuando se hizo la investigación estábamos en el periodo de pandemia y había poco personal, no hubo manera de acceder a los textos.

Por tanto, de los 899 títulos encontrados únicamente se revisaron 632 tesis que son a las que tuvimos acceso tanto a su ficha bibliográfica como al texto completo.

Instituciones con menor número de tesis

En las instituciones de nivel superior localizadas en los estados de Campeche, Coahuila, Oaxaca, Tamaulipas, Tlaxcala, y Zacatecas, no se encontraron tesis con el tema referido, ya sea porque no se tuvo acceso a los repositorios o porque no arrojaba algún trabajo con las palabras de búsqueda.

En las que se encontraron sólo uno o dos trabajos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2
Instancias con uno o dos tesis sobre discapacidad

Estado	Institución	Grado	Cantidad de tesis
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango.	Maestría en psicología educativa	1
Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero.	Unidad Académica de Matemáticas. Centro de Investigación en Matemática Educativa, Maestría en Docencia de la Matemática	1
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca de Soto, Hidalgo.	Maestría Ciencias de la educación Doctorado en Ciencias de la Educación.	1 / 1
	Instituto Mora	Maestría en Cooperación Internacional para el Desarrollo	1
San Luis Potosí	El Colegio de San Luis, A.C.	Maestría en Asuntos Políticos y Políticas Públicas	1

Como puede verse en la tabla 2, las tesis encontradas son de instituciones públicas y de grado maestría y doctorado. Cabe resaltar que el Instituto Mora, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y el

Colegio de San Luis, A.C. son instituciones cuya oferta académica está principalmente enfocada a la investigación.

Instituciones con mayor número de tesis

A continuación, mostramos en la Tabla 3 los datos de las instituciones de educación donde se encontró mayor número de trabajos.

Tabla 3

Estado	Institución	pública/ privada	Cantidad de tesis
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Pública	412
Ciudad de México	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Pública	71
Ciudad de México	Instituto Politécnico Nacional (IPN)	Pública	36
Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Pública	39

Pese a que el número de instituciones del sector privado revisadas fue mayor, donde se localizan más cantidad de tesis es en las instituciones públicas. Algunos factores que influyen en la obtención de estos resultados son: la orientación de las instituciones (investigación o profesionalización), la organización de sus repositorios y la posibilidad de acceso a ellos.

Dado que las tesis son resultado de investigaciones, entonces en congruencia con ello, donde encontramos estos textos es en instancias orientadas a la investigación y que las tienen consideradas como una opción de titulación. Y si, "[...] los programas de investigación se concentran principalmente en las instituciones del sector público, donde representan el 40%. En contraste, en las instituciones privadas representan sólo el 11% de su oferta [...]" (Martínez y Márquez, 2015, p. 43), entonces consideramos que ese es un factor por el cual encontramos mayor producción en el sector público.

De las tesis a las que se pueden acceder tanto a las fichas bibliográficas como al texto completo el 65 % se encuentran en la UNAM. En esto habrá que resaltar, primero que la función principal de dicha universidad es la investigación (Canales Sánchez, 2010); segundo, el acceso a su repositorio es libre y de fácil acceso y si bien cada una de sus escuelas y facultades tienen su propio repositorio, la institución cuenta con un repositorio donde se concentran todas las tesis tanto de licenciatura como de posgrado incluyendo las de las instancias del

sector privado que están incorporadas a esta universidad. Y el acceso es tanto a la ficha bibliográfica como al texto completo.

Algo que queremos resaltar es que entre las tesis revisadas identificamos trabajos realizados por personas con discapacidad, las cuales las podemos ver a continuación:

Tabla 4

Autores de tesis con discapacidad

Institución	Autor y título de la tesis	Nivel/grado
UNAM	Santiago, I. (2018). El quehacer docente en el proceso de enseñanza aprendizaje para la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual: un estudio de caso en la Facultad de Música de la UNAM. (Primer lugar del Concurso Nacional de Tesis sobre Discapacidad convocado por la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS), la Dirección General de Atención a la Comunidad (DGACO), la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) 2018)	Maestría en Música, en el Campo de Educación Musical
UNAM	Escobar (2018) Entornos educativos accesibles: buenas prácticas de inclusión en nivel superior a través de la cooperación internacional con enfoque intercultural de estudiantes con discapacidad	Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales
UNAM	Álvarez (2021) La situación de la educación de las niñas, los niños y jóvenes sordos en México: realidades y expectativas	Licenciatura en Pedagogía
UNAM	Navarrete, (2017), La discapacidad visual como freno y motor de una vida: estudio autobiográfico	Licenciatura en Psicología
UNAM	Polo (2019), Inclusión de personas con discapacidad: Un análisis a través del lenguaje y las políticas públicas	Licenciatura en Psicología
UNAM	Vite, D. (2015). Cuerpos sororos: Una perspectiva de género en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Licenciatura en Relaciones Internacionales
UPN	Santos, V. (2018). Educación del alumnado con discapacidad visual en escuelas de nivel básico dentro de la Ciudad de México: de la inclusión formal hacia la inclusión sustantiva. Estudio de caso	Maestría en Desarrollo Educativo
Instituto Mora	Escobar, K. (2020). No dejar a nadie atrás: estrategias de cooperación en educación superior para la inclusión de las personas con discapacidad. Premio ANUIES 2021 en la categoría de mejor tesis de maestría.	Maestría en Cooperación Internacional para el Desarrollo

La UNAM es también donde identificamos más tesis cuyos autores son personas con discapacidad. Un factor que permitió identificarlos es que los autores mencionan en sus trabajos que son personas con discapacidad, o bien, son personas conocidas porque hemos coincidido con ellas en algunos espacios académicos, como encuentros, foros, congresos, etc., lo cual nos habla de que además son sujetos con presencia activa en el mundo de la academia.

"Nada sobre nosotros sin nosotros" es el lema que tomaron como bandera las personas con discapacidad. El acceso al nivel superior es aún una deuda pendiente con las personas con discapacidad. De acuerdo con el INEGI (2017) sólo el 6.7% de las personas con discapacidad accede al nivel superior, esta situación los excluye, entre otras cosas, de las posibilidades de hacer investigación. De las 632 tesis revisadas, se identificaron sólo 8 cuyos autores son personas con alguna discapacidad que abordan una temática relacionada con el tema de la inclusión educativa, lo que representa apenas un 1.2 %. Esto significa que los trabajos de investigación suelen ser realizados por personas sin discapacidad, y nos preguntamos qué tanto en esto también se suscitan situaciones de exclusión. Se estudia la situación del acceso a la educación de las personas con discapacidad, pero es mínima su presencia como investigadoras. De acuerdo con Parrilla (2009) puede darse el caso de que una investigación sea excluyente y una manera de cómo esto puede suceder es cuando por el entramado metodológico resultan desautorizantes y sitúan a las personas sobre las que se investiga en un papel marginal, sólo como objetos de estudio; o bien, como señalan Susinos y Parrilla (2008) cuando:

[...] en los Estudios de Discapacidad la voz de las personas con discapacidad queda silenciada por el discurso omnipresente de los expertos, hasta el punto de que, como se ha dicho, la historia de la discapacidad no es propiamente la historia de las personas con discapacidad, sino de las representaciones que elaboramos sobre ellas. (p. 162)

Ante esto las investigaciones hechas por personas con discapacidad representan aproximaciones que resultan un aporte importante, ya que, algunas sin proponérselo y otras explícitamente, subvierten, interrogan, interpelan al *status quo*, de manera que "Las voces del alumnado constituyen una poderosa heterodoxia, o contrapunto, a la raíz del paradigma de la discapacidad como deficiencia individual innata [...]" (Peters, 2010, p. 599, citado por Calderón, p.134). Esto amerita reflexionar sobre cómo se está realizando la investigación, qué impacto ha tenido en favor de las personas con discapacidad.

Referencias

Calderón Almendros, I. (2014*). Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad.* Cinca

Canales Sánchez, A. (2010). Investigación, función central de la UNAM. En *Seminario de Educación Superior.* https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=904

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. (s.f.). *Tesis como Forma de Titulación*. https://repositorio-uapa.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2852/mod_resource/content/1/UAPA-Tesis-Forma-Titulacion/index.html

Escobar, K. (2018). *Entornos educativos accesibles: buenas prácticas de inclusión en nivel superior a través de la cooperación internacional con enfoque intercultural de estudiantes con discapacidad* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. https://bit.ly/3uL33le

Escobar, K. (2020). *No dejar a nadie atrás, estrategias de cooperación en educación* (Tesis de Maestría). Instituto Moras. https://mora.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1018/477

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). La discapacidad en México, datos al 2014. INEGI.

Jacobo. Z, Campos, M., Vargas, S., Salazar, M.L., Hernández, M.C., Gajardo, K. y Cáceres, J. (2024). Discapacidad, discriminación y violencia (2012 al 2021). En Furlan Alfredo, Prieto Ma. Teresa y Ochoa Nidia. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas de México,* Vol. 6., (pp. 500-556). Colección de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. https://libreria.comie.org.mx/libro/convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas/#tab-description

Martínez, F. y Márquez, A. (2015). Los programas de Posgrado. En Bonilla Marín M. (coord.), *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional* (pp. 40-79). Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado. A.C. https://www.dropbox.com/scl/fi/1mdx4chk6gffoj4zjxyk0/Diagn-stico-Nacional-8-Sept.pdf?rlkey=w4gu74j02dbhgk6h505lmvc50&e=5&dl=0

Navarrete, M. C. P. (2017). *La discapacidad visual como freno y motor de una vida: estudio autobiográfico* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.9.195/ptd2017/mayo/0758871/Index.html

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, (349), 101-117. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:a18a2023-3394-40cf-9014-a6064de8a3f7/re34905-pdf.pdf

Polo, F.J. (2019). *Inclusión de personas con discapacidad: Un análisis a través del lenguaje y las políticas públicas* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.9.195/ptd2019/noviembre/0797552/Index.html

Reglamento De Titulación Profesional del Instituto Politécnico Nacional. (1992). Gaceta Politécnica Edición Especial. https://www.ipn.mx/assets/files/posgrado/docs/Comunidad%20Estudiantil/ipn-reglamento-titulacion.pdf

Santiago, I. (2018). *El quehacer docente en el proceso de enseñanza aprendizaje para la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual: un estudio de caso en la Facultad de Música de la UNAM* (Tesis de Maestría). UNAM. https://bit.ly/3M6M9Dw

Santos, V. (2018). *Educación del alumnado con discapacidad visual en escuelas de nivel básico dentro de la Ciudad de México: de la inclusión formal hacia la inclusión sustantiva. Estudio de caso* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional https://bit.ly/3KQQpGX

Susinos, T. y Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión. Y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2),* 157-171. https://www.redalyc.org/pdf/551/55160212.pdf

Las universidades mexicanas y la producción de tesis sobre discapacidad: campo de estudio, perspectivas teóricas y metodológicas

Mónica Leticia Campos Bedolla

Resumen

Durante la realización del capítulo de Discapacidad, Discriminación y Violencia del Estado de Conocimiento del COMIE, del periodo 2012-2021, en el Área temática 15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, dirigido por el Dr. Alfredo Furlán y la Dra. María Teresa Prieto se revisaron las tesis generadas en ese periodo, las cuales fueron organizadas por universidad, tanto pública como privada y para los diferentes estados de la república mexicana.

Predominaron las universidades públicas como principales espacios en los que se han realizado este tipo de trabajos, relacionados, de uno u otro modo, con el abordaje de la discapacidad (discapacidad, persona con discapacidad, sordo, ciego, autismo, down, integración, inclusión, como palabras de búsqueda), si bien se detectaron varias tesis en el repositorio del Tecnológico de Monterrey. Entre las que cuentan con un mayor número de tesis al respecto se encuentran: la Universidad Autónoma de México, la Escuela Normal de Especialización, la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Politécnico Nacional, sin embargo, será interesante ver si en proporcionalidad de su número de egresados, sí mantienen un considerable número de investigaciones de este tipo, comparadas con otras que son más pequeñas.

Con este estudio, se puede concluir que la situación que guarda la realización de tesis, en general, y en particular en temas de discapacidad, va en decadencia y cada vez son menos las instituciones que cuentan con este tipo de materiales. Aunado a que, las universidades privadas no tienen abiertos sus repositorios para el público en general, lo que no permite saber qué tanto este sector contribuye o no a este tipo de materiales. Asimismo, la actual diversidad de formas de titulación, sobre todo en las universidades privadas, ha contribuido a una baja considerable en la realización de estos trabajos de investigación.

Palabras clave: universidades, mexicanas, tesis, discapacidad.

Con el propósito de contribuir al capítulo Discapacidad, Discriminación y Violencia del Estado de Conocimiento del COMIE, periodo 2012-2021, en el Área temática 15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, dirigido por el Dr. Alfredo Furlán y la Dra. María Teresa Prieto y dentro de la temática número 7. Diversidad, diferencias e inclusión: entre propuestas alternativas, aproximaciones transversales y transeccionales, y entornos invisibilizados de discriminación, racismos, exclusión e injusticia. Discapacidad, género, orientación sexual, etnias, religiones, etc., en contextos educativos, se indagó en el número de tesis elaboradas entre 2012 y 2021 sobre temas relacionados con la discapacidad en universidades de toda la república mexicana, tanto públicas como privadas. Para estos fines, la búsqueda se llevó a cabo a través de los repositorios de las diferentes instituciones encontrando que no todos están disponibles para el público en general, dado que varios de ellos, solicitan usuario y contraseña, aspectos que sólo quien pertenece a la institución tiene. También es importante señalar, que se notó que, en algunos repositorios, aparecen en los catálogos trabajos que no se encuentran en textos completos, es decir, solo aparece la ficha técnica, a lo más con resumen, pero no el trabajo en su totalidad.

A pesar de esta limitación, fue posible recuperar algunas tesis de licenciatura y posgrado, así como analizar, en la mayoría de los casos, los campos disciplinares de las cuales provienen, aproximaciones teóricas desde las que abordan la discapacidad y los enfoques metodológicos con los cuales trabajaron. En la Tabla 1 se muestra un concentrado de las universidades que, según sus repositorios revisados, cuentan con el más alto número de tesis asociadas con la discapacidad.

Tabla 1

Concentrado de universidades mexicanas con mayor número de tesis sobre discapacidad durante el periodo 2012-2021

Universidades públicas	Palabras de búsqueda con las que se asocian		Perspectiva teórica y metodológica predominante		
	Tesis licenciatura	Tesis posgrado	Disciplinas	Metodologías	Aproximación teórica
Universidad Nacional Autónoma de México	224 discapacidad	126 discapacidad	Psicología Medicina Trabajo social	Cualitativa Cuantitativa Mixta	Integración Inclusión
Escuela Normal de Especialización	78 audición y lenguaje, 15 discapacidad intelectual, 12 discapacidad visual, 18 discapacidad motriz. 33	0	No se pudo acceder a las tesis, dado que se bloqueaba el acceso a ellas en el repositorio		
Universidad Pedagógica Nacional	35	36	Magisterio Pedagogía Sociología	Cualitativa Cuantitativa Mixta	Inclusión Integración Médica
Instituto Politécnico Nacional	30 discapacidad 4 discapacidades 1 discapacidad auditiva 1 discapacidad intelectual 1 discapacitados 2 discriminación 1 exclusión 3 inclusión/ exclusión educativa 2 integración 13, integración educativa 1 Síndrome de Down 1	6 Discapacidad 1 Discapacitados 2 Discriminación 3	Medicina Arquitectura Ingeniería		Médico Inclusión

Como se observa en la tabla anterior, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es donde se encontró un mayor número de tesis (350) relacionadas con investigaciones en discapacidad y conceptos afines (no hay que

olvidar que los datos estuvieron determinados por la posibilidad que hubo de acceder a repositorios abiertos). Es importante resaltar que el ser la universidad con el mayor número de tesis, puede estar asociado, por un lado, a que se trata de una de las instituciones de educación superior más grandes de México; por otro, que todavía cuenta con algunos programas de licenciatura y de posgrado en donde se impulsa la realización de tesis como opciones de titulación, aunado a que incluye en su cuerpo docente, la profesores investigadores quienes promueven y acompañan a los estudiantes en la elaboración de este tipo de trabajos académicos. Situación que no siempre se da en otras instituciones. Por último, vale la pena señalar, que la UNAM aún sigue siendo una de las instituciones con mayor número de profesores y profesoras investigadores, lo cual influye en el hecho de que promuevan e inviten a estudiantes a sus proyectos, de los cuales deriven tesis para su titulación. Sin embargo, a pesar de que su tamaño influye en que haya un mayor número de población y facultades en las que se hace investigación, no se hizo el análisis de la proporcionalidad de producción de este tipo de trabajos, comparado con instituciones más pequeñas.

Referente a las áreas disciplinares que más han abordado la discapacidad se encuentran la psicología, la medicina, la pedagogía y el trabajo social. De algún modo, esto se puede atribuir a que tanto la psicología como la medicina pertenecen al campo de la salud, campo de estudio que ha sido cercano a las primeras aproximaciones de estudio de la discapacidad, como lo es el modelo rehabilitador, el cual considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas (derivadas en limitaciones individuales de las personas). Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. (Palacios, A., 2008: p.26)

Esta manera de abordar la discapacidad, se notó en varios de los trabajos encontrados en estas dos áreas, psicología y medicina, no obstante también es importante señalar que en el caso de las relativas al campo de la psicología, existen trabajos enfocados en los cuidadores de las personas con discapacidad, enfatizando en la mayoría de los casos, el impacto psicológico-emocional que provoca la atención de una persona con discapacidad; así como el perfil necesario de alguien que realice esta labor.

Referente a que todavía hay una fuerte tendencia a entender la discapacidad como un asunto médico, como enfermedad, es resultado del peso que en la modernidad tienen las ideas de capacidad o incapacidad, en términos de productividad. A la par, de la influencia de los paradigmas de normalidad (sano)

y lo anormal (enfermo) configurados desde los discursos de la medicina del siglo XVII, XVIII en un momento en el que la ciencia del método científico, de la objetividad, del objeto de estudio y de la anulación de toda posibilidad de sujeto-subjetivo, imperando objeto-humano de la razón. De ahí que, en el marco de ideas positivistas, cientificistas, la medicina haya contribuido en gran medida a entender la discapacidad como un asunto del individuo, un individuo enfermo e incapaz.

En este sentido, en las tesis ubicadas en los repositorios del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de la Escuela Normal de Especialización se enfatiza el uso diferentes términos alusivos a síndromes o deficiencias relacionados con la discapacidad, desde miradas médica y deficitaria. De igual manera, todavía aparecen tesis que, al referirse a las personas con discapacidad, sustantivan, y las nombran *discapacitadas*. En el caso de la Normal de Especialización, se recuperaron fichas técnicas de los trabajos con los que cuentan en su repositorio, sin embargo cuando se intentó entrar a los documentos completos, se bloqueaba el acceso solicitando usuario y contraseña. Por este motivo solo se pudo hacer el conteo de estos trabajos sin poder profundizar en el análisis de los mismos, resaltando que en ellos todavía hay cierto predominio en el uso de términos como síndromes, clasificaciones muy exhaustivas de discapacidades como las referidas al lenguaje, a lo visual, auditivo e intelectual.

Al igual que con la UNAM, en el IPN, se observó que el área disciplinar en la que se hallaron más tesis relacionadas con la discapacidad fue medicina, seguida de arquitectura e ingeniería. Es de todos sabido que en el Politécnico prevalecen programas educativos relacionados con lo tecnológico e ingenieril, por lo cual en la mayoría de los trabajos se aborda la discapacidad mediante propuestas orientadas a aspectos de accesibilidad y dispositivos tecnológicos de asistencia. Vale la pena señalar, que, en el caso del IPN, las tesis derivadas del campo de la ingeniería están enfocadas en el desarrollo tecnológico de prótesis mecanizadas, asistentes de software para personas ciegas y aparatos o equipos de ortopedia.

En cuanto a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por el enfoque mismo de esta institución, prevalecieron tesis encaminadas al abordaje de la discapacidad desde el ámbito educativo y pedagógico. Es importante señalar que sobresalió lo relacionado con el magisterio, es decir, los estudios revisados en su mayoría tienen que ver con la participación del docente y los desafíos que enfrenta, y cómo lo hace, para la atención de estudiantes con discapacidad. Al

igual a lo observado en tesis de las otras instituciones, los estudios sobre discapacidad en el ámbito educativo se centran en las estrategias de enseñanza y las formas de aprender de los estudiantes con diferentes discapacidades, bajo la mirada de los modelos como: médico-rehabilitador; adecuaciones curriculares y atención de necesidades educativas especiales, propios de la perspectiva de integración; y las barreras de aprendizaje, término incorporado en el modelo social de inclusión. Si bien pareciera que hay una genuina preocupación por transitar a la elaboración de tesis que retomen la inclusión, la revisión de los textos deja ver que aunque los trabajos se enuncian en un determinado paradigma, se identificó que los combinan y que hay contradicciones entre los diseños de investigación y los paradigmas. Quizá tales confusiones tengan que ver con que todo nuevo paradigma que se instala con frecuencia por mandato e intenta realizar una transformación a partir de sus postulados y dispositivos, que se proponen desplazar o anular los avances alcanzados por los anteriores; de ahí que en los estudios se encuentre que el paradigma de integración, propuesto en los años 90 del siglo pasado, lo mezclen y usen indistintamente con el de inclusión. (Jacobo, et al., 2024: p.14)

Lo anterior muestra que no basta con que surja uno u otro modelo, sino lo interesante es cómo éste es apropiado o no por los investigadores en sus tesis.; cómo construyen sus estudios desde las interpretaciones que hacen de los modelos teóricos con los que dicen y pretenden explicar lo que estudian. En ocasiones pudiera dar la sensación de que se avanza en los modelos y formas teóricas de entender y explicar lo que sucede en un campo de estudio, como el de la discapacidad, pero en el fondo el rezago puede ser todavía enorme, y quizá peor aún, se corre el riesgo de que al creer que se está hablando de inclusión, sin que así sea, se límite la posibilidad de seguir pensando la discapacidad y la misma inclusión.

Como se puede observar, es en el sector público donde aún existe el compromiso por la investigación y la formación de jóvenes en este campo a través de tesis, sin embargo, el acompañamiento que se da a estos jóvenes en ocasiones no es cuidadoso, dado que como se mencionó se encontraron inconsistencias teóricas y metodológicas en el manejo de la temática. Asimismo, es necesario comentar que el que hayan prevalecido las universidades públicas como las de mayor número de tesis, también es cierto que se tuvo como limitante que las universidades privadas como la Anáhuac, la Ibero, e incluso algunas del Tecnológico de Monterrey, no tienen repositorios abiertos. En el caso particular del

Tecnológico de Monterrey, se encontraron algunas tesis de maestría enfocadas a cuestiones tecnológicas, como desarrollo de prótesis, asistentes tecnológicos y de software para niños con discapacidad que se encuentran en algunas escuelas públicas.

Por último, es importante enfatizar que las universidades, tanto públicas como privadas, no deben dejar de lado el compromiso que tienen como formadoras de investigadores, pero sobre todo de estudiantes que vean en la realización de tesis, la posibilidad de desarrollar pensamiento crítico y reflexivo mediante la práctica de investigación. Asimismo, son los jóvenes, quienes, con sus trabajos de tesis, pueden incidir en las perspectivas desde las cuales se configuran los estudios sobre la discapacidad y sus posibilidades de incentivar políticas transformadoras en este campo.

Referencias

Jacobo, Z., Campos, M., Vargas, S., Salazar, M., Hernández, M., Gajardo, K. y Cáceres, J. (2024) Discapacidad, discriminación y violencia (2012-2021) en Furlán, A., Ochoa, N. y Prieto, T. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas en México* (primera edición, vol.6 p. 500-555) COMIE.

Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo editorial CINCA.

LA ESCUELA PÚBLICA Y SUS ACTORES ANTE LAS VIOLENCIAS Y EL CONFLICTO ARMADO EN TERRITORIOS DE DISPUTA CRIMINAL*

Coordinador
*Alberto Colin Huizar***

Narrativas de experiencias de profesores
de Telesecundarias en Guerrero: trazos en el conflicto armado
*Agustín Solano López****

El estado imaginado: escuelas, docentes y estudiantes
en comunidades rurales con afectación
del crimen organizado en Zacatecas
*Manuel de Jesús Arévalo Robles*****

El profesorado de Sinaloa en contextos
de violencia criminal y narcotráfico: un abordaje necesario
*Víctor Horacio Esparza Bernal******

* Línea temática: intervenciones institucionales sobre problemas de violencia y disciplina que alteran la convivencia.

** DIE-CINVESTAV.
alberto.colin@cinvestav.mx

*** Universidad Autónoma de México.
solano.lopez.agustin@gmail.com

**** DIE-CINVESTAV.
manuel.arevalo@cinvestav.mx

***** Universidad Autónoma de Sinaloa.
v.esparzab@gmail.com

Resumen general del simposio

El presente simposio se propone escudriñar las condiciones de inseguridad que enfrentan las y los docentes de educación básica para desarrollar su trabajo en complejos contextos de violencia criminal. Dado que este campo especifico de indagación se ha estudiado poco en la investigación educativa y casi no tenemos información empírica reciente que muestre cómo repercuten las violencias derivadas de la criminalidad en las prácticas cotidianas de las comunidades escolares, el simposio busca abonar en esta dimensión problemática de la educación escolarizada, con la idea de aportar resultados de investigaciones desde perspectivas situadas en Guerrero, Sinaloa y Zacatecas. Se discutirá que ocurre con las trayectorias del magisterio para lidiar con estas problemáticas cada vez más recurrentes y, con ello, tratar de comprender desde el ámbito escolar la naturaleza de las violencias originadas por la disputa entre grupos armados que buscan monopolizar las economías ilegales en varios territorios del México contemporáneo. Así pues, el simposio subraya el interés por visibilizar y discutir el despliegue de un repertorio de violencias en el marco de la escuela pública y los procesos de enseñanza-aprendizaje donde participan directivos, docentes, estudiantes y familias vinculadas a las instituciones educativas. Los participantes del simposio compartirán sus respectivas investigaciones, principalmente cualitativas mediante abordajes etnográficos, acerca de las experiencias de los sujetos educativos, la victimización y aquellas prácticas socioeducativas para sostener la escuela.

Palabras clave: educación, escuela pública, violencia, narcotráfico, trabajo docente.

Semblanza de los participantes en el simposio

Alberto Colin Huizar. Investigador en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Antropólogo Social, Maestro en Investigación Educativa y Doctor en Ciencias Sociales. Sus trabajos han tratado de vincular el acompañamiento político como activista en diferentes luchas de los pueblos originarios y frentes sindicales con el análisis de las alternativas educativas y los desafíos actuales del trabajo docente, particularmente en localidades de Michoacán, México. Es autor de una docena de artículos y capítulos de libro sobre

metodologías etnográficas y colaborativas, violencia criminal, trabajo docente y autonomía en la educación.

Agustín Solano López. Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa, Guerrero. Inició su labor docente en la Región Montaña Alta. Y actualmente se encuentra en la Región Centro de Guerrero. Cuenta con quince años de servicio en el subsistema de Telesecundarias. Es Maestro en Ciencias, área Educación Superior y en Docencia de la Matemática, estudios realizados en la Universidad Autónoma de Guerrero. Se encuentra en la elaboración de tesis en el Doctorado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Sus temas de interés giran en torno a la escolarización, zonas de conflicto, narrativas, memorias, la paz y tecnopedagogía.

Manuel de Jesús Arévalo Robles. Docente rural en la escuela primaria multigrado "Leobardo Reynoso", San Antonio Tarasco, municipio de Villanueva, Zacatecas. Maestrante en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Coordinador general de la revista académica "Voces del Magisterio Rural. América Latina y el Caribe". Miembro de la Red Temática de Investigación Rural (RIER). Su principal temática se refiere al estudio de escuelas rurales multigrado en contextos de criminalidad y violencia.

Víctor Horacio Esparza Bernal. Licenciado en Psicología y Maestro en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Estudiante de Doctorado en Educación por la misma casa de estudios. Colaborador en el Laboratorio de Estudios Psicosociales de la Violencia de la Facultad de Psicología de la UAS. Miembro del sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (SSIT). Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. Su línea de investigación se orienta a la relación de educación, juventud y narcotráfico. Actualmente colabora en el proyecto de investigación "construcción social del narcotráfico en jóvenes sinaloenses".

Narrativas de experiencias de profesores de Telesecundarias en Guerrero: trazos en el conflicto armado

Agustín Solano López

Explorar los recorridos de los trayectos que realizan algunos de los profesores, a través de sus experiencias, permite visualizar una manera singular de vida personal y profesional. No se trata solo de cómo ofrecen sus servicios profesionales, del desarrollo de contenidos en la modalidad de Telesecundaria, sino de adentrarse en su estancia, sus viajes de tres horas o más de camino de terracería, y su tránsito por una semana laboral y su eventual regreso a sus domicilios. Esta investigación propone un acercamiento etnográfico a esas experiencias y un trabajo con las narrativas de algunos de ellos. El estudio contribuye a dar cuenta de cómo viven los docentes de este nivel en territorios controlados por civiles armados, que pertenecen a diversos grupos dedicados al narcotráfico, fragmentación que resultó de la guerra contra el narcotráfico y que tiene un alto grado de movilidad, inestabilidad y de violencia en las comunidades rurales. En este sentido, cabe destacar aquellos obstáculos de seguridad por los posibles enfrentamientos, y la extensión de los temores y los silencios como parte del cotidiano. A pesar de las circunstancias azarosas, los profesores viajan cada semana a las zonas rurales para llegar a las escuelas telesecundarias, espacios que en ciertos momentos les permite, quizás ampliar un panorama de vida más alentador para los estudiantes que atienden.

Palabras clave: narrativas, telesecundaria, narcotráfico, profesores y comunidad rural.

Introducción

El siguiente trabajo es parte de un proyecto de investigación que se relaciona con las experiencias docentes de Telesecundaria en la Sierra del estado de Guerrero, México, donde se vinculan las narraciones de los profesores, encontrando sus experiencias en el aula de clase, así como la presencia de civiles armados.

Actores que aparecen en un contexto rural con limitaciones educativas, sociales y económicas que gestionan o empujan dedicarse a empleos ilícitos; escenarios que han sido poco cuestionados o analizados desde distintas miradas; es decir, desde distintas regiones geográficas. Se sabe que existe un panorama de estudios realizados en diferentes espacios, sin embargo, aparecen características particulares que son recurrentes por las formas en que se presenta la violencia, es decir, algunas comunidades experimentaron tiempos álgidos, en otros lugares solo escucharon las versiones de sus compañeros o de los habitantes del pueblo, e incluso la voz de las y los estudiantes. Ello invita a profundizar sobre las siguientes interrogantes: ¿cómo viven los profesores de Telesecundaria bajo la sombra de diversos grupos de narcotraficantes? ¿Qué efectos produce la violencia del narco en su trabajo docente y en su vida personal? ¿Qué perspectiva tienen de los inminentes enfrentamientos armados? ¿Qué ideas emergen en las aulas?

Algunos estudios realizados en otros países, como en Colombia, dan cuenta de la perspectiva de los docentes en un contexto de conflicto armado interno, desarrollado bajo acciones locales de actores armados y no armados, políticos y/o civiles (Chávez, Ortiz y Martínez, 2016). En esos casos, a través de sus narrativas, los profesores expresan y muestran actitudes que asumen en situaciones de amenazas, y señalan cómo impacta esta situación en las relaciones interpersonales con los habitantes de la comunidad, así como en la concepción de su rol docente.

En el caso de México, en el estado del conocimiento "Convivencia, Disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011", González Cuevas, Inzunza Rodríguez y Benítez Ontiveros (2013) destacan que el tema del narcotráfico aparece con más resonancia por el aumento de la violencia generada por la guerra declarada a través del gobierno de México en 2007 en contra de las organizaciones criminales, sustentada por el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012). Esta estrategia se presentó como una alternativa para enfrentar al narcotráfico y dio paso a una "guerra contra las drogas", que en palabras de Rodríguez y Bermeo (2020) es una política que prohíbe y militariza a las drogas, cuyo resultado próximo es la promoción ilícita y lucrativa del narcotráfico, y quizá, de manera indirecta, incremente la motivación de los sujetos para formar parte de esa red.

Siguiendo a González et al (2013), es necesario señalar tres aspectos importantes para la presente investigación: las balaceras y tiroteos en las inmediaciones de las escuelas de los distintos niveles educativos (preescolar, primaria,

secundaria, media superior y superior), algunas acciones del crimen organizado tales como las extorsiones, robos y asaltos, algunos dirigidos en contra del magisterio, y el impacto que este contexto tiene en las subjetividades de los estudiantes, quienes se encuentran más susceptibles a las prácticas y símbolos culturales y en varias ocasiones expresan cierta afinidad con el fenómeno del narcotráfico.

Un ejemplo más claro y desde un plano contextual más específico, es el estudio que realizó Colin (2022), con el profesorado de algunas zonas en el estado de Michoacán. Este autor hace énfasis en las experiencias del profesorado de esa entidad, quienes han enfrentado distintos retos en su práctica, bajo un contexto con alto grado de conflictos y violencias, derivado en parte de una mínima presencia del Estado mexicano.

En este sentido, Rodríguez y Bermeo (2020) y Colin (2022) coinciden en que es de suma importancia continuar con investigaciones y análisis en comunidades escolares desde una óptica más vasta, que permita observar las diversas relaciones que se presenta con los profesores y las experiencias escolares, así como las diferentes formas en que aparecen los grupos de narcotraficantes. Esas investigaciones deberían apuntar a producir conocimiento sobre los recorridos hacia los lugares donde son asignados, las posibles recomendaciones que alcanzan a escuchar o como formas de orientación, las implicaciones de sus prácticas educativas y la realidad que atraviesa a lo que sucede en las aulas y el vínculo con los estudiantes. Estas indagaciones de índole internacional y nacional dan pauta para reflexionar sobre el propósito de este escrito, que trata de enfocarse en mostrar las distintas coordenadas que ubican a las prácticas escolares y los resultados que hasta ahora presenta la guerra contra las drogas, narradas desde los labios de los actores: los profesores de telesecundaria en la Sierra de Guerrero, donde mantienen un inminente riesgo por los enfrentamientos armados que contadas veces salen a la luz.

Por otro lado, se converge con los autores en que es preciso explorar con nitidez, desde la percepción de los profesores cómo les impacta aquellas actitudes o comportamientos que se desprenden de los grupos del crimen organizado dado que en cada zona de la Sierra de Guerrero muestran ciertas particularidades, por ejemplo, los "retenes" o "puestos de revisiones", así como la forma en que intervienen en las comunidades, que son resultados de los enfrentamientos armados locales, pero que también derivan de la guerra contra las drogas, como argumentan Rodríguez et. al (2020) y Colin (2022). Estas acciones van

preconfigurando cómo desarrollar ciertos temas que se vinculan con estas características, en algunos momentos, quizá con sobresaltos, y con otras maneras de atender a los procesos educativos de la Telesecundaria.

La Telesecundaria: sobre sus andares y huellas en lo rural

En el estado de Guerrero, México, en la franja conocida como Sierra Madre del Sur, se encuentran distribuidas instituciones educativas de nivel de Secundaria, específicamente de la modalidad de Telesecundaria, que en el argot de los profesores que laboran en esas zonas, de los estudiantes y habitantes es conocida como *"Tele"*, "Teles" o *"la Tele"*. Por su posición geográfica, se localizan, principalmente, en comunidades rurales distantes, con un promedio de tiempo de tres a ocho horas de la zona más urbana, aunque hay que aclarar que también es posible encontrarlas en la periferia de las cabeceras municipales, en un ambiente un poco más urbano, pero cuyas carencias de infraestructura física no distan de las que se encuentran en las zonas rurales.

La Telesecundaria nace como una de las modalidades educativas del Sistema Educativo Nacional (SEN) aproximadamente en el año de 1968 en el sexenio del presidente Díaz Ordaz y con Agustín Yáñez en la Secretaría de Educación Pública, como lo señalan Navarrete y López (2022). En aquellos momentos operaba como una modalidad de educación a distancia que utilizaba algunos medios modernos, como la televisión. Esta modalidad se desarrolla en un contexto económico, político, cultural y social, caracterizado, en palabras de Barroso (2014), por cierta preocupación de la educación del sector rural, nuevas expectativas para el nivel secundaria y su vinculación de medios tecnológicos relevantes para la época: la radio y la televisión.

Adicionalmente, Morales (2015) percibe que la marginación en Guerrero es notoria con niveles educativos y sanitarios bajos, su ingreso *per cápita* es de los más raquíticos en comparación con los estados del centro y norte del país. Sin embargo, las diversas políticas implementadas por el Estado que buscan favorecer a estas zonas con altos niveles de desigualdad tampoco han sido suficientes puesto que aún persiste una vulnerabilidad económica (Tavira 2018, p. 26) a pesar de las características geográficas del estado de Guerrero, donde algunas regiones poseen recursos favorables, no significa que se generen actividades económicas sustantivas, dado que en algunos son causas de la comple-

jidad geográfica, pero también de procesos territoriales, que a lo largo de su historia, han generado que no todos los municipios puedan aplicarse políticas públicas enfocados a proyectos productivos. Un ejemplo claro de esos procesos lo muestran Salazar y Álvarez (2018) quienes, en su investigación, se centran en las poblaciones desplazadas por violencias regionales y locales ejercidas por el narcotráfico, grupos de choque, paramilitares, autodefensas o defensas comunitarias; que aparecen en la palestra en el marco de la guerra del narcotráfico y crimen organizado.

Entre narrativas, escuela y civiles armados

Los profesores de Telesecundaria que prestan sus servicios educativos en algunas zonas rurales en el estado de Guerrero van trazando y tocando puntos comunes en su formación, sus condiciones de trabajo y al contexto de violencia en el que se mueven. Dentro de esa lejanía encontramos los traslados que casi siempre se realizan los domingos o los lunes. La mayoría de los profesores ocupan el transporte público para que los lleve a la comunidad donde son adscritos; en ocasiones son vehículos tipo Urvan, en otros lugares son camionetas, conocidas como de dos toneladas y con redilas, en ocasiones van sentados, en otros lados se van de pie por lo que dure el viaje, que pueden ser tres o cuatro horas.

Algunos salen los domingos, otros el lunes

Cabe señalar que algunos de los profesores de telesecundaria son originarios de otros municipios u otras regiones del estado de Guerrero, y por asignación de sus lugares de trabajo son enviados a las comunidades donde se requieren sus servicios. Por la lejanía de sus domicilios hasta sus centros de trabajo, indiscutiblemente tienen que viajar desde un día antes, o por los horarios de transportes parten al inicio de la semana, como lo da a conocer el siguiente profesor, que, a través del celular, con un tono afable, pausado y de un acento costeño, menciona:

> ...ya, me traslado a la comunidad los días lunes, porque únicamente hay un...el servicio de urban una vez al día, una baja y una sube a la comunidad. Entonces nosotros nos vamos de aquí a las 8 de la mañana para llegar allá a las 12:30, eso es

> los días lunes, porque el día domingo no hay transporte, entonces lo tenemos que hacer el día lunes. Entonces llegamos a la comunidad a las 12; citamos a los alumnos a la 1 para que tomen sus clases, de 1 a 5 de la tarde, entonces, obviamente que ya estamos fuera del turno de la escuela, pero se hace un acuerdo con los padres de familia, y ellos afortunadamente pues lo entendieron y ellos pues quieren que sus hijos tengan clases, pero pues no nos queda otra, porque únicamente tenemos ese transporte. Entonces de 1 a 5 los días lunes le damos clases a los chamacos, nosotros subimos a dar clases, del centro a donde inicia el pueblo, que han de ser 5 minutos caminando. (E19H-20-08-2022).

En su memoria, donde mantiene el recuerdo que se replica cada ocho días, narra las opciones de fecha y de tiempo en que puede moverse hacia la comunidad. Para llegar a esa hora, el profesor tiene que salir de madrugada de su domicilio o del municipio donde radica, para estar cerca de las ocho de la mañana y poder tomar la urban que sale a esa misma hora hacia su lugar de trabajo; esto provoca un viaje de más de medio día. En estas circunstancias la imagen de la escuela y de los estudiantes, deja entrever, que son prioritarias, al iniciar las clases ese mismo día por la tarde, con la intención de recuperar ese tiempo. Aunque ese traslado, los días lunes, le permite disfrutar el fin de semana, quizás con su familia y en su respectivo hogar; los días lunes tiene que subir y de cierta manera, mostrar un funcionamiento de la escuela Telesecundaria, es decir, que inicie el mismo día que todas las escuelas de la región, haciendo válida una reestructuración en el horario, buscando el beneficio tanto para los estudiantes al no perder clases, el visto bueno de los padres de familia que junto con los profesores acuerdan, trabajar por la tarde y que desde los ojos de Masschelein y Simons (2014) la escuela, a través de los profesores, casi siempre tiene que ver con la experiencia de la *potencialidad*, a pesar de las condiciones que puede presentar por la lejanía, pero que es conectada en este caso los días lunes, a circunstancias de capacidad y de posibilidades impregnados por el compromiso laboral; pero que al mismo tiempo puede frustrar y/o alterar otros planes que más adelante mencionaremos, pero bajo estas condiciones, el horario de clases es modificado con la finalidad de que los integrantes que conforman a esta comunidad escolar, mantenga un equilibrio sin entrar en fricciones, que lleve a reclamos infructuosos. Estos ajustes de tiempos permiten tomar cada semana un horario vespertino para aprovechar la mayoría de los días hábiles.

Civiles armados, grupos antagónicos

¿Cómo se despliega la figura de los grupos armados ante los profesores de Telesecundaria? ¿Cuáles son las impresiones inmediatas de aquellas personas que aparecen armadas dentro de la comunidad? Entre las narrativas de algunos de los profesores encontramos perspectivas que nos ayudan a entender el contexto de zonas de conflicto, donde aparecen diversos grupos de narcotraficantes. Algunas escenas son relatadas por un profesor, detrás de su escritorio y moviéndose lentamente de un lado a otro, en su silla giratoria comenta:

> ...me ha tocado en otras comunidades en las cuales ha habido tiroteos, en que hemos estado en fuego cruzado. Sí, porque los grupos antagónicos se enfrentan a cualquier hora del día. Entonces, en el traslado hemos pasado algunas situaciones de balaceras, y no tan sólo en el traslado. También en la comunidad ha habido algunas balaceras. Recuerdo que en la telesecundaria que yo estuve anteriormente me tocó una balacera con los alumnos y fue en una hora en un horario de 08:00 de la tarde a 03:00 de la tarde que duran las balaceras en ese caso. De 8 de la mañana a 3 de la tarde. Todo el día. (E28H-12-10-2022, pág. 538).

El peligro que ha vivido lo da a conocer rescatando de su memoria algunas experiencias de otros lugares que ha sido parte de esos escenarios dado que *"los grupos antagónicos se enfrentan a cualquier hora del día"*. La lucha por controlar la mayor extensión de territorios envuelve a los maestros en un manto de balas, tanto en los caminos por donde se trasladan como en la propia comunidad. Este ejercicio de narrativa y memoria fija en él la oportunidad de corregirse en la hora de un evento fuerte, Cuando se llega el momento de un enfrentamiento armado, poco importa si hay actividades escolares. La intervención hacia una comunidad por parte de los grupos de narcotráfico, uno que defiende su posición en un pueblo y otro que provoca el conflicto puede durar más de un día. En el caso de las escuelas Telesecundarias, los profesores y estudiantes se resguardan en algún sitio del aula, hasta que, en determinado momento, cesa el tiroteo.

En palabras de Maldonado (2021), estas características corresponden a manifestaciones de violencia en los entornos escolares que ponen en peligro la seguridad de los miembros de la comunidad educativa, lo que provoca que, sin documento expedido por parte de las autoridades educativas, se da el reti-

ro de los profesores puesto que no da tiempo para elaborar un acta de hechos sobre lo sucedido y que sea firmado por la autoridad inmediata, en este caso el Comisario o la persona quien esté a cargo de la Comisaría en ese día; aunque es probable que no se firme o expida algún documento por los datos y detalles que pueda plasmarse; es decir, nombrar a los grupos de narcotraficantes, el nombre del lugar o los sitios donde ocurrieron, cómo los afectó, si hubo o no personas sin vida; bajo esta tesitura, mientras menos datos existan o se evite elaborar documentos escritos, es más apropiado por cuestiones de seguridad. Estos silencios, como dice Arfuch (2018) que también disgusta, reprime o duele intenta inhibir, como lo señala Rufer (2019) el desarrollo de ideas colectivas en la memoria; provocando que solo se quede en pláticas o comentarios y que a la vez sean cuidadosos por el contexto en la que se desenvuelven.

A modo de cierre

A través de la narrativa se visualizan las condiciones en las que trabajan los profesores en contextos donde existen grupos de narcotráficos que se mantienen o implementan innovaciones en sus organizaciones como aquellos que se denominan grupos de autodefensas o Policías Comunitarias. Por otro lado se da la posibilidad de la escucha de los profesores, es decir de ese otro, mostrando sus aspectos personales y profesionales que forman parte de su desarrollo humano en ambientes adversos que gestiona e incluye emociones de diferente índole y que también se encuentran inmersos en ese "tejido social rasgado", como lo argumenta Lomnitz (2022) a la sombra de una "guerra contra las drogas" donde no se alcanza a observar una derrota para aquello que es veneno y remedio a la vez, entendido como una posible generación de ingresos económicos tanto para los grupos del crimen organizado como para las familias de las comunidades.

Este conjunto de narrativas sobre las aulas y civiles armados es un ejercicio, que se aproxima a una re-construcción identitaria, en este caso, de los profesores de Telesecundaria quienes al relatar sus experiencias de manera local van marcando una alternativa que teja desde abajo una red de memoria, alejado de aquellos informes oficiales, si es que existen. En estos trazos del conflicto armado, el mañana de los profesores de Telesecundaria sigue siendo una esperanza, por lo que desean realizar en sus espacios escolares y de sus aspiraciones personales; si bien Larrosa (2020) señala que la escuela no está para enseñar cómo se debe vivir, para moralizar, emocionar o para aprender a aprender; en las narra-

tivas de los profesores aparecen ciertos destellos que circunscriben que el aula y la escuela está para el mundo; donde los jóvenes observen desde otro ángulo, se interesen por esos mundos, le presten atención y en la medida de lo posible, sembrar la semilla de la curiosidad en ellos, para que lo cuiden y lo renueven, para impedir que el mundo se deshaga (Larrosa 2020, p. 91), a pesar de ese freno caracterizado por los grupos de civiles armados, que los invita a la autoprevención, desde que parten de algún punto, tomando en cuenta su economía, por los gastos de pasajes y alimentos, así como el posible acompañamiento de otros profesores que hacen posible abrazarse a una imagen de seguridad mutua, al menos para ese trayecto.

Las miradas de los profesores, ante las distintas vicisitudes, invitan a preconfigurar a la Telesecundaria como escuela y aula que "merece atención y cuidado" (Valerio y Larrosa, 2020. p. 219), pero también donde los maestros intentan sobrellevar su profesionalismo en una "tensa calma" (Le Cour Grandmaison, 2023, p. 6), No hay que olvidar el planteamiento de Maldonado (2021) acerca de que estos conflictos se manifiestan de manera diversificada en las regiones del país; en muchos casos la presencia del Estado a través de los militares es rebasada y casi siempre llegan después de uno o dos días que ha ocurrido algún percance. En este sentido, los carteles o escisiones de ellos coexisten en diferentes escenarios y con variación en sus modalidades donde esos equilibrios de poder son inestables, ya que son territorios que siguen siendo disputados por las distintas facciones. En este tenor, los profesores de Telesecundaria, conjugados en espejos de distintas formas pueden observar algunos de los pendientes en el sistema político, de seguridad y educativo, mostrando cierta maleabilidad en esta última en territorios asolados por la violencia.

Referencias

Arfuch, L. (2018). La vida narrada: memoria, subjetividad y política. Editorial Villa María, Eduvim.

Chaves, J.M., Ortíz, G., Martínez, M. F. (2016). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano. *Plumilla Educativa,* pp. 163-188.

Barroso, A. (2014). "La construcción social de la tecnología a propósi- to de la educación: el caso de la telesecundaria en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 4, núm. 44, pp. 107-131.

Colin, A. (2022). Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán. *Diálogos sobre Educación*. Año 13. Núm. 24. Enero-junio. ISSN 2007-2171. DOI: https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1061

González, E. L., Inzunza, P., y Benítez, L. (2013). "Narcoviolencia en las escuelas". En Furlan, A. y Spitzer, T. (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 437-456). ANUIES, COMIE.

Larrosa, J. (2020). "Impedir que el mundo se deshaga". En Rechia, C, Cuba, C. y Masschelein J. (Eds.), *Elogio del profesor* (pp. 88-138). Miño Dávila.

Lomnitz, C. (2022). *El tejido social rasgado*. Ediciones Era.

Masschelein, J. y Simons M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión Pública*. Primera edición.

Morales-Hernández, R. (2015). Análisis regional de la marginación en el estado de Guerrero, México. *Papeles de Población*, Vol. 21, Núm. 84, pp. 251-274.

Maldonado, G. (2021). Violencia escolar, guerra contra el narcotráfico y políticas educativas: percepciones y respuestas de funcionarios públicos de la Secretaría de Educación Jalisco. Recuperado de https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/5eaed23d-06cd-4bed-8615-9d971e51fb1c

Navarrete-Cazales, Z. y López-Hernández, A. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles Educativos*, Vol. XLIV, Núm. 178, pp. 63-78. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60673

Rodríguez-Gómez, D. y Bermeo, M. (2020). The Educational Nexus to the War on Drugs: A Systematic Review. *Journal on Education in Emergencies*, 6(1), pp. 18-56. https://doi.org/10.33682/1hhu-52uy

Rufer, M. (2019). "La cultura como pacificación y como pérdida: sobre algunas disputas por la memoria en México". En Salamanca, C. y Jaramillo J. (Eds.), *Políticas, espacios y prácticas de memoria* (pp. 75-107). Pontificia Universidad Javeriana.

Salazar C. y Álvarez, J. (2018). Violencia y desplazamientos forzados en México. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, Vol. 25, Núm. 73, pp. 19-37.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Siglo XXI Editores.

Tavira, J. (2018). Vulnerabilidad económica de la Región Centro del estado de Guerrero. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Autónoma de Guerrero, México. http://ri.uagro.mx/handle/uagro/276

Valerio, M. y Larrosa, J. (2020). "Pompas de jabón". En Rechia, C, Cuba, C. y Masschelein J. (Eds.), *Elogio del profesor* (pp.216-229). Miño Dávila.

El estado imaginado: escuelas, docentes y estudiantes en comunidades rurales con afectación del crimen organizado en Zacatecas

Manuel de Jesús Arévalo Robles

Los procesos de educación escolar que se desarrollan en las distintas ruralidades de Zacatecas se relacionan en gran medida con aspecto sociales, culturales y políticos de dichos contextos. En este sentido, las tensiones y conflictos que se viven en las comunidades rurales son en gran medida resultado de las interacciones de "poder" y "orden social" de distintos agentes. Un caso específico tiene que ver con el despliegue de violencia(s) generada(s) por grupos criminales en las zonas rurales de los municipios de Jerez y Villanueva, Zacatecas. En ello, se ven implicadas las personas que habitan la comunidad y en el caso específico de este estudio las y los docentes y estudiantes.

Palabras clave: Estado, inseguridad, crimen organizado, docentes, estudiantes.

Introducción

Los procesos de educación escolar que se desarrollan en las distintas ruralidades de Zacatecas se relacionan en gran medida con aspecto sociales, culturales y políticos de dichos contextos. En este sentido, las tensiones y conflictos que se viven en las comunidades rurales son en gran medida resultado de las interacciones de "poder" y "orden social" de distintos agentes. Un caso específico tiene que ver con el despliegue de violencia(s) generada(s) por grupos criminales en las zonas rurales de los municipios de Jerez y Villanueva, Zacatecas. En ello, se ven implicadas las personas que habitan la comunidad y en el caso específico de este estudio las y los docentes y estudiantes.

Para reflexionar sobre los saberes y experiencias de docentes multigrado en contextos rurales con afectación del crimen organizado, es importante repensar el concepto de "estado" desde una perspectiva social, política y principalmente antropológica, con el fin de comprender su representación, relación

y encuentro con el ámbito rural, así como el discurso de corrupción que se construye sobre éste a partir de la cultura pública. Para la realización de dicha tarea, se tomará como referente principal las investigaciones antropológicas del estado de Gupta (2018) y Das y Poole (2008) a partir del análisis de prácticas cotidianas, locales y situadas.

De manera inicial se realizan reflexiones respecto a la diversidad e historicidad de las distintas ideas y conceptos de "estado" desde disciplinas como la sociología y la política, para después repensar de manera contundente "la antropología del estado". Sobre esto último, se retoman en gran medida los aportes de Gupta como sustento teórico en torno a la comprensión del "estado imaginado" en las comunidades rurales de la región, y como referente metodológico para el análisis discursivo de la corrupción en notas periodísticas locales como representaciones de cultura pública. Por último, se generarán algunas reflexiones en torno a "los márgenes de estado" y su análisis sobre prácticas escolares en contextos de conflicto y criminalidad.

Diversidad conceptual en la interpretación de "estado"

Desde el siglo XIX y hasta la actualidad se ha pensado al "estado" a partir de una diversidad de ideas situadas en contextos históricos, geográficos, políticos y sociales específicos. Con base en ello, se describe de manera general algunas interpretaciones sobre lo que implica el estado en términos de integración lógica, orden social, dominación, hegemonía, legitimidad y su separación o relación con la sociedad civil. Por ejemplo, Marx en contraparte a la versión de Hegel comenta que "el estado no es un aparato orientado hacia el bien común, es un aparato de contención, de mantenimiento del orden público, pero en provecho de los dominantes" (Bourdieu, 2014, p. 16). Por su parte, Durkheim interpretó al estado como un lugar "neutro" basado en la integración lógica y la integración moral del mundo social y, por eso la relevancia del consenso fundamental sobre el sentido del mundo social que es la propia condición de los conflictos sobre el mundo social (Bourdieu, 2014).

Por otra parte, Weber (2002) definió que "la monopolización de la violencia legítima mediante la asociación política es el concepto moderno de Estado" (p. 667) y con ello, Bourdieu (2014) complementó esta idea al mencionar que el estado es un "monopolio de la violencia física y simbólica legítima, en

la medida en que el monopolio de la violencia simbólica es la condición de la posesión del ejercicio del monopolio de la propia violencia física" (p. 14). Por último, bajo una lógica Gramsciana, Pereyra (1979) menciona que, en la carta de septiembre de 1931, Gramsci definió su trabajo señalando que:

> El estudio conduce también a ciertas determinaciones del concepto del estado, que de costumbre es comprendido como sociedad política o dictadura, o aparato coercitivo (para conformar la masa del pueblo, de acuerdo al tipo de producción y la economía de un momento dado) y no (como) un equilibrio entre sociedad política y sociedad civil (hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida a través de las llamadas organizaciones privadas, como la iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.). (p. 59)

En resumen, el concepto de estado fue visto mayormente como un instrumento de dominación de clase por parte de Marx; como una forma de expresión de la conciencia colectiva y cohesionador social desde la perspectiva de Durkheim; como una institución con el monopolio de la violencia legítima en Weber; y un estado que mantiene su poder a través de la hegemonía cultural y el consenso desde las interpretaciones de Gramsci. No obstante, es importante reconocer que estas ideas en su conjunto parten de una perspectiva sociopolítica occidental, por lo que conlleva asumir la valoración sobre otros puntos de vista y aportes desde la antropología desarrollada por pensadoras del Sur global.

Antropología del estado

Pensar en la relación del estado con experiencias cotidianas de las y los docentes y estudiantes en territorios rurales con afectación del crimen organizado, implica reconocer y criticar en un primer momento las interpretaciones occidentales históricas respecto la dicotomía estado y sociedad civil. Sobre esta idea Gupta (2018) menciona que, al centrarnos en la construcción discursiva de los estados y los grupos sociales, es posible ver que el legado de la erudición occidental sobre el estado ha sido la de universalizar la particular construcción cultural de las relaciones entre estado y sociedad en la que los conceptos específicos de "estatalidad" y "sociedad civil" esta unidos.

Respecto a estos conceptos, plantea demostrar su "provincialismo frente a los incontables contextos culturales e históricos" (p. 82). A su vez, es la antropología un punto de partida ideal para repensar críticamente al estado desde su debilitación y desarticulación a lo largo de sus márgenes territoriales y sociales (Das y Poole, 2008). El estudio y descripción de los fenómenos e interacciones en los procesos sociales, políticos y educativos de docentes, estudiantes y habitantes de las comunidades rurales frente a la(s) violencia(s) generada(s) por grupos delictivos, es un paso importante para reconocer los márgenes del estado a partir de su representación y encuentro en dichos contextos y agencias.

Por último, es importante mencionar las tres nociones de márgenes que Das y Poole (2008) reconocen en distintos estudios antropológicos del estado. El primero da prioridad a la idea de margen como periferia donde están contenidas aquellas personas que se consideran insuficientemente socializadas en los marcos de la ley y como a través de tecnologías específicas del poder, los estados intentan "manejar y "pacificar" a estas poblaciones, a través de la fuerza y de la pedagogía de conversión, intentando transformar a "sujetos rebeldes" en sujetos legales del estado; el segundo enfoque surgió respecto a temas de legibilidad e ilegibilidad a partir de trabajos que apuntaban a los diferentes espacios, formas y prácticas a través de las cuales el estado está constantemente siendo experimentado y deconstruido mediante la ilegibilidad de sus propias prácticas, documentos y palabras; por último, la noción de margen como el espacio entre los cuerpos, la ley y la disciplina, donde se reconoce que el poder soberano ejercido por el estado no es solamente ejercido sobre el territorio, sino también en los cuerpos.

Encuentro del estado en comunidades rurales de Villanueva y Jerez, Zacatecas

El estado de Zacatecas se encuentra ubicando en la región centro norte del país y limita con estados como Coahuila, Nuevo León, San Luis Potosí, Guanajuato, Jalisco, Aguascalientes, Nayarit y Durango. Sus índices de violencia letal e inseguridad consecuentes a la presencia y acciones de actores del crimen organizado han aumentado considerable en los últimos cinco años (López, 2023). Esto se debe a una serie de dinámicas e intereses político-económicos entre instituciones, empresas y agencias estatales, privadas y delincuenciales, lo que genera una violencia de "guerra por las rentas de territorio y sus recursos, en las

que siempre hay redes de conveniencia o colaboración estatal" (López, 2023, p. 11). Estas diputas político-económicas y territoriales, trajeron consigo una serie de afectaciones a las comunidades rurales del estado. Tal es el caso de la Región de Sierra Madre Occidental donde se ubican los municipios de Villanueva y Jerez, donde existen diversos agravios por parte del crimen organizado hacia la población de las comunidades rurales, tales como desplazamiento forzado, despojo territorial, violencia física, desapariciones, secuestros, extorsiones, violaciones, amenazas, entre otros (López, 2023).

En tal sentido, en el presente apartado se desarrollan algunas ideas con base en los datos empíricos del estudio (a partir de conversaciones con docentes e indagación en notas periodísticas). Se busca reconocer en un primer momento la "presencia del estado" en estas geografías y, con ello, analizar algunas experiencias de docentes y habitantes de la comunidad respecto a la(s) violencia(s) que despliegan los grupos criminales presentes en las localidades, así como la representación e imaginarios del estado que se construyen mediante relaciones y discursos de los pobladores y funcionarios.

Realizar un estudio antropológico en estos escenarios locales contribuye al reconocimiento del estado en temas de "presencialidad", "seguridad", "legitimidad", "autoritarismo", "dominación" y "violencia", desde una perspectiva específica de los habitantes de las comunidades rurales. En otras palabras, las interacciones cotidianas con las burocracias estatales constituyen el elemento más importante en la construcción del "estado" forjada por los aldeanos y funcionarios (Gupta, 2018). Para esto, es necesario reconocer inicialmente la "presencia del estado" mediante la representación de instituciones y funcionarios gubernamentales en dichas localidades. En otras palabras, buscar "los signos de racionalidades administrativas y jerárquicas que aparentemente proveen vínculos ordenados con los aparatos políticos y reguladores de un estado burocrático" (Das y Poole, 2008, p. 21).

En el caso específico de ciertas comunidades rurales de Villanueva y Jerez, el denominado "delegado municipal" y el escaso número de "elementos de seguridad pública" como policía nacional (Guardia Nacional) y policía estatal preventiva, son representaciones de lo que Gramsci (citado en Pereyra, 1979, p. 55) llamaría "aparato gubernamental" y que, a su vez, las "escuelas públicas" de nivel básico (preescolar multigrado, primaria multigrado y telesecundaria) son "instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil abiertas a la lucha de clases". Sin embargo, mencionarlos de esta manera no significa una separación

dicotómica entre estado y sociedad civil, sino más bien, reconocer las relaciones y entretejidos que se construyen entre estos a partir de las interacciones y prácticas cotidianas de las personas.

Son en estas relaciones donde se evidencian las reflexiones, decisiones y acciones de docentes y pobladores respecto a la interacción y proceder con las distintas instituciones del estado, con propósitos y finalidades específicas que tienen que ver inclusive con salvaguardar su propia vida en escenarios de inseguridad. Un caso específico es el de la docente "Denise" (los nombres de las y el docente son ficticios con el objetivo de respetar el compromiso de confidencialidad y resguardo de la información compartida), quien trabajó en una comunidad rural en el municipio de Jerez durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021. La situación de conflicto y disputa de los grupos criminales por el territorio en donde se encontraba la comunidad rural en la que trabajaba la docente, así como las decisiones de elementos de seguridad estatal y federal respecto a "no estar presentes" en esa zona, imposibilitaba el traslado y asistencia de la maestra a su comunidad y centro de trabajo. No obstante, la docente relata una experiencia específica con las autoridades educativas respecto a la postura que asumieron sobre la situación que ella y otros colegas vivían en la región:

> Lo que hicimos es que fuimos otra vez, nos fuimos a Zacatecas, nos dice el supervisor: "*pues es que ya es el momento de regresar* (a clases presenciales)*, vayan a Zacatecas, comuníquenlo allá"* (en la secretaría de educación pública en Zacatecas capital). Nos fuimos y en todos lados recibíamos negativas, nuestras autoridades siempre eran de que: "*nosotros no podemos hacer nada, la cosa no es contra ustedes, estas personas están ahí por otra situación, por otra razón, ustedes pueden ir y venir a la comunidad"* Uno entre la espada y la pared, porque nuestras autoridades, le repito, y le recalco, no tuvimos ninguna respuesta favorable de ellos, puesto que en el nivel se nos dijo, pedimos hablar con la secretaria de educación en aquel tiempo, y lo hicimos. Después hablamos con el maestro Mario, me parece que Mario se llamaba el maestro, el subsecretario o algo así, y pues respuesta alguna no teníamos, era así como que: *"pues espérense más adelante, las cosas tienen que cambiar, pues traten de no acercarse"*, pero pues cómo no acercarse, si nosotros teníamos que tener ese acercamiento con los niños para que el aprendizaje fluyera, pero de una u de otra manera, así se tenía que hacer, no había de otra.

En las jerarquías de autoridades educativas en escuelas de organización multigrado, la autoridad inmediata de los docentes de una primaria no es el director, sino el supervisor escolar. En este sentido, la docente reconoce una postura del supervisor en torno a lo "poco que se puede hacer" y, por ende, la recomendación que les hizo (a la docente y otros maestros con afectaciones similares) para que "fueran a Zacatecas a comunicarlo allá" aludiendo a la Secretaría de Educación Pública del estado. No obstante, la respuesta que encontraron fue muy similar a la del supervisor. Inclusive, las autoridades educativas asumieron que el conflicto que se disputaba entre los grupos armados no se relacionaba con los docentes, por lo estos podían asistir a clases sin ningún problema. Sin duda, esta experiencia se relaciona con aquello que Gupta (2018, p. 94) identificaba como "el conocimiento práctico de los múltiples niveles de autoridad" que tienen los pobladores, que en este caso tenían las y los docentes. A partir de distintos acercamientos y conversaciones estos docentes trataron de dar solución a la situación de inseguridad en la que se encontraban sin tener éxito alguno.

Sobre esta misma idea, una docente llamada Sofia quien trabajó durante tres ciclos escolares en una escuela primaria multigrado, ubicada en una comunidad rural de Jerez, relata también algunas experiencias relacionadas a la afectación que generó la situación de conflicto y violencia por parte de grupos criminales. Como en el caso pasado, la docente no tuvo acceso a su comunidad de trabajo debido a la presencia de grupos criminales en los trayectos y en la localidad misma. En este sentido, a partir de la convicción por continuar con su trabajo la docente decidió llevar el espacio del aula de clase a su hogar:

> Cuando yo ya no fui a la comunidad las personas (de la comunidad) comenzaron a venir a mi casa y atendía a los alumnos, nomás que ya tenía miedo, porque haga de cuenta los papás les tenía que prestar las trocas a estas personas (del grupo criminal), entonces esas camionetas ya estaban etiquetadas y yo tenía miedo de que estuvieran en mi domicilio y que se encontraran con algunos contrarios o algo.

Es evidente que bajo la situación de contingencia que vivían los pobladores de la comunidad y la misma docente respecto a la inseguridad, se optó por considerar la casa de la maestra como un espacio de escolarización. Desde esta perspectiva se puede aludir a la crítica que establece Gupta (2018) respecto a la idea histórica occidental sobre los estados que ponen a las personas en localizaciones diferentes a sus hogares para marcar su actividad "racionalizada"

como titulares de cargos en un aparato burocrático. Esta idea se viene abajo cuando en los márgenes estatales, las docentes en conjunto con los pobladores y autoridades educativas establecen este tipo de medidas con la intención de resguardar su propia integridad y la de sus familias ante la impunidad y la nula garantía de seguridad.

Discurso de la corrupción, crimen organizado y cultura pública en las ruralidades

Las prácticas cotidianas de las personas frente al estado son en gran medida correspondientes al imaginario que se crea sobre él. Una de las prácticas destacables tiene que ver con el discurso de la corrupción que aparece en los diálogos de las personas y que son a su vez parte fundamental en la construcción de un significado y noción de estado. En este sentido, en lugar de tratar la corrupción como un aspecto disfuncional de las organizaciones estatales, para Gupta (2018) es un mecanismo a través del cual el estado en sí se constituye discursivamente.

Ahora, para reconocer de manera general algunas de las manifestaciones discursivas de la corrupción, el presente trabajo opta por retomar las ideas planteadas por Gupta, en el sentido de valorar las notas periodísticas que debaten y representan la cultura pública en escalas locales. Sobre esto, Gupta (2018) menciona que:

> Las representaciones del estado se constituyen, se cuestionan y se transforman en la cultura pública. La cultura pública es una zona de debate cultural que se lleva a cabo a través de los medios de comunicación, otros modos de reproducción mecánica y las prácticas visibles de instituciones tales como el estado. Es el lugar y lo que esta en juego de las batallas por el significado cultural. (p. 101)

En este sentido, se realizó la búsqueda y análisis de 17 notas periodísticas de distintos medios de comunicación locales (*El Sol de Zacatecas, El Financiero, La Jornada Zacatecas, Mega Noticias, NTR Zacatecas*, Sin emabrgo.mx, Radio formula.mx, entre otros) publicadas durante el periodo 2020-2025,[1] con

1 Delimitación temporal del estudio con base en las afectaciones hacia las comunidades rurales de Jerez y Villanueva Zacatecas, desplazamientos de la población y experiencias de las docentes que colaboran con la investigación.

el objetivo de valorar el discurso respecto a la seguridad pública y procesos de corrupción que se desarrollaron a partir de decisiones y acciones gubernamentales y civiles. De esta forma, "el análisis de los artículos en periódicos locales y naciones nos dice mucho sobre la forma en que el "estado" llega a ser imaginado" (Gupta, 2018, p. 101). Para el presente ensayo se analizarán dos situaciones específicas a partir de la publicación de dichas notas de prensa en donde se reconoce en primer lugar la importancia sobre la valoración de la información que se puede representar en notas locales frente a notas de mayor escala (nacionales). La segunda situación tiene que ver con la publicación de notas respecto al vínculo intencionado que puede establecerse dentro de la operatividad de los grupos criminales y elementos de seguridad pública.

El primer caso es sobre una nota periodística[2] publicada por Milenio Noticias el 17 de noviembre de 2024. En ella se menciona que las instalaciones de la Guardia Nacional en Villanueva, Zacatecas, fueron sede de una reunión de los secretarios de seguridad pública de Sinaloa, Chiapas, Baja California, Estado de México, Guerrero y Sonora para el diseño de estrategias contra la violencia. Lo destacable de la nota periodística tiene que ver con el discurso que desde la Federación (específicamente de la Presidenta Claudia Sheinbaum) se ha construido respecto a reconocer como ejemplo nacional a las estrategias implementadas por el gobernador de Zacatecas David Monreal para hacer frente a la situación de violencia y criminalidad del estado.

Por otra parte, una nota periodística[3] publicada por NTR Zacatecas el 2 de noviembre de 2024 daba cuenta de un enfrentamiento entre presuntos integrantes de la delincuencia organizada y personal de la policía estatal preventiva en el que un elemento de seguridad fue ultimado. Esta agresión se registró en la misma localidad donde se llevó a cabo dos semanas después la reunión de los secretarios de seguridad pública. Aunado a ello, dos meses después de dicha reunión publicada en la nota nacional, NTR Zacatecas publicó una nota periodística[4] el 14 de enero de 2025, donde destacó que la disputa por el territorio entre grupos criminales recrudeció la violencia en Villanueva con un saldo de

2 Nota periodística: Estados colaboran en Zacatecas para diseñar estrategia contra la violencia. https://www.youtube.com/watch?v=2YHHnyfkPJs

3 Nota periodística: Muere policía tras enfrentamiento armado en Villanueva. https://ntrzacatecas.com/2024/11/enfrentamiento-armado-en-villanueva/

4 Nota periodística: Se recrudece la violencia en Villanueva por choque criminal. https://ntrzacatecas.com/2025/01/reconoce-fiscal-recrudecimiento-de-violencia-en-villanueva/

siete homicidios dolosos y la privación de la libertad de una persona en lo que iba del año.

La intención de contrastar estas tres notas periodísticas tiene que ver con la comparativa respecto a la información que se construye sobre el estado en la cultura pública a partir de distintas escalas. Mientras que un escenario de noticia nacional se alude al supuesto esfuerzo y reconocimiento de la estrategia de seguridad pública implementada por el gobernador del estado, en donde inclusive se tomó como ejemplo para otras entidades del país; otras dos notas locales ponen en evidencia que la situación de violencia que generan los enfrentamientos entre grupos criminales y elementos de seguridad pública siguen afectando de manera directa e indirecta a la población y en casos específicos a los procesos escolares de estas localidades.

Sobre esto, Gupta (2018) establece un ejemplo claro donde distingue las publicaciones de los periódicos metropolitanos y los periódicos locales, haciendo referencia a la importancia de estos últimos como datos micro, ya que "conservaban un sentido más rico de la naturaleza del estado, constituida por múltiples capas, debido a que sus reportajes se centraban necesariamente en acontecimientos en diferentes localidades, lo que correspondía a los niveles inferiores de la jerarquía estatal" (p. 108). En este sentido, reconocer la información que se genera de una forma más local y situada propicia la reflexión crítica de perspectivas más generalizadoras respecto a la situación de la criminalidad y contribuye al reconocimiento de las particularidades que ponen al descubierto la pluralidad de nociones respecto al estado.

De esta forma, son los medios de comunicación y notas periodísticas locales un instrumento importante de representación de la cultura pública y nociones e imaginarios del estado que se generan en la población. A su vez, ponen en evidencia de manera contextual las realidades educativas y escolares de las distintas localidades afectadas por el crimen organizado, propiciando así reflexiones en torno al desarrollo de experiencias y saberes de las y los docentes multigrado que laboran día a día en estas ruralidades.

Reflexiones finales

A lo largo del tiempo, la idea o concepto de estado fue interpretado desde distintas perspectivas epistemológicas, situándose en coordenadas históricas, políticas y sociales particulares. En este sentido, para comprender desde los es-

tudios antropológicos cómo el estado llega a ser imaginado por la población, es necesario reconocer esta diversidad de posturas y, con ello, asumir una propia idea respecto a la relación entre estado y sociedad civil y sus convergencias en las prácticas cotidianas de los espacios históricos en los que realizamos la investigación.

Por otra parte, al situarnos como investigadores en contextos de vulnerabilidad y conflicto donde la vida peligra, debemos ser críticos y autocríticos respecto a los imaginarios que se construyen los sujetos y construimos nosotros mismos en dichos espacios. Esto implica ser lo suficientemente cuidadosos para interpretar de qué forma los contextos rurales en los que suelen encontrarse las escuelas multigrado están o no al "margen de la ley", y las formas en que los grupos delincuenciales pueden desarrollar actividades ilícitas en consecuencia de la "ausencia" de corporaciones de seguridad pública. Si acaso hay acuerdos, alianzas o negociaciones que permiten que el estado en lo local participe en estos procesos de dominación. El análisis expuesto a lo largo del texto es un llamado a comprender y atender reflexivamente estos matices. En otras palabras, existen en los márgenes del estado distintos procesos de imposición, dominación, corrupción, acuerdos y negociaciones entre grupos criminales, aparatos gubernamentales y población rural que condicionan la educación escolar, las pedagogías docentes y los aprendizajes de las y los estudiantes. Reconocer y asumir dichas reflexiones conllevan a la generación de investigaciones comprometidas con la valoración de la educación pública que se desarrolla en estas ruralidades.

Referencias

Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Editorial Anagrama.

Das, V. y Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, (27), 19-52. www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913917002

Gupta, A. (2018). Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado. En P. Abrams, A. Gupta y T. Mitchell (Eds.), *Antropología del estado* (pp. 71-144). Fondo de Cultura Económica.

López, J. A. (2023). Desplazamiento forzado interno en Zacatecas: violencia disciplinaria y respuestas gubernamentales. región y sociedad, (35), 1-25. https://doi.org/10.22198/rys2023/35/1767

Pereyra, C. (1979). Gramsci: Estado y sociedad civil. *Cuadernos políticos,* (21), 66-74. www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.21/CP21.6.CarlosPereyra.pdf

Ventura, M. (2024). *Cartografías autonómicas en Michoacán. Utopías y resistencias*. Cátedra Jorge Alonso, Cooperativa Editorial Retos, El Colegio de Michoacán.

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de la sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.

El profesorado de Sinaloa en contextos de violencia criminal y narcotráfico: un abordaje necesario

Víctor Horacio Esparza Bernal

Los problemas del sistema educativo mexicano persisten en un escenario de violencia criminal. El desinterés por la escolarización y la presencia de actores armados ilegales próximos a entornos escolares configuran experiencias de vulnerabilidad que sistemáticamente han sido omitidas por las políticas educativas y la academia. Si bien la investigación educativa ha priorizado el análisis del acoso escolar y la convivencia, resulta urgente analizar las formas en las que la violencia criminal redefine las dinámicas pedagógicas y las experiencias docentes. En estos contextos, el profesorado emerge como un agente clave en el desarrollo e implementación de estrategias de resistencia y cuidado mutuo, aun cuando operan con mínimo apoyo institucional. El documentar sus prácticas, sentidos y experiencias es crucial para reconocer los alcances y limitaciones de la educación en los Márgenes y periferias.

Palabras clave: educación, docentes, violencia, narcotráfico.

Actualmente en México se observa un cambio en el modelo educativo a través de la implementación de un nuevo marco curricular llamado la Nueva Escuela Mexicana. Bajo este enfoque, se espera que el profesorado como trabajador de la educación promueva el desarrollo de capacidades humanas e impulse espacios inclusivos, éticos, solidarios, que permitan el trabajo colaborativo y conformen actores políticos autónomos (Fernández, 2021). Como todo nuevo modelo educativo, hay problemas preexistentes que buscan combatir, como es el caso de una visión tradicionalista donde escolarización y escuela se ha asumido institucionalmente como el lugar por excelencia, y en ocasiones el único, para desempeñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin considerar otros ámbitos de la vida social. Bajo esta visión son las y los docentes quienes deben brindar lo necesario para que infancias y juventudes encuentren un lugar en la sociedad al obtener elementos, aprendizajes y habilidades que les permitan formar parte

funcional de la estructura social hegemónica en la vida adulta (Gil-Montes y Soto, 2008) a modo de una reproducción social, económica y cultural (Bourdieu y Passeron, 2019).

En contraparte, autores como John Dewey (1995), Iván Illich (1985) y Henry Giroux (2002), plantean que más allá de ser sólo un entramado para la instrucción y la reproducción de la estructura dominante, la escuela es también una esfera pública democrática en donde se desarrollan espacios capaces para resistir las lógicas dominantes presentes en la sociedad. Desde las aulas, se vuelve posible evitar, cuestionar y transformar los sesgos ideológicos y disciplinarios presentes en el capitalismo, tales como una educación bancaria, fetichismo por las calificaciones, enseñanza de la simulación y la reafirmación positivista de la realidad (Pavón-Cuéllar, 2024).

Aún con este cambio de perspectiva en el sistema educativo mexicano, siguen existiendo problemáticas como el creciente desinterés hacia la educación formal por parte de infancias y juventudes, así como las experiencias cercanas con la violencia criminal que poco o nada son atendidas desde el ámbito institucional. Autores como Aguilar et al. (2019) argumentan que estas problemáticas llevan a una desconexión entre escuela y realidad, puesto que se percibe como poco valiosa en comparación con actividades laborales que, aunque precarias, proporcionan beneficios inmediatos (Martínez-Rodríguez y Fernández-Herrería, 2023). El acceso inmediato a bienes económicos que ofrece el empleo informal y el tiempo que se debe invertir en la escolarización, sin garantías claras para la movilidad social, configuran condiciones posibilitadoras para el desapego y abandono de los espacios educativos (Sánchez et al., 2022). Estas condiciones de abandono escolar, vulnerabilidad social y precariedad se ven recrudecidas en márgenes y periferias (Serje, 2011). En algunas ocasiones estos espacios también se presentan como entornos de difícil acceso, de proximidad con el fenómeno del narcotráfico (Colin, 2024), con condiciones de infraestructura escolar, tecnológica y social deficiente y con una marcada diferenciación en las oportunidades (Aguilar et al., 2019).

Colin (2024) y Vargas (2023) han documentado que la cotidianidad del trabajo escolar en los márgenes se encuentra afectada por agresiones y presencia de actores ilegales asociados al narcotráfico, lo cual tiene implicaciones directas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las subjetividades de infancias y juventudes, y labores docentes. Para Margarita Serje (2011), los márgenes se encuentran marcados por una ideología de supervivencia del más fuerte. Son

espacios de apropiación, fronteras y zonas en conflicto por la presencia de diferentes agrupaciones criminales. De acuerdo con Niño Vega (2021), en estos contextos se encuentran diferentes lógicas en disputa: lo legal, que se concibe como lo esperado por parte de la ciudadanía en el marco normativo; lo comunitario, en un espacio parcialmente abandonado que implementa prácticas transgresoras que permiten la subsistencia; y la lógica armada, que es encarnada, desplazada o reconfigurada dentro del marco institucional-educativo y dentro de las interacciones de sus actores.

Así, en los márgenes Estatales no sólo hay una concepción directa de la violencia en la que se encuentran envueltos los miembros de los ámbitos escolares (Galtung, 2016), sino que en estos espacios ocupados por el narcotráfico y la violencia criminal también se legitiman prácticas constitutivas del poder estatal que son retomadas por los actores ilegales, pues se reconoce que en los márgenes y periferias las organizaciones criminales invierten en obras públicas, infraestructura escolar, apoyo económico de familias, lo cual les permite posicionarse como un poder al margen de la economía legal permitiéndoles operar como tal (Agudo y Estrada, 2017). Estos territorios son disputados por la presencia del Estado que, si bien en materia institucional los ha abandonado, su presencia continua en materia de seguridad por medio de las fuerzas armadas, lo que genera un clima de violencia que se cronifica con en el paso del tiempo (Colin, 2023; Pearce, 2007).

Estas violencias legitiman prácticas que impactan a las comunidades escolares de manera directa e indirecta. Un ejemplo de ello fue documentado por Colin (2023) en zonas de difícil acceso de Michoacán donde actores armados legales e ilegales utilizan las escuelas como bases de operaciones y campamentos estratégicos por sus instalaciones sanitarias, por los patios que funcionan como estacionamientos, aulas que se convierten en dormitorios y trincheras clave para la seguridad de sus operaciones criminales.

Lo anterior se ubica en entornos donde las disputas entre agrupaciones rivales se traducen en enfrentamientos armados en los alrededores de las escuelas. En ocasiones, los caminos que transitan hacia los espacios escolares son los mismos para entrar y salir de las comunidades, por lo que la imposición de retenes legales e ilegales afecta la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, se experimenta la inserción e involucramiento de estudiantes en las redes del narcotráfico. Así como también, conviven con condiciones sociales y eco-

nómicas que someten a familias, docentes y estudiantes a entornos de precarización, acoso sexual, robo, amenazas y delitos de bajo impacto (Colin, 2021).

A nivel local, estas problemáticas también se han documentado con mayor intensidad en prensa, redes sociales y en canales de difusión informales debido al incremento de la violencia desde septiembre de 2024 en la ciudad de Culiacán, Sinaloa y sus alrededores. En diferentes espacios de noticias virtuales se han difundido experiencias de enfrentamientos en cercanías de escuelas (Aceves, 2024; La Jornada, 2025; Tapia, 2025), sentidos de pánico e indefensión (Cabrera, 2024; Camhaji, 2024), suspensión de clases presenciales debido a la violencia (Cano, 2024; Revista Espejo, 2024), así como el abandono de cuerpos en inmediaciones de planteles educativos (Álvarez, 2024; Lagarda, 2025).

Ante esto, cobra relevancia que uno de los motivos por los que en los márgenes y periferias se configuran los miedos de la sociedad es porque son considerados espacios marcados por la violencia. Para la población en general, las condiciones estructurales desfavorables se convierten en sinónimo de criminalidad (Reguillo, 2013). Lo que ha alejado y desplazado de la urbanización de la ciudad hacia las periferias a grupos precarizados, mediante un proceso sociohistórico de limpieza social de los espacios urbanizados. Estas periferias ocupadas, los son ideológicamente por sujetos violentos (Scherer y Nunes, 2018). Esto refuerza la creencia de las periferias, zonas rurales y fronteras económicas como territorios de nadie donde la violencia es la norma (Serje, 2011). Estas connotaciones negativas que etiquetan a estos lugares como "incivilizados, peligrosos y amenazantes para los habitantes de las ciudades" (Bello-Ramírez y Pereira-Vianna, 2021, p. 26) conciben experiencias marcadas por la precariedad, vulnerabilidad social y vuelve posible la captación de infancias y juventudes en las redes del narcotráfico y el crimen organizado, lo que propicia una colonización de la vida social marcada por la lógica ilegal (Niño Vega, 2021).

Para Treviño (2017) el profesorado reconoce las limitaciones, los márgenes de acción y las implicaciones de su trabajo en contextos de inseguridad. Ante estos escenarios, se estima que construyen y se apropian de estrategias psicopedagógicas y prácticas concretas que visibilizan sus posicionamientos ético-políticos ante conflictos, reflexibilidades y formas en las que articulan sus labores para la autoprotección y resguardo de sus estudiantes en territorios de violencias criminales (Colin, 2024). En estos entornos el rol del profesorado se concibe como el de actores políticos que retoman prácticas de cuidado que

involucran el afecto, la capacidad de escuchar y de mostrar sensibilidad ante problemáticas de alto impacto (Bello-Ramírez y Pereira-Vianna, 2021).

De acuerdo con Colin (2023), en escenarios de violencia armada donde distintos grupos criminales se disputan el control territorial, los testimonios de docentes ofrecen una perspectiva valiosa para comprender los desafíos y alcances que enfrenta la educación en las periferias y zonas rurales, debido al conocimiento que poseen sobre el territorio y su interacción con la población local desde una posición privilegiada, lo que les permite poseer una mirada única de los problemas. Conviven con la población, se enfrentan a situaciones de violencia, incluso son víctimas de los conflictos armados y la inseguridad (Páez, 2018).

A nivel nacional y local existe una dificultad para acceder a cifras actuales sobre los casos de docentes víctimas del crimen organizado. Muchos de estos sucesos no son denunciados por temor a represalias. Es a través de la prensa donde ha sido posible ubicar acontecimientos que permiten dimensionar los procesos de victimización a los que se enfrenta la población docente. Por ejemplo, en una nota periodística elaborada por Zócalo, documentan que las condiciones de violencia ponen a distancia de tiro a las(os) docentes. Hacen una recuperación de fuentes para evidenciar que en 2017 más de 52 maestros fueron asesinados en todo el país (Zócalo, 2017). A nivel Estatal el 04 de mayo del 2017, cuatro maestros de educación básica y telesecundaria fueron emboscados por actores armados en un camino que transitaban usualmente en el poblado de Cuatantal, ubicado en la zona serrana de Concordia, Sinaloa. Tres de ellos fueron asesinados en el atentado. Otro acontecimiento que se registró recientemente fue el secuestro y asesinato de dos docentes, biólogos y académicos en Chamilpa, Cuernavaca el 09 de septiembre de 2024 (San Martín, 2024).

Además de notas que documentan directamente agresiones sobre la vida de docentes, otras evidencian estrategias que han debido adoptar para salvaguardar su vida. Por ejemplo, Infobae registró que en los Altos de Chiapas la inseguridad, desesperanza y el poco apoyo institucional hacia el profesorado en los márgenes del Estado, fueron motivantes para que al inicio del ciclo escolar 2024-2025 docentes de la región se negaran a regresar a clases por la ola de violencia que impera en el estado (Jiménez, 2024). En condiciones similares en Chautipan, Michoacán se ausentaron de las clases desde septiembre de 2024 por el difícil acceso a la región, la falta de transporte y la inseguridad que prevalece en el entorno donde desempeñan sus labores (Castro, 2025).

Aun cuando la vida de miles de profesores y la de comunidades escolares completas se encuentran atravesadas por la violencia criminal que se manifiesta en amenazas, intimidaciones, intentos de secuestro, robos y la presencia de sujetos armados, ha sido un fenómeno poco estudiado desde la investigación educativa. Los trabajos elaborados en este campo, se han centrado en fenómenos como el acoso escolar, las dinámicas de convivencia en las escuelas (Treviño, 2017) y las formas en las que se ejerce la violencia dentro de los espacios escolares (Niño, 2021). Esto ha desplazado el foco de análisis de las problemáticas territoriales presentes en la vida de los actores escolares. Por ejemplo, en contextos de violencia criminal, inseguridad, desigualdad y poco apoyo del Estado en donde el papel docente ha sido fundamental por la cercanía que mantienen con los distintos miembros de la comunidad donde laboran (Colin, 2023).

Ante esto, Nohara Niño (2021) asegura que la escuela y sus actores no pueden ser ajenos al contexto social donde se encuentran situados. En lugar de eso, es imprescindible considerar el cómo los intercambios y las condiciones de presencia de sujetos armados afectan las dinámicas intramuros y las relaciones entre docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar. En estos territorios, el profesorado tiene un rol protagónico en los procesos de lucha contra las desigualdades, la injusticia social y la violencia (Bello-Ramírez, 2020; Giroux, 2002). Desde la investigación educativa se asume que su labor cotidiana contribuye en la construcción de espacios educativos más justos a través de un compromiso con el bien común, el esfuerzo por garantizar el aprendizaje de sus estudiantes, el fomento del respeto y la dignidad de cada individuo, la creación de ambientes democráticos y participativos, así como la generación de conocimientos al servicio de las comunidades (Bello-Ramírez y Pereira-Vianna, 2021; Giroux, 2015).

Por todo lo expuesto, consideramos que es necesario retomar una noción de violencia criminal como parte de un proceso de hibridación (Jiménez-Bautista, 2019) y cronificación de la violencia (Pearce, 2019). En tanto que, la violencia criminal tendría relación con una manifestación directa y simbólica, pues no sería necesario intimidar, golpear o exterminar para lograr un cometido. Habría códigos y significados que se entienden en un escenario geográfico, histórico y social. La violencia criminal aprovecharía de cierta manera los códigos que definen y reconstruyen lo narco. Ejemplo de esto es una ética de la transgresión. Identidades, comportamientos y expectativas que ven su origen en una lógica estructural (Galtung, 2016) con individuos inmersos en espacios

de vulnerabilidad (Valenzuela, 2019) próximos al narcotráfico de manera psicosocial (Moreno y Flores, 2015); una lógica cultural/simbólica (Bourdieu y Passeron, 2019) que acepta y legitima estilos de vida y una proyección de futuro asociada al narcomundo (Ovalle, 2010b): estilos de vida, opciones laborales, identidades, comportamientos, valores, formas de vestir, etcétera.

De esta manera, se entendería que los eventos directos y de alto impacto como las balaceras, golpes, levantamientos, no son aislados, sino que responden a dicho orden estructural/simbólico/cultural al que Jiménez-Bautista (2018; 2019)structural, cultural and symbolic denomina violencia híbrida. Estos eventos suceden en territorios concretos en donde la violencia se ha cronificado con el paso del tiempo. A mayores eventos de alto impacto, también mayor distanciamiento y rechazo social. Eventos como el Culiacanazo documentan esta afirmación. Para Burgos et al. (2023) situaciones de alto impacto modifican las valoraciones que las juventudes construyen sobre el narcotráfico a nivel simbólico y configuran percepciones de inseguridad en el territorio (Treviño, 2017). En este sentido, más allá de una violencia criminal directa, hablamos de un proceso instrumental (Arendt, 2005) que responde a una legitimidad de un uso desproporcionado, presente en todos los ámbitos de la vida social (Jiménez-Bautista, 2018).

Estos eventos y la violencia cotidiana tendrían un impacto dentro de las propias dinámicas escolares, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las experiencias docentes. Desde la opinión popular, los territorios en donde imperaría la violencia criminal serían zonas periféricas y márgenes marcadamente precarizados y estigmatizados en donde vivirían personas violentas (Bello-Ramírez y Pereira-Vianna, 2021). Estos argumentos refuerzan los discursos que asocian la pobreza con la criminalidad (Reguillo, 2013). Configuran procesos de desensibilización a raíz de la exposición e impunidad de las violencias (Ovalle, 2010a), construyen sujetos objetivados y estigmatizados (Segato, 2018), lo que vuelve posible procesos de aniquilamiento de personas que habitan estos contextos (Valenzuela, 2019). Los procesos de hibridación sitiarían las escuelas, sus actores y autoridades escolares a condiciones de criminalidad, vulnerabilidad y desigualdad (Treviño, 2017). Así, las experiencias docentes no se limitan a lo que se encuentra dentro de las aulas, sino que están permeadas por las condiciones contextuales mencionadas. Ese deber navegar entre las responsabilidades que la institución escolar, el sistema educativo y la comunidad deposita en el profeso-

rado y a su vez enfrentar una realidad atravesada por situaciones que ponen en riesgo sus vidas debe ser el punto central de la investigación educativa.

Referencias

Aceves, M. (2024). Balacera en zona escolar de Culiacán obliga a alumnos a resguardarse. *Milenio*. Disponible en: https://www.milenio.com/policia/culiacan-reportan-balacera-en-zona-escolar

Agudo, A., y Estrada, M. (2017). "Introducción: El Estado o los efectos de poder de la incertidumbre y la fragmentación". En Agudo, A., Estrada, M. y Braig, M., *Estatalidades y soberanías disputadas* (pp. 9–44). El Colegio de México.

Aguilar Balam, K. S., Ek Yam, G. Y., Alamilla Morejón, P., y Rodríguez Pech, J. de la C. (2019). Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: Tres casos de abandono escolar. *Perspectiva Educacional*, *58*(2), pp. 98–120. https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.936

Álvarez, C. (2024). Dejan 5 cadáveres frente a Facultad de Agronomía, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Semanario ZETA*. Disponible en: https://zetatijuana.com/2024/11/dejan-5-cadaveres-frente-a-la-facultad-de-agronomia-de-universidad-autonoma-de-sinaloa/

Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.

Bello-Ramírez, A. (2020). Una pedagogía visceral: Experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. *Educación y Ciudad*, *39*. https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2335

Bello-Ramírez, A. y Pereira-Vianna, C. (2021). Profesoras en medio de la violencia armada: Una pedagogía visceral desde las favelas de Rio de Janeiro. *CS*, *33*, 11–40. https://doi.org/10.18046/recs.i33.4106

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2019). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.

Burgos, C., Moreno, D. y Almonacid, J. (2023). Sentidos y experiencias juveniles sobre violencia y narcotráfico en Sinaloa. Estudio de caso del culiacanazo. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, *23*(1). https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3233

Cabrera, J. (2024). Incendian salón de fiestas y atacan negocio de comida rápida en Culiacán; alumnos de escuela cercana se refugian durante tiroteo. *El Universal*. Disponible en: https://www.eluniversal.com.mx/estados/incendian-salon-de-

fiestas-y-atacan-negocio-de-comida-rapida-en-culiacan-alumnos-de-escuela-cercana-se-refugian-durante-tiroteo/

Camhaji, E. (2024). Sinaloa suspende las clases en cuatro municipios y los festejos del 15 de septiembre por la narcoviolencia. *El País México*. Disponible en: https://elpais.com/mexico/2024-09-12/sinaloa-suspende-las-clases-en-cuatro-municipios-y-los-festejos-del-15-de-septiembre-por-la-narcoviolencia.html

Cano, J. (2024). Suspenden clases en Sinaloa: Estos son los municipios que cancelaron actividades escolares tras ola de violencia. *infobae*. Disponible en: https://www.infobae.com/mexico/2024/09/12/suspenden-clases-en-sinaloa-estos-son-los-municipios-que-cancelaron-actividades-escolares-tras-ola-de-violencia/

Castro, M. (2025). En Chautipan, Guerrero, siguen sin clases desde septiembre; habitantes exigen atender situación. *Animal Politico*. Disponible en: https://animalpolitico.com/estados/chautipan-guerrero-sin-clases-habitantes-exigen-solucion

Colin, A. (2024). *Ser maestro en los márgenes. Trabajo docente y violencia criminal en la Tierra Caliente de Michoacán*. Cátedra Jorge Alonso, CLACSO, Cooperativa Editorial Retos. https://libreriacentros.clacso.org/publicacion.php?p=3025&cm=0&oi=

Colin, A. (2021). Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán. *Diálogos sobre educación*, *13*(24). https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1061

Colin, A. (2023). Volver a la escuela: Violencia criminal y desplazamiento forzado interno de profesores en Michoacán, México. *Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología. BUAP.*, *4*(8). http://apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/2642

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Fernández, L. H. (2021). "Prólogo". En Monroy, F. y Mercado, R., *Formación Docente en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 7–9). Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Galtung, J. (2016). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, *183*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797

Gil-Montes, V., y Soto, A. (2008). Educación y escolarización de los jóvenes: ¿pedagogía de la exclusión y la desesperanza? *El Cotidiano*, *152*, Article 152. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515209

Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: Rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de educación*, *Número extraordinario*. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/67003

Giroux, H. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. *Revista de Educación*, *8*. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1331

Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Editorial Joaquín Moritz. https://es.anarchistlibraries.net/library/ivan-illich-la-sociedad-desescolarizada

Jiménez, E. (2024). Por violencia, maestros se niegan a dar clases en Chiapas y dejan a más de 10 mil niños sin clases. *infobae*. Disponible en: https://www.infobae.com/mexico/2024/09/27/por-violencia-maestros-se-niegan-a-dar-clases-en-chiapas-y-dejan-a-mas-de-10-mil-ninos-sin-clases/

Jiménez-Bautista, F. (2018). Violencia híbrida: Una ilustración del concepto para el caso de Colombia. *Revista de Cultura de paz*, *2*, 295–321. https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/39

Jiménez-Bautista, F. (2019). Antropología de la violencia: Origen, causas y realidad de la violencia híbrida. *Revista de Cultura de paz*, *3*, 9–51. https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/62

La Jornada. (2025). Estudiantes de preparatoria huyen de una balacera en Culiacán. *La Jornada Videos*. Disponible en: https://videos.jornada.com.mx/video/81035731/estudiantes-de-preparatoria-huyen-de-una-balacera-/

Lagarda, L. (2025). Balaceras en Culiacán: Clases suspendidas tras hallazgo de cuerpo en la UAS. *El Diario de Sonora*. Disponible en: https://eldiariodesonora.com.mx/mexico/2025/02/18/balaceras-culiacan-clases-suspendidas-hallazgo-cuerpo-uas.html

Martínez-Rodríguez, F. y Fernández-Herrería, A. (2023). Repensando las teorías educativas críticas desde dinámicas regenerativas frente a procesos de precarización neoliberal. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, *43*. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.12

Moreno, D. y Flores, F. (2015). Aceptación y rechazo al narcotráfico: Un estudio intergeneracional sobre distancia social y nivel de contacto. *Alternativas en Psicología*, *18*(32).

Niño Vega, N. (2021). Habitando la escuela en contexto de violencia armada: Negociaciones con su presencia. *Linhas Críticas*, *27*, e35059–e35059. https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35059

Ovalle, L. P. (2010a). Imágenes abyectas e invisibilidad de las víctimas. Narrativas visuales de la violencia en México. *El Cotidiano*, *164*. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515894013

Ovalle, L. (2010b). Narcotráfico y Poder. Campo de lucha por la legitimidad. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 77–94. https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n17.632

Páez, D. (2018). El conflicto armado, la violencia política y la escuela: Perspectivas desde la historia de vida de los docentes. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, *27*. https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7665

Pavón-Cuéllar, D. (2024). Capitalismo en la educación: Explotar a los maestros para ideologizar y disciplinar a los estudiantes. *David Pavón-Cuéllar*. Disponible en: https://davidpavoncuellar.com/2024/08/12/capitalismo-en-la-educacion-explotar-a-los-maestros-para-ideologizar-y-disciplinar-a-los-estudiantes/

Pearce, J. (2007). Retos para la participación cívica en contextos de violencia crónica. En Cante, F. (Ed.), *Poder social. Algunas posibilidades en Colombia* (pp. 74–96). Universidad del Rosario.

Pearce, J. (2019). "Introducción. Un aporte conceptual y empírico para resignificar la seguridad en México". En *Seguridad humana y violencia crónica en México: Nuevas lecturas y propuestas desde abajo* (pp. 5–33). Miguel Ángel Porrúa. https://www.casede.org/index.php/biblioteca-casede-2-0/seguridad/seguridad-humana/472-seguridad-humana-y-violencia-cronica-en-mexico

Reguillo, R. (2013). *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. Siglo Veintiuno Editores.

Revista Espejo. (2024). Suspenden clases en la UAS, UAdeO y escuelas privadas por violencia en Culiacán. *Revista Espejo*. Disponible en: https://revistaespejo.com/2024/11/25/suspenden-clases-en-la-uas-uadeo-y-escuelas-privadas-por-violencia-en-culiacan/

San Martín, N. (2024). "Enseñaron a pensar en un mundo mejor": Laura y Enrique, los biólogos cuyo asesinato conmocionó a la comunidad científica. *Animal Político*. Disponible en: https://animalpolitico.com/estados/academicos-uaem-morelos-secuestro

Sánchez, H., Robles, D. y Vargas, D. (2022). El empleo informal juvenil en México. Un análisis de panel de datos, 2005-2019. *Análisis Económico*, *37*(95). https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/ae/2022v37n95/Sanchez

Scherer, A. y Nunes, C. (2018). Juvenicidio: A descartabilidade da vida humana no brasil contemporâneo. *Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social*, *1*(1). https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/20082

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Editorial.

Serje, M. (2011). *El revés de la nación: Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Ediciones Uniandes.

Tapia, A. (2025). En medio del pánico, así huyeron y se refugiaron estudiantes de una balacera desatada en Culiacán (VIDEOS). *Infobae*. Disponible en: https://www.infobae.com/mexico/2025/02/18/en-medio-del-panico-asi-huyeron-y-se-refugiaron-estudiantes-de-una-balacera-desatada-en-culiacan-videos/

Treviño, E. (2017). Atravesar el riesgo. Los docentes frente la violencia en Veracruz. *Perfiles Educativos*, *39*(158). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58000

Valenzuela, J. M. (2019). *Trazos de sangre y fuego: Bio-Necropolítica y juvenicidio en América Latina*. Calas. https://doi.org/10.14361/9783839445518

Vargas, E. (2023). Violencia y Poder. La otra inserción a la enseñanza del profesorado novel de Educación Primaria. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, *8*(1). https://doi.org/10.48162/rev.36.087

Zócalo. (2017). Maestros, las nuevas víctimas del crimen organizado. *Periódico Zócalo | Noticias de Saltillo, Torreón, Piedras Negras, Monclova, Acuña*. Disponible en: https://www.zocalo.com.mx/maestros-las-nuevas-victimas-del-crimen-organizado/

INTERCAMBIO DE CARTAS ENTRE NIÑAS Y NIÑOS PARA PENSAR LOS CONTEXTOS, LAS VIOLENCIAS Y EL CUIDADO*

Coordinadora
*Ana María Méndez Puga***

Elementos para pensar las violencias
y los cuidados en cuatro estados de México
*Ana María Méndez Puga y Ma. del Socorro Ramírez Vallejo****

Cartas desde la escuela: co-generando saberes de paz
y cuidado colectivo en San Luis Potosí y Michoacán
*Nelva Denise Flores Manzano***** y Ma. de Lourdes García Zárate******

Cartas entre infancias de Querétaro e Hidalgo:
reflexiones desde la investigación acción participativa
y la mirada decolonial
*Rosa Elena Durán González******* y Salvador Tenorio Maya********

* Línea temática: 3. Convivencia, prácticas pedagógicas y creación de ambientes inclusivos para el aprendizaje. Hacia un curriculum centrado en la convivencia.

** Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
ana.puga@umich.mx

***Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
mramirez@beceneslp.edu.mx

**** Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
nelva.flores@umich.mx

***** Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
mgarcia@beceneslp.edu.mx

****** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
rosidurang@gmail.com

******* Universidad Autónoma de Querétaro
salvadortenoriomaya@gmail.com

Resumen general del simposio

La escritura de cartas es una actividad que se practica poco en la cotidianidad actual, ya que otras formas de comunicación han cobrado fuerza. Por otro lado, las interacciones cara a cara, en espacios compartidos por niñas y niños (NN), parecen haberse complicado. Antes esas situaciones, en el marco del proyecto "Educación para la cuidadanía; Co-generación de conocimientos y saberes con niños/as y jóvenes sobre la construcción de paz y el cuidado colectivo, en barrios considerados peligrosos en la región Centro Occidente de México", CONHACYT PRONACES, nos propusimos, entre otras actividades, convocar a NN a un proceso de comunicación a través de cartas, promoviendo su intercambio y el diálogo sobre sus contextos, así como la forma en que se cuidan frente a las situaciones que viven. De ahí que el objetivo de presentar este simposio se relacione con el compartir la experiencia de escritura, reflexionando en primer lugar los puntos de partida para desarrollar el trabajo, con particular relevancia de la descripción del contexto en términos de las situaciones de violencia, así como la idea de cuidado y la *ciudadanía*, enfatizando el tema de la escritura; por otro lado, se presentan las experiencias concretas de intercambio y el análisis de algunas de las cartas, en los cuatro estados participantes. Cabe destacar que el proyecto se desarrolló en San Luis Potosí, Querétaro, Hidalgo y Michoacán, donde se identificaron características comunes. El intercambio de cartas se realizó desde la escuela, en un caso, y en el otro, desde grupos de trabajo en el barrio. Los resultados nos convocan a pensar las posibilidades reflexivas de la escritura y la importancia de promoción del diálogo en relación con el contexto, para contribuir a transformar las condiciones de violencia.

Palabras clave: escritura, violencias, cuidados, educación básica, educación para la paz

Semblanza de los participantes en el simposio

Ana María Méndez Puga. Profesora Investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación se relacionan con los aprendizajes sociales, migración, escolarización y desarrollo. Actualmente es coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Psicología. Es parte del

Cuerpo Académico Consolidado "Educación, cultura y procesos de aprendizaje". Nivel II del SNII.

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo. Profesora investigadora en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Doctora en Innovación y Formación del Profesorado por la Universidad Autónoma de Madrid. Sus temas de interés se han centrado en el desarrollo personal y la convivencia escolar y la formación del profesorado. Ha dirigido numerosos trabajos de tesis en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Líder del Cuerpo Académico en consolidación *"Temas Emergentes en Educación Básica" en nivel de consolidación.* Evaluadora nacional del EDINEN (Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal).

Nelva Denise Flores Manzano. Profesora Investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Es doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son: escolarización y psicoanálisis, parentalidad y procesos de subjetivación. Coordina proyectos de acompañamiento a personas adultas a cargo de la crianza, así como con docentes y niños en escuelas de educación básica. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado "Educación, cultura y procesos de aprendizaje".

Ma. de Lourdes García Zárate. Profesora Investigadora en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Su trabajo se centra en el acompañamiento de estudiantes de licenciatura y posgrado en procesos de investigación educativa e inclusión. Se ha especializado en el diseño de proyectos formativos con enfoque en el aprendizaje-servicio, la cultura de paz y el cuidado colectivo, así como en la implementación de estrategias didácticas innovadoras que promueven la reflexión crítica y el compromiso social. Actualmente se desempeña como Coordinadora de la Academia de Investigación del posgrado.

Rosa Elena Durán González. Maestra y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel 1. Integrante del Cuerpo Académico consolidado Estudios Sociales y Culturales en Educación en la

Línea de Interculturalidad, género, diversidad y Derechos Humanos. Ha participado en 24 proyectos de investigación nacionales e internacionales como responsable y colaboradora en temas afines a la Línea. Cuenta con 80 publicaciones entre artículos, capítulos de libro como autora y coautora desde el 2012 hasta la fecha.

Salvador Tenorio Maya. Educador Popular con niñeces y adolescencias. Promotor de Derechos Humanos. Docente de la Especialidad en Familias y Prevención de las Violencias de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Maestro en Educación para la Ciudadanía por la UAQ, Especialista en Docencia y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Trabajo colectivo para pensar las violencias y los cuidados en cuatro estados de México

Ana María Méndez Puga y Ma. del Socorro Ramírez Vallejo

Resumen

El texto aborda algunos elementos clave que facilitaron el trabajo colectivo en el marco del proyecto de investigación de Educación para la ciudadanía en el que participaron estudiantes de educación básica de Hidalgo, Michoacán, Querétaro y San Luis Potosí. El objetivo de este primer texto es la contextualización de los estados, con énfasis en algunos datos sobre violencia, de 2022, dado que es cuando el proyecto estaba en marcha. Constituye un texto introductorio, que pretende contribuir a la comprensión del proceso general y de los conceptos clave que lo han sostenido, tales como ciudadanía, *cuidadanía* y cuidados. También busca ubicar la propuesta de la escritura de cartas, en el marco del plan de estudios de educación básica. Se trata de un ensayo que amplía algunos de los elementos presentes en los otros dos textos que integran el simposio. Es importante destacar que cada estado participante, trabajó de maneras distintas algunas actividades del proyecto, en el caso de las cartas, se trató de generar un trabajo coordinado que facilitara el intercambio.

Palabras clave: educación básica, violencias, ciudadanía, escritura, cartas.

Introducción

Las niñas y niños y adolescentes (NNA) en edad escolar, están en la etapa en la que la constitución subjetiva y el desarrollo cognitivo, así como físico y social está en proceso. Por ello es fundamental estar en grupo, aprender de la otredad y reconocerse en ella, saberse incluido, soñar y asumirse como aprendiz, leyendo el mundo y leyendo los textos que la escuela provee. No obstante, en muchos casos, las violencias en casa, en el barrio, en la misma escuela y en el entorno amplio, complejizan la permanencia en la escuela, afectan el aprendizaje escolar

y complejizan su constitución subjetiva; por consecuencia no siempre logran reconocerse como personas que aprenden.

Por otro lado, escribir y leer, así como aprender a escribir y leer van de la mano; de igual modo, dialogar sobre lo que se lee y se escribe son procesos conjuntos con los de la producción. La escuela se concibe como la responsable de esos aprendizajes y de esas acciones que son esenciales para la continuidad escolar y, ante todo, para ser aprendices autónomos. Por ello, es fundamental que se dialogue sobre temas relevantes desde los que puedan desprenderse situaciones de lectura, escritura y nuevos diálogos. Un tema necesario, frente a las situaciones de violencia puede ser el cuidado.

La violencia es un fenómeno global, complejo y multifactorial, influido por elementos individuales, familiares y sociales, que se manifiestan de maneras distintas y con diversas intensidades y entornos como la familia, la escuela, la comunidad, etc.; se ejerce por parte de diferentes actores y tiene efectos fatales en las personas que la padecen (Martínez Muñoz, 2021). Un tipo de violencia es la reducción de los espacios en los que pueden participar las personas, por los que pueden transitar y en donde pueden jugar niñas y niños.

La violencia supone una forma de interacción que niega al otro, que se impone y que parece justificarse (Mateos, 2015), en tanto que en ocasiones se concibe como forma de crianza "necesaria", como señalaron 10% de las madres, padres y personas cuidadoras en la encuesta sobre crianza (SIPINNA, 2023). Con ello, se vuelve parte de la cotidianidad dejando marcas en las personas, que las obligan a asumirla o combatirla. Esa presencia cotidiana de distintas manifestaciones de la violencia puede incidir en su normalización, en que NNA consideren que es una forma de relación válida, lo que puede también influir en cómo se conciben a sí mismos y las formas de relación que asumen. Por otro lado, las condiciones de pobreza y exclusión en varios contextos constituyen otras formas de violencia que complejiza el acceso a derechos. De igual modo, la violencia social, la violencia de los medios, así como el incremento de las adicciones, van transformando la dinámica social y contribuyendo a la normalización de esas formas de violencia llamadas espectaculares.

Desarrollo

La región de trabajo

Se trabajó en los estados de Hidalgo, Michoacán, Querétaro y San Luis Potosí, con excepción de Michoacán, los otros comparten algunos elementos de desarrollo industrial. El proyecto se llevó a cabo específicamente en las capitales de los estados, en barrios tradicionales, que se han complejizado y que pueden ser peligrosos. En las cuatro ciudades hay situaciones que están cambiando y otras que permanecen, lo que hace posible que compartan similitudes como la migración, la gentrificación, la violencia social, entre otros, condiciones que inciden en la interacción cotidiana y en los modos en los que se perciben y viven los espacios. La elección de estos estados, además de lo ya mencionado, también consideró la historia de trabajo en esas zonas por parte de los equipos de investigación en cada estado.

Michoacán es el estado con mayor población, le sigue Hidalgo, San Luis Potosí y Querétaro. En cuanto a las capitales, Querétaro es la de mayor población, le sigue San Luis Potosí, Morelia e Hidalgo (INEGI, 2021). De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares [ENDIREH] (INEGI, 2022), Querétaro es uno de los estados donde las mujeres señalan que han experimentado mayor violencia a lo largo de su vida, y en particular, de octubre de 2020 a octubre de 2021.

En el caso de Michoacán y un tanto menos evidente en Querétaro, Hidalgo y San Luis Potosí, las noticias en los medios sobre la violencia social son más comunes, esto se ve reflejado en la percepción de inseguridad, además de las vivencias de las personas. Los cuatro estados pertenecen a tres regiones del país (centro-norte, centro y occidente) y muestran singularidades, similitudes y diferencias, por ejemplo, como se observa en la tabla 1, en Querétaro 63% de la población considera que la inseguridad es el principal problema, al igual que los otros estados, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Victimización y Percepción de Seguridad Pública [ENVIPE] (INEGI, 2023b, c y d). En la ciudad de Santiago de Querétaro que es donde está el mayor porcentaje de la población del estado, 55.7% percibe su espacio como inseguro, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Seguridad Urbana [ENSU] (INEGI, 2023a). Es relevante también, para todos los estados, el número de niñas y niños que sí se registran en los hospitales, por lesiones derivadas de violencia (REDIM, 2023).

Tabla 1

Algunos datos de los estados y ciudades en las que se trabajó

Estado	Inseguridad como problema más importante	Segundo problema	Percepción de inseguridad en el estado en 2022	Percepción de inseguridad en su colonia (barrio)	Percepción de inseguridad en las capitales (5) (ENSU, 22)	NNA atendidos en hospitales por violencia familiar y no familiar (6)
Hidalgo (1)	56.4%	Aumento de precios	63.8%	39.4%	Pachuca 40.9%	Hidalgo 879 Lugar 9
Michoacán (2)	54.8%	Aumento de precios	83.1%	35.8%	Morelia 68.3%	Michoacán 361 Lugar 22
Querétaro (3)	63.0%	Aumento de precios	56.4%	48.2%	Santiago de Querétaro 55.7%	Querétaro 618 Lugar 14
San Luis Potosí (4)	63.0%	Salud	74.9%	43.7%	San Luis Potosí 80.3%	San Luis Potosí 916 Lugar 10

Nota: (1) (2) (3) y (4). Datos de la ENVIPE 2022 (INEGI, 2023), por estado; (5) Datos de la ENSU 2022 (INEGI, 2023); (6) REDIM (2024) a partir de los datos de la Secretaría de Salud

En relación con los datos sobre escolaridad, en Querétaro el número promedio de grados escolares cursados por la población es 10.4 años, le sigue San Luis Potosí con 9.6 años, Hidalgo, 9.3 y Michoacán con 8.3 (INEGI, 2020). Este dato, puede incidir en los modos de crianza, en las posibilidades de las madres y padres, para contribuir a la educación de sus hijas e hijos, a través de la lectura en voz alta, del apoyo en la realización de tareas y del diálogo que pueden generar frente a las situaciones cotidianas, de ahí que resulte relevante hablar del cuidado, escribir sobre ello y buscar que lo que se realice en la escuela tenga relevancia social.

Sobre la escritura en la escuela y la propuesta epistolar

La investigación en las escuelas comprometida con la justicia educativa y curricular (Moreno, 2020), debe poner en el centro el interés superior de NNA, como señala la Ley Superior de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA] (2014). Esto supone que se realicen actividades que propicien experiencias de aprendizaje diversas, que, en palabras de Larrosa (2003) hagan posible el encuentro con el otro y la reflexión de sí mismos.

Como señala Cassany (2022) la escritura supone la implicación subjetiva de quienes participan en ese posible intercambio que se deriva de escribir para alguien. De igual modo, en el proceso de producción de los textos, dentro y

fuera de la escuela es posible generar el compromiso con lo que se está produciendo a partir del objetivo del acto de escritura y de la persona destinataria del texto. En el caso de la escritura de cartas el compromiso de NNA con la producción se relaciona con el modo en se logra instrumentar la propuesta de escritura, para que así, logren decir de su contexto, de sus familias, de ellas y ellos y de sus circunstancias y así logren construir su experiencia.

Por otro lado, la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje (PSL) ha permeado varias iniciativas educativas, sin que ello necesariamente implique que el profesorado y los padres de familia se han apropiado de esta idea, pero que constituye ese horizonte de intencionalidad para hacer posible otros procesos de alfabetización y de apropiación de la lengua escrita, para ser aprendices autónomos. Al respecto de las PSL, la Secretaría de Educación Pública (SEP) las define como aquellas en las que se producen y leen textos,

> en contextos de uso, en situaciones auténticas, en ese sentido, las prácticas sociales del lenguaje se entienden como pautas o modos de interacción que enmarcan la interpretación y producción de los textos orales y escritos. Implican distintas maneras de intervenir en intercambios orales, de leer, analizar y compartir textos y acercarse a su escritura (SEP, 2024a, 18)

En función de lo anterior, propone lo siguiente:

a) Promover el uso de la diversidad textual, más allá de los libros de texto. Incorporando textos que circulan como periódicos, folletos, cartas, entre otros.
b) Promover situaciones en las que NN sean productores y lectores con propósitos específicos, compartidos, en los que se sabe para qué se escribe y así comunicarse en situaciones diversas, como sucede con una carta.

La escritura de cartas está presente en los planteamientos de la SEP, de dos modos distintos, en los primeros años, como el acercamiento y la lectura de cartas (SEP, 2024a), para en los últimos años de la educación primaria se logre la producción de cartas personales y con otros fines (SEP, 2024b y c). En esa propuesta, se plantea que los textos que se generen respondan a una situación de comunicación y no solo como meros ejercicios.

Como forma textual está claramente definida, con apartados, más o menos conocidos. Se considera que es un acto del habla, que obedece a un principio de cooperación y a un pacto de emisión-lectura (Krasniqi, 2014), donde la cortesía es fundamental. Esta forma textual está cambiando a partir de los correos electrónicos y por la comunicación a través de las distintas redes. No obstante, escribir puede resultar en un ejercicio íntimo que permite a NNA poner por escrito sus preocupaciones, además de conocer otras realidades, promover el diálogo de aquello que sucede en el ambiente inmediato de NNA, y compartir con su interlocutor sus propuestas de cambio, orientadas al cuidado. En tanto que cuando se da el intercambio, las respuestas, las descripciones, las preguntas, es posible el diálogo.

La idea de cuidado, ciudadanía y la *cuidadanía*, ante las condiciones de violencia

La violencia ha venido a trastocar la vida de muchas NNA en todos los sectores de la sociedad. Su manera de percibir e interpretar las situaciones de violencia que enfrentan en su entorno no puede ser ignorada en los estudios sobre este fenómeno. Entender la violencia desde su propia perspectiva es fundamental para plantear estrategias que contribuyan a mitigarla. En este contexto, la investigación que se realizó adoptó una visión de las niñeces y adolescencias como sujetos con capacidad de comprender lo que acontece en sus vidas y proponer estrategias para mejorar la realidad en la que están inmersos.

A decir de Nieves y Segovia (2017), los sucesos de violencia acontecidos en nuestro país muestran que la delincuencia afecta a la población en general, especialmente a los sectores más vulnerables, como son los NN, lo cual influye en su desarrollo integral. Los espacios públicos de la ciudad son cada vez menos accesibles para NNA, sobre todo en áreas en las que ha habido sucesos violentos, lo que debilita las oportunidades de la convivencia social. La imagen del barrio como lugar en el que se comparte lo cotidiano, donde NNA juegan y crecen, se ha desfigurado debido a la inseguridad y la violencia que la atraviesan.

Bello (2016) plantea tres razones que fundamentan la importancia de reconocer a NNA como sujetos activos en distintos contextos:

1. Porque es un derecho universal e irrenunciable, por tanto, la sociedad tiene la responsabilidad de garantizarlo.

2. Si queremos luchar contra el fenómeno de la violencia hacia la infancia es indispensable comprender su realidad, lo cual implica escuchar y considerar sus conocimientos, vivencias y opiniones, especialmente de quienes han sido víctimas de la violencia.
3. NN tienen valiosas perspectivas que pueden compartir y los adultos mucho que aprender sobre las violencias, que impactan tanto en su desarrollo.

Además de lo anterior, Reyes y Rivera (2017) destacan que durante la infancia y la niñez se desarrollan habilidades esenciales como el reconocimiento del otro, la construcción de la identidad personal, la conciencia social, la tolerancia y la cooperación. Estas etapas son ideales para promover la participación infantil en la vida familiar, escolar y comunitaria. La participación constante de NNA les permite comprender y ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos. Este enfoque es respaldado por la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce el derecho de la infancia a participar de manera activa, a recibir cuidados y a ser respetados en su cultura y en su entorno.

Los seres humanos nacemos como seres dependientes y vamos construyendo autonomía paulatinamente, a partir de nuestro desarrollo; esa libertad está condicionada por la interdependencia inherente a la vida humana. Como ciudadanos estamos vinculados a una realidad cultural y vinculada a otras personas. (Vázquez, 2010), desde la que se construye nuestra identidad, lo cual nos impulsa a preocuparnos por el bienestar colectivo. En ese sentido, Noddings (2003) sostiene que si bien tenemos la libertad para tomar decisiones, estamos profundamente conectados con los demás, y nuestra individualidad se define dentro de una red de relaciones que nos orienta a actuar en favor del otro.

Frente a las distintas formas de violencia, el cuidado se vuelve un eje fundamental para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Esto incluye un conjunto de valores y actividades vitales para el bienestar y la supervivencia de los seres humanos. Los vínculos con aquellos con quienes compartimos significados de reconocimiento nos permiten percibir, sentir y actuar en el mundo como seres culturales, con necesidades de aceptación, pertenencia a un grupo y comunicación. Estos lazos son imprescindibles para dotar de sentido nuestra existencia y para la construcción de nuestra identidad.

El cuidado, como una forma de convivencia y como alternativa frente a la violencia, comprende un conjunto de "actividades sociales e individuales que contribuyen al bien público y a la sostenibilidad de la vida" (Álvarez, 2018, p.

10). Éste no debe entenderse como una tarea doméstica, sino como una dimensión fundamental de la ciudadanía, basada en la empatía y la corresponsabilidad. Frente a la "fantasía de la individualidad", planteada por el pensamiento ilustrado, el cuidado se presenta como una responsabilidad colectiva, en la que nadie puede concebirse al margen de la sociedad. Las experiencias de cuidar a los demás y de ser cuidados por otras personas, nos enseñan a vivir en comunidad, formando parte de una sociedad en la es posible ejercer la *cuidadanía* (Leal Rubio, 2018).

Desde la perspectiva de Najamnovich (2019) el cuidado se concibe como el núcleo, la matriz de una ecología de los cuidados que ponen en el centro el encuentro humano, aquí y ahora, con otro que siempre es distinto, que irrumpe como novedad y no puede ser reducido a un diagnóstico o un pronóstico. Ese encuentro auténtico desafía a dejar atrás modelos mecánicos y disciplinarios, para transitar a una ecología ética y estética de la vida.

Esta ecología del cuidado planteada por Najmanovich (2019) apuesta por la construcción de un espacio donde se reconozca la singularidad, la legitimidad del otro como otro, y el vínculo afectivo como base de la relación. La emoción en este marco se conecta con la sabiduría, es decir, con el sabor, el saber y el pensar profundamente humanos. Para esta autora, la empatía es una percepción viva, directa y auténtica del otro en el encuentro; se trata de estar presentes y abiertos a lo que ese otro nos revela.

En este marco, el cuidado es un concepto clave en nuestra investigación. En las últimas décadas ha cobrado especial relevancia, particularmente desde el enfoque del feminismo. Carol Gilligan, propone una "ética del cuidado", diferente a la concepción tradicional del cuidado centrada en la actividad doméstica o asistencial. Su propuesta se basa en una ética interdependiente, contextual y emocional, fundamentada en la experiencia humana cotidiana, orientada a la construcción de la *cuidadanía*. En este sentido, no basta con asumir el cuidado como algo justo, para cumplir con un derecho legal, sino actuar conforme a la convicción de que todos somos seres vulnerables y que el cuidado colectivo y mutuo es lo que nos hace verdaderamente humanos y ciudadanos (Reyes y Rivera, 2017).

La *cuidadanía,* entendida como la ciudadanía cimentada en el cuidado, se construye sobre los principios democráticos, de libertad e igualdad, y se manifiesta en prácticas cotidianas como la escucha, la atención, el respeto, el reconocimiento recíproco y la compasión, lo cual refuerza una visión de ciudadanía

más ética, afectiva y corresponsable. Así, el cuidado se convierte en el pilar de una ciudadanía activa, compasiva y democrática. No es solo una forma de relacionarse con el otro, sino una manera de estar en el mundo, construyendo justicia, empatía y responsabilidad mutua.

Según Najmanovich (2019) el cuidado se lleva a cabo en relación con otros, dentro de instituciones, mediante tecnologías, y en el marco de formas institucionales que facilitan, inhiben, impiden o promueven prácticas de cuidado de maneras diversas. Para esta autora, una característica de la *cuidadanía* y del cuidado es la capacidad de prestar atención, conectar con el otro y habitar plenamente la experiencia que esa persona está viviendo. En el caso de las niñas y niños esta disposición permite conocerlos y comprenderlos, desde su realidad única, reconociendo su forma particular de estar en el mundo. La atención, en este sentido, se convierte en una herramienta fundamental para establecer vínculos significativos, tanto con los demás, como con uno mismo, y acoger a cada niño y niña desde su singularidad.

El cuidado no puede definirse ni aprenderse a partir de un modelo prefijado, ya que no existe una fórmula única, pretender alguna uniformidad implicaría negar la vitalidad de la experiencia, así como la existencia del otro diferente y de uno mismo como sujeto único (Najmanovich, 2019). El cuidado se aprende en la práctica, en la relación viva con los demás.

A modo de cierre y apertura para la puesta en marcha de la iniciativa

Aprender a cuidar y cuidarse, valorando el cuidado que otros realizan precisa de un gran número de tareas, casi todas mediadas por el diálogo y la escucha abierta. Aprender a dialogar con la otredad supone también condiciones de apertura al mundo, por ello, las cartas convocaron a NNA a pensar (se) y a encontrar narrativas para compartir, a partir de lo que sucede en su barrio, en su escuela y a sí mismos. Este proceso, de producción, sucedió de dos modos distintos, uno desde la escuela y otro desde los barrios; los carteros, en ambos casos fuimos las personas involucradas en la investigación. Lo que se produjo se amplía en los otros textos de este simposio que dan cuenta de la experiencia de intercambio Michoacán-San Luis Potosí e Hidalgo-Querétaro. Solo es preciso apuntar que la participación de NN es un proceso, que implica aprender a

hacerlo, el proceso de apropiación del intercambio fue posible dado el acompañamiento, no obstante, aún queda mucho por hacer.

Referencias

Álvarez, M. (2018). *Semillas para una pedagogía de los cuidados*. Fundación InteRed

Bello, A. (2016). Érase una voz...Lo que opinan niñas y niños sobre la violencia. Educo Medio. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4953&tipo=documento

Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología.* Universitat Pompeu Fabra *https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia*

Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2019). Erradicar la violencia contra niñas, niños y adolescentes. https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/ninez_familia/material/trip-maltrato-ninos.pdf

Esteban Tortajada, M., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A., y Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias, 5*(Especial), 21-33. https://doi.org/10.5209/soci.71444

Duarte, J. y Mendoza, A. (2021). Las escuelas como espacios para la construcción de la paz y la convivencia. Una propuesta posible con niños y niñas de primarias en México. Revista Innova Educación, 3(1), 94-119. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.005

Guevara, Y. & Romero, F. (2024). Enseñanza de la escritura en la educación básica en México: pertinencia y resultados. *Alternativas en Psicología. 51,* 28-42. https://www.alternativas.me/attachments/article/311/Ense%C3%B1anza%20de%20la%20escritura.pdf

Reyes, G. O. y Rivera, J.R. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-melaua*, *12*(44), 52-71. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162018000100052

INE (2021). Consulta infantil y juvenil. https://tableau.ine.mx/t/DECEYEC-ConsultaInfantilyJuvenil2021/views/Boletade10a13aos/Boleta3?%3Aembed=y&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y

INEGI (2021). Violencia contra las mujeres en México. https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/

INEGI (2023a). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana. Cuarto trimestre. 2022. Principales resultados https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ensu/doc/ensu2022_diciembre_presentacion_ejecutiva.pdf

INEGI (2023b). Encuesta Nacional de Victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE) 2022. Principales resultados. Hidalgo https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2022/doc/envipe2022_hgo.pdf

INEGI (2023c). Encuesta Nacional de Victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE) 2022. Principales resultados. Querétaro https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2022/doc/envipe2022_qro.pdf

INEGI (2023d). Encuesta Nacional de Victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE) 2022. Principales resultados. Michoacán https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2022/doc/envipe2022_mich.pdf

INEGI (2023e). Encuesta Nacional de Victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE) 2022. Principales resultados. San Luis Potosí https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2022/doc/envipe2022_slp.pdf

Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. Nosótrica Ediciones y CLACSO http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violencias-emociones.pdf

Krasniqi, F. (2014). El texto epistolar: un punto de intersección entre los géneros discursivos y los géneros literarios. *Revista de estudios filológicos,* 26, https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-16-texto_epistolar_krasniqi.htm

Instituto Nacional Electoral [INE] (2021). Consulta infantil y juvenil 2021. https://www.ine.mx/resultados-de-la-consulta-infantil-y-juvenil-2021/

Leal Rubio, J. (2021). Los cuidados en el marco de una ciudadanía inclusiva. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, *38*(134), 587-606. https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352018000200013

Martínez Muñoz, M. (coord.) y Velásquez Crespo, G. (2021). Guía metodológica. Orientaciones para la investigación respetuosa con niñas, niños y adolescentes. ¡Alzando la voz! Proyecto de autoexpresión y empoderamiento de hijos e hijas víctimas de violencia de género de Cruz Roja. *Cruz Roja Española*.

Mateos, P.H. (2015). Narrativas de la violencia: las voces infanto-adolescentes como parrhesia. CLACSO http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20151221015205/MATEOS66.pdf

Moreno, L. M. S. (2020). Avances y retos para desarrollar investigaciones comprometidas con la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* 50(2), 235-242. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.62

Red de Psicopedagogía Garrahan (2019). *Cuidadanía: Ecología de los cuidados y de los saberes* [Video] Youtube: https://denisenajmanovich.com.ar/?p=2564

REDIM (2024). Balance anual REDIM, 2023. Datos sobre la situación de los derechos de la niñez y la adolescencia en México. https://blog.derechosinfancia.org.mx/2024/01/05/balance-anual-redim-2023-datos-sobre-la-situacion-los-derechos-de-la-ninez-y-la-adolescencia-en-mexico/

Reyes, O., Rivera Pagola, J.R. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Nueva Época 12(44).* 52-71

SEP (2024a). La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Primaria. Fase 3. Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente. Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/La-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura_Primaria_Fase-3.pdf

SEP (2024b). Programa de estudio para la educación primaria: Programa sintético de la fase 5. Secretaría de Educación Pública https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_5.pdf

SEP (2024c). Desarrollo de habilidades de la lengua. Primera Parte. Comprensión y producción oral. Primaria Fases 4 y 5. Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Desarrollo-de-las-habilidades-de-la-lengua.-Primera-parte.-Fase-4-Y-5.pdf

SIPINNA (2023). Reporte de resultados. Consulta madres, padres y personas cuidadoras opiNNan sobre la crianza y el cuidado. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/835648/230628_Reporte_de_resultados_Consulta_MaPa_crianza_positiva__1_.pdf

Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XX1*. 13.1, 2010, pp. 177-19

Cartas desde la escuela: co-generando saberes de paz y cuidado colectivo en San Luis Potosí y Michoacán

Nelva Denise Flores Manzano y Ma. de Lourdes García Zárate

Resumen

Este trabajo comparte una experiencia vivida entre niñas, niños y adolescentes de dos escuelas primarias que habitan contextos marcados por la violencia: San Luis Potosí y Morelia. Se trata de un estudio cualitativo, centrado en la Investigación Acción Participativa (IAP) en el que trabajaron dos grupos de quinto grado de primaria y dos grupos de sexto grado de primaria por cada estado participante.

El objetivo fue crear espacios de diálogo entre niños y niñas, desde los cuales pudieran reconocer formas de cuidado y violencias que viven en el día a día, propiciando el reconocimiento de sí mismo y de los otros, para finalmente, co-generar ideas y propuestas colaborativas para una cultura de paz y cuidado colectivo.

A través del intercambio de cartas, se abrió un camino para el encuentro, la palabra y la reflexión compartida. Lo que comenzó como una propuesta sencilla, se convirtió en un espacio poderoso de diálogo entre infancias que, sin conocerse, comparten lo que viven y lo que sueñan. La experiencia forma parte del proyecto "Educación para la ciudadanía; Co-generación de conocimientos y saberes con niños/as y jóvenes sobre la construcción de paz y el cuidado colectivo", y dejó claro que la palabra escrita puede ser un medio para la paz, cuando brota de quienes, aún en medio de la adversidad, saben mirar con esperanza.

Palabras clave: construcción de paz, infancia, cuidado colectivo, escritura, diálogo.

Introducción

En este texto compartimos una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP) centrada en el intercambio de cartas entre niñas, niños y adolescentes (NNA) de dos contextos escolares: una primaria en el barrio de San Juan de Guadalupe en San Luis Potosí y una escuela primaria en el Barrio Ventura Puente, de la ciudad en Morelia, Michoacán. La experiencia buscó generar un espacio para pensar el cuidado desde las voces de las infancias, especialmente en territorios marcados por condiciones de violencia y desigualdad.

Las cartas se propusieron como una herramienta dialógica para que los NNA imaginaran formas de cuidado colectivo, reconociendo sus experiencias y afectos como fuentes legítimas de conocimiento. Lejos de plantear un trabajo asistencialista, esta propuesta se enmarca en una pedagogía del cuidado que busca la autonomía de los sujetos mediante su participación activa en procesos de reflexión. Como señala Paulo Freire (1970), "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (p. 72); por ello, el intercambio de cartas fue pensado como una forma de encuentro que humaniza, que rompe con las lógicas del silencio y del miedo que muchas veces acompañan la vida escolar en contextos violentos.

Desde esta perspectiva, reconocer las formas de violencia que habitan las escuelas y los barrios es también reconocer la necesidad de construir otras legalidades, otras formas de relacionarse con el otro. Silvia Bleichmar (2008) advierte que "la violencia social se infiltra en la vida escolar no solo por la presencia de conflictos, sino también por la imposibilidad de nombrarlos, tramitarlos y transformarlos" (p. 15). El trabajo con cartas permitió abrir un espacio simbólico para nombrar, para imaginar otras realidades y reconstruir la confianza.

Cada carta fue un puente entre mundos: entre las experiencias personales y las realidades compartidas, entre el dolor y la esperanza. Muchas de ellas hablaban de miedos cotidianos: la inseguridad en el barrio, la violencia en casa, la discriminación en la escuela, pero también de gestos de ternura, de amistades que cuidan, de adultos que acompañan, de sueños que aún laten. Esta pluralidad de voces permitió recuperar las narrativas infantiles no solo como expresiones emocionales, sino como discursos sociales que interpelan al mundo adulto.

Como afirman Flores-Manzano, Méndez-Puga y Pasallo-Zepeda (2023), "escuchar a las infancias es también permitir que nos nombren, que nos enseñen a mirar lo que hemos dejado de ver, o lo que nunca quisimos ver" (p. 653).

En este sentido, las cartas no solo fueron objetos de comunicación, sino dispositivos de transformación subjetiva: invitaron a imaginar futuros posibles y a preguntarse cómo queremos vivir y convivir en los territorios que habitamos.

Para el equipo docente, esta experiencia significó mucho más que un ejercicio metodológico. Fue, ante todo, una oportunidad para detenerse, escuchar y mirarse entre colegas desde un lugar distinto: más sensible, más vulnerable, más humano. En cada sesión, las maestras y los maestros se descubrieron a sí mismos atravesados por las emociones que las cartas despertaban, cuestionando no solo qué enseñar, sino cómo trabajar el rol docente en contextos marcados por la violencia estructural.

No fue sencillo. Al inicio, surgieron resistencias: miedo a exponer la propia sensibilidad, duda sobre si era válido hablar de afectos en espacios escolares, incertidumbre frente a la apertura de visibilizar las violencias que la actividad promovía. Pero poco a poco, el trabajo colectivo abrió caminos. Las y los docentes comenzaron a narrarse a sí mismos como cuidadores y también como personas necesitadas de cuidado. Reconocieron que su tarea pedagógica no podía separarse de sus propias vivencias, ni de las tramas afectivas que los atraviesan día con día.

Como advierten Kaplan y Szapu (2020), "las emociones de los docentes son parte del trabajo educativo, porque enseñar es también implicarse, conmoverse, sostener(se) en lo que se transmite y se vive" (p. 12). Desde esta perspectiva, el intercambio de cartas no fue solo una práctica dirigida a las infancias, sino una intervención formativa que interpeló profundamente a quienes acompañan los procesos educativos desde el aula.

Metodología

La experiencia se desarrolló entre febrero y noviembre de 2023, en el marco de un proyecto de investigación colaborativa entre docentes, estudiantes normalistas e investigadoras universitarias. En total participaron 42 niñas, niños y adolescentes de entre 9 y 14 años. A través de una metodología lúdica, afectiva y situada, se diseñaron sesiones en las que se compartieron historias, se escribieron cartas, se leyeron las respuestas y se reflexionó colectivamente sobre lo que significa cuidar y ser cuidados.

Desde su concepción, esta experiencia se sostuvo en una perspectiva metodológica dialógica y participativa, anclada en los principios de la Investigación

Acción Participativa (IAP). El objetivo fue crear espacios de diálogo entre NN, desde los cuales pudieran reconocer formas de cuidado y violencias que viven en el día a día, propiciando el reconocimiento de sí mismo y de los otros, para finalmente, co-generar ideas y propuestas colaborativas para una cultura de paz y cuidado colectivo.

Se asumió que niñas, niños, adolescentes y docentes no eran únicamente sujetos a quienes se investiga, sino co-investigadores capaces de aportar sentido, experiencias y saberes. La decisión de utilizar cartas como herramienta metodológica respondió al deseo de propiciar un espacio íntimo, creativo y seguro, en el que pudiera emerger la palabra propia, cargada de memorias, emociones y posibilidades.

Cada carta escrita y recibida se convirtió en una unidad significativa de análisis y transformación. Lejos de tratarse de datos que se extraen, las narrativas fueron consideradas actos de presencia y de encuentro. Así, el análisis no se redujo a la interpretación académica, sino que fue dialogado, devuelto, compartido con las infancias y con el equipo docente, en una lógica de horizontalidad.

En este sentido, como señalan Flores-Manzano, Méndez-Puga y Pasallo-Zepeda (2023), "las narrativas se vuelven clave para pensar en la paz, porque permiten abrir conversaciones, compartir sentidos y construir caminos de comprensión colectiva" (p. 650). El trabajo metodológico, por tanto, no estuvo separado del compromiso ético: implicó cuidar la escucha, proteger la palabra y, sobre todo, no instrumentalizar las emociones ni los relatos que surgieron con valentía.

Es decir, tuvimos cuidado de no usar lo que las niñas, niños y adolescentes expresan sobre sus sentimientos y vivencias simplemente como herramientas para lograr metas externas o apoyar ideas preestablecidas. Sino más bien, buscamos reconocer que cada emoción y cada historia tiene un valor propio y profundo, porque proviene de la experiencia real y personal de cada uno.

Cuidando que el intercambio de cartas se volviera una experiencia real de enriquecimiento y transformación para NN, nos propusimos en todo momento crear un ambiente propiciador del diálogo, en el que se apuntó a que cada testimonio se integre en un proceso colectivo de aprendizaje y transformación, sin distorsionarlo para conseguir objetivos ajenos a la experiencia original.

Desarrollo

El desarrollo de esta experiencia se instauró como un proceso intencional y colaborativo que buscó favorecer el diálogo y el cuidado. Desde el inicio, se planteó que las niñas, niños y adolescentes no fueran simplemente receptores de una actividad, sino participantes activos en la construcción de sus propias narrativas. La implementación se fundamentó en los principios de la Investigación Acción Participativa, donde cada sesión se diseñó para permitir que la creatividad emergiera de manera natural, en un ambiente que favoreciera la escucha y el respeto mutuo.

El proceso se articuló a través de diversas etapas que abarcaron la invitación, la escritura, el intercambio y la reflexión colectiva. Inicialmente, se motivó a los NNA a pensar en sus vivencias cotidianas y en la manera en la que estos momentos podían ser plasmados en cartas, considerando tanto las experiencias de violencia como las evidencias de cuidado y afecto presentes en sus entornos. Las sesiones se organizaron de manera flexible para adaptarse a las necesidades de cada grupo.

La implementación de esta metodología generó un espacio en el que la palabra dejó de ser un mero ejercicio académico para convertirse en una herramienta de cambio. Así, el proyecto no solo se consolidó como una experiencia educativa, sino también como una invitación permanente a imaginar nuevas formas de convivencia basadas en la escucha activa. El proceso de aplicación implicó cuatro momentos:

Invitar sin imponer

Lo primero fue contarle a NNA lo que queríamos hacer: un intercambio de cartas con otros niños y niñas que viven en otro estado, que también tienen historias que contar. Les explicamos que no era obligatorio escribir, pero sí les pedimos que pensaran qué les gustaría decirle a alguien que no conocen, qué les platicarían de su barrio para que lo conozcan otras personas.

Explorar lo vivido

Antes de escribir, conversamos mucho. Hicimos rondas de palabras, dibujos, lluvias de ideas. Les pedimos que pensaran en momentos de cuidado y también

en momentos difíciles. Algunos hablaron de cuando su mamá los abraza después del trabajo, otros contaron sobre peleas en casa o en la calle, o del miedo cuando escuchan disparos por la noche. Estas charlas abrieron camino a la escritura, porque pusieron nombre a cosas que, muchas veces, ni siquiera habían reconocido o bien las han normalizado.

Escribir desde el corazón

Cuando llegó el momento de escribir, muchos se sintieron inseguros: "¿y si me equivoco?", "¿y si mi letra no se entiende?", "¿qué pasa si no sé qué decir?". Pero poco a poco, las palabras comenzaron a fluir. Las cartas hablaban de lo que les gusta hacer, de quiénes son, de sus familias, de su barrio, de sus miedos, de sus sueños. Algunas cartas eran largas, otras breves, pero todas tenían algo genuino. No se trataba de escribir bien, sino de escribir con verdad.

Las cartas se hicieron llegar a sus destinatarios, que en un primer momento se designaron de forma aleatoria y posteriormente se hicieron corresponder para asegurar el diálogo con un interlocutor constante.

Recibir al otro

Cuando llegaron las cartas de la otra escuela, hubo nervios, emoción, risas y silencios. Leer a otro niño o niña que también vive situaciones parecidas, que también tiene dudas, que también quiere jugar y estar en paz, fue muy significativo. Después hicimos actividades para compartir lo que sintieron, lo que aprendieron y lo que les gustaría cambiar en su entorno.

Hallazgos

Uno de los hallazgos más significativos de esta experiencia fue constatar cómo el acto de escribir y recibir cartas despertó en las niñas, niños y adolescentes no sólo el interés por expresarse, sino también un profundo deseo de ser escuchados. A través del intercambio, se visibilizaron afectos, preocupaciones y memorias que, en muchos casos, no encontraban un cauce para visibilizar algunas violencias o cosas que no les gustan a los NNA; esto no quiere decir que en las escuelas no se escriba, más bien, los docentes observaron la necesidad de

escuchar lo escrito, esta parte es nodal para la reflexión, por lo tanto, generar espacios de escucha activa es algo que resulta necesario promover.

Las cartas permitieron que el dolor, la incertidumbre y la esperanza se volvieran palabra compartida. En varias de ellas, aparecieron menciones al miedo, a la violencia en sus entornos, pero también a los lazos que los sostienen: una abuela, una hermana, una vecina, un maestro. Como lo señala Bleichmar (2008), "la palabra se vuelve posibilidad cuando la escucha la confirma y cuando el lazo con el otro sostiene su existencia" (p. 21). Esta posibilidad de ser leídos y respondidos por alguien más, en este caso, NN de otra ciudad, fue vivida como un acto de reconocimiento y de reparación simbólica.

En las sesiones colectivas de lectura y reflexión, se observó un cambio en el modo en que se referían a los otros: disminuyeron las expresiones despectivas, aumentaron los comentarios empáticos y las preguntas que demostraban interés por la experiencia ajena. Como investigadores y docentes, fuimos testigos de pequeños gestos de cuidado como compartir el espacio para escribir, respetar los silencios, acompañar la lectura de quien aún no dominaba bien la escritura.

Este movimiento no fue casual. Como advierte Freire (1970), "decir la palabra verdadera es transformar el mundo. Decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres" (p. 103). La experiencia con las cartas propició justamente eso: un decir que transforma, que reordena el mundo interior y que lo vincula con el mundo de los otros. Los efectos no fueron uniformes ni definitivos, pero sí reveladores del potencial político y pedagógico de las narrativas cuando son acogidas desde el respeto, la confianza y la posibilidad de imaginar futuros comunes.

Muchos caminos por recorrer en lectoescritura

Sí, hubo muchos errores de ortografía y redacción. Pero más allá de eso, descubrimos que hay una necesidad urgente de trabajar la escritura como herramienta de expresión, no solo como una obligación escolar. La apropiación de la escritura como un recurso de posicionamiento subjetivo, y de la lectura como una ventana a otros mundos que puede ser enriquecedora, el hacer de ambos procesos actividades placenteras y potenciadoras de los sujetos, sigue siendo una asignatura pendiente.

A través de las cartas, NN se dieron cuenta de que escribir sirve para algo más que sacar una buena nota: sirve para decir quién eres, para contar lo que

vives, para conectar con otros. Se acercaban emocionados a mostrarnos sus cartas al quedar finalizadas, y esperaban con ansia el momento en que llegaran las respuestas.

Pocas veces se habían preguntado por sí mismos

Lo más fuerte fue notar que muchos de ellos nunca se habían detenido a pensar en sí mismos, en lo que sienten o en lo que los rodea. La mayoría escribió por primera vez sobre lo que les gusta, lo que los hace enojar o lo que les da miedo. Este ejercicio fue también un espejo en el que para muchos fue difícil mirarse.

La representación del entorno social y del mundo interno en NN, guarda una estrecha relación con la capacidad de pensamiento de los adultos a cargo de la crianza y la oferta dialógica que ponen al servicio del cuidado infantil. En la medida que se hacen presentes para acompañarlos en la comprensión del mundo y sus vicisitudes, al poner en palabras las propias experiencias, en la reflexión de sí mismos y de los otros, NN desarrollan la capacidad inicial de pensarse, y después, preguntarse por su posición frente a las experiencias, frente a los otros, frente a su entorno (Schlemenson, 2016).

El posicionamiento subjetivo que implica la escritura demanda todo esto, y además, requiere la capacidad de validar los propios pensamientos (Shlemenson, 2016), lo que resultó difícil para algunos NNA que, aunque sabían qué escribir, dudaban en hacerlo. Por momentos las convicciones se tambaleaban, pues además aparecían situaciones de presión social, de modo que la curiosidad llevaba a unos a asomarse a las cartas de otros, después de lo que llegaban a producirse burlas, risas, en tanto que como se ha señalado antes, muchas realidades son compartidas, y el humor ayuda a aligerar el peso de lo que se reconoce difícil de acomodar.

Cuando lograron hablar de sí mismos, NNA relataron las cosas que aman hacer en casa y en la escuela: jugar fútbol, recorrer la ciudad y sus atractivos turísticos a los cuales invitan a sus interlocutores, aluden también a gustos musicales, canales de YouTube, videojuegos (se invitan a verse en ellos: Roblox, Fortnite). Pocos niños hablaron de actividades recreativas clásicas, como jugar rescate, andar en bicicleta, o algunas que sugieran convivencia familiar.

La violencia está presente, pero no los define

El reto más grande a lo largo del proyecto y en el intercambio de cartas fue dialogar con esas violencias y las formas de cuidado conocidas, para desde allí, cuestionar su normalización en un principio, que es una tarea ardua y confrontante. Algunos niños señalan que en su rumbo no pasa nada: "nada más los robos y ya", o "personas drogándose en la calle", situaciones que, si bien les generan miedo y una sensación de injusticia, van siendo invisibilizadas por su recurrencia.

Hubo relatos duros, cartas que hablaban de peleas familiares, de pandillas, de miedo. O entornos contaminados: basura, ríos peligrosos, vagabundos. También hubo muchas historias de cuidado: una hermana que consuela, un abuelo que cuida a sus nietos, un niño que cuida a su mamá enferma, una niña que cuida a sus hermanitos mientras sus papás trabajan, una maestra que escucha. Las NN no se definen por las violencias que viven, sino por cómo las enfrentan y por lo que sueñan más allá de ellas.

Algunos hicieron relatos de espacios amorosos en casa, la escuela, la ciudad. Por ejemplo, un niño escribió en su carta: "en casa casi no hablan, pero cuando llego de la escuela mi abuelita ya tiene mi comida lista. Me espera con tortillas calientes y me pregunta si tengo hambre. No hablamos tanto, pero me gusta cuando se sienta conmigo a ver la tele, aunque se duerma luego luego". Otro niño redactó en su carta: "me gusta que en el recreo puedo jugar con mis amigos y nos prestamos los tazos o las canicas. Aunque a veces nos peleamos, siempre volvemos a hablar."

Aparecen propuestas para el cambio y un espacio para la esperanza

Algunas cartas terminan con frases como: "ojalá que un día ya no haya balaceras", "deberíamos tener más juegos en el parque", "me gustaría que los policías cuidaran en vez de asustar". En sus palabras, hay ideas valiosas, potentes, que merecen ser escuchadas y tomadas en cuenta.

Surgieron, además, propuestas de autocuidado para andar en la calle, como no caminar solo, tener cuidado al cruzar, no hablar con desconocidos, "observar si hay narcos o drogadictos en los alrededores", salir en compañía de adultos, cuidar las pertenencias, "vestirse con apariencia ruda para que las personas

crean que se saben defender". Recurrir a una señora con hijos en caso de estar solo y sentirse en peligro.

Otros niños sugirieron confiar en los padres como una forma de cuidado y relataron consejos para cuidar a los niños, como: darles amor, vivienda, salud, llevarlos a la escuela, alimentarlos sanamente, no golpearlos, respetar sus gustos. Señalaron también que, para ellos, ser cuidados implica que los abracen, que no los hagan enojar, que no les digan groserías.

Destaca la solicitud de "que los papás presten tiempo a los niños para jugar con ellos o platicar sobre cómo les fue". Y surgen propuesta de cuidado y empatía hacia los otros: "reintegrar a los niños agredidos para que se sientan iguales", "dar juguetes y hogar a los necesitados", "ofrecer seguridad a todos".

NN reconocieron la necesidad de promover la convivencia entre vecinos, diálogo, respeto, en particular para las mujeres, confianza, proponen la creación de redes vecinales para combatir la violencia, exigir derechos, instalar cámaras, promover que la gente respete a otros, ayudar a personas que lo están pasando mal. Asimismo, centraron su atención en el cuidado del entorno, proponiendo crear espacios específicos para actividades físicas y para peatones, desechar la basura respetando la propiedad privada y los espacios públicos.

Surgieron también propuestas de amistad, invitaciones a conocer la ciudad y hasta recorrerla juntos, proponen encontrarse en videojuegos, todo lo que sugiere el deseo de cuidado, de lazo social, motivado por la identificación que encuentran entre ellos, respuestas de empatía que prometen la esperanza de mirar en el otro un semejante al cual cuidar.

Conclusiones

El intercambio de cartas dejó una huella en cada uno de los actores involucrados, abriendo caminos de diálogo y autoconocimiento que trascienden la experiencia. En definitiva, esta vivencia nos recuerda que la palabra compartida y escuchada tiene el poder de reconstruir afectos y repensar los modelos de convivencia en contextos complejos. La experiencia invita a repensar la escuela no solo como un espacio académico, sino como un territorio de encuentro y de construcción colectiva de la paz, donde cada voz, por pequeña que parezca, tiene la capacidad de transformar realidades.

Desde la perspectiva ética y política del trabajo, se reafirma la necesidad de continuar creando espacios que propicien la participación de las infancias en

la elaboración de sus propias narrativas, tal como lo sustentan Freire (1970) al recalcar que "decir la palabra verdadera es transformar el mundo" (p. 103). Asimismo, la reflexión sobre estas prácticas abre la puerta a futuras investigaciones y a la replicación de metodologías que integren la escritura y la narrativa como herramientas de resistencia y de cuidado, fortaleciendo la articulación entre la escuela, las familias y las comunidades. Se proyecta, además, la ampliación del proyecto hacia nuevas instituciones y territorios, buscando consolidar redes de colaboración que permitan a más niñas, niños y adolescentes habitar espacios de esperanza y transformación.

En última instancia, este trabajo nos impulsa a pensar en la educación como un proceso siempre inacabado, en el que cada experiencia, como el intercambio de cartas, se convierte en una semilla para la paz y el cuidado colectivo en un mundo que, a pesar de las adversidades, sigue lleno de posibilidades.

Referencias

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Flores-Manzano, N. D., Méndez-Puga, A. M., & Pasallo-Zepeda, M. J. (2023). Narrativas de violencia para pensar en la paz: Una experiencia en la escuela primaria. *Revista Universidad y Sociedad, 15*(1), 645–654.

Kaplan, C., & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica Ediciones y CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violenciasemociones.pdf

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.

Schlemenson, S. (2016). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós

Cartas entre infancias de Querétaro e Hidalgo: reflexiones desde la investigación acción participativa y la mirada decolonial

Rosa Elena Durán González y Salvador Tenorio Maya

Resumen

Las cartas, más allá de ser un ejercicio de escritura, son un espacio de encuentro e interacción donde emergen narrativas colectivas. En este texto se presentan reflexiones sobre la experiencia de intercambio de cartas entre niñas y niños de "barrios considerados peligrosos" de Querétaro e Hidalgo, en la cual, la carta fue vista como una herramienta educativa y decolonial, que reconoce a las niñas y niños como sujetos activos en el intercambio y coproducción de saberes. La metodología utilizada es la Investigación Acción Participativa (IAP) con una mirada decolonial, se implementó en cuatro fases: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación y se alinearon con los niveles de participación infantil de Roger Hart (1993),

La escritura actuó como un espacio de encuentro intercultural, revelando intereses comunes (juegos, música) y problemáticas compartidas (violencia, estigma barrial). Las cartas facilitaron narrativas colectivas sobre violencia e identidad, desafiando estereotipos adultocéntricos y coloniales sobre las infancias. El proyecto demostró que la IAP con una mirada decolonial, reconoce a las infancias como coprotagonistas del conocimiento. Las cartas no solo cuestionan las jerarquías de saber, sino que también tejen redes solidarias entre infancias de diferentes estados.

Palabras clave: infancias, investigación-acción participativa, decolonialidad, cartas, educación crítica.

Introducción

El presente trabajo explora el potencial de la correspondencia escrita como "herramienta educativa y decolonial" basada en el intercambio de cartas en-

tre niñas y niños de barrios "considerados peligrosos" de Querétaro e Hidalgo. Desde un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP) con perspectiva decolonial, este proyecto cuestiona los paradigmas tradicionales que históricamente han situado a las infancias como sujetos pasivos de estudio, para reivindicarlas como "coprotagonistas en la producción de conocimientos" sobre sus barrios, identidades y realidades.

A lo largo de los apartados analizados, se evidencia cómo las cartas —más allá de ser un ejercicio de escritura— se convirtieron en "espacios de encuentro e interacción", donde emergen narrativas colectivas sobre violencia, sueños, tradiciones y resistencias cotidianas. Estas interacciones no solo desestabilizaron los estereotipos que estigmatizan a los barrios, sino que también revelan "saberes situados" que ponen en cuestión el legado colonial y adultocéntrico en la construcción de la niñez.

Mediante cuatro fases clave (diagnóstico, planificación, implementación y evaluación), el proceso de escritura e intercambio de las cartas demostró que la IAP, articulada con pedagogías críticas, puede:

1. Deconstruir la idea de infancias "incompletas" (Cordero Arce, 2015).
2. Visibilizar las desigualdades compartidas como fenómenos estructurales, no individuales.
3. Fortalecer agencias colectivas a través de la escritura como acto terapéutico y transformador.

Este documento sintetiza cómo una práctica aparentemente simple —la escritura y el intercambio de las cartas — se transformó en un acto que interpeló jerarquías de saber, promovió la participación infantil acorde con los niveles propuestos por Roger Hart y tejió redes de niñas y niños de diferentes estados. Las voces de las niñas y niños aquí reunidas no solo interrogan la colonialidad del poder (Quijano, 2000), sino que plantean alternativas educativas donde la escucha horizontal y la co-creación son pilares para otra posible convivencia.

Desarrollo

La Investigación Acción Participativa (IAP) ha cobrado relevancia en las últimas décadas por sus múltiples definiciones, en el ámbito educativo se destaca por incentivar espacios de aprendizaje colaborativos. Autores como Espinoza

(2020) precisan sus fases: diagnóstico, diseño de un plan de acción, implementación y evaluación. La IAP en educación ha adquirido especial vigencia desde las epistemologías decoloniales, ya que son los propios sujetos involucrados quienes, de manera colaborativa, identifican problemas, diagnostican, planean e inciden en soluciones, lo que conduce ineludiblemente a transformar la realidad y generar conocimiento.

La postura político-transformadora de la IAP se enmarca en una pedagogía crítica con raíces en epistemologías decoloniales, que permiten una construcción dialéctica que integra el proceso de reflexión-acción. Desde una perspectiva decolonial, esta epistemología convoca a agentes tradicionalmente excluidos, como las infancias, que en el paradigma positivista eran consideradas sujetos pasivos de investigación, alejados del proceso de construcción del conocimiento. Esto "constituye una forma de excluir a las infancias radicalmente de la vida pública, mutilando así su entidad de personas humanas" (Morales, 2022, 142), lo que derivó en un modelo de conocimiento (heterocis) patriarcal (Maffía, 2008) y eurocéntrico (Lander, 2016), basado en pensar la naturaleza humana desde un específico, histórico y minoritario individuo aislado y adulto.

En el enfoque positivista, se exaltan valores que "se asocian a la adultez blanca, masculinizada y propietaria", perpetuando la opresión y marginalización de las infancias (Morales, 2022, 136), definidas como "personas en vías de serlo". Como señala Duarte (2015), esta lógica refuerza jerarquías donde lo adulto prevalece sobre lo infantil, y lo masculino (cis) sobre lo femenino (cis). Sin embargo, la IAP desdibuja esta relación sujeto-objeto marcada por el sistema adultocéntrico, promueve una investigación colaborativa donde los participantes son intérpretes de su propia realidad, superando así la cosificación y las dicotomías del paradigma tradicional colonial.

La IAP fomenta una relación dialógica horizontal, elimina asimetrías y descoloniza el saber. Su enfoque busca una co-producción de conocimiento, político transformador que se construye con el carácter ético de pensarnos juntos, de pensarnos en colectivo en trascendencia también con la naturaleza y la interconexión con la dimensión social (Mercon, 2022). En el trabajo con niñas y niños, la IAP implica un giro epistemológico: pasar de verlos como "objetos de protección, seres incompletos e incapaces que requieren un abordaje especial" (Beloff, 2004, p. 6) a reconocerlos como sujetos de derechos, insertos en relaciones de clase y poder (Szulc, 2006; Szulc y Cohn, 2012). Se trata de transi-

tar de una educación e investigación sobre infancias a una realizada con y entre niñas y niños. Esto es posible, en tanto que:

> La investigación-acción (IA) no es un "método" más de las ciencias sociales, sino una manera fundamentalmente distinta de realizar en conjunto investigación y acción para el cambio social. En la IA, la participación no tiene sólo un valor moral, sino que es esencial para el éxito del proceso, pues la complejidad de los problemas abordados requiere del conocimiento y la experiencia de un espectro amplio de actores. (...) La IA no es ni un método ni una técnica: es una estrategia de vida que incluye la creación de espacios para el aprendizaje colaborativo y el diseño, ejecución y evaluación de acciones liberadoras (Greenwood, 2016, pág. 97)

Así, las infancias asumen un rol protagónico, comparten sus percepciones y saberes. Para ello, es crucial que "se conviertan en coinvestigadores y participen activamente en: la selección del problema, la recolección de datos, la elección de métodos, el análisis de resultados y la aplicación de los hallazgos" (Isla, 2007, p. 136) en las que estén presentes en todo momento sus formas de entender y comprender el mundo. En este contexto, las cartas se han utilizado como herramienta para la co-generación de saberes entre niños de los barrios de la Raza, El Arbolito (grados 4º, 5º y 6º) y San Miguel Carrillo (grupo multigrado) en Querétaro. El ejercicio consistió en redactar cartas donde expresaban sus intereses académicos o invitaban a otras niñas y niños a conocer su barrio o escuela.

Más que un intercambio de cartas: la interacción

El intercambio de cartas permite a niñas y niños expresar sus sueños y aspiraciones de manera libre, aunque estructurada por el formato de carta. Les brinda la oportunidad de compartir su visión sobre el lugar donde viven: los problemas que identifican, pero también aquellas actividades que hacen único a su barrio, elementos que forman parte de su vida, su familia y su entorno social, y que, por tanto, estructuran su vida cotidiana, condicionan sus intereses y necesidades que se reflejan en el espacio escolar.

Desde la perspectiva de Razo y Cabrero (2016), las cartas pueden considerarse una interacción educativa con la capacidad de construir vínculos que trascienden lo académico. Esta práctica no solo involucra a niñas y niños, sino

que convoca a toda la comunidad educativa, fortaleciendo su conexión con el barrio. La interacción a través de la carta genera un vínculo afectivo significativo, que fomenta el interés por el otro, el conocimiento mutuo y el autoconocimiento. Así, la carta se convierte en una herramienta educativa que, más allá de facilitar aprendizajes, promueve un cambio de conciencia sobre sí, el entorno y las personas que nos rodean, de tal forma que posibilita construir relaciones transformadoras. Este proceso no solo impacta a los individuos, sino que también modifica su entorno, genera sinergias cargadas de una postura ética compartida.

La implementación

Las interacciones entre niñas y niños, desarrolladas a través de diversas actividades en contextos escolares —formales e informales—, forman parte del Proyecto de Educación para la Cuidadanía: Co-generación de conocimientos y saberes con niños/as y jóvenes sobre la construcción de paz y el cuidado colectivo, implementado en barrios considerados peligrosos, en la región Centro Occidente de México. Estas dinámicas sirven como base para promover diálogos e intercambios de ideas, intereses, conocimientos, costumbres y perspectivas entre los actores escolares. En este estudio, el intercambio de cartas entre los estados participantes ha creado un ambiente de enriquecimiento cultural, social, emocional, vocacional e intelectual (Teachstone, 2014).

El proceso de elaboración de las cartas se alinea con las fases de la IAP propuestas por Espinoza (2020) y con los niveles de participación infantil establecidos por Roger Hart (1993), adaptados en cuatro etapas que guiaron la co-producción de las cartas. En este ejercicio, niñas y niños asumieron un rol activo, situando sus experiencias en torno a las preocupaciones e intereses de su barrio y escuela, tal como se detalla en la Tabla No. 1.

Tabla 1

Fases de la construcción de cartas alineado a la IAP y a los niveles de participación de Roger Hart.

Fases de la IAP (Espinoza, 2020)	Niveles de participación (Roger Hart, 1993)	Fases de elaboración de cartas
Diagnóstico	Consultados pero informados	Informar y consultar
Diseño de un plan de acción	Iniciado por los adultos, decisiones compartidas con infancias	Toma de decisiones conjuntas entre infancias y personas adultas
Implementación		Intercambio de cartas Propuestas desde NNA (encuentro virtual)
Evaluación		Reflexiones entre y con NNA

Informar y consultar

Esta fase, se alinea con lo que se entiende en el diagnóstico en la IAP, que según Espinoza (2020) consiste en una indagación sistemática y holística del contexto a estudiar. En este proyecto, se concretó mediante la elaboración de cartas, donde se exploraron los intereses y necesidades de niñas y niños de los barrios La Raza, El Arbolito y San Miguel Carrillo en Querétaro.

En cuanto a los niveles de participación, el proceso se situó en la categoría de "consultados pero informados", definida por Roger Hart (1993) como aquella en que "el proyecto es iniciado y dirigido por adultos, mientras que niñas, niños y adolescentes actúan como consultores, comprendiendo el proceso y siendo valoradas sus opiniones". Para este caso, se dialogó con los NNA sobre el objetivo de intercambiar cartas entre Hidalgo y Querétaro, consultándoles los temas que deseaban abordar y la cantidad de intercambios que preferían realizar.

Toma de decisiones conjuntas

Esta etapa se vincula con el diseño del plan de acción en la IAP, que, de acuerdo con Espinoza (2020), implica proponer actividades que respondan a las necesidades e intereses de los participantes, definiendo alternativas, actores involucrados y responsabilidades. De manera colectiva, se acordó realizar tres intercambios de cartas entre los estados, iniciando con Hidalgo. Las primeras cartas se centraron en dos ejes:

1. Lo que les gustaría estudiar en el futuro.
2. Una invitación a conocer su barrio.

Este avance reflejó un mayor nivel de participación: "iniciado por adultos, con decisiones compartidas con infancias", que Hart (1993) describe como "cuando los adultos, tras iniciar el proyecto, deciden compartir las decisiones sobre su desarrollo con niñas, niños y adolescentes". Durante los intercambios, NNA respondieron las cartas, expresando opiniones sobre su vida cotidiana, intereses y preocupaciones.

Intercambio de cartas

Corresponde a la implementación en la IAP, fase en que, según Espinoza (2020), se ejecutan las acciones planificadas con flexibilidad. El intercambio de las cartas permite a NNA expresar libremente sus sueños, percepciones del entorno, problemas identificados y aspectos valiosos de sus barrios. A partir de una temática, intención y pautas, NNA escriben cartas para expresar ideas sobre gustos, intereses, estados de ánimo y la percepción de su barrio. Según Arias (2015, p. 63), la carta como género discursivo posibilita la expresión de sentimientos, emociones y experiencias, siendo un medio para liberar pensamientos encapsulados en el corazón.

Aunque individual, el intercambio fomentó el encuentro entre infancias de distintas regiones, fomentó la participación y facilitó una comunicación sostenida. El envío se realizó por paquetería en tres rondas, se aseguró que cada participante recibiera respuesta y con ello afianzar el proceso de comunicación. Durante el proceso, NNA propusieron ajustes, propios de un proceso co-producción dinámico. Una de sus solicitudes fue —conocer a sus interlocutores— lo cual derivó en un encuentro virtual híbrido, donde compartieron particularidades de sus barrios y tuvieron la oportunidad de conocer a la persona con la que intercambiaron sus cartas.

Reflexiones entre y con NNA

Esta fase equivale a la evaluación en la IAP, que Espinoza (2020) caracteriza como "un ejercicio reflexivo sobre las acciones realizadas". Se mantuvo el nivel de participación de decisiones compartidas y se realizó una sesión final con

NNA, quienes destacaron aprendizajes como: "Que en otros barrios también hay violencia" y "Que comparten muchas cosas (gustos musicales, juegos, intereses) con niñas y niños de otros lugares". Estas reflexiones evidencian cómo a partir del intercambio de cartas se tuvo la posibilidad de ampliar su comprensión de realidades distintas a las propias.

Hallazgos

El proceso de elaboración de cartas generó espacios de encuentro e interacción donde niñas y niños intercambiaron perspectivas sobre sus barrios, identificaron problemáticas comunes que les permitieron resignificar sus experiencias como parte de un colectivo social, más que como situaciones individuales que suceden solo en los barrios que habitan.

Con respecto a las preguntas que originaron el intercambio de ¿Qué quieres estudiar? se observó que: la mayoría omitió referencias a estudios universitarios, algunos respondieron de manera directa, sin expresar sentimientos y casi todos incluyeron saludos, pero pocos incorporaron despedidas. En lo que refiere a la invitación de "Conocer mi barrio", niñas y niños destacaron: en el Barrio La Raza: La primaria como espacio significativo, en el Barrio El Arbolito: La cancha del "Popolo" y en San Miguel Carrillo: Las gorditas queretanas, los Arcos y la Peña de Bernal. Además, compartieron elementos históricos, como el relato de una niña de 11 años de Carrillo. "Se dice que Querétaro es el centro del universo, ya que hay como un triángulo señalando Querétaro. Cuando llegaron los españoles a México (Nueva España), aquí se hacían los comercios, había un mercado y llegaban de Veracruz"

También mencionaron la dualidad de sus barrios: "Mi casa es un poco peligrosa, jeje, pero me gusta donde vivo" (Niña de 10 años, Carrillo). "En mi barrio falta agua y hay delincuencia, porque hace como 2 o 3 a*ños atacaron al panadero con el pan"* (Niña de 11 años, El Arbolito). Estas frases reflejan el estigma internalizado sobre sus colonias, donde predominan relatos sobre violencia, pero también sobre actividades culturales como el carnaval en La Raza, el Viacrucis en El Arbolito y las fiestas religiosas en Carrillo.

En el segundo y tercer intercambio, las cartas incluyeron temas como: Deportes y juegos: Fútbol, videojuegos (Sonic, Mario Bros). Gustos musicales: Artistas como Katie Angel y Kimberly Loaiza. Intereses comunes: Animales, flores y diferencias climáticas ("En Querétaro hace mucho calor" vs. "En Hi-

dalgo hay mucho aire"). También surgieron invitaciones a torneos de fútbol y eventos culturales, siendo el juego el principal elemento narrado, y que se interpreta como el principal espacio de conexión entre las infancias.

El intercambio de las cartas facilitó la interacción a través de lo cotidiano, revelo intereses y problemáticas compartidas que cuestionan el concepto de "infancia normal" —aquella asociada a un niño cis, europeo y de clase acomodada—, definida como: "Dependiente, vulnerable, juguetón, inocente, en proceso de desarrollo y socialización" (Cordero Arce, 2015, p. 152). Estas narrativas colectivas evidencian cómo las infancias construyen identidades más allá de estereotipos, reafirmando su capacidad para analizar, identificar la violencia y transformar su realidad.

Reflexión final

La estrategia implementada fomentó la interacción, la comunicación y la construcción de relaciones sociales con la otredad, producto de un diálogo sostenido a través de la carta donde emergieron ideales, aspiraciones, intereses y sentimientos. Entre estos últimos, destacan dos particularmente: la alegría y la tristeza. La primera, surgió durante la experiencia de la construcción y lectura de la carta, donde niñas y niños descubrieron nuevas formas de percibir su realidad, expresaron sus opiniones acerca de sus barrios, compartieron sus costumbres y tradiciones arraigadas en su entorno. La segunda, porque la carta funcionó como un medio de expresión íntimo, permitiendo a algunos participantes dirigirse a otras niñas y niños para comunicar situaciones que les inquietaban.

El proceso de escritura resignificó el concepto de infancia, reconociendo sus capacidades y desafiando la visión que los reduce a agentes pasivos. Además, evidenció que la violencia no es un problema aislado, sino una realidad compartida en distintos territorios, lo cual cuestiona el estigma que las infancias han interiorizado sobre sus propios barrios. En este sentido, las cartas se convirtieron en un testimonio poderoso de la escritura como herramienta terapéutica y de expresión personal. Esta actividad les brindó una plataforma para dar voz a sus experiencias y perspectivas en un entorno desafiante.

Asimismo, el intercambio de las cartas promovió un encuentro intercultural, donde la interacción permitió compartir lugares, eventos y conocimientos impregnados de cultura, tradiciones y vida cotidiana. Este diálogo no solo enriqueció su visión del mundo, sino que también fortaleció la valoración de su

propia identidad. A medida que niñas y niños descubrían intereses comunes, estos se ampliaban, demostrando que más allá de las diferencias geográficas o sociales, existen preocupaciones e intereses que las infancias comparten.

En conclusión, esta experiencia consolidó un espacio de expresión y reflexión y también cuestionó estereotipos que han colonizado el modo en que se concibe a la niñez, reafirmando su capacidad para analizar, interpretar y transformar su realidad desde una mirada colectiva.

Referencias

Arias, E. (2015). *Voces a la carta: una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura en el ciclo II*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana.

Arroyo, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de Educación Primaria. Orientaciones y propuestas didácticas.* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Cantabria]. Repositorio institucional Universidad de Cantabria.

Beloff, M. (2004). Un modelo para armar y otro para desarmar: protección integral de derechos vs. derechos en situación irregular. *Intercambios*, (8), pp. 10-22.

Cordero Arce, M. (2015). *Hacía un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños.* IFEJANT

Duarte Quapper, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* [Tesis de doctorado en Sociología] Universidad Autónoma de Barcelona. http://www.tdx.cat/handle/10803/377434

Espinoza Freire, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción participativa. *Revista Conrado*, 16(76), 342-349.

Greenwood, D. (2016). Investigación Acción Pragmática. En, G. Damonte, y M. García (Eds), *La Investigación Acción Participativa: referente inspirador de investigación y docencia sobre el agua en América Latina*. Serie Agua y Sociedad ,23 (9), PUCP y Justicia Hídrica.

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.researchgate.net/profile/Roger_Hart3/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica/

links/571e6d4208aefa648899a0c5/La-participacion-de-los-ninos-de-la-participacion-simbolica-a-la-participacion-autentica.pdf

Isla, M. (2007). *Evaluación del programa de capacitación para el trabajo comunitario del sexenio 1999-2004 en Cienfuegos: un modelo evaluativo desde la perspectiva de la Educación Popular* [Tesis de doctorado]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1481/16649722.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lander, E. (2016). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Mercon, J. (2022). Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa en clave decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), 1-18 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27971621007

Morales, S. (2022) Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo. *Revista Observatorio Latinoamericano y Caribeño* 6(2), 134-153, https://doi.org/10.62174/olac.7897

Szulc, A. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'. En Wilde, G. y Schamber, P. (compiladores), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos.* Ediciones SB. 74

Szulc, A. y Cohn, C. (2012). Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. *AnthropoChildren*, 1(1), 1-11 https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=427&format=print

Teachstone (2014). *Teacher-Student Interactions in Grades 4 through 12: summary research Teachstone*, http://info.teachstone.com/blog/teacher-student-interactions-grades4-12-research-says

Zapata, F., Rondán, V., Recharte, J., Zimmer, A., Chávez, D., López, G. (s/f). *La investigación-acción participativa*. Usaid.gov. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00n1qh.pdf

ÁREA TEMÁTICA 16
MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

SENDAS Y TRAYECTORIAS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA[*]

Coordinador
Jesús García Reyes[**]

Educación intercultural y estudiantes indígenas:
experiencias y diálogos para la descolonización
de la educación superior
Roberto Hernández Vásquez[***]

Diálogos y tensiones en los procesos de construcción
de identidad académica en investigadores sociales emergentes
Jesica Roxana Franco[****]

Diálogos entre interculturalidad e interseccionalidad:
articulaciones necesarias en educación superior
para pueblos indígenas
Paola Andrea Vargas Moreno[*****]

Resumen general del simposio

El presente simposio se enmarca dentro del proyecto *Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior en México,* en el que se analizó el papel de la educa-

* Línea temática: experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).

** IISUE-UNAM.
jesus.garcia@politicas.unam.mx

*** Universidad Veracruzana.
robberhernandez23@gmail.com

**** Universidad Veracruzana.
jesica@voluntarioglobal.com

***** Universidad Veracruzana.
paolakahlo@gmail.com

ción superior en los pueblos indígenas a partir de las experiencias y trayectorias de los estudiantes. Para este trabajo, pretendemos compartir algunos hallazgos respecto a las articulaciones de la educación superior intercultural y su impacto en la formación profesional y en los pueblos indígenas. Así, bajo el paraguas de la metodología cualitativa y, particularmente etnográfica, en donde se invitó a los estudiantes y a las instituciones educativas para compartir sus experiencias y propuestas para las políticas educativas, fincamos la investigación durante cuatro años en diversas Instituciones de Educación Superior (IES) del país. De este modo, encontramos que el tipo de IES es determinante en la formación y en la construcción de la identidad étnica y profesional de los estudiantes. De manera que el enfoque educativo intercultural-comunitario en vinculación con la perspectiva interseccional y el posicionamiento ético-político de los actores, generan tensiones para que la formación profesional flexibilice y deconstruya su práctica pedagógica. En efecto, el diálogo, la compartencia, la reciprocidad y la complementariedad, como vectores de la vida comunitaria, se convierten en pilares constitutivos y constituyentes de la formación profesional de los estudiantes. Por lo tanto, desde estas coordenadas se aboga también a los procesos de descolonización epistémica y metodológica de las ciencias, de las instituciones educativas y de los pueblos indígenas.

Este estudio forma parte del proyecto Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico, dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), co-dirigido por Judith Pérez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana), patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

Palabras clave: educación intercultural, pueblos indígenas, identidades, estudiantes indígenas, trayectorias educativas.

Semblanza de los participantes en el simposio

Jesús García Reyes. Es Investigador Titular A, de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Educación y la Universidad (IISUE-UNAM) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 (SNI) en SECIHTI. Líneas de Investigación: Formación Ciudadana en Educación Media Superior. Responsable del proyecto: "Laboratorios ciudadanos para la participación de los jóvenes de educación media y superior", UNAM, PAPIIT IN401723. Miembro del proyecto colectivo: "Sendas y trayectorias de estudiantes indíge-

nas en Nivel Superior" (2021-2025), con la Universidad de Bath, Universidad de Veracruz y la UNAM.

Roberto Hernández Vásquez. Nació y vive en una comunidad Zapoteca de la sierra sur del Estado de Oaxaca. Es Licenciado en Educación Intercultural Comunitaria por la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA). Maestro en Acción Social en Contextos Globales por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (UV). Sus principales líneas de investigación son educación intercultural/comunitaria, identidades indígenas, estudiantes indígenas en la educación superior y procesos de descolonización. Ha colaborado con diversas comunidades y organizaciones de la sociedad civil en materia de derechos humanos, derechos de los pueblos indígenas y desarrollo sustentable.

Jesica Roxana Franco. Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (2020), Especialista en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO Argentina (2019), y Licenciada en Letras por la Universidad Católica de La Plata (2017). Actualmente, estudia el Doctorado en Investigación Educativa en la Universidad Veracruzana y ha participado como investigadora en el proyecto "Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana", codirigido por el Dr. Gunther Dietz. Desde 2021, forma parte del "PhD Student and ECR Network" del Centro de Investigaciones en Literacidades de la Universidad de Lancaster, en Reino Unido.

Paola Andrea Vargas Moreno. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital de Bogotá. Maestra en Sociología de la FLACSO Ecuador. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de México, UNAM. Docente-investigadora feminista. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE – UV) y pertenece el equipo de la Universidad Campesina en Red (UCIRED). Su investigación y ejercicio docente giran en torno al debate contemporáneo sobre la educación superior para pueblos indígenas en México y los diálogos posibles entre interculturalidad e interseccionalidad en América Latina.

Educación intercultural y estudiantes indígenas: experiencias y diálogos para la descolonización de la educación superior

Roberto Hernández Vásquez

Resumen

La educación intercultural es una de las propuestas y políticas educativas de educación básica, media superior y superior destinada a pueblos y comunidades indígenas. No obstante, en su ejercicio existen diversas técnicas y discursos que la enmarcan dentro de los proyectos de educación alternativa. En el caso de la ENBIO, como educación superior, las prácticas interculturales embonan con la comunalidad, como filosofía de vida y propuesta política, para trazar rutas y generar procesos de descolonización con los estudiantes que en ella transitan. De este modo, mediante una investigación cualitativa, enmarcada en el método etnográfico, fincamos nuestro quehacer investigativo donde se muestra cómo la ENBIO es una institución que apuesta y aboga por una formación dialógica y comprometida con la diversidad cultural y lingüística. Así, "formar para educar en la diversidad cultural fortaleciendo nuestra identidad", como decreto y fundamento filosófico institucional flexibiliza el quehacer pedagógico docente y la práctica educativa, en efecto, el espacio escolar es recreado y reaprendido por lo actores; acciones que abren los espacios para la descolonizar la institución y el proyecto de educación intercultural.

Este estudio forma parte del proyecto Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico, dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), co-dirigido por Judith Pérez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana), patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

Palabras clave: educación intercultural, dialogo, estudiantes indígenas, descolonización, espacio escolar.

Introducción

La educación, más allá de ser un proceso formativo en el que se condesan prácticas, discursos, técnicas, métodos, etc., es también un complejo sociocultural en el que convergen filosofías de vida, ideologías culturales, prácticas sociales, discursos y metáforas temporales-espaciales, etc. Esto hace que dicho complejo sea un tema analizado y debatido constantemente y, con base a ello, se han propuesto diversos programas y proyectos "correspondientes y compensatorios" con las demandas sectoriales de los grupos organizados.

La educación intercultural es una de las propuestas y/o proyecto que han resaltado como medio, práctica, discurso, objetivo, etc., para subsanar y reducir las brechas existentes entre las culturas. De este modo, dicha propuesta intenta rastrear y conocer los conocimientos de los mundos de vida de los actores, para después "potenciar las prácticas y los saberes que emergen al interior de las comunidades indígenas, abriendo así la posibilidad de desarrollar modelos educativos que se ajusten y respeten los estilos de vida propios los pueblos originarios" (Hernández y Mateos, 2024).

En este sentido, en su naturaleza, la educación intercultural como proyecto educativo apuesta por una educación dialógica y comprometida con la diversidad cultural. Para el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), las prácticas y discursos interculturales recrean y refrescan el quehacer pedagógico y, bajo la tutela de la comunalidad, buscan llevar la vida comunitaria al espacio escolar.

De este modo, la ENBIO fomenta el "rescate de las identidades, la recuperación de la cultura, la lengua, el fortalecimiento de los saberes comunitarios en la formación de docentes indígenas [,] y tiene a la comunalidad como principio rector del modelo de formación institucional" (Reyes Sanabria y Vásquez Romero, 2008). Por lo tanto, resulta coherente que desde la institución se aboga y se abona a los procesos y lucha por la descolonización.

Este hecho hace que la educación intercultural fincada en la ENBIO, emerjan nuevamente los debates sobre los procesos formativos, pero también, los complejos que se reproducen al interior del proyecto educativo, para después analizar la ecuación educación intercultural y estudiantes indígenas y, posteriormente, cómo desde sus acciones, prácticas y discursos se construyen experiencias dialógicas y compartidas que incitan a procesos y acciones descolonizadoras. Desde estos escenarios, la ENBIO, como espacio escolar, es

re-interpretado, re-conceptualizado y re-aprehendido por los estudiantes y profesores.

El andar de la investigación

Como se mencionaba, el texto deriva de los datos analizados en la tesis doctoral, en el marco del Doctorado en Investigación Educativa, y de la colaboración en el proyecto internacional sendas y trayectorias indígenas en la educación mexicana. En la cual parte de la metodología cualitativa con un enfoque de etnografía colaborativa (Arribas-Lozano *et al*., 2020; Dietz y Mateos, 2020); optamos por lo cualitativo porque nos permitió construir "datos descriptivos: las propias palabras de las personas, tanto habladas como escritas, así como su conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1996, p.7). Por su parte, la etnografía colaborativa afianzó el compromiso del investigador con el contexto y los actores, la cual posibilitó la "construcción conjunta y colaborativa del conocimiento" (Hernández y Mateos, 2024, p.39).

Así, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y se realizaron talleres intersaberes (Dietz y Mateos, 2020), desde luego, la observación participante y el diario de campo estuvieron presentes como muletas complementarias. En este sentido, se aplicaron 19 entrevistas; ocho con los estudiantes, siete con los egresados y cuatro con los docentes. Es importante resaltar que, debido a las condiciones pandémicas del Covid-19, las entrevistas se aplicaron virtualmente a través de la plataforma Zoom. Respecto a los talleres intersaberes, fueron dos y se realizaron presencialmente, esta técnica nos ayudó con la triangulación de datos y en la profundización de la información, así como a forjar relaciones colaborativas y de intercambio interactoral. Por último, recurrimos a la teoría fundamentada y al software ATLAS.ti 7 para el análisis de los datos.

Desarrollo

Como se ha venido indicando, la ENBIO, también conocida como la Normal, es una institución de educación superior de corte intercultural que atiende a estudiantes provenientes de comunidades indígenas. Esta distinción la obliga a diversificar sus prácticas y discursos, puesto que de uno de los principios básicos de la educación intercultural es el respeto a la diversidad cultural y lingüística. Frente a ello, la tarea principal que se he trazado es la inter-culturalización de la

vida, experiencia y trayectoria escolar de los estudiantes; para ello forja agendas académicas y pedagógicas desde la construcción del "curriculum formal/oficial y del curriculum vivido/real" (Espinosa, 2016).

La idea de interculturalizar el espacio escolar desde las vivencias escolares hasta las proyecciones futuras, tiene que ver con la filosofía la institucional que la cobija; "formar para educar en la diversidad cultural fortaleciendo nuestra identidad" (Montero-Gutenberg, 2021). En este sentido, la ENBIO afianza su quehacer pedagógico desde los loci enunciativos de los actores, esta acción abre la posibilidad a que los estudiantes puedan expresarse (oral y vivencialmente) con firmeza frente a los nacionalismo metodológicos (Kniffki, 2019) de la "cultura universal" de occidente.

De este modo, la educación intercultural finca su hacer en procesos y acciones que impactan en la formación de los estudiantes. Por ejemplo, cuando Raúl comenta que los estudiantes y egresados de la ENBIO:

> Te van hablar de una educación comunitaria, para los pueblos originarios; te va hablar de la lengua, de la cultura, de las costumbres; te va a hablar de una educación que no está... digamos, una vinculación del contexto nacional y local; siempre te va hablar de que tenemos una educación hegemónica. (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021)

Visualiza los procesos formativos dialógicos-participativos de la formación intercultural en la Normal; hechos que han encaminado a la Normal "romper esquemas y paradigmas educativos y académicos como institución de educación superior" (Montero-Gutenberg, 2021). A su vez, dichas acciones han impactado en las transformaciones personales, hábitos y conductas de los estudiantes; lo que indica que el tránsito por la Normal no solo implica profesionalismo, también construcción y formación de principios y valores. Al respecto una compañera indica que su paso por la Normal provocó un:

> Cambio de actitud, de pensamientos y de ideologías que son armas fundamentales para pararse frente a un grupo de estudiantes de pueblos originarios y no desviarlos, no seguir con lo tradicional, sino realmente aportar para hacer los cambios y que también ser parte de quienes fomenten o impulsen dentro del currículum educativo, la articulación de saberes ancestrales, saberes de pueblo dentro de los espacios educativos. (Betty, ENBIO. Entrevista, 2021)

Como puede percibirse, la educación en la ENBIO capitaliza lo profesional, lo intercultural y lo actitudinal para después condensarla en una formación integral que les permite desarrollar habilidades y las competencias necesarias y básicas de acuerdo a las necesidades contextuales de sus/las comunidades. En este sentido, los egresados admiten y resaltan ampliamente que la formación construida en la Normal les ha ayudado más allá de lo académico-escolar, a la creación de vínculos comunitarios para fortalecer y tejer nuevas relaciones sociales. Continúa argumentado el compañero:

> Mi preparación profesional sí me ha ayudado en esos aspectos, de pues sí organizas el programa; enseñas a presentar algún bailable, a presentar alguna declamación, alguna poesía, hablar la lengua, llevar el programa en ambas lenguas, tanto en chatino y en español y recibir a las autoridades de los pueblos circunvecinos [...] no solamente me ayuda en cuestiones pedagógicas, docentes, sino también me ayuda en cuestiones comunitarias de mi comunidad. (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021)

Hasta aquí, podemos indicar que en la Normal la formación profesional-docente y la educación intercultural están entrelazadas; en la cual, estas se guían y se corrigen mutuamente. En este sentido, ninguna acepta "recetas" o ideas automatizadas, por el contrario las acciones parten del contexto escolar, de las necesidades de los estudiantes y de los mundos de vida al que estos pertenecen. El binomio formación profesional-docente y la educación intercultural, en vinculación con la filosofía institucional y las prácticas interculturales incitan a los estudiantes a dialogar, a construir nuevas trayectorias y a escribir nuevas páginas en el álbum de vivencias y experiencias.

Aunado a lo anterior, los profesores resaltan también la importancia y necesidad de gestionar y construir nuevos espacios y puentes que les permitan transitar y trascender las líneas divisorias de la diversidad cultural. Para ello, Alberto sostiene que:

> En la institución retomamos ciertos principios de los propios pueblos como es la comunalidad, como es esta parte que tiene que ver con la reciprocidad, el dar, el recibir, el compartir; entonces son elementos que nos ayudan bastante, porque de alguna manera son prácticas propias de los pueblos pero que en la institución pues se trata de recuperar y de alguna manera, de fortalecerlas también, porque ellos se están formando y por lo tanto no pueden dejar todas esas prácticas, esas formas de

> pensar, esa forma de entender sus propios mundos, esta parte que tiene que ver con la cosmovisión propia de los pueblos no puede perderse en un proceso formativo. (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021)

Como se puede dar cuenta, desde la filosofía institucional se promulga la urgencia de interculturalizar el espacio de formación. En este sentido, la interculturalidad como fundamento epistemológico y la comunalidad como enclave filosófico, resuenan, dirigen y materializan el decreto de "formar para educar en la diversidad cultural fortaleciendo nuestra identidad" (Montero-Gutenberg, 2021). Este indicativo permite que la formación trascienda la dimensión académica-pedagógica y sociocultural para arribar a un entorno más amplio y complejo como lo es la esfera política.

Sostenemos que la formación en la ENBIO también es política porque más allá de promulgar e incentivar el diálogo entre las culturas y de comunitarizar el espacio escolar, pretende que los jóvenes con la formación profesional impacten en sus comunidades de origen y/o en los contextos donde laborarán a través de participación e involucramiento. Respecto a las involucraciones, se hace referencia a la presencia subjetiva (del profesional) en las actividades y ejercicios que la comunidad realiza; ya sea una ceremonia religiosa, un evento cultural, alguna fiesta del pueblo, etc.

Por su cuenta, la participación hace referencia a las opiniones, sugerencias, propuestas, observaciones, etc., que los profesionistas hacen, en las asambleas comunitarias y a las autoridades municipales/agrarias/religiosas acerca de los problemas-necesidades de la comunidad y sobre la implementación de posibles proyectos acción-intervención, etc. Por lo tanto, la formación que los estudiantes construyeron en la ENBIO, sobre todo haciendo énfasis en las proyecciones futuras y en la aprehensión de la comunidad y la cultura, es determinante en las formas y tipos de participación-colaboración; en efecto, dichas competencias que los estudiantes-egresados "profesionistas" construyen parte desde un escenario (ideológico y práctico) que de-construyen el entorno.

Para terminar, un profesor expresa algunas estrategias a las que recurren en la formación para la construcción de competencias interculturales:

> La mayoría de los maestros solicitamos los trabajos de forma bilingüe, es decir que, "yo hablante de Zoque tengo que entregar mi trabajo en español y en Zoque" y quienes no hablan las lenguas o sus lenguas entonces ahí encuentran esa dificultad.

> Y entonces nosotros los docentes lo único que les solicitamos a los estudiantes "es que tienes que apoyarte de alguien de algún paisano o de alguna variedad de lengua que estás aprendiendo por ahí debes de apoyarte y esa es tu tarea primordial". (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021)

Las palabras del profesor indican que desde el capital lingüístico que poseen los estudiantes se trascienden las nociones y prácticas de traducción para arribar a procesos didácticos de co-aprendizaje donde los estudiantes enseñan y aprenden entre pares. Este ejercicio permite repensar los procesos de socialización y compartencia, mismos que son ejercitados en la comunidad de origen. Del mismo modo, los procesos de interacción y reciprocidad son ejercidos de forma trans-disciplinaria que permiten a los estudiantes construir y desarrollar valores, entre tanto, una formación responsable y respetuosa con la diversidad.

Con base a lo anterior, los estudiantes (que aun cursan los diferentes semestres en la ENBIO) pretenden vivir y compartir sus culturas con las generaciones futuras. Es decir desean aprender las prácticas y los significados de cada elemento cultural, para después, a través de las didácticas (académicas y no académicas) enseñar y re-aprehender los conocimientos, tradiciones, ritos, etc. Al respecto uno de ellos indica lo siguiente:

> Quiero revivir las costumbres, ¿no? Que los niños aprendan, que sepan cuál es la finalidad de cada costumbre, de las tradiciones, así también los trabajos que se hacen aquí en el pueblo, aquí en el pueblo pues, se elaboran las servilletas, bueno se hacen las servilletas a telar de cintura, entonces, muchos niños no saben eso [...] revivir todo lo que se ve en San Mateo, los pueblos ikoots. (Martin, ENBIO. Entrevista, 2021)

Como puede apreciarse, estudiantes, egresados y docentes comparten la idea que la educación intercultural en la ENBIO se construye de forma ascendente, en la cual, los estudiantes, en un primer momento se reconcilian con su cultura y lengua (en donde las aprenden y las dotan de significado), para que cuando egresen, las competencias de compartencia y socialización demuestren el seguimiento de la formación. De modo que, más allá de una reproducción cultural, existe una construcción de significados hacia la cultura y la lengua, en la cual, los estudiantes desarrollan competencias interculturales que les permita ser-estar-sentir-pensar-soñar ética y políticamente con la diversidad.

En resumen, "la formación en la Normal conjuga acciones pedagógicas que buscan trascender los nacionalismos metodológicos epistemológicos y ontológicos para abrir las puertas a la diversidad cultural y lingüística" (Hernández, 2024) para que esta sea rejuvenecida, aprehendida y re-conceptualizada dentro del ámbito profesional y de la vida cotidiana.

Conclusiones

Como se ha venido indicando, la educación intercultural en la ENBIO tiene los objetivos no solo de formar docentes para la educación indígena, también para que estos sean agentes de acción y transformación del quehacer pedagógico y de sus propias comunidades. En este sentido, la coyuntura entre lo educativo-académico-profesional con lo étnico-contextual- ético, se convierte en uno de los mecanismos para que la gestión formativa-educativa se piense desde un escenario político comprometido con la realidad de los contextos y de los actores. Este indicativo permite repensar y contemplar los procesos formativos al margen de la educación intercultural y de la comunalidad desde una mirada alternativa que ínsita a los procesos descolonizadores.

Con base a lo anterior, consideramos que en la ENBIO la formación profesional-docente es determinada por las gestiones y emergencias del contexto escolar y por las trayectorias interculturales (escolares y no escolares) de los estudiantes. En donde, la relación inter-dialógica, el encuentro inter-epistemológico y la fusión inter-cultural generan nuevas culturas escolares, nuevas formas de aprendizajes y nuevas relaciones sociales que hermanan una formación docente prometedora y comprometida con la educación de los pueblos indígenas y una educación intercultural responsable con la diversidad cultural y lingüística.

De este modo, sostenemos que desde la ENBIO la educación intercultural, fundamentada en el diálogo inter-lingüe, inter-epistémico, inter-axiológico e inter-ontológico abona a los procesos de lucha para descolonizar los paradigmas monológicos y eurocéntricos de la ciencia occidental. No obstante, a su paso diversifica metodologías y estrategias de enseñanzas-aprendizajes que posteriormente son aprehendidas, de-construidas y aplicadas por los futuros Licenciados en Educación Primaria o Preescolar Intercultural Bilingüe.

Por lo anterior, compartimos la idea que la educación intercultural es un proyecto educativo en construcción, en el que se sintetizan y se priorizan los ámbitos académicos, profesionales, culturales, sociales, éticos y políticos. La el

caso de la ENBIO, este dicho proyecto significa un camino para transitar, una muleta para caminar, una propuesta para seguir reflexionando y una idea para compartir y socializar con lo semejantes. Por tanto, subrayamos que el tipo de Institución de Educación Superior es determinante para el devenir profesional y de las comunidades indígenas.

Referencias

Arribas-Lozano, A., Dietz, G., Álvarez-Veinguer, A. (2020). Producir conocimiento de otros modos. Etnografía más allá del método. En *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 13-17). CLACSO.

Dietz, G. y Mateos, L. S. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. En A. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz (Eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 47-79). CLACSO.

Espinosa, R. M. (2016). *La experiencia de la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca sobre el medio ambiente como elemento de recuperación de contenidos académicos.* Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Hernández, V. R. (2024). Identificaciones en la educación intercultural: una mirada desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Tesis de doctorado.

Hernández, V. R. y Mateos, C. L.S. (2024). Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. PUNTO CU NORTE. Revista académica del centro universitario del norte. (19), pp. 35-59.

Montero-Gutenberg, G. (2021). Las lenguas indígenas en educación superior: su atención y uso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Revista Lengua y Cultura*, *3*(5), pp. 37-45. http:// dx.doi.org/10.29057/lc.v3i5.

Kniffki, J. (2019). La generación colaborativa de conocimiento: una propuesta a partir de la construcción de una maestría internacional, interdisciplinaria y profesionalizante en Oaxaca, México, en conjunto con la maestría Gestión de conflictos interculturales de la Alice Salomón Hochschule, Berlín. En Reyes de la Cruz G. P. (coord.) *La necesidad de la acción social*. Ed. Gedisa. Oaxaca México.

Reyes, S. S. y Vásquez, R. B. (2008). Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). (53), 83-99.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós. España.

Diálogos y tensiones en los procesos de construcción de identidad académica de investigadores sociales emergentes

Jésica Franco

Resumen

En esta ponencia presento avances de resultados de mi tesis doctoral, en la que exploro los procesos de negociación de la identidad académica en la escritura. El estudio se centra en un grupo de ocho investigadores emergentes —doctorandos avanzados y becarios postdoctorales— que participan en un proyecto de colaboración internacional sobre el papel de la educación superior en los pueblos indígenas de México. La pregunta de investigación busca identificar cómo los factores personales, institucionales y culturales moldean las formas en que los escritores académicos construyen y expresan sus identidades a través de sus textos. Se adopta un enfoque etnográfico y colaborativo que destaca la importancia de comprender la escritura como una prácticas cultural situada. La metodología se ha construido a partir de las historias de literacidad de los participantes, conversaciones sobre los textos y talleres intersaberes. Desde una perspectiva crítica de la interculturalidad, el análisis retoma las cuatro dimensiones de la identidad en la escritura —autobiográfica, discursiva, autoral y posicional— propuestas por Roz Ivanič, haciendo énfasis en las tensiones entre las creencias personales, las convenciones académicas y las dinámicas de poder. La investigación revela procesos de negociación estratégica de la identidad en el proceso de escritura y muestra cómo los escritores académicos tanto afirman como resisten los valores dominantes de la academia. Los hallazgos enfatizan la naturaleza intercultural de la construcción de la identidad en los textos académicos y subrayan las estrategias de los escritores al navegar las relaciones de poder y posicionarse en sus escritos. Estos avances dan cuenta de que la escritura académica no es solo una forma de producción de conocimiento, sino también un espacio performativo donde la identidad se negocia, reconfigura y cuestiona.

Este estudio forma parte del proyecto Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico, dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), co-dirigido por Judith Pérez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana), patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

Palabras clave: escritura, identidad, enseñanza superior, formación de investigadores, diversidad cultural.

Introducción

En los estudios sobre literacidad académica, ha crecido el interés por las complejidades geopolíticas que influyen en las prácticas de escritura y en sus entornos contextuales, lo que ha generado nuevos debates sobre el desarrollo de la identidad en escritores académicos. Partiendo de la comprensión de que la escritura es una práctica cultural situada (Street, 1993; Gee, 1996), esta investigación se propone examinar la relación entre escritura e identidad. Para Ivanič (1998), existen cuatro dimensiones de la identidad en la escritura: la autobiográfica (influencia de las experiencias personales en el autor), la discursiva (cómo el escritor se posiciona en relación con las expectativas del lector y las convenciones académicas), la autoral y la posicional (referentes a las dinámicas de poder y autoridad dentro del campo académico). Estas dimensiones están marcadas por tensiones inherentes, como los conflictos entre creencias personales y exigencias académicas, lo que obliga a los escritores a equilibrar su voz autorial (posicionamiento) con las normas institucionales, modelando así la consolidación de su identidad.

Asimismo, la construcción de identidad en la escritura es un proceso intrínsecamente intercultural, caracterizado por el diálogo, la tensión y la contradicción entre diversos elementos culturales dentro de las identidades. El enfoque antropológico de la interculturalidad, propuesto por Dietz (2017), examina las relaciones dentro de las sociedades y reconoce que las identidades y los patrones de interacción se forman y reformulan a través de las dinámicas grupales. Esta visión relacional de la identidad enfatiza el poder, en particular el poder de definir la inclusión y la exclusión. Dietz (2017) señala que "las raíces históricas de estos procesos de inclusión y exclusión forman parte de un análisis intercultural de la sociedad" (p. 193). La perspectiva intercultural permite comprender la construcción de identidad en los textos académicos, ya que la

formación de la identidad en el contexto académico implica navegar relaciones de poder y oportunidades para redefinir la propia identidad.

El eje central de este estudio es un equipo de ocho investigadores emergentes (doctorandos avanzados y becarios postdoctorales, dentro de los cuales se incluye la autora), quienes participan en un proyecto de colaboración internacional que examina críticamente el papel de la educación superior para los pueblos indígenas en México. Los participantes fueron seleccionados con base en los siguientes criterios: estar inscritos en programas de doctorado avanzado o participar en estancias postdoctorales, formar parte de un proyecto de investigación en el campo de la educación y aceptar voluntariamente contribuir a este estudio. La investigación plantea la siguiente pregunta: ¿Qué elementos entran en juego en los procesos de negociación de identidad al escribir textos académicos?

Metodología

Se adoptó un enfoque cualitativo y etnográfico (Velasco & Díaz de Rada, 1997) que ha permitido comprender a profundidad las experiencias de los participantes y sus perspectivas sobre el fenómeno estudiado. El diseño de la investigación emplea herramientas como las historias de literacidad (Lillis, 2001), las conversaciones en torno al texto (Ávila Reyes, 2021), la observación participante y los talleres intersaberes (Dietz, 2011). En la siguiente tabla se detallan las herramientas y los métodos de análisis de datos empleados:

Tabla 1

Herramientas, aplicación y análisis de datos

Herramienta	Aplicación	Análisis
Entrevistas para historias de literacidad	8 entrevistas Individuales (1 con intercambio de roles) Zoom, WhatsApp. Entre julio y diciembre de 2023. Horas transcritas: 16:03:58	ATLAS.ti Codificación con base en categorías a priori Codificación abierta y axial: categorías emergentes Análisis co-ocurrencia: relaciones jerárquicas entre códigos (redes semánticas) Análisis microcomparativo entre sujetos (TF)
Corpus: Documentos institucionales, CV, artículos de investigación, borradores, correos electrónicos	Vía correo electrónico. Desde febrero de 2024	Construcción de Líneas de trayectoria Análisis complementario con entrevistas

Herramienta	Aplicación	Análisis
Conversaciones en torno al texto	7 entrevistas Individuales. Zoom. Entre abril y octubre de 2024. Horas transcritas: 11:43:04 1 autobiografía	ATLAS.ti Codificación con base en categorías emergentes Análisis microcomparativo entre sujetos (TF)
Observación participante	Taller intersaberes con estudiantes, UVI, Tequila. Presencial. 24/09/22 Taller de primer balance Sendas, Xalapa- Presencial. 10 y 11/11/23 Taller intersaberes con docentes, ITSZ, Nogales. Presencial. 22/01/24 Foro Trayectorias indígenas..., IISUE-UNAM, México. Presencial. 22 y 23/08/24 Foro-taller Intersaberes, UV, Boca del Río. Presencial. 18 y 19/10/24	ATLAS.ti En proceso de sistematización
Taller intersaberes	Diálogo-taller Intersaberes: ¿Quién soy yo en este texto? Zoom. 25/10/24	ATLAS.ti En proceso de transcripción y análisis

Análisis

El análisis de las entrevistas y del corpus de textos reveló que los investigadores desarrollan diversos usos y estrategias con y a través de la escritura académica, los cuales van más allá del texto inmediato que están produciendo. Estos usos y estrategias están moldeados por los propósitos y motivaciones que subyacen al texto, incluso cuando dichas reflexiones son solo parcialmente conscientes. Además, la tipología de estos usos y estrategias (ver Tabla 2) está estrechamente relacionada con dos factores clave: (1) el grado de consolidación profesional y académica del investigador/a y (2) la posición que ocupa dentro de los espacios institucionales. Estos factores, a su vez, influyen en su capacidad para negociar o afirmar un posicionamiento específico dentro de sus textos.

Lo anterior proporciona información valiosa sobre las múltiples identidades que se intersectan en la escritura académica y resalta las condiciones y desafíos que atraviesan los estudiantes en sus procesos de apropiación.

Resultados

Las narrativas de los participantes en este estudio evidencian cómo la apropiación y agencia en la escritura académica están profundamente vinculadas con trayectorias individuales moldeadas por afiliaciones institucionales, oportunidades de aprendizaje, redes sociales y experiencias de vida tanto dentro como fuera del ámbito académico. Estas experiencias abarcan una diversidad de factores, incluyendo el entorno familiar, la comunidad, la educación, la migración, la trayectoria profesional y las motivaciones que impulsan la permanencia en la academia.

Las instituciones a las que pertenecen y los roles que desempeñan dentro de ellas—como estudiantes, docentes, asistentes, coordinadores o investigadores— juegan un papel clave en el acceso a distintos espacios y formas de pensar y actuar. Estos contextos institucionales y personales influyen en el desarrollo de intereses, redes y capacidades más amplias como académicos, investigadores y escritores. A veces, estas experiencias surgen en espacios extracurriculares promovidos por las instituciones o el profesorado, mientras que en otras ocasiones emergen a partir de intereses personales, trabajo de campo o encuentros laborales. Las afiliaciones y posicionamientos cambian constantemente, reflejando la naturaleza dinámica y multifacética de la academia. Además, la formación de la identidad académica está estrechamente ligada a momentos de crisis o tensión que suelen redefinir el qué, el por qué y el para quién de la escritura. Estas experiencias transforman y diversifican las prácticas de escritura, ampliando las posibilidades de autodefinición y posicionamiento dentro de los textos académicos.

Propósitos de la escritura académica

Las narrativas analizadas confirman que la escritura es un espacio donde los autores negocian sus identidades. Según los objetivos o propósitos de un texto, los escritores pueden afirmar o resistir determinados valores, creencias y prácticas dentro de la comunidad académica. Como sugiere Ivanič (1998), el posicionamiento asumido en la escritura está estrechamente vinculado a procesos más amplios de construcción identitaria. En la siguiente tabla, se presentan los tipos de propósitos que cumplen los textos académicos mencionados por los participantes en este estudio. Es importante señalar que estos propósitos no

son aislados, sino que están intrínsecamente entrelazados, lo que significa que ningún texto sirve a un único propósito.

Tabla 2
Propósitos que subyacen al acto de escritura

Requerimiento institucional	Cumplir con criterios institucionales como obtención de grado, producción académica, impacto social, liderazgo en investigación (publicaciones, citas, participación en proyectos científicos con financiamiento relevante), etc.
Vinculación	Vincularnos con pares académicos, consolidar redes, explorar intereses.
Legitimación	Reconocimiento/prestigio, acceso a espacios y grupos privilegiados.
Indagación epistémica	Reflexionar/conocer/explorar ciertos temas o propuestas de interés personal y académico.
Compromiso ético-político	Contestar, poner a debate/discusión determinadas ideas o propuestas con las que estamos comprometidos.

Estos propósitos resaltan la naturaleza multifacética de la escritura académica y demuestran cómo funciona tanto como una actividad práctica como un proceso de construcción de identidad dentro del ámbito académico.

> Siempre cuando escribo algo, yo no escribo para nuestros profesores. No escribo para mi tutora, mi tutor, porque sé que ellos lo hacen mejor que yo. Yo, cuando escribo, igual y suena muy egocéntrico, pero escribo para entenderme yo. En primera, para entenderme a mí mismo y para los otros, pero los otros que no son académicos. Son, digamos, gente —no me atrevería a decir "nosotros", porque yo también ya estoy mezclado entre la academia— gente que no produce textos. Gente que no escribe. Y no porque sea una población analfabeta de la escritura o que no tiene muchos conocimientos. No, no quiero que se vea así... Sino, más bien, porque yo considero que hay cosas... Digamos, si dentro de la academia hay el tema del currículum que se discute, para nosotros o para mí y para la gente corriente, común, la gente, pues, que no nos interesa el currículum, esa no es la discusión. (Esteban, 26/07/23)

Al afirmar "No escribo para nuestros profesores", Esteban muestra que escribe como parte de un requisito institucional, pero también como un acto de resistencia frente a la autoridad. Incluso declara que utiliza la escritura para "entenderse a sí mismo", lo que implica un propósito de indagación epistemoló-

gica. Además, en su narrativa se evidencia un claro compromiso ético-político cuando afirma que escribe para "otros que no son académicos".

En otro ejemplo, Andrea, quien llegó a México desde Colombia para cursar su doctorado, reflexiona sobre cómo estableció una conexión profesional con un reconocido investigador en su campo de estudio:

Cuando yo vengo a México, [Gunther] es como de las cosas obligatorias que hay que leer y con el que hay que hablar es con él. Además, me lo referenciaron muchas personas. O sea, desde mi tutora [...] hasta en entrevistas que yo hacía con personas de la academia y me decían: "¿ya hablaste con Gunther? Porque él ya ha trabajado; él tiene un interés por hacer algo comparativo". Y yo ya había leído cosas. Fui leyendo y dije: "va, está bueno". Y después, en esa necesidad, lo invito a que sea parte de mi comité lector. O sea, él fue una de las personas que leyó mi tesis. (Andrea, 18/08/23).

La narrativa de Andrea refleja su comprensión de la importancia de interactuar con figuras clave dentro de un contexto cultural y académico específico. Al escribir su tesis en un entorno cultural distinto, reconoció la necesidad de referenciar a un académico consolidado en el contexto mexicano para legitimarse como investigadora en su campo. Su testimonio también evidencia un requisito institucional, como se observa en la recomendación de su director de tesis de entablar contacto con este investigador en particular. Este ejemplo ilustra cómo las expectativas institucionales y las iniciativas personales se entrelazan para dar forma a las trayectorias académicas y fomentar conexiones dentro de la comunidad investigadora.

Al reflexionar sobre su último artículo, coescrito con un colega del equipo de investigación, Cecilia comparte:

> No me acuerdo cómo fue que dijimos "ay, sí hay que escribir el artículo y un día nos tenemos que sentar, hacer lluvia de ideas, ver cómo lo vamos a analizar, pero en persona". Entonces se vino a Puebla y ya lo trabajamos[...] miramos el global de las flores, vimos cuáles se repetían, cómo íbamos a procesar la información, hacer el análisis porque no había como algo diseñado para eso. Entonces, tal cual, era flor por flor, ir viendo qué se articulaba en cada flor como presión, qué se articulaba como privilegio y esos eran como los dos grandes sentidos, la opresión y el privilegio, porque así está diseñada la flor. [...] Entonces, pues ya más bien de la riqueza del ejercicio es que pensamos en el artículo y yo también estaba "qué artículo voy a

hacer yo". Y en las reuniones del equipo Sendas ya habíamos manifestado nuestro interés de hacer un trabajo desde la perspectiva de género. (Cecilia, 20/09/24)

Cecilia resalta varios propósitos que guían su trabajo colaborativo. Uno de ellos es la creación de redes y la colaboración, como se evidencia en su mención de las sesiones de intercambio de ideas con su colega, lo que subraya la naturaleza colectiva del proceso de escritura. Otro propósito es la indagación epistemológica, ejemplificada en su afirmación: "Ya habíamos expresado interés en abordar la investigación desde una perspectiva de género", lo que refleja su deseo de explorar y profundizar en un tema específico. Además, hace referencia al cumplimiento de un requisito institucional de su programa doctoral, donde le exigen publicar un artículo basado en su investigación. Esta intersección entre colaboración profesional, exploración intelectual y expectativas institucionales pone de manifiesto las múltiples motivaciones que impulsan la escritura académica.

Negociaciones identitarias: diálogos, tensiones y contradicciones

Las narrativas demuestran que nuestra posición—ya sea de poder, autoridad o experiencia—y nuestra trayectoria profesional juegan un papel significativo a la hora de construir nuestro posicionamiento en un texto determinado. Estas decisiones implican inherentemente negociar nuestra identidad como académicos. Tales factores y propósitos nos permiten adoptar roles o posiciones específicos, como profesor-experto, estudiante o representante de una comunidad o cultura. A medida que consolidamos nuestras identidades como académicos/as y autores, estas negociaciones y decisiones reflejan cada vez más procesos deliberados y de agencia. A estos procesos deliberados y estratégicos de construcción del posicionamiento en un texto los denomino "negociaciones identitarias". Estas negociaciones abarcan contradicciones, tensiones y diálogos que surgen durante el proceso de conformar nuestra identidad discursiva dentro de un texto. Como afirma Fairclough (2003), el discurso constituye formas particulares de ser y moldea identidades sociales o personales específicas.

El análisis sugiere tres formas distintas de negociar identidad y posicionamiento en la escritura académica (ver Tabla 3). Estas formas de negociación no están vinculadas a textos específicos, sino que representan cómo navegamos nuestro posicionamiento en la escritura de manera más amplia.

Tabla 3

Negociaciones identitarias

Contradicciones	Tensiones	Diálogos
Nuestra identidad como académicos/as se contradice con el posicionamiento que construimos. No nos sentimos cómodos con lo que escribimos porque nos resulta contradictorio. Nuestra posición queda oculta, nos borramos del texto (objetivación).	Nuestra identidad como académicos/as encuentra tensiones con el posicionamiento que construimos, pero es un diálogo tensionado. Esta tensión puede ser fuente de creatividad, posibilidad de probar otras formas de posicionarnos en el texto. Nuestra posición a veces aparece y a veces no (matización).	Nuestra identidad como académicos/as entra en diálogo con el posicionamiento que construimos en el texto. Hay diálogo, el posicionamiento logra visibilizarse en el texto (subjetivación).

Podemos ver *contradicciones* en los siguientes ejemplos.

> Este juego que aparentes ser —que no es un juego, sino más bien es un contexto que está determinando la personalidad y la subjetividad del pavo real —, yo lo voy a traspolar a lo que nosotros estamos analizando. O sea, eso, eso mismito, ahí cambió mi color, ya me puse un color blanco en un artículo. Soy blanco y soy doctor porque la academia me blanqueó, de algún modo, ¿no? Seguimos hablando de este tipo de academia hegemónica, de blanqueo. Ah, pero yo, fuera de ese artículo, sigo siendo negro. (Esteban, 26/07/23)

Esteban experimenta contradicciones al posicionarse dentro de los textos académicos, ya que aún no se ve completamente como un académico. Esta lucha se debe en parte a su edad y trayectoria—con 29 años, aún no ha tenido experiencia como profesor universitario—y a sus esfuerzos continuos por establecer una red dentro del mundo académico en la que sienta un sentido de pertenencia. Además, sigue resistiéndose a formas de escritura que buscan objetivar el discurso y borrar la identidad. Compara el ser académico con jugar un juego en el que siente que se ve obligado a "cambiar de colores" para ganar legitimidad dentro del campo.

De manera similar, Javier describe las contradicciones que siente al escribir y posicionarse en un texto académico:

> Quisiera yo escribir lo que emana de mí, siempre lo he buscado hacer de esa manera, pero siempre están las reglas, las reglas que han sido creadas y hay que entrar en ese esa dinámica. Entonces sí, pues siento que hay que hacerlo, siempre lo he visto de esa manera. Entonces sí tengo complicaciones con eso... Porque si no, no te

> aceptan, no eres doctor y yo siempre deseo ser doctor porque encuentro que el reconocimiento de doctor académico es que "tienes que estar ahí con ellos". Tal vez cuando yo tenga una trayectoria enorme, si es que logro continuar con esta vida, podría yo ya imponer ciertas cosas, pero por el momento, siento que no, que me voy readecuando con las formas que cierta comunidad impone. (Javier, 6/05/24)

Javier identifica estas reglas impuestas como su mayor obstáculo para afirmar su posición, ya que, en cierta medida, contradicen su concepción de lo que un académico debería ser. Reconoce que no ajustarse a ellas puede llevar a su exclusión de la comunidad académica en la que se desenvuelve. A pesar de su amplia experiencia y de formar parte de sistemas nacionales de investigación, sigue sintiendo que carece de la autoridad necesaria para desafiar o transformar estas normas. Esta situación genera profundas tensiones mientras intenta afirmar su voz y autoridad a través de la escritura.

En cuanto a las *tensiones*, por ejemplo, María describe la necesidad de ajustar su vocabulario para alinearse con las normas establecidas, aunque no lo ve como una contradicción. En su lugar, lo enmarca como una formalidad contextual requerida por el entorno académico. Al igual que Esteban, está cerca de terminar sus estudios doctorales y se encuentra en el proceso de consolidar su trayectoria como académica. Sin embargo, a diferencia de Esteban, ya ha pasado algunos años como docente universitaria y ha coautorido varios artículos. Cuando María menciona tensiones, se refiere a las dificultades que ha enfrentado al verse obligada a ajustar su estilo "más literario" de escritura para cumplir con las expectativas académicas.

> Trabajé con historias de vida, y creo que mi pasión por la literatura se mezcló un poco. Sentía—y creo que mi supervisora estará de acuerdo—que a veces mi escritura rozaba demasiado lo literario, especialmente cuando narraba la historia de vida de alguien. Creo que adaptarme a un estilo de escritura más formal, académico y riguroso fue bastante desafiante para mí. Lo superé leyendo el trabajo de otros y encontrando piezas que se alineaban de alguna manera con mi estilo. (María, 1/08/23)

Las reflexiones de María destacan la tensión entre sus preferencias personales de escritura y las exigencias de la escritura académica en el campo de la Investigación Educativa. Su trayectoria ilustra cómo ha superado este desafío,

logrando un equilibrio al inspirarse en otros trabajos que se alineaban con sus inclinaciones estilísticas, sin dejar de adherirse a las convenciones del rigor académico.

Vanesa, por su parte, aborda las tensiones relacionadas con las distintas perspectivas metodológicas y su experiencia al resistirse a un enfoque impuesto por su director de tesis durante su programa de maestría:

> Mi trabajo era algo así como de concepciones de lectura y escritura en posgrado, desde la perspectiva de la alfabetización académica. Yo lo hice cualitativo [...] y esa negociación me llevó un año, casi. Mi resistencia era porque [mi directora de tesis] no quería que yo estudiara un contexto de posgrado —que era con el que yo tenía experiencia— porque ella no trabaja escritura a nivel superior, ella trabaja niveles anteriores. Entonces, era tratar de forzarme a estudiar otra cosa, porque ella no está familiarizada con mi tema. Otra, y eso me llevó casi un semestre, o sea, decirle que yo quería escribir en primera persona [...] y ella que no, que tenía que escribir en tercera persona porque [ella] es cuantitativa, ¿no? (Vanesa, 19/12/23)

La narrativa de Vanesa resalta los desafíos de navegar entre los conflictos metodológicos y afirmar su propia voz académica frente a la autoridad del supervisor. Su resistencia a la imposición de su asesor subraya la tensión entre adherirse a las convenciones establecidas y mantener su propio enfoque y perspectiva dentro de su investigación.

Los procesos de negociación que refieren al *diálogo* se mencionan en menor medida y se relacionan, principalmente, con una trayectoria académica consolidada. Andrea participó en la creación de una revista académica durante sus estudios de grado, lo que le proporcionó una amplia experiencia en la publicación académica y le permitió desarrollar diversas formas de expresarse en diferentes contextos académicos. A través de esto, Andrea aprendió a contextualizar (y controlar) las expectativas del lector, lo que le permitió participar en un ejercicio metarreflexivo sobre cómo el texto interactúa con su audiencia, ayudándola finalmente a encontrar un equilibrio en posicionarse dentro del texto. Así lo explica:

> Yo, desde ahí hacia adelante (1), incluso presentaciones, ponencias, comienzo: "Bueno, mi lugar de enunciación es este, porque este es mi límite, pero también mi horizonte de posibilidad". O sea que, claro, el que me está escuchando, el que

> me está leyendo, qué puede esperar y qué definitivamente no, y eso me aliviana. Claro, tiene que ver, en el fondo, con lo mismo: "controlar". Controlar hasta dónde la gente puede esperar esto o esto. (Andrea, 18/05/23)

De manera similar, Iván, quien se identifica con la comunidad Mazahua y tiene una amplia trayectoria académica dentro de instituciones reconocidas y una red establecida en su campo, también ha encontrado formas de equilibrar su posicionamiento académico mientras navega las demandas y restricciones de la escritura:

> Yo he tratado, he hecho un esfuerzo también porque no me coma la escritura académica. Es decir, a ver, estas son las cosas que yo, que a mí me gustan decir, de esta manera, y así las voy a seguir diciendo. Intento eso, en algún momento matizar, buscar un punto medio entre ese lenguaje académico que tienes que presentar a una revista, que tienes que presentar en un libro, que tienes que presentar en un dictamen, pero también en esa otra parte que sigues siendo tú, que es tu esencia, ¿no? Y eso lo he trasladado no solamente, o sea, eso lo hago para mí, pero también lo hago con la gente que trabajo. (Iván, 11/08/23)

Conclusiones

Como demuestran las narrativas de los participantes en esta investigación, los procesos de negociación identitaria que intervienen en la escritura de textos académicos están moldeados por distintos elementos culturales que responden a intereses tanto individuales como colectivos. Estas negociaciones no solo reflejan los diversos propósitos subyacentes a la escritura como acto, sino que también se entrecruzan con los valores, creencias y dinámicas de poder presentes en los contextos sociales donde esta práctica se desarrolla. Los ejemplos analizados confirman, además, que la escritura constituye un espacio de lucha dentro del ámbito académico.

Las narrativas revelan que, aunque ciertas prácticas privilegiadas continúan dominando en algunos espacios académicos, existe un cambio creciente hacia la creación de entornos más plurales. Estos espacios permiten la expresión de la identidad, la contribución y legitimación de la producción de conocimiento, así como el cuestionamiento de los discursos hegemónicos de objetividad y las dinámicas de asimilación. Las metarreflexiones compartidas por los colabo-

radores de la investigación evidencian estos cambios y nos invitan a repensar nuestro posicionamiento dentro de los textos académicos. De esta manera, se puede afirmar que la negociación de nuestras identidades dentro de un texto depende de múltiples factores: el contexto institucional en el que nos situamos, el apoyo que recibimos, el desarrollo de nuestra trayectoria académica, la manera en que nos percibimos como académicos e investigadores, los propósitos que guían nuestra escritura y la interpretación que hacemos de dichos propósitos.

Referencias

Ávila Reyes, Natalia (2021). Literacy histories and talk around texts: Emphasising the emic to explore students' perspectives on academic Writing. En: I. Guillen-Galve y A. Bocanegra-Valle. *Etnographies of Academic Writing Research: Theory, Methods, and Interpretation*. John Benjamins.

Dietz, Gunther (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. En: *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1),3-26. Https://www.redalyc.org/articulo.oa?Id=62321332002

Dietz, Gunther. 2016. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica.* Fondo de Cultura Económica.

Dietz, Gunther. 2017. *Interculturalidad: una aproximación antropológica*. [I. Villegas e I. Utrera, Trads.]. *Perfiles Educativos*. (39) 156. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293

Ivanič, Roz. 1998. *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing.* John Benjamins.

Fairclough, Norman. 2003. *Analysing Discourse*. Routledge.

Gee, James. 1996. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Routledge.

Lillis, T. (2001). Student Writing: Access, Regulation, Desire. Routledge.Street, Brian. 1993. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Trotta.

Diálogos entre interculturalidad e interseccionalidad: articulaciones necesarias en educación superior para pueblos indígenas

Paola Andrea Vargas Moreno

Resumen

Influenciadas por los movimientos sociales de finales de siglo XX y sus demandas por reconocimiento, las categorías *Interculturalidad* e *Interseccionalidad* emergieron para caracterizar, analizar e interpelar las realidades injustas que han perpetuado un orden social, político y económico jerarquizado y desigual. De un lado, *interculturalidad* ha estado vinculada al problema de lo indígena y el (des)encuentro con las poblaciones blanco/mestizas, especialmente en el ámbito educativo. De otro, la categoría *interseccionalidad* ha estado relacionada a las problemáticas de las mujeres afrodescendientes y las múltiples discriminaciones que atraviesan sus experiencias de vida. Desde sus orígenes, ambas categorías cuestionan las relaciones históricas de poder y problematizan la (re) producción de desigualdades y jerarquías en sistemas de opresión marcados por el racismo, el clasismo y el sexismo. Sin embargo, en el campo de la educación superior, los diálogos entre estas dos categorías han comenzado a surgir apenas en la última década. Si bien cada vez son más las investigaciones sobre educación para mujeres indígenas, educación intercultural y educación superior para pueblos indígenas, aún son pocos los esfuerzos por trenzar estas líneas de indagación, invisibilizando aspectos relevantes sobre las trayectorias particulares del sujeto "mujer(es) indígena(s) en educación superior" y olvidando la necesidad urgente de abordar el tema "educación intercultural" desde una perspectiva interseccional. En este marco, la presente ponencia tiene como objetivo principal caracterizar de manera general las categorías *interculturalidad* e *interseccionalidad* y explorar algunas vetas posibles para su articulación en el campo educativo; Asimismo, se presentan hallazgos que ejemplifican cómo podrían materializarse estas articulaciones en educación superior con base en resultados parciales del Proyecto Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior

mexicana, dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), co-dirigido por Judith Perez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana) y patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

Este estudio forma parte del proyecto Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico, dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), co-dirigido por Judith Pérez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana), patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

Palabras clave: interculturalidad, interseccionalidad, pueblos indígenas, educación superior, México.

Puntos comunes entre interculturalidad e interseccionalidad

Fruto de las demandas por reconocimiento de los colectivos organizados y los movimientos sociales de finales de siglo XX frente a las injusticias del sistema-mundo moderno/colonial, *interculturalidad* e *interseccionalidad* son dos categorías que surgen como herramientas militantes para cuestionar las desigualdades y combatir la discriminación, más allá de ser conceptos teóricos producto de reflexiones meramente académicas. Esta emergencia es resultado de los encuentros entre poblaciones organizadas e intelectuales y profesionales críticos/as (académicos/as, educadores/as, abogados/as, periodistas) quienes identificaron que desigualdad y discriminación están organizadas en clave de clase, raza y género y son los cimientos sobre los que se sostiene el *statu quo*.

En Latinoamérica, la categoría "interculturalidad" está ligada al problema del indígena y el (des)encuentro con las poblaciones blanco/mestizas. En países como Ecuador y México, por ejemplo, las organizaciones indígenas han empleado la interculturalidad como derrotero para demandar reconocimiento ante el Estado y la sociedad mestiza; este reconocimiento si bien parte de un clivaje identitario vinculado a lo étnico-cultural, se se amplía hacia lo epistémico y educativo como ejes centrales. "Interculturalidad" se ha constituido en una bandera de movilización política y en una herramienta conceptual hacia la justicia epistémica.

A la par, pero en el norte continental, la categoría "interseccionalidad" fue acuñada en el campo jurídico para dar cuenta de las discriminaciones múltiples

que viven las mujeres afrodescendientes en EEUU; este uso resuena con las luchas paralelas de mujeres racializadas y migrantes (afros, orientales y latinas) que parten de un enfoque identitario que conjuga lo racial con lo sexo-genérico. De manera similar, "interseccionalidad" gana espacio en el campo de la academia crítica para sumarse a las reivindicaciones políticas en marcha.

Estas categorías conceptuales, trincheras políticas, herramientas de acción y reflexión, permiten analizar, de manera situada, la construcción histórica de las relaciones de poder y sus efectos en las prácticas cotidianas; a la par, profundizan en la comprensión sobre la (re)producción de las desigualdades, considerando diversos marcadores de diferencia y diversidad, identificaciones y posicionalidades múltiples que se intersectan en cuerpos-territorios específicos y configuran experiencias de discriminación que limitan el ejercicio igualitario de derechos en condiciones de justicia y dignidad.

Ambos posicionamientos recurren a la memoria para consolidar sus argumentos: emplean genealogías críticas para visibilizar sujetos, cuerpos, territorios y conocimientos negados, reconstruyendo historias propias de r-existencia para dar cuenta de las múltiples experiencias vividas (individual y colectivamente) que hacen parte tanto de los procesos de opresión como de resistencia. En palabras de Parra y Busquier (2022) al definir interseccionalidad: "[...] las múltiples experiencias de opresión –como efecto de las imbricaciones simultáneas entre instancias de diferenciación social y relaciones de poder– tienen como reverso experiencias de lucha, organización y resistencia colectiva como formas de participación política" (p. 23).

Dichas genealogías son las que obligan a redimensionar, en una misma escala de tiempo y espacio, las realidades múltiples de "las otredades" históricas, desdibujando la idea de La Historia (única, lineal, letrada); es así que lo indio deja de ser/estar exclusivamente en el pasado, o lo afro exclusivamente en África, o las mujeres exclusivamente cumpliendo el mandato matrimonio-maternidad; es así como la desigualdad se reconoce como construcción social intencionada y no como devenir natural o designio divino; es aquí en donde se prefiguran otros mundos posibles desde lugares de enunciación no hegemónicos.

Asimismo, ambas propuestas mantienen como base la denuncia de la desigualdad y el derecho a la diferencia con base en políticas identitarias y de reconocimiento; no obstante, ambas saben que las universalizaciones homogenizantes son violentas y deshumanizantes. Una y otra perspectiva advierten que las esencializaciones y folclorizaciones pueden ser peligrosas (Garcés 2009;

Viveros, 2016), situación que permite observar que i) es preciso pensar en identidades situadas, contingentes, históricamente construidas y en perenne tensión; y ii) es imperativo ir más allá de las identidades y pasar de las políticas de reconocimiento a las políticas de la articulación en donde reconocernos *parte de* habilite diálogos horizontales que permitan sumar esfuerzos para construir nuevas formas de (auto)representación (Parmar, 2012).

Finalmente, interculturalidad e interseccionalidad como campos de reflexión y debate, reconocen las distancias entre teoría y práctica, entre prescripción y acción cotidiana; así, aciertan al denunciar la posibilidad de un uso despolitizado de las categorías (Garcés, 2009; Viveros, 2016), de "la masificación acrítica del concepto" (Parra y Busquier, 2022), de una cooptación por parte del Estado y la Academia. En los estudios interculturales, es clara la escisión entre una "interculturalidad funcional" y una "interculturalidad crítica" (Walsh, 2008; Garcés, 2009), diferenciación que señala el deber ser de la interculturalidad más allá de la romantización ingenua. La interculturalidad comprendida desde una perspectiva crítica,

> [...] se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía, buscando la concreción de interrelaciones equitativas a nivel de personas, conocimientos, prácticas desde el reconocimiento del "conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder" (Walsh, 2002: 3). La interculturalidad no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad ni a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder (Garcés, 2009: 27).

Articulaciones necesarias para repensar el campo educativo

En este segundo apartado, más que contestar la pregunta ¿cuáles son las diferencias entre interseccionalidad e interculturalidad?, interesa pensar sobre qué le puede aportar la interculturalidad a la interseccionalidad y viceversa, para qué nos sería útil establecer un diálogo entre una y otra. A continuación, algunas ideas al respecto.

Si hay un campo en el que la interculturalidad ha logrado presencia es en la educación: las políticas afirmativas para indígenas en educación (cuotas

de acceso, becas, programas de apoyo), las modificaciones curriculares y/o la apertura de programas formativos e investigativos con enfoque intercultural, la enseñanza de lenguas y conocimientos propios, la creación de instituciones educativas indígenas y/o interculturales, el pensar nuevas metodologías en donde el vínculo con las comunidades trascienda el extractivismo académico y coloque como protagonistas a los expertos locales, etc., son acciones concretas hacia la disputa por los contenidos y la función social de la educación en las sociedades contemporáneas.

Aquí, la mirada interseccional aporta a través de la incorporación de diferentes voces multisituadas que complejizan la comprensión de las desigualdades en perspectiva histórica y nutren la construcción de nuevas sociedades. Identificar las desigualdades y discriminaciones, tanto históricas como actuales, así como las tensiones entre opresiones y privilegios, no solo permite fundamentar una crítica sobre lo que denunciamos, sino también tomar postura para construir lo que deseamos. Reconocer las identificaciones y posicionamientos que se intersectan para explicar el devenir individual y colectivo, no solo develará los procesos de subjetivación que explican la (re)producción de las opresiones, sino que, sobre todo, transformará estas subjetivaciones para articular las r-existencias. Como precisa Ochy Curiel, reconocernos orgullosamente mujeres o afrodescendientes no es suficiente, es preciso confrontar la matriz de opresión y devenir feminista, antirracista y anticolonial (Pita, 2023). Reconocer la interculturalidad y la interseccionalidad como quehacer ético-políticos y epistémico-pedagógicos, tanto dentro como fuera del aula, resulta fundamental.

Mientras tanto, aún con su crítica pilar a la racionalidad moderna, la interculturalidad mantiene como tarea pendiente darle un lugar protagónico a la "no razón", entendiendo esta no solo como lo no validado a través del método científico como ciencia o verdad, si no ampliando su comprensión más allá de lo epistémico, reconociendo a los cuerpos, los afectos, los sentires, los deseos como parte de las experiencias que pueden y deben ser narradas tanto para hacer genealogías críticas como para reposicionar otras fuentes de conocimiento. Las luchas feministas no hegemónicas, las diversidades sexo-genéricas y las personas con discapacidad ya han iniciado trabajos al respecto. El diálogo entre interculturalidad e interseccionalidad en este rubro permitiría explorar realidades complejas poco abordadas (sexualidad y género en poblaciones racializadas, por ejemplo) y diseñar estrategias para atender los impactos específicos de la desigualdad en dichas poblaciones, caso por caso, persona por persona.

Sin duda, este encuentro entre agendas y miradas, también nutriría el campo educativo dando pistas sobre posibles nuevas formas de enseñanza-aprendizaje multiactoral y multinivel en donde lo cognitivo se disponga a ser afectado tanto por lo racional como por lo sensorial, emocional, espiritual.

Finalmente, es imprescindible reconocer la potencialidad de la interculturalidad y la interseccionalidad como lentes para ver el mundo, como metodologías para atrapar y analizar la realidad, como enfoques para diagnosticar el pasado y diseñar el futuro, como herramientas concretas para responder a las opresiones y violencias de manera situada y construir sociedades justas y dignas para todxs. No obstante, en tanto que ninguna de las dos (ni en conjunto ni por separado) es una receta, es preciso intentar - errar - intentar hasta consolidar las estrategias que mejor respondan a las necesidades, los deseos y los sueños de lxs sujetxs contingentes, con la tarea permanente de actualizar las reflexiones y las luchas al compás del devenir.

Marco de oportunidad: el Proyecto Sendas

El Proyecto "Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana" (2021-2025) busca analizar el papel de la educación superior para los pueblos indígenas en México, enfocándose en i) cuáles son las experiencias que tienen los y las estudiantes indígenas a lo largo de su trayectoria estudiantil, y ii) cómo el tipo de universidad impacta en su proceso formativo.

Los propósitos de la investigación van desde la caracterización de las y los estudiantes y su situación actual, hasta la construcción de políticas y prácticas en el sistema de educación superior mexicano en pro de lograr una universidad pertinente y significativa para los pueblos indígenas.

El Proyecto se llevó a cabo en seis estados en donde trabajamos con diferentes tipos de instituciones de educación superior (públicas, privadas, interculturales, entre otras), diferentes carreras y diferentes pueblos indígenas.

Metodológicamente, la investigación es cualitativa, etnográfica y colaborativa. Durante una primera etapa de trabajo de campo se realizaron entrevistas a profundidad a estudiantes y egresados/as de origen indígena, así como a algunos/as de sus docentes. Una segunda etapa consistió en la realización de Talleres de "Diálogos Intersaberes" (Dietz, 2019) con las comunidades educativas, ejercicio que permitió presentar avances, recibir retroalimentaciones colec-

tivas, profundizar en algunos temas de interés y construir nueva información mancomunadamente.

El equipo investigativo ha sistematizado, analizado y puesto en diálogo la información construida colectivamente con los debates y marcos referenciales correspondientes. Procuramos un diálogo permanente entre categorías *emic* y *etic*, entre trabajo de campo y trabajo de escritorio, entre equipo investigador y poblaciones involucradas, todo con el fin de consolidar resultados relevantes que interpelen a las realidades y necesidades de quienes participamos.

Para este último apartado de la ponencia, las reflexiones compartidas son resultado de las entrevistas realizadas a 53 mujeres estudiantes y egresadas, mayoritariamente jóvenes nahuas y totonacas, pertenecientes a carreras en las áreas de Ciencias de la Salud y Derecho de las siguientes universidades: Universidad Intercultural del Estado de Puebla – UIEP, Huehuetla; Universidad Intercultural del Estado de Veracruz – UVIT, Totonacapan; Universidad Veracruzana, UV, Xalapa; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – BUAP, Complejos Regionales Tetela de Ocampo y Teziutlán; Universidad Iberoamericana de Puebla – Ibero Puebla y Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla – UPAEP.

Así, como temática no abordada de manera directa por el Proyecto Sendas y como resultado de la primera etapa en donde se identificó la necesidad de ampliar la mirada incluyendo un análisis diferenciado en clave de género, las siguientes líneas proponen explorar las experiencias de las mujeres indígenas en su paso por la universidad y, en consecuencia, caracterizar uno de los sujetos que se construyen en este espacio educativo desde un enfoque interseccional.

Potencialidades de la articulación en la educación superior para pueblos indígenas. Hallazgos del Proyecto Sendas en clave de género

Las trayectorias escolares y experiencias de vida de las mujeres y los hombres indígenas no son las mismas; en consecuencia, atravesar satisfactoriamente la etapa universitaria implica estrategias diferentes derivadas de expectativas, motivaciones y necesidades diferentes.

La mayor parte de las entrevistadas, con excepción de las egresadas de mayor edad, son solteras y aún no son madres, muchas veces en franca oposición a lo esperado por sus familias y comunidades:

> A mí mucha gente me ha dicho que por qué yo no tengo hijos si llevo diez años con mi pareja. Yo tengo 22, voy a cumplir 23, y él va a cumplir 25 [...]. Entonces yo les decía: «No, espérate. Yo quiero hacer muchas cosas, o sea, yo sueño con mi casa de piedra, como la de mi papá, con plantas, con un terreno enorme para tener una vaca, borregos y perros», porque yo quiero todo eso en mi casa. Entonces, tal vez yo nunca tenga hijos porque en mis planes no está. Yo quiero viajar, seguir estudiando, yo quiero tener mi casa, tener mis plantas. Pero la comunidad no espera eso. La comunidad espera que yo tenga un hijo. [...] Mi mamá a veces se resigna; mi mamá siempre ha querido un niño, entonces es como: «Dile a mi hermana, a la más chiquita, porque yo no» (Egr.Psicología. Ibero Puebla. Origen nahua)

La mayoría hace parte de la primera generación de estudiantes de nivel superior en sus familias y, aunque predominantemente se sienten respaldadas por estas en el transcurso de su proceso formativo, sobre todo por sus madres, esto se tensiona particularmente en la etapa del ingreso pues "salir a estudiar" no siempre corresponde al papel asignado a las mujeres en la comunidad. Prejuicios frente al futuro de la mujer joven que sale (y "termina embarazada", y "no acaba sus estudios", y fracasa en su proyecto), expectativas frente al cumplimiento de su rol como mujer en edad de casarse y ser madre, y falta de credibilidad frente a sus decisiones, se conjugan y emergen en gran parte de los testimonios de las mujeres; temáticas ausentes en los testimonios de los hombres.

Las entrevistadas provienen, principalmente, de comunidades rurales y tienen padres que cuentan con educación básica. Son hijas o nietas de hablantes de lenguas originarias, aunque muchas veces ésta no se les enseñó por motivos que hoy reconocen como discriminación:

> En casa hablan tzotzil, pero yo no, yo sólo entiendo. Aprendí más bien el español. Que claro, fueron diversas circunstancias, pero creo que una de las más importantes es que vivimos en la ciudad, crecimos en la ciudad de San Cristóbal y, bueno, particularmente mi madre nos contaba que ella prefería que habláramos español porque para cuando a ella le tocó estudiar, ella sufrió mucha discriminación por hablar tzotzil (Egr.Nutrición. Ibero Puebla. Origen tzotzil)

Entre sus principales motivaciones para estudiar está tener una mejor calidad de vida, apoyar a su familia y comunidad, y transformar una realidad en donde se han sentido vulnerables: la defensa de los territorios, el reconoci-

miento de conocimientos locales (vinculados a prácticas como la herbolaria y la partería y/o las formas de administrar e impartir justicia localmente) y, repetidamente, los abusos cometidos de parte de las instituciones (sistemas de salud y justicia) emergen para explicar por qué ingresaron a la educación superior.

Durante su formación, todas destacan cambios relevantes en su aprendizaje, su visión de mundo, sus maneras de ser y, la gran mayoría, en sus percepciones sobre su comunidad y su rol como mujer. Si bien ninguna ha dejado de identificarse con su comunidad de origen y, contrariamente, dan cuenta de un proceso de revalorización respecto a su pertenencia étnico-cultural, la mayoría expresa incomodidad y/o deseo de transformación frente al lugar que tradicionalmente ha ocupado la mujer en sus comunidades. Estas transformaciones se perciben como un proceso de fortalecimiento personal impulsado por su experiencia universitaria:

> Creo que lo que ha cambiado de mí son cosas negativas y ha creado cosas positivas que me aportan y me pueden funcionar en el ámbito laboral y también me ha funcionado para tener más conexión tanto con las mujeres, con la comunidad, con mi familia, con todos. Más que un cambio de que la mujer es esto o aquello o no puede sobresalir, lo han visto como que: «Ah, mira, ella es mujer profesionista y por lo tanto ella nos puede ayudar», lo han visto como un liderazgo de la mujer y a mí me ha funcionado mucho y me ha beneficiado [...] He tenido más conexión con ellos al estar estudiando en la universidad (Est.Derecho. UVIT. Totonaca)

Las identificaciones de las entrevistadas se van reconfigurando entre las tensiones, contradicciones y adaptaciones que implica atender las tradiciones vinculadas al rol de género asignado en sus comunidades, las nuevas expectativas que se van definiendo frente al deseo de ser profesionistas exitosas y el devenir defensoras de los derechos de sus pueblos, de sus lenguas y de ellas como mujeres.

En este escenario, aunque las expresiones de discriminación son diferentes para cada caso, es posible afirmar que todas las participantes se han sentido discriminadas, violentadas y/o juzgadas por las consecuencias propias de habitar este proceso de reconfiguración identitaria que enfrenta sus experiencias y aprendizajes universitarios con las realidades incómodas de sus comunidades y/o sus campos profesionales.

Creo que soy todavía de las pocas abogadas que piensan que el fin de la profesión es humanista, es al servicio de los demás, es ayudar con lo que tú sabes, con lo que tú tienes. Pero también es para romper con los estigmas de: «es joven y es mujer», «no sabe», «quién sabe porqué medios llegó donde está», porque así dicen, ponen en duda tu capacidad, a mí me lo han dicho (Egr.Derecho. UV. Chinanteca)

Hay cambios que sí fueron buenos y hay cambios que fueron malos. Los malos lo siento por parte de mi familia, como que me han dicho en muchas ocasiones que trataba de ser un poco liberal con muchas ideas; por ejemplo, ellos decían cosas sobre las mujeres y yo siempre como que salía defendiéndolas y en eso te ven muy mal o te dicen: «La carrera te hizo mal» [...] En el pueblo es un tema tabú eso de la sexualidad, de la libertad de las mujeres, entonces: «Es que le hizo mal la universidad, le hizo mal la carrera», cosas así, ¿no? Y, esas cosas pues sí me afectan bastante. Pero la ventaja es que gracias a la carrera y a la red de apoyo de mis compañeras de allá, cuando no me siento bien, justo cuando sale ese tema, busco a unas compañeras y les platico qué pasó y ellas están de que: «No te preocupes», «Estamos contigo», «Tú eres muy valiente, no les hagas caso», o me dicen simplemente: «Tú vales mucho, tú no vales de lo que dicen los demás» y así, ¿no? Siento gracias a ellas y también a mis maestras, que afortunadamente aún tengo comunicación con ellas, que sí fueron muy buenas conmigo, están y estuvieron conmigo como en esos casos y me estuvieron apoyando (Est.Psicología. Ibero Puebla. Tzetzal)

En este último testimonio, es interesante ver cómo, ante las dificultades propias de la reconfiguración identitaria, dificultades vividas como discriminaciones, muchas de ellas referencian haber construido una "red de apoyo" que da cuenta de relaciones de afecto, cuidado y motivación entre mujeres (estudiantes, egresadas, docentes) y/o con compañeros que sienten como sus pares (otros estudiantes indígenas o compañeros de su carrera). Adicionalmente, las tutorías académicas y el apoyo psicológico brindado por algunas de las instituciones participantes, son reconocidas como estrategias claves para enfrentar estas dificultades. Finalmente, cabe mencionar que la consolidación de un autoconcepto positivo es fundamental, aunque no siempre es fácil para gran parte de ellas:

> Y algo muy importante es que, al principio, ni yo me la creía la verdad, yo dudaba mucho así como de: "Si, ya terminé, pero ¿y si no puedo?, ¿y si no sé?", o sea, pues por cuestiones personales en su momento, pero por todo lo aprendido, considero que me sentía muy inferior, entonces pues no creía en mí y al no creer ni yo misma en mí, pues ¿cómo esperaba que los demás creyeran en mí? (Egr.Medicina. UPAEP. Origen nahua)

Los testimonios compartidos, así como el análisis general de las entrevistas realizadas, permiten subrayar que las trayectorias educativas y las experiencias de las mujeres universitarias indígenas presentan diferencias significativas con respecto a sus pares varones. Su correspondencia o ruptura con las expectativas y roles de género en su comunidad y su campo profesional, se suman a las propias estructuras racistas, clasista y machistas que han predominado históricamente en la educación superior. Por tanto, conocer y comprender tanto las experiencias como las necesidades específicas de ellas para atender de manera adecuada su particularidad y llevar a buen puerto su proceso en educación superior, requiere diseñar estrategias interseccionales que consideren sus contextos, pero también sus identificaciones en transformación.

Reflexiones finales

Las mujeres indígenas que terminan su educación básica, con mucha dificultad logran acceder a educación media y superior. Las barreras que imposibilitan este acceso son múltiples y van desde las condiciones materiales adversas en sus propios territorios (ausencia de infraestructura, docentes y/o materiales para adelantar procesos educativos, sumados a altos costos e implicaciones de traslado) hasta particularidades culturales en sus comunidades -y fuera de ellas- atravesadas por la dupla racismo-machismo (las consecuencias del rezago escolar histórico que hace que indígenas y mujeres tengan menor acceso, los roles de la mujer anclados en al binomio matrimonio-maternidad y/o prejuicios, estigmas y estereotipos que condenan a la mujer indígena al mundo doméstico y de servicio).

No obstante, es necesario subrayar que esta historia viene cobrando matices importantes durante las últimas décadas. El orden conocido ha experimentado transformaciones significativas debido a las disputas contemporáneas en donde las luchas indígenas, juveniles y feministas han ganado protagonismo,

impulsando cambios profundos en las dinámicas de género, tanto en México como en el resto del mundo. Dicha transformación está implicando la renegociación localizada (con características diversas en cada territorio, cada proceso, cada institución) de roles, trayectorias y horizontes de posibilidad de las mujeres y las mujeres indígenas. Estas transformaciones impactan directamente el campo educativo, y viceversa.

Es en este marco de transformaciones contemporáneas en donde se hace urgente una perspectiva que, para el análisis de la educación superior para pueblos indígenas y la interculturalidad en educación superior, conjunte los avances en materia lengua y pertenencia étnico-cultural con los aportes en el campo de los estudios de género, sobre mujeres y los feminismos. La articulación entre interculturalidad e interseccionalidad podría ser la estrategia teórica y metodológica para atender la necesidad de entender como se solapan categorías múltiples que definen las identidades de las mujeres indígenas en educación superior, para así problematizar y enfrentar las diferentes desigualdades que ellas atraviesan, así como las transformaciones identitarias que devienen en su proceso de formación y egreso.

Las páginas anteriores presentan algunos de los hallazgos sobre las principales tensiones y estrategias que las mujeres de pueblos indígenas, estudiantes y egresadas en Puebla y Veracruz, vivencian e implementan en diferentes momentos de su proceso en educación superior, momentos contenidos en estructuras racistas, machistas y clasistas que se replican tanto en sus comunidades, como en sus universidades y, sobre todo, en la construcción cotidiana de sus subjetividades.

Referencias

Dietz, G. (2019). Diálogos intersaberes: reflexiones metodológicas. En Stefano Sartorello (Coord.): *Diálogo y conflicto interepistémicos para la construcción de una casa común*, México: Universidad Iberoamericana, pp. 95-132.

Garcés, F. (2009). "De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada" En: Mora, D. *Interculturalidad crítica y descolonización*, Bolivia: III-CAB. pp. 21-49.

Parra, F. y Busquier, L. (2022). "Retrospectivas de la interseccionalidad a partir de la resistencia desde los márgenes". *Las Torres de Lucca*. Revista internacional de filosofía política, 11(1), pp. 23-35. https://dx.doi.org/10.5209/ltdl.77044

Parmar, P. (2012) "Feminismo negro: la política como articulación". En: Jabardo, Mercedes (Ed.) *Feminismos negros. Una antología*. Traficantes de Sueños. pp. 245-268

Pita, F. (2023-03-08). Ochy Curiel: "El feminismo blanco hegemónico, aún hoy, asume que todas las mujeres somos iguales y que en ese sentido tenemos que luchar solo por cuestiones de género". Entrevista a Ochy Curiel. *Página 12*

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista* (52), Universidad Nacional Autónoma de México, pp 1-17 https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

ENTRE INTERCULTURALIDAD Y ANTIRRACISMO EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO. RETOS PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS[*]

Coordinadora
Cecilia Salomé Navia Antezana[**]

Interculturalidad y antirracismo como enfoques en educación. Reflexiones a partir del trabajo con docentes en educación básica.
Gabriela Czarny Krischkautzky[***]

La educación intercultural frente a prácticas de discriminación y racismo en espacios escolares urbanos. Experiencias educativas en la ciudad de Puebla.
Elizabeth Martínez Buenabad[****]

Aquí no hay racismo. Dificultades docentes para asumir prácticas antirracistas
Mitzi Silvana Gómez Neri[*****]

* Línea temática: 13. Racismo y antirracismo en el Sistema Educativo Nacional.

** Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.
cnavia@upn.mx

*** Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.
gczarny@upn.mx

**** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
buenabad27@hotmail.com

***** Universidad Nacional Autónoma de México.
mitzxi@yahoo.com

Resumen general del simposio

El simposio tiene por objetivo poner a debate, a partir de experiencias de investigación en el campo educativo en México, la presencia visible e invisible de prácticas y discursos racistas, principalmente en la educación básica. El tema del racismo ha cobrado mayor presencia en la agenda educativa en la última década conformando un campo emergente en cuanto a su investigación. La política educativa, particularmente a partir de los cambios efectuados a la Ley General de Educación (2019), consigna que la educación es un derecho de todas y todos; entre los rasgos que se deben impulsar se menciona la no discriminación y se propone educación intercultural la que debe atravesar todo el sistema. El enfoque intercultural tiene presencia en el sistema educativo en México desde finales de los años noventa, principalmente dirigido para escuelas del subsistema de educación indígena. En fechas recientes se propone este enfoque para toda la educación desde el nivel inicial hasta la educación superior. Como parte de algunos análisis nos interesa identificar los aportes y limitantes de los enfoques interculturales en educación al tiempo que reconocer las diferencias e implicaciones que tiene trabajar desde propuestas antirracistas. Recuperaremos la investigación realizada en escuelas de educación básica que dan cuenta de las interacciones y situaciones de discriminación y racismos entre niñas y niños y con los docentes, y los procesos de reconocimiento sobre la temática que enfrentan estos último en las escuelas; se trata de plantear algunos retos de las perspectivas interculturales y antirracistas para las políticas educativas.

Palabras clave: educación intercultural, discriminación, racismo, educación básica.

Semblanza de los participantes en el simposio

Cecilia Salomé Navia Antezana. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Licenciada en Etnología y doctora en Ciencias de la Educación. Nivel 2 del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras. Coordinó el Doctorado en Educación y Diversidad de la UPN. Coordinadora del Seminario Docencia Universitaria y Formación de Docentes y Profesionales Indígenas (FPEI) y del Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior (LERES). Es socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores en Educación y Valores. Investiga los campos de

formación de profesionales de educación indígena y formación profesional, identidad y ética profesional.

Gabriela Czarny Krischkautzky. Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México. Dra. en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas (CINVESTAV, México). Docente en la Licenciatura en Educación Indígena y en el posgrado de la UPN. Coordina el Seminario Formación de Profesionales Indígenas y el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior (FPEI- LERES, UPN). Nivel II SNII-SECIHYTI. Sus líneas de investigación: formación de profesores para la diversidad, el antirracismo; educación superior e interculturalidad entre otros. Acompaña procesos de formación de docentes indígenas y colaboró en el diseño de planes de estudio para la formación de docentes indígenas en México, Paraguay.

Elizabeth Martínez Buenabad. Doctora en Antropología (CIESAS). Es profesora investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Sus líneas de investigación se enfocan en los campos de la educación y salud indígena e intercultural. Es fundadora y coordinadora del Laboratorio de la Diversidad Sociocultural en el estado de Puebla (LADISOP-BUAP). Es Coordinadora del área temática 16 Multiculturalismo, interculturalidad y educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNII-SECIHYTI) y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP-SEP). Actualmente es Secretaria Académica en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego" de la BUAP.

Mitzi Silvana Gómez Neri. Licenciada normalista, Maestra en Pedagogía y Doctora en Educación y Diversidad (UPN). Desde la investigación ha estudiado el racismo en educación primaria, en la infancia y en la formación docente. Ha participado con ponencias en diversos eventos y publicado al respecto. En intervención, ha trabajado como maestra de primaria con proyectos institucionales y autónomos de atención a la diversidad y a la desventaja social, así como en los aspectos de la autonomía docente, infantil y de prácticas antiautoritarias. Ha impartido asesorías a trabajadoras y trabajadores para el egreso de sus licenciaturas impulsando convenios con sindicatos democráticos.

Interculturalidad y antirracismo como enfoques en educación. Reflexiones a partir del trabajo con docentes en educación básica

Gabriela Czarny Krischkautzky

Resumen

En este texto, recupero y en continuidad con líneas de investigación que desarrollamos en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México, algunos resultados del proyecto colectivo de investigación e intervención, Formación docente y Pedagogías Interculturales y Antirracistas en educación básica. Indagamos sobre las creencias y percepciones docentes sobre la educación intercultural y sus posibles alcances, por ejemplo, para reconocer, respetar y valorar la diversidad sociocultural y lingüística presente en las escuelas del Sistema Educativo Nacional (SEN) y si trabajar desde una perspectiva intercultural contribuye, de algún modo, a combatir la discriminación y el racismo. El reconocimiento de la existencia de racismo sobre población indígena y afrodescendiente es un tema difícil de mencionar e identificar su presencia en discursos y prácticas en las instituciones educativas, situaciones relevadas a partir del trabajo de diálogo con docentes de educación básica. Asimismo, el tema de la educación intercultural aun no representa una propuesta presente para el trabajo con la diversidad sociocultural. La investigación se desarrolló a partir de la metodología cualitativa e interpretativa, a través de entrevistas semiestructuras con un conjunto de docentes de algunas entidades federativas. Interesa comprender y pensar junto con las/los docentes, el fenómeno del racismo en la vida cotidiana de sus escuelas, el valor que se otorga a la interculturalidad, y considerar las necesidades de formación para atender las problemáticas.

Palabras clave: educación intercultural, antirracismo, docentes, educación básica.

Introducción

Las perspectivas interculturales en el campo educativo en la región de Centro y Suramérica tienen ya una trayectoria larga, principalmente con un amplio impulso en la educación básica, aunque no reflejado en mejores resultados de aprendizaje. Entre los objetivos que en las políticas educativas interculturales orientadas bajo binomios como educación bilingüe-bicultural, educación bilingüe intercultural y educación intercultural-bilingüe - desde los años setenta del pasado siglo a la fecha, y principalmente para sectores y regiones definidas como indígenas-, se postuló el reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística asentada en los pueblos originarios del continente denominado América.

A partir de ello, se impulsaron propuestas educativas desde instancias gubernamentales bajo la denominación de educación intercultural bilingüe (EIB) que con décadas de trabajo en escuelas en territorios y comunidades indígenas han buscado el trabajo pedagógico con las lenguas originarias y el español y, favorecer procesos de fortalecimiento identitarios personales y comunitarios. No obstante, pasar de un enfoque de EIB que se ha concebido como asistencialista "para" los indígenas, a un enfoque de derechos requiere de transformaciones en diversos ámbitos sociales (Díaz Couder, 2000; López, 219). Al mismo tiempo, abrir canales para la valoración de la(s) diversidad(es) en múltiples direcciones, y avanzar en la lucha contra la discriminación histórica y el racismo sobre los pueblos y sujetos denominados indígenas, afrodescendientes y migrantes entre otros, es un reto de los sistemas educativos.

En México, desde finales de los años noventa del pasado siglo, se incorpora la EIB para las escuelas de primaria y preescolar en el medio indígena a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y que en la última década se denomina DGEIIB. La EIB ha formado parte de una demanda de diversas organizaciones magisteriales indígenas que desde los años setenta del pasado siglo luchaban por una educación con pertinencia cultural y lingüística para sus comunidades. En este sentido, y a partir del levantamiento zapatista en Chiapas en 1994, la EIB se ha resignificado y ha sido tal vez una base a partir de la cual diversas organizaciones y comunidades han comenzado a reformular los sentidos de la educación escolar, así como las formas de nombrar los proyectos educativos.

Con el último cambio a la Ley General de Educación (DOF, 2019) el enfoque intercultural forma parte de un eje transversal para todo el sistema educativo nacional lo cual implica importantes desafíos en ámbitos diversos como la formación y actualización de las/los docentes, la re-definción de los diseños curriculares, así como la elaboración de materiales educativos y estrategias para la evaluación acordes.

Sin embargo, la propuesta de EIB en México tiene experiencias y resultados diversos. En este sentido, reconocer que a partir de la incorporación de ésta, se ha ido reconfigurando con base en el trabajo de las/los docentes, organizaciones y comunidades, principalmente para sectores denominados indígenas. Hace algunos años indagamos sobre concepciones de docentes de educación indígena sobre la EIB en algunas comunidades en Chiapas (Sántiz, 2018), y en la formación de docentes para el medio indígena (Coronado y Czarny, 2022; Czarny y Briseño, 2022). Asimismo, nos preguntamos sobre algunos de los alcances que la EIB ha tenido para enfrentar al racismo estructural que existe sobre los pueblos indígenas lo que nos ha llevado a analizar si el trabajo con la educación intercultural contribuye a la eliminación de racismos. Desde el año 2021 iniciamos con un equipo de docentes y estudiantes de la UPN, Ajusco, un proyecto denominado Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior (LERES), vinculado a los proyectos que integraron las acciones contra el racismo de la Cátedra Educacion Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina, UNESCO- UNTREF, Argentina.

En este texto, recupero y en continuidad con los proyectos antes referidos, algunos resultados del proyecto colectivo de investigación e intervención, Formación docente y Pedagogías Interculturales y Antirracistas en educación básica (Navia, Czarny y Velasco, 2023a).

Indagamos sobre las creencias y percepciones docentes sobre la educación intercultural y sus posibles alcances, por ejemplo, para reconocer, respetar y valorar la diversidad sociocultural y lingüística presente en las escuelas del Sistema Educativo Nacional (SEN) y si trabajar desde una perspectiva intercultural contribuye, de algún modo, a combatir la discriminación y el racismo. En este sentido señalo que, el reconocimiento de la existencia de racismo sobre población indígena y afrodescendiente es un tema difícil de mencionar e identificar su presencia en discursos y prácticas en las instituciones educativas, situaciones relevadas a partir del trabajo de diálogo con docentes de educación básica.

El proyecto también se articuló con el diseño de un Diplomado, Formación docente en pedagogías antirracista e interculturales, que operó de manera virtual con un equipo de docentes de la Universidad del Cauca, Colombia y la UPN, Ajusco, México dirigido a docentes en servicio de educación básica y media superior de América Latina. El proyecto de investigación referido permitió orientar líneas de formación pedagógicas para el Diplomado, al tiempo que este último retroalimentó y transformó algunas de las hipótesis que se fueron construyendo en la investigación.

Enfoque teórico

El mestizaje como concepción para la conformación de una única nación e identidad social y cultural marcó la creación de los estados nacionales de América Latina, en este caso referido a México, desde el siglo XIX, y el sistema educativo resultó una de las herramientas centrales para definir ese modelo de ciudadanía y sociedad. Algunos ideólogos de la mestización de nuestros países lo consideraron como un paso necesario para "borrar" las marcas y fronteras de los "dos mundos" – indígena y no indígena- que configuraron la creación de los Estados nacionales (Gall, 2021). No obstante, la pregunta por la "eficacia" del mestizaje podría llevarnos a múltiples caminos que no podremos desarrollar aquí pero sí interesa señalar que y aunque se ha demostrado que desde una perspectiva biológica las razas no existen -en tanto marca de una diferencia que condujo y conduce a jerarquías y subordinaciones de unos grupos sobre otros-, sí han perdurado los procesos de racialización.

Si bien y aún con los cambios efectuados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) se reconoce que México es una nación pluricultural y plurilingüe, y que su diversidad está sentada en los pueblos originarios que habitaban estas tierras antes de la llegada de los españoles, es una expresión que requiere de un devenir en múltiples procesos sociales, culturales, políticos, económico y educativos. Particularmente, en este último ámbito se ha expresado en la incorporación de propuestas bajo la denominación de EIB aunque hasta fechas recientes, ámbito reducido "para" los sectores reconocidos como indígenas.

Retomando a López (2019), la educación intercultural concebida para un "otro" y construida desde el Estado, no eliminó la discriminación racista sobre estos sectores. En este sentido, y bajo el análisis de algunos trabajos que ahon-

dan en la búsqueda de pedagogías antirracistas, se indica que no es suficiente combatir el racismo con el paradigma de la interculturalidad (Tubino, 2007). Indudablemente, existe una relación muy estrecha pero avanzar en pedagogías antirracistas incluye una serie de procesos que aún requieren ser construidos (Castillo y Caicedo, 2022), lo que implica reflexionar sobre las posibilidades y condiciones que las favorecen o limitan. Entendemos que el racismo es una ideología que permite y justifica la dominación de un grupo sobre otro, resaltando rasgos construidos que se articulan al color de piel, rasgos físicos, el lenguaje, la procedencia, la condición social (Mato, 2021).

El lugar que tienen o podrían ocupar algunos enfoques interculturales y antirracistas para avanzar hacia estructuras sociales menos racistas, requiere de estrategias, retomando a Tubino (2007) sobre procesos hacia una educación intercultural crítica y que trabaje sobre la antidiscriminación, para "comenzar por visibilizar la violencia simbólica que se manifiesta en el dominio cultural, en el irrespeto lo cual implica educar las sensibilidades y reeducar las afectividades" (p.100).

Entendemos que el problema del racismo no sólo afecta a quienes lo padecen como suele pensarse en nuestro sentido común. Las expresiones que denigran y ponen al otro en condición de minusvalía y de no humano, específicamente referido a los pueblos que fueron denominados desde afuera como "indígenas" y a las poblaciones afrodescendientes, representan una afectación no sólo sobre el que ocupa el lugar de víctima sino también en el de victimario (Castillo y Caicedo, 2022). Como parte de las estrategias para atender una acción antirracista, y siguiendo a estos autores es necesario primero reconocer la existencia del racismo en discursos y prácticas que atraviesan las interacciones diversas, de manera visible e invisible, en las instituciones.

Enfoque metodológico

La investigación se desarrolló a partir de la metodología cualitativa, desde la cual se busca recuperar los significados y sentidos que docentes de educación básica en México tienen en torno a la propuesta de educación intercultural y la existencia, o no, de racismo en las escuelas. Desde una perspectiva interdisciplinar y un enfoque de reflexividad compartida, en el entendido de que lo producido se enlaza en y entre los discursos construidos en el proceso de diálogo, (Ameigeiras, 2007), se incorporó la participación de académicos y estudiantes

de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, CDMX para intercambiar con docentes y actores de educación básica. Nos interesaba comprender y pensar junto con las/los docentes, el fenómeno del racismo en la vida cotidiana de sus escuelas, su articulación con la interculturalidad, y en particular, las necesidades de formación de docentes para atender las problemáticas derivadas del mismo.

En el año 2023 e realizaron 22 entrevistas a docentes de educación básica; se elaboró un guion y se procuró que éstas fueran una conversación bajo un esquema flexible de comunicación; se consideraron aspectos éticos de la investigación, tales como solicitar el consentimiento informado a partir de una carta que los participantes firmaron previo a la entrevista. Se informó sobre la finalidad de la investigación y que toda la información que se proporcionara, será tratada con confidencialidad. De las 22 entrevistas a docentes, 10 fueron hombres y 12 mujeres; y 19 de éstos eran docentes, 1 director, 1 subdirector y 1 orientador educativo. La mayor parte, 13 eran docentes del nivel de primaria, 6 del nivel de secundaria, 2 del nivel bachillerato y 1 del nivel de preescolar. De ellos, 8 eran originarios del Estado de México, 6 de CDMX, 4 de Chiapas, 2 de Hidalgo, 1 de Puebla y 1 de Morelos.

Como parte de la estrategia metodológica, elaborada también para proyectos de investigación sobre el tema desde el año 2021, nos propusimos reconocer la existencia de racismo en las aulas e instituciones educativas a partir de tres ejes identificadores: ha vivido usted alguna experiencia de racismo en la escuela; ha presenciado comentarios y prácticas de racismo sobre otras/os en la escuela; le han contado que se emitieron y/o realizaron actos de racismo sobre otras/os en la escuela (Czarny, Navia y Velasco, 2024). La información de las entrevistas fue sistematizada y analizada considerando las preocupaciones de investigación, y los elementos que fueron emergiendo desde el discurso de las y los entrevistados, de lo cual se derivaron categorías que fueron orientando el diálogo, en un ir y venir de los datos a la teoría como parte de la estrategia de triangulación de los estudios cualitativos (Vasilachis, 2007). Asimismo, el diseño e implementación del Diplomado Formación docente en pedagogías interculturales y antirracistas, durante el año 2023 y 2024, nos permitió dialogar con docentes de educación básica de México, Colombia y algunos países de Latinoamérica; ello contribuyó a reconocer algunas constantes que habíamos identificado con base en las entrevistas, elementos que reportamos en este trabajo.

Discusión y resultados

A partir del análisis de las entrevistas realizadas y de diálogos sostenidos con docentes del nivel de educación básica en el marco del Diplomado, se presentan algunos hallazgos referidos a concepciones de docentes del sistema educativo general y algunos que laboraban en la DGEIIB. Un sector mayoritario del grupo que fue entrevistado no se autodefinieron como indígenas o pertenecientes a estas comunidades.

Las concepciones identificadas remiten a la presencia de un enfoque de educación intercultural y la existencia o no, de racismo en las aulas y escuelas.

En cuanto al tema de la educación intercultural, identificamos una escasa presencia del discurso intercultural en las expresiones que planteaban las y los docentes. Si bien la Nueva Escuela Mexicana (NEM) desde el modelo educativo 2022 (SEP, 2022) ha incorporado como uno de sus siete ejes transversales la perspectiva de interculturalidad crítica, ello aún no se refleja como parte de una reflexión necesaria para el trabajo en el aula y las escuelas. Consideramos que y como en todo proceso de reforma y cambio educativo las "apropiaciones" y posteriores "resignificaciones" -en este debate sobre la perspectiva intercultural- llevan su tiempo por lo que también sobre este tema habrá que valorarlo con posterioridad. No obstante, lo que llamó la atención es que y aún con el reconocimiento de México como nación plurilingüe y pluricultural expresada en la Constitución Política desde 2001, ello no parece formar parte de una reflexión que podría orientar, por ejemplo, la incorporación de la propuesta intercultural. Si bien, algunos docentes han expresado que sí es necesario incorporar el enfoque intercultural porque "existen niños que hablan alguna lengua indígena" o, "porque vienen de otros estados (del país) y traen sus propias culturales" (Navia, 2023a), hay signos de que es importante poner el tema de la educación intercultural crítica y los diversos enfoques, para el trabajo formativo y de actualización en los colectivos escolares considerando los diversos contextos y realidades socioculturales.

En cuanto al tema de las concepciones sobre la existencia o no, de racismo en las aulas y escuelas, identificamos varios aspectos pero que en este texto referiré a dos niveles.

Por una parte, la invisibilización y negación de prácticas y/o discursos racistas en las escuelas. Encontramos que existe una naturalización del racismo en la vida cotidiana de las escuelas lo que dificulta la posibilidad de enunciar su

presencia o de reconocerla. En términos metodológicos resulta muy relevante que en el desarrollo de algunas de las entrevistas se va produciendo la posibilidad de enunciar su presencia aunque ésta se realice de forma moderada. Esto tiene que ver con que, aun cuando se menciona su existencia, parece existir una resistencia a nombrarlo. Lo anterior ha sido analizado por Navia y Gómez (2023) como una forma des-responsabilizarse, lo que incide en la reproducción del racismo escolar. Ello se vincula con la forma en que se ha ido modelando el imaginario y construcción nacional desde finales del siglo XIX y principios del XX, a través del ideario del crisol de razas y el mestizaje (Gall, 2021). Como producto de esa construcción histórica la existencia de racismo sobre pueblos indígenas, y también afrodescendientes, resultan temas que no formaron parte de la reflexión social, educativa y pedagógica hasta inicios del siglo XXI (Velasco, 2016).

Por otra parte, algunos de los entrevistados sí han reconocido la existencia de racismo en formas de interacción en lo escolar entre docentes y entre estudiantes; no obstante, la referencia que apareció con más frecuencia remitía a la interacción entre estudiantes.

Cuando se mencionaba la existencia de racismo entre estudiantes, se hacía referencia a que se ejercen formas de diferenciación de unos sobre otros por el color de piel, si hablan alguna lengua indígena, razones de índole económica y lugares de origen/procedencia. Estas identificaciones que realizaron las y los docentes refieren a expresiones como, "(algunos niños) les dicen a otros, tú más morenito...(tono burlesco)"; "que pareces vienes del monte..."; "de dónde vienes" (en tono burlesco); "qué es esa lengua de los indígenas..." (tono burlesco) (Navia, 2023a). Estas expresiones dan cuenta de lo que algunos estudios mencionan como "racismo cotidiano" (Essed, 1991) que son naturalizados y por ello no se documentan ni reportan. Asimismo, las y los docentes reconocen que cuando ello sucede, sí afecta la vida escolar de las/los estudiantes generando aislamiento, e incluso el deseo de abandonar la escuela, lo que apunta hacia una necesaria reflexión sobre cómo este fenómeno puede ser causante de la exclusión escolar.

Otro aspecto que suele asociarse en algunas de las entrevistas realizadas a las/los docentes, y que vinculan con el tema de racismo es la "jerarquización" que se produce entre docentes por el cambio de condición laboral, por ejemplo, cuando algunos pasan de ser maestras/os al cargo de director/a. Esa diferenciación en el escalafón laboral, en algunos enunciados de entrevistas se menciona

que, "cuando son directores tratan distinto a los maestros", lo que se ubica como un trato menos horizontal y que esa jerarquía marca una relación de poder y menosprecio (Navia, 2023a). No obstante, y si bien esto refiere a relaciones de poder y marcas de jerarquías que pueden conducir a relaciones de dominación, no necesariamente -y de acuerdo con el enfoque que se adopte- podría definirse como actos racistas.

Conclusiones

Aunque a la fecha en México hay presencia de la propuesta de educación intercultural como enfoque en la NEM para la educación básica, así como en la Ley General de Educación (2019) que permitiría atender el respeto a la existencia de personas y comunidades con adscripciones culturales y lingüísticas diversas en las aulas y escuelas de todo el sistema educativo nacional, ello requiere de estrategias de formación pedagógica para la comprensión de los retos que enfrentamos si nos reconocemos como nación pluricultural y plurilingüe. Al mismo tiempo, y como lo hemos señalado en las investigaciones que desarrollamos, incorporar la educación intercultural no garantiza superar la visión folklorizante que ha caracterizado por décadas al reconocimiento de la diversidad asentada en los pueblos indígenas (Czarny, Navia y Velasco, 2024).

En cuanto al tema de las concepciones docentes sobre la existencia o no, de racismo en las aulas y escuelas, identificamos que, por una parte, se produce una invisibilización y negación de prácticas y/o discursos racistas en las escuelas lo cual se explica en parte por temor a lo que implicaría atender esas problemáticas al tiempo que, el discurso del mestizaje aún mantiene cierta vigencia en la visión de las y los docentes. Por otra parte, se identificó también que se comienza a nombrar por parte de las/los docente, la existencia de racismo en formas de interacción en lo escolar, principalmente entre estudiantes, a través de expresiones que hacen referencia a que se ejercen formas de diferenciación de unos sobre otros por el color de piel, hablar alguna lengua indígena, razones de índole económica y lugares de origen/procedencia. Es decir, se advierten en las percepciones y concepciones de los docentes, la presencia de discursos racistas en la interacción cotidiana de estudiantes en la educación básica, situación que es el punto de partida para su abordaje en las escuelas.

Postulamos que se requiere primero de una acción de identificación y concientización de la existencia de racismo visible/invisible en las prácticas y dis-

cursos cotidianos en las aulas y escuelas en las interacciones entre las/los diversos actores que conforman la comunidad educativa, para posteriormente pasar a una acción que oriente el trabajo pedagógico hacia el antirracismo.

Como tema que merece atención para su abordaje desde la dimensión conceptual y metodológica para una mejor acción antirracista se requiere de perspectivas interseccionales que marcan la experiencia de ser racializada/o, no por la identificación de una categoría, por ejemplo, etnia o género, o clase social sino, recuperar la imbricación de todas que contribuyen a la racialización y a procesos de exclusión complejos (Vivero de Castro, 2023).

Bibliografía

Ameigeiras, A. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. Estrategias de investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Gedisa.

Castillo, E. y Caicedo, A. (2022). *Racismo escolar. Debates y crónicas*. Universidad del Cauca.

Coronado, M. y Czarny, G. (2022). Profesionalización en Educación indígena en México: dilemas y colonialidad. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana,* 27, Núm. 98, Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social, CESA-FCES, Universidad del Zulia, Venezuela.

Czarny, G., Navia, C., Velasco, S. (2024). Investigación e intervención sobre racismo en la Universidad Pedagógica Nacional, México. *Tellus,* Campo Grande, MS, año 24, n. 52, p. 75-103.

Czarny, G.; Navia, C.; Velasco, S., Salinas, G.(2023). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica.* CLACSO.

Czarny, G. y Briseño, J. (2022). Dicotomías y emblematizaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe. *Revista Runa,* 43, Facultad de Filosofías y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp.171-187.

Diario Oficial de la Federación (30 de septiembre de 2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. México.

Díaz-Couder, E. (2000). Diversidad sociocultural y educación en México. En Comboni, S.; Juárez, J. (eds.). *Globalización, educación y cultura.* Universidad Autónoma de México (p. 105-148).

Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory.* SAGE Publications.

Gall, O. (2021) (Coord.) *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas.* Universidad Nacional Autónoma de México.

López, L.E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En González, J.E. (ed.). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas* (pp.48-101). Universidad Nacional Colombia, https://www.dialogointercultural.co/assets/multiculturalismo-pdf.pdf

Mato, D. (2021). Presentación al Dossier. Hacia la erradicación del racismo en la educación superior: Tensiones y desafíos. *Integración y Conocimiento*, *10* (2), 5-12.

Navia, C. y Gómez, M. (2023). Racismo y formación docente para la educación primaria (pp.81-112). En, Czarny, G.; Navia, C., Velasco, S., Salinas, G. (coords.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica.* CLACSO - UPN.

Navia, C., Czarny, G. y Velasco, S. (2023a). Informe Final. Proyecto de investigación intervención: Formación docente y Pedagogías Interculturales y Antirracistas en educación básica. Convocatoria "Propuesta de Investigación e Intervención en el Ámbito Educativo" 2023, 10-62-4, (PIDI). Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.

Santiz, R. (2018). ¿De qué educación intercultural y bilingüe hablamos? Prácticas docentes en una escuela de educación indígena. Chiloljá, San Juan Cancuc, Chiapas. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.

SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México.

Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (eds.). *Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 91-110). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.

Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa (p. 23-64).

Velasco Cruz, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales,* Universidad Nacional Autónoma de Mexico, v. 61, n. 226, p. 379-401.

Vivero Vigoya, M. (2023). *Interseccionalidad, giro decolonial y comunitario*. CLACSO.

La educación intercultural frente a prácticas de discriminación y racismo en espacios escolares urbanos. Experiencias educativas en la ciudad de Puebla

Elizabeth Martínez Buenabad

Resumen

En México, la diversidad sociocultural es una característica esencial del país. Sin embargo, en el contexto actual, es imperativo reconocer y valorar estas diversidades como un componente esencial para el desarrollo sostenible y la cohesión social. En esa dirección, los desafíos que enfrentan las políticas públicas en México son complejos y multifacéticos por lo que, en las últimas décadas, se ha hecho una a puesta por la inclusión y la interculturalidad como vías prometedoras para abordar estas cuestiones, pero, además para contrarrestar y erradicar las prácticas de exclusión, discriminación y racismo. En esta ponencia, además de tomar como marcos referenciales las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana, La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, la Ley General de Educación Superior 2021 y el Acuerdo Nacional 2024, se analizará cómo es vivida la exclusión, la discriminación y el racismo en espacios escolares multiculturales, tanto en la educación básica como en la superior, en la ciudad de Puebla, para de ese modo contribuir al debate de los aciertos y desafíos de dichos paradigmas educativos y contribuir en su mejora.

Palabras clave: diversidad, estudiantes indígenas, educación intercultural, inclusión, discriminación racial.

Introducción

En México, la diversidad cultural es una característica esencial del país. La existencia de numerosas etnias, culturas y lenguas ha hecho que en las últimas décadas las políticas públicas, principalmente en materia de educación, salud y equidad social, así como el impulso a los derechos humanos y de las infancias,

se vuelquen en concebir las diversidades éticas como una riqueza biocultural y no como un problema. Si bien ha habido avances importantes, sobre todo en los ejes de los últimos Planes de Desarrollo Institucionales, así como en reformas constitucionales y paradigmas educativos, los retos siguen siendo mayúsculos. En ese sentido, ¿cómo dar un giro a las prácticas de exclusión, discriminación y racismo, que se viven de manera cotidiana, en contextos escolares y no escolares? Más aún, ¿cómo transitar a una formación ciudadana en la que se aprecien y valoren las distintas diversidades socioculturales sin menoscabo de alguna de ellas? ¿Cómo la interculturalidad y la inclusión pueden contribuir en una agenda, que no contemple únicamente buenos propósitos o buenas intenciones, sino verdaderas acciones sociales que contribuyan a la erradicación de la discriminación y racismos? Estas son algunas de las preguntas que guiarán la presente ponencia. A partir de experiencias y proyectos de investigación realizados, en los últimos años, en la ciudad de Puebla, tanto en el sistema educativo básico como en el superior, identificaré los aportes y potencialidades de los enfoques interculturales y de inclusión, así como sus retos y vacíos que siguen persistiendo, en aras de contribuir al debate del racismo y la discriminación en nuestro país.

La diversidad sociocultural mexicana y sus retos educativos

En los años recientes, los estudios sobre migración interna rural-urbana revelan que los movimientos migratorios del campo a las urbes continuarán incrementándose de manera acelerada lo que nos exige repensar el modo en que la política educativa se propone atender la diversidad lingüística, étnica y cultural en estos espacios. La ciudad de Puebla es un claro ejemplo de ello. El perfil poblacional de la capital poblana no debe ser considerado como una población homogénea, al contrario, se trata de una población diversa compuesta por grupos de migrantes ya sean definitivos o de migración temporal. Por ejemplo, entre el 2015 y el 2020 llegaron a vivir 165,720 personas procedentes de estados como Oaxaca, Chiapas, Veracruz y Tlaxcala, principalmente (INEGI, 2020).

Esto nos coloca ante la reflexión de que a pesar de que diversas culturas entren en contacto, estas relaciones se dan de manera asimétrica, por consecuencia, existen desigualdades culturales, lingüísticas, de género, sociales y económicas, entre otras, que desembocan en conflictos interétnicos los cuales

tienen su origen en una constante comparación y competencia entre miembros de distintas etnias. Por un lado, se encuentran las que vienen de la sociedad urbana hacia los indígenas, pero por el otro están aquellas que se establecen entre los propios grupos indígenas. Por ello hoy, quienes diseñan las políticas en educación y dirigen las instituciones educativas en México, enfrentan el reto de responder con propuestas pertinentes dado que la educación puede y debe jugar un rol relevante en el respeto a la diversidad lingüístico-cultural de la que somos parte.

Si bien es cierto que, en México, como lo estipula el artículo tercero constitucional, todos los niños tienen derecho de recibir la escuela pública, el derecho no sólo debe de reducirse a una oportunidad de acceso a la misma, también se debe analizar la calidad de educación que se oferta y considerar los perfiles de a quiénes va dirigida. El principio de pertinencia indica que no es lo mismo atender a niños citadinos que rurales y mucho menos cuando niños con antecedentes lingüísticos y culturales diversos confluyen en un mismo espacio. Por ello, las escuelas deben adaptarse a las necesidades específicas de las comunidades que atienden y no al revés. Sin embargo, a lo largo de la historia, la política educativa en México ha estado íntimamente ligada con la política nacional de desarrollo.

Los diferentes modelos educativos para atender a la población indígena parten de una concepción totalizadora en donde se borran las diferencias regionales y étnicas en pos de una construcción de nación unificada. Esta tesis de incorporación ha influido de manera permanente en la historia de la educación indígena y en el estudio de las relaciones interculturales en México. De este modo, el modelo de escolarización, opera como institución de "tránsito" al progreso y a la modernidad, como aparato ideológico de Estado cuyo poder e imposición provoca la inminente asimilación cultural de los indígenas. Por consiguiente, la realidad sociocultural vivida hoy en nuestro país implica todo un reto: es imprescindible que la sociedad en su conjunto se comprometa con la construcción de una nación inclusiva, donde la diversidad sea vista como una fortaleza. Solo así podemos avanzar hacia una verdadera justicia educativa, respetando las particularidades de cada persona y potenciando sus capacidades.

De los inicios y objetivos de la educación intercultural en México a la Nueva Escuela Mexicana

En México, inicialmente la propuesta de una educación intercultural se oficializó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, quedando plasmada en la *Política de Educación Intercultural para Todos.* Esta política contempló la incorporación del enfoque intercultural en todo el currículum de la Educación Básica Obligatoria. Y, aunque sabemos que dos décadas después, sigue existiendo una brecha entre el discurso y la práctica cotidiana educativa no hay que dejar de reconocer que fue la primera vez que se discutió oficialmente la necesidad de implementar una educación intercultural *para todos*, la cual consiste en aplicar la interculturalidad a todo el sistema educativo sin limitarse al intercultural y bilingüe o al nivel de preescolar y primaria: "Se trata por tanto de transversalizar un enfoque intercultural, que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas ante la heterogeneidad, y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar" (Schmelkes, 2004: 14). Sin embargo, para ello se necesita de la participación gubernamental y social además de un profundo apego a los diagnósticos de los actuales procesos socioculturales migratorios y demográficos de las poblaciones indígenas.

Por otra parte, si bien en los sexenios posteriores hubo intentos por avanzar en materia de educación intercultural los resultados no se concretaron. De hecho, en el 2013, en el marco de la Reforma Educativa, se amplió la propuesta bajo un enfoque de inclusión, no obstante, tampoco quedaba claro cuáles eran sus objetivos por lo que cobró serias críticas entre los especialistas de le educación coincidiendo en que gran parte de estos fracasos radican por no atacar los problemas de fondo, al diseñarlas y enfocarlas únicamente dentro del subsistema de educación indígena, así los únicos que necesitan interculturalidad e inclusión son los pueblos originarios o los migrantes indígenas en las ciudades. De este modo la educación intercultural tiene por delante el superar los enfoques asimilacionistas para tratar de resolver o subsanar las deudas históricas existentes con las poblaciones originarias y afrodescendientes.

En el siguiente sexenio, el presidente Andrés Manuel López Obrador, abroga la reforma educativa de 2013 y para su proyecto de nación coloca en el centro a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de México, así como la revalorización de las maestras y los maestros y pugna por una educación con sentido humanis-

ta, basada en la equidad y la excelencia, y orientada a promover la movilidad y la justicia social. A partir de esa noción, surge la Nueva Escuela Mexicana como un instrumento del Estado para reorientar el Sistema Educativo Nacional y garantizar la educación, partiendo de la premisa que a nadie se le debe excluir del ejercicio de este derecho, pues se considera como necesario para el bienestar de las personas y de la sociedad en su conjunto (SEP. 2019).

En suma, se trata de un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para:

1. conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos
2. aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar
3. ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás
4. adquirir valores éticos y democráticos
5. colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social.

Es decir, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad.

Este punto es central, es clave para entender nuestro presente y comprender porqué por más que se habla hoy en día, desde los Estados nacionales, de paradigmas interculturales, estos no quedan más que a un nivel de políticas y discursos aspiracioncitas, la interculturalidad implica romper esquemas, desestructurar modelos añejos institucionales, romper y despojarse de formas ortodoxas de procesos de enseñanza aprendizaje de manera vertical y autoritaria, sin embargo, esto no será posible en tanto no reconozcamos que estamos determinados por una relación de "dominio y sumisión" (Gasché (2008:169).

Exclusión, discriminación y racismo, desde la educación básica a la superior

La relación de dominación/sumisión entre indígenas y no indígenas se traslada al contexto escolar, sobre todo si nos situamos en escuelas citadinas con poblaciones multiculturales. Siendo los principales generadores de conflicto el color de piel, la lengua materna, pero ante todo la adscripción territorial la cual se

traduce en una franca discriminación tal y como lo observé para con quienes provienen del estado de Oaxaca.

Los siguientes ejemplos dan cuenta de ello. A partir de un ejercicio que realicé con niños indígenas de sexto grado en una escuela primaria, en la ciudad de Puebla (dependiente de la Dirección General de Educación Intercultural), les pedí que describieran su experiencia al ser discriminados ya fuera en la casa, en la escuela, en la central de abasto, en la colonia o en sus lugares de procedencia. Algunos conceptos que surgieron de manera oral entre los alumnos fueron:

"No maestra, a nosotros no nos discriminan"
"Todos somos mexicanos".
"Todos somos indios".
"Todos somos iguales".

Dando cuenta de que, en términos de contenidos curriculares, en nuestro país, el discurso a la igualdad ha sido apropiado, no así en la práctica que evidenció diferencias al momento de representar sus experiencias, de forma más privada, a través de dibujos:

"Me veían como una india que no valía nada".
"Esta niña es bien burra porque es una india, no sabe nada".
"Aquí en la colonia nadie quería juntarse conmigo porque no sabía hablar bien, así, en español"
"Me han discriminado una vez en la escuela por ser de Oaxaca y por hablar otra lengua".

No puedo dejar de mencionar el ejemplo que he referido en distintas publicaciones cuando dos niños de ocho años, ambos migrantes, están discutiendo en el salón de clases por la propiedad de una pintura:

Niño nahua: Oye, tú, dame mi pintura.
Niño mazateco: ¿Tu pintura? Es mía.
Nn: Dámela o te parto la madre. Anda pinche indio.
Nm: Estás loco, mejor cállate.
Nn: Ya te dije oaxaco, mejor dámela.
Nm: No te doy nada, es mía.

Nn: Anda pinche indio, dámela.

Nm: No, indio tú.

Nn: Tú eres indio, porque estás negro.

Nm: ¿Por qué me llamas indio?

Nn: Porque tú no eres mexicano, eres oaxaco.

El análisis de esta discriminación basada en la filiación étnica nos invita a cuestionar cómo se construyen las identidades y cómo estas se convierten en herramientas de marginación, incluso entre quienes comparten historias y culturas similares. Además, subraya la necesidad de abordar las dinámicas internas de las comunidades indígenas con el mismo rigor con el que se analizan las interacciones entre grupos étnicos más diversos. Este fenómeno podría interpretarse como una forma de internalización de jerarquías sociales más amplias, donde los propios grupos indígenas replican estructuras de exclusión que han sido históricamente impuestas desde fuera.

El racismo, vivido por la pertenencia étnica o racial, es especialmente dañino cuando se experimenta desde la infancia. Las niñas y niños que son objeto de burlas, estigmatización o discriminación por el color de su piel, sus costumbres o su lengua materna, desarrollan una baja autoestima y pueden llegar a rechazar su propia identidad cultural. Este fenómeno no solo afecta las relaciones sociales, sino también el desempeño académico, ya que las personas suelen percibir la escuela como un entorno hostil y poco motivador.

Estos registros muestran que la visión de la educación inclusiva continúa siendo limitada porque no educamos para vivir en un país intercultural, es más seguimos sin reconocer el mosaico de culturas originarias que habitamos. Así, para una gran parte de nuestra sociedad, los niños indígenas no son valiosos. Se cree que como no hablan español o lo hacen con formas propias son ignorantes o atrasados. Por ello, la mayoría de las veces niegan su lengua, sus costumbres y tradiciones a fin de sobrevivir en una sociedad que margina a quienes son diferentes. Indiscutiblemente que los migrantes indígenas se encuentran en una posición de marginalidad.

Esto nos lleva a desafíos educativos, tanto para la educación básica como para la media y superior. Como docentes desconocemos o poco nos interesan las historias de discriminación y de exclusión que permean a estos estudiantes.

Esto nos conduce a otra realidad no menos importante: en caso de llegar a la Universidad o instituciones de educación superior ¿cómo se manejan iden-

titariamente y emocionalmente estos estudiantes? ¿Cómo se construyen y deconstruyen sus procesos de formación ciudadana viendo que sus adscripciones étnicas y sus particularidades son materialmente desechadas y/o invisibilizadas? En esta dirección, ¿qué papel podrían jugar las instituciones de educación superior para atender la diversidad en todos sus sentidos? (Martínez 2019). El racismo, la discriminación y la desigualdad, profundamente enraizados en la cultura nacional, han dominado también el campo de la educación en todos sus niveles, y las universidades no son la excepción.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de las experiencias de estudiantes de diferentes licenciaturas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Debo decir que, si bien algunos proyectos de investigación han sido concluidos, otros más están en proceso, pero siempre con una continuidad para darle sentido y secuencia a los datos cualitativos y a los hallazgos obtenidos. Dada la limitación de la extensión para el presente manuscrito, solo documentaré algunos testimonios, muy breves, registrados entre 2019 a la fecha.

Mediante la participación con la comunidad universitaria, se han desarrollado encuentros multidisciplinarios con el objetivo de impulsar una cultura de inclusión de la comunidad estudiantil de pueblos originarios y más recientemente, con la creación del Laboratorio de la Diversidad Sociocultural en el estado de Puebla (LADISOP-BUAP), mismo que coordino y que cuenta con financiamiento de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP-BUAP) se están autoidentificando e incluyendo estudiantes de poblaciones afrodescendientes. Deseo que en el próximo CNIE pueda, o podamos, como equipo de investigación, dar cuenta de avances y resultados concretos con respecto a esta otra comunidad.

Con el propósito de proporcionar una base epistemológica y metodológica sólida a los hallazgos de investigación, centraré la atención principalmente en marcos teóricos que analizan la diversidad sociocultural y la interculturalidad desde una perspectiva funcional y crítica (Tubino, 2005); con prioridad a la conexión con enfoques decoloniales (Walsh, 2012), en lugar de adherirme a una visión de la interculturalidad meramente idealista, ingenua y aspiracional (Gasché, 2008).

El tema de la diversidad cobra relevancia en la época actual, siendo la universidad un espacio privilegiado para abordarlo, pero no sólo desde el punto de vista teórico, sino también desde la implicación que tiene en la vida cotidiana de las y los estudiantes, de las profesoras y profesores y en general, de todas y

todos quienes cotidianamente construyen espacios de aprendizaje y posibilitan el diálogo sobre las distintas perspectivas que cada disciplina propone en las aulas, desde las cuales será posible constituirse en un sujeto con la posibilidad de transformar su espacio y tiempo. En este sentido, las universidades tienen la responsabilidad de promover políticas y prácticas que garanticen la representación de todas las voces, en especial aquellas que han sido tradicionalmente marginadas sobre todo si pretendemos interculturalizar las instituciones de ES por lo que será vital partir de las necesidades locales y particulares de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, pero sin excluir a las poblaciones no indígenas.

Tal y como lo señaló Gerardo Pérez, estudiante de Física, "ser indígena en la universidad pareciera un delito, hay que modificar nuestra identidad para ser aceptados con los demás estudiantes". O como lo señalaron otros estudiantes, "hay que negar que venimos de un pueblo y hablamos otra lengua". Pablo, originario del estado de Guerrero, hablante de amuzgo, reconoce que, a lo largo de su vida, ha sido discriminado por hablar una lengua indígena o, bien, por "no saber hablar bien el español".

Otros estudiantes más narraron las dificultades que enfrentan cuando tienen que presentar sus escritos mostrando competencias de letrismo académico y como son ridiculizados incluso de manera pública frente al resto de sus compañeros. Yolanda, refiere que su profesor le rompió el trabajo y le dijo que redactaba peor que niña de primaria, "hubiera preferido pasar desapercibida y hacerme invisible ante los ojos de la profesora y de mis compañeros". En fin, las narrativas son muy extensas y nos obligan a reflexionar por qué para varios docentes es preferible no preguntar nada sobre el lugar de nacimiento o procedencia de sus estudiantes. Jesús, originario de Oaxaca y hablante de mazateco, estudiante de biología, señaló que nunca, ningún profesor, desde la primaria hasta hoy en día, le habían preguntado si habla otra lengua o en dónde nació.

Esta "invisibilización" pone al descubierto la carencia de políticas de inclusión de los pueblos indígenas a la educación superior convencional o de programas de acción afirmativa dirigidos a jóvenes indígenas, a pesar de que la interculturalidad constituye hoy en día el principal reto para las universidades públicas a partir de las modificaciones realizadas a la Ley General de Educación Superior (SEGOB, 2021). Sin embargo, sigue pendiente establecer una correlación entre interculturalidad y acción afirmativa. La ausencia de esta correlación no solo limita las oportunidades educativas para las comunidades indígenas,

sino que también perpetúa las desigualdades estructurales que estas enfrentan. Es imperativo que las instituciones de educación superior adopten un enfoque integral que reconozca y valore las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos originarios y afrodescendientes, generando mecanismos que promuevan su acceso, permanencia y éxito académico.

Por otro lado, enfrentarse a un entorno nuevo y desconocido implica superar barreras culturales, lingüísticas y sociales. Los estudiantes indígenas y afrodescendientes deben adaptarse a sistemas educativos diseñados desde perspectivas hegemónicas que ignoran sus necesidades particulares. Este desafío incluye aprender a navegar dinámicas de poder, negociar estereotipos y desarrollar estrategias para resistir la homogeneización cultural.

Por ello, como bien señalan Czarny; Navia; Velasco y Salinas (2023), un tema recurrente en este tipo de análisis "refiere a la dimensión estructural y simbólica, y la presencia invisible de los racismos en la vida cotidiana de las y los jóvenes que acceden a la educación escolar y universitaria, así como sobre los diversos colectivos y sectores que son racializados, advirtiendo la imperceptible forma en la que el racismo muta, imbricándose en cruces interseccionales como la lengua que se habla –distinta a la hegemónica–, los rasgos físicos, el género, entre otras" (pp. 10-11).

En este contexto, es indispensable que las instituciones educativas ofrezcan acompañamiento integral, fomentando programas de mentoría y redes de apoyo que faciliten la transición y promuevan el empoderamiento de estos estudiantes.

Finalmente, abordar estas problemáticas requiere un cambio estructural en cómo se concibe la educación superior, garantizando que sea un espacio inclusivo y respetuoso de todas las formas de diversidad. Solo así será posible construir una sociedad que celebre su riqueza multicultural y avance hacia la justicia social.

Conclusiones

En México, las migraciones de poblaciones indígenas a las ciudades han propiciado que diversas culturas entren en contacto reconstituyendo las identidades; sin embargo, estas relaciones desembocan en una interculturalidad con tintes de discriminación étnica. Los ejemplos presentados en este trabajo dan cuenta de ello. Por otra parte, hemos visto cómo se han producido un sinfín

de proyectos, programas y políticas concernientes a la educación escolarizada de las poblaciones indígenas. Sin embargo, es innegable que pocos han sido los cambios de fondo a la hora de sus aplicaciones, la práctica educativa cotidiana evidencia los vacíos y retos que aún debe perseguir el sistema de enseñanza. En el México actual, uno de los propósitos en los que tendría que aplicarse la EIB sería el contribuir en la construcción de una nueva ciudadanía, es decir, una ciudadanía formada para aprender de las diferencias, en todas sus presentaciones y manifestaciones (étnicas, lingüísticas, culturales etc.) y que éstas dejen de ser la piedra angular para alimentar las tensiones interétnicas que se traducen en prácticas de exclusión, discriminación y racismos desde los primeros años de edad. Para ello es necesario, superar los anteriores paradigmas que en su mayoría se han centrado en "alfabetizar" y "educar" al indio para transformarlo en un ciudadano mexicano, moderno que no obstruya el desarrollo de la nación sino por el contrario contribuya en su progreso. Así, sin asumir una postura netamente romántica, pero sí idealista, proponer y practicar la educación intercultural e inclusiva significará participar en la construcción activa de un mundo más humano, más justo, más solidario y democrático, pero para lograr esta transformación social y cultural se requieren de cambios severos y ajustes en las estructuras del Estado y tener presente que no todo se resolverá en las instituciones educativas.

Referencias

Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia; Velasco, Saúl y Salinas, Gisela (2023) (Coords.) Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica. CLACSO. Universidad Pedagógica Nacional. Buenos Aires/México, pp. 9-19.

Diario Oficial de la Federación (2020). Programa sectorial derivado del plan nacional de desarrollo 2019-2024. Diario Oficial de la Federación.

Gasché, Jorge. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché J., y R. Podestá (Coords.), Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües, pp. 367-401.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). XIV Censo de Población y Vivienda. Resultados definitivos. Datos por localidad -Integración Territorial-, estado de Puebla, México.

Ley General de Educación Superior. (2021). Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Martínez Buenabad, E. (Coord.) (2014). Relaciones interétnicas de niños indígenas desde un contexto escolar urbano. En Repensar la educación desde la Antropología: Sujetos, contextos y procesos. CIESAS-ICSyH, 65-103.

Secretaría de Educación Pública. (2001). PNE. Programa Nacional de Educación 2001-2006. México.

Secretaria de Educación Pública acuerdo número 18/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa para el ejercicio fiscal 2024.

Schmelkes, S., y Rama, C. (2004). Presentación. En Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, Secretaría de Educación Pública, México, pp. 11-13.

Subsecretaria de Educación Pública (2019). Modelo Educativo Nueva Escuela Mexicana. Subsecretaria de Educación Pública. https:// bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf

Tubino, Fidel (2005) "La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos". Cuadernos Interculturales, vol. 3 núm, 5, pp. 83-96.

Walsh, Catherine (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visao Global, Joacaba, pp. 61-74.

Aquí no hay racismo. Dificultades docentes para asumir prácticas antirracistas

Mitzi Silvana Gómez Neri

Resumen

En este trabajo se adopta una definición amplia del racismo que depende de la construcción histórica de las prácticas y concepciones. Para ello se contextualizan las categorías de análisis blanquitud, territorialidad y marcas de distinción que aparecen frecuentemente en los discursos de la educación primaria con diversas asociaciones y términos como discriminación, diversidad, inclusión e interculturalidad. Se encuentran con ello varias dificultades para asumir la connotación estructural del problema, invisibilizado, naturalizado o tolerado las prácticas que lo mantienen vivo. Se considera a la escuela como un lugar importante donde se ha emprendido la tarea histórica de civilizar como un proyecto racial. La investigación se basa en entrevistas a actores educativos y su relación con los discursos de la política educativa y se sitúa en la Ciudad de México como un lugar típico de movimiento poblacional, que genera una marcada diferencia social. Finalmente se concentra en los obstáculos para confrontar al racismo en la educación primaria asociados a una concepción estrecha de que el racismo es igual a discriminación y personas con una subjetividad estática y ajena.

Palabras clave: racismo, educación primaria, mestizaje, ciudad.

Introducción

El tema del racismo en la educación básica sigue estando en una condición de subordinación ante la idea de discriminación, inclusión e interculturalidad, aun cuando desde la Secretaría de Educación Pública ya se habla de antirracismo como un principio educativo. Pese al discurso de las instituciones públicas y las denuncias sociales, las dinámicas gubernamentales y escolares son atravesadas por prácticas y concepciones raciales tradicionales y a la vez adaptables a

los nuevos tiempos, que se constituyen como un aparato para sostener la jerarquía social.

Tradicionalmente las políticas educativas se han enfocado a trabajar la interculturalidad e inclusión étnica en los contextos clasificados como indígenas, dejando a las grandes ciudades bajo la suposición de que no hace falta un enfoque intercultural, y el principio de inclusión reducido a la discapacidad y diversas condiciones del espectro psicológico. Esto ha contribuido a que se propague la percepción de que no existen prácticas racistas en contextos homogeneizantes donde se invisibiliza la diversidad étnica y a groso modo se estandariza la diferencia fenotípica. Cuando el racismo logra verse en las relaciones cotidianas suele ocurrir que se disminuye su relevancia o se naturaliza, dejando pasar las expresiones racistas como acto tolerable.

Para esta ponencia se presentan los resultados de la investigación realizada en el Doctorado en Educación y Diversidad de La Universidad Pedagógica Nacional en los años 2020 a 2023, en torno a las dificultades de la posibilidad de asunción de prácticas antirracistas por parte de docentes de escuelas primarias de la Ciudad de México.

El objetivo de la investigación incluyó redefinir una idea de racismo en la cual no se acotara una subjetividad racializada desde el principio, sino partir de los efectos para rastrear las prácticas de racialización en el contexto concreto de las muestras que se eligieron en escuelas primarias de la Ciudad de México. Es por ello que se prefirió acercar a los efectos de discriminación, exclusión y desposesión de derechos, desde dos mecanismos que se reconocieron como interrelacionados: la racialización y la minorización.

Desarrollo

El estudio se hizo considerando al racismo como un dispositivo configurado históricamente por discursos raciales y por prácticas educativas de Estado que le acompañaron. Se realizaron 12 entrevistas en profundidad a personal educativo con más de 7 años de servicio de diversa formación: 7 docentes de grupo regular, 5 de ellos y ellas vinculados a movimientos sociales, 2 maestras de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDDEI) y 1 del Servicio Acelerado de Educación Primaria 9-14, así como 2 trabajadores administrativos. Las escuelas, centros de trabajo, están ubicadas en las alcaldías Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc, Magdalena Contreras y Tlalpan.

Para comprender las formas del racismo que se manifiestan en las escuelas primarias fue necesario reconstruir una breve historia del racismo en los proyectos educativos de Estado, lo que reveló la posible línea genealógica de las experiencias de poder, saber y subjetivación (Foucault, 2010) en torno a lo que apareció en las entrevistas como racismo. Este diálogo entre la historia, las categorías previstas y las ideas aportadas por las y los entrevistados siguió la metodología de la Teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) con la construcción de códigos en el análisis de discursos que le irían dando sentido a un fenómeno tan complejo y enredado como el racismo en nuestros días.

El resultado de estas indagaciones de las prácticas educativas fueron los paradigmas en torno a la raza (no como etapas, sino como aportaciones de la experiencia del racismo): conversión por medio de la evangelización, donde el sujeto racializado puede sobrevivir cambiando la fe; el blanqueamiento, por medio de la difusión de la aspiración a un *ethos* (Echeverria, 2010) históricamente localizado en el colonialismo capitalista occidental, que incluía una práctica eugenésica biológica y cultural; el mestizaje (Basave, 2002) por medio de la masificación de la educación castellanizante e higiénica en términos de prácticas civilizatorias muy dirigida al sector rural, indígena y de clase baja; y la inclusión e interculturalidad en el discurso de finales del siglo XX y principios del XXI, que ha sostenido la posibilidad de armonía social dentro de una estructura jerárquica, no considerando que las diferencias no son sólo diversidad, sino un entramado de ventaja – desventaja.

En torno a las categorías finales de la racialización, asociadas al racismo en las escuelas primarias de la Ciudad de México que son visibles en las relaciones de diferenciación, se definieron de la siguiente manera: la blanquitud para la preferencia por la herencia euro-occidental; la territorial desde la idea ciudad-centro frente a marginalidad en diversos sentidos; las marcas de condición indígena o africana para distinguirse (separarse) de ellas desde el mestizaje, el uso de la lengua, la exotización y folcklorización de lo otro.

Según Mbembe (2011) el efecto último del racismo es la muerte, para Foucault (2014) es la vida. En ambos casos civilizar es una tarea que desgasta las subjetividades racialmente inferiores, exigiendo a las virtualmente superiores una activa participación de la legitimación de los discursos y prácticas de desigualdad que permee en ambas posiciones. A esta activa participación de construcción de un estándar modelo de vida que conlleva la destrucción de los otros modelos en sus más variados efectos (aculturación, desplazamiento, migración,

balcanización, castellanización, sectorización, invisibilización, etc.) se optó por llamar minorización. Por su parte, al mecanismo de selección que valora la vida deseable y la indeseable por el que pasan los cuerpos y la cultura se le llamó racialización. A partir de estas categorías principales asociadas a la tarea de civilizar se inicia explorando el racismo presente en la escuela primaria, ya que la institución escolar ostenta un papel primordial en dicha tarea.

Se entiende, pues, el racismo como las prácticas (incluyendo las discursivas) históricamente constituidas bajo una tradición concreta de racialización con fines de minorización, el cual es estructural y, por ende, sostenido desde el Estado y sus instituciones, "[...] no sólo como una ideología de la diferencia y de la desigualdad y como una forma de dominación y opresión entre clases o grupos étnicos, sino también como una lógica del exterminio y de la exclusión, como una tecnología del poder" (Casaús, 2019, pág. 5)". Es decir, que no basta con analizarlo desde el discurso o las prácticas de la población, sino desde la construcción misma del aparato estatal, en el caso particular de la escuela básica y la participación docente en ésta, reconociendo que las y los trabajadores de la educación no son ejecutores perfectos de las decisiones de la política de Estado, sino que ejercen resistencias y resignifican los mandatos institucionales.

Esta historicidad nos obliga a la referencia del colonialismo español que racializa en torno a al indio y al negro, con sus especificidades de india y negra, porque estas categorías han determinado los caminos del racismo. Sin embargo, al no ser categorías unívocas, sino dependientes de las redes de poder y de saber, de las condiciones en que los sujetos se han circunscrito en la historia, es imprescindible reconocer los diversos contenidos con que se llena la idea de raza en cada época, en cada contexto. Si bien se puede hablar de racimo contra la población indígena y afrodescendiente, no se puede designar unívocamente a estos sujetos y, definitivamente, no se puede cerrar a estas subjetividades la idea de raza ni la práctica de racialización.

Finalmente, la condición de la ciudad en términos categoriales y particulares configura dinámicas asociadas al movimiento de la población y del capital. La Ciudad de México se caracteriza por ser un centro político, mercantil y cultural, tres aspectos que ocasionan, por su densidad, una gran movilidad poblacional en términos de estancias diurnas o cotidianas, temporales y permanentes (Garrocho, 2011). Estancias que son la causa de que en las escuelas primarias convivan estudiantes de diferentes localidades, ya sea porque las escuelas están más cerca de los centros laborales de las familias de las y los estudiantes, que de

sus hogares; o porque las familias, habiendo sido originarias de otros estados, han decidido vivir en la ciudad por motivos económicos, de estudio, de violencia o situaciones ambientales. También existe población que llega de otros países como primera o segunda generación.

Hablamos de movilidad porque no todas se refieren a migraciones en un sentido históricamente construido por cambio hacia un territorio ajeno, sino de poblaciones que pueden adscribirse como pertenecientes al territorio nacional, pero que se han desplazado, como por ejemplo en el sentido de población indígena que viene de otros estados a la Ciudad de México y en esta misma se ubican como población residente y reocupan los territorios que en algunos momentos pudieran haberles pertenecido a ellos, o a otros grupos indígenas, o que en este momento van poco a poco ganando terreno como un lugar de pertenencia. Esto queda reflejado en la Ciudad de México al establecer las normativas de reconocimiento de los pueblos originarios y residentes (SEPI, 2025), como resultado de demandas sociales incorporadas a la política pública.

Me parece importante también distinguir la aparición de la noción de población flotante, que frecuentemente se encontró en el discurso de los docentes, por ejemplo, en las expresiones de "estudiantes de paso", "tenemos población fluctuante", "lo que aquí le llamamos población flotante". Para Panaia (2009) esta población surge como una necesidad del saber capitalista para asignarle un tratamiento económico y de acomodación del poder en segmentos de la población dentro de una dinámica de mercado; no se puede conocer a ciencia cierta cuál es la población flotante, la migrante o la residente, sino que es una división performativa para la estratificación social. Por otro lado, reconociendo cierta ambigüedad, Gándara, Padilla y Gutiérrez (2020) diferencian entre tipos de poblaciones, donde la flotante suelen ser variables según una determinada situación, su estancia es temporal para regresar al hogar, por lo que no se le considera permanente.

La movilidad es importante desde dos flancos: el del discurso presente en las entrevistas donde aparece constantemente la referencia territorial; y el del interés de los estudios de población que se suele especular para la gestión de la ciudad, y su gubernamentalidad.

El racismo está íntimamente ligado a la etnicidad, a la etnia. No sólo por la connotación culturalista que se le dio a la raza y por los usos primigenios de las razas, sino porque en muchos casos se corresponden en las concepciones.

> la diferencia cultural se extiende a lo largo y ancho del espacio geográfico. La gente usa su localización, o más bien su supuesto origen, para hablar de la diferencia y de la igualdad. [...] la perspectiva geográfica, la construcción de "una geografía cultural", ayuda mucho a explicar qué entiende la gente por "diferencias étnicas", y por qué la "etnicidad" parece haberse convertido en un fenómeno común e importante en el mundo moderno, en el que personas provenientes de diferentes lugares situados dentro de sus propias geografías culturales se han estado interrelacionando con intensidad cada vez mayor, por lo que conforman así periodos en los que se da una intensa redefinición de las fronteras y de las colectividades sociales (Gall, 2004).

Lo que podemos apreciar es que raza, cultura y etnia están íntimamente ligados en el fenómeno del racismo, y sus puntos de encuentro son el origen, la identificación, la pertenencia, la geografía como marco concreto en el que se vive, pero también simbólico en que se significa la vida cotidiana. Son complejas las relaciones que se gestan a partir de la geografía cultural en las ciudades porque justamente intervienen las condiciones concretas y las simbólicas. Probablemente la etnicidad es común e importante por la relación entre procedencia, estancia y genealogía (relacionado con linaje, familia, ascendencia) que constituye a las personas que habitan las ciudades, así como con el peso que tiene la racialización en la redefinición de las fronteras.

Resultados

Existen algunas constantes en las posibilidades de captar el racismo como una problemática cercana o presente en los centros de trabajo, en las relaciones cotidianas. Por mencionar algunas, se encuentra la del autorreconocimiento como parte de un colectivo contra el cual se ejerce racismo y la de haber tenido la oportunidad de formarse en ámbitos extraescolares con personas que reivindican algunos aspectos igualitarios de la resistencia o activismo.

Por otra parte los obstáculos para que las y los trabajadores de la educación visibilicen el racismo, están asociados a una concepción estrecha del fenómeno desde la idea de que es el rechazo a una imagen estereotipada, el indígena con cierta vestimenta, costumbres, creencias, escolaridad; una concepción rígida, estática y naturalizada de la existencia y características de las razas; y la asocia-

ción preponderante de que la ciudad de México es homogénea racialmente y que mayoritariamente se es mestizo.

Bajo estas tres consideraciones, quienes consideran que no hay racismo en sus escuelas coincide que no vislumbran la pertenencia a algún grupo racializado, como si su caso se tratase de un sujeto neutral que ni es racista, ni ha padecido alguna situación racista.

Entre las y los entrevistados podemos encontrar a profesionales muy bien capacitados en los mandatos de la política educativa en torno por ejemplo a la inclusión, al respeto a los derechos humanos o a la atención a la diversidad. Sin embargo, eso no va de la mano con la intervención activa en el racismo cotidiano de sus escuelas. Por el contrario, es un fenómeno del que no sólo se niega su presencia, sino que se desconoce, así como la influencia en la trayectoria escolar de sus estudiantes, compañeras y compañeros de trabajo. Esto nos abre la suposición de que la percepción de los fenómenos sociales se debe mucho a la sensibilidad que se adquiere en la trayectoria de vida de quienes están inmerso e inmersas en una problemática, más que exclusivamente a la capacitación conceptual, técnica y motodológica.

Podemos encontrar en maestras y autoridades muy capacitadas, con extensión de estudios superiores (especialización, maestría y doctorado), que aparecen desdibujadas las diferencias históricamente racializadas porque priorizan problemas que se han trabajado de manera institucional en sus escuelas, subordinando las desigualdades "raciales" bajo la pretensión de que todos somos mestizos, de que no hay afrodescendientes o indígenas, de que no hay extranjeros, ni diferencias relevantes en su población estudiantil o de que no hay discriminación hacia esa población.

"Todos somos de cultura, mestizos", "nadie es más ni menos, no sé por qué se fijan en esas diferencias", "En esta escuela no hay racismo porque no existe población indígena, de otras etnias o de otros países". Estas son algunas expresiones que dan cuenta de que el racismo, para muchas, es una problemática que surge a partir de la visibilización de un "otro", un "ajeno" que detona prácticas en su contra. Si suponemos que no existe la diferencia, entonces no tiene cabida la especificidad, pero resulta que el mestizaje es justamente producto de una diferencia racializada que refuerza el componente blanco en el imaginario ideal, desde la colonia, pasando por la concepción del positivismo y el indigenismo en Latinoamérica.

Sin embargo, en esta negación de las diferencias y asunción de una homogeneidad mestiza, puede esconderse una concepción racialista, en el sentido de suponer que existen grupos definidos claramente como indígenas, mestizos, extranjeros y blancos.

> resulta que la idea de "raza" tiene un enorme peso en la realidad porque las personas que creen en ella se comportan como si las razas realmente existieran; por ello, las transforman en categorías sociales dotadas de un gran poder: en realidades sociales sumamente significativas (Gall, 2004).

Puede incorporarse al discurso el término raza para referirse a poblaciones marcadas por un fenotipo diferenciado como la raza negra y la blanca. O puede excluirse el término en el discurso, pero estar utilizando constantemente la racialización de los grupos humanos en términos de diferenciaciones de superioridad/inferioridad, aceptabilidad/inaceptabilidad, capacidad/incapacidad, de modo que sólo se sustituye raza por etnia o cultura, dejando la misma relación entre los grupos diferenciados. Es decir, la idea de raza no termina con la sustitución de un término si el comportamiento obedece a la diferenciación racial, compuesta por la etnicidad o por la cultura. Así nuestro lenguaje cotidiano significa al indígena, negro, mulato, entre otros que incluso ya sólo se utilizan de forma peyorativa.

El discurso del mestizaje funciona para la invisibilización de las diferencias culturales e históricas insertas en un sistema racialista, que ha promovido la aceptabilidad de la desventaja que genera estatus social. Al mismo tiempo funciona para homogenizar diferencias que, de ser reconocidas, obligarían a la reformulación de proyectos políticos que el mismo Estado reconoce como parte constitutiva de la nación. Esto lo podemos ver, al menos en la enunciación, en la educación para el medio indígena, la cual ha tenido más presencia que la educación indígena en el medio urbano considerado casi por definición, no indígena. Hay un reconocimiento en un lugar donde se presume de mayoría indígena, pero se prefiere ignorar, en términos de pertinencia, la condición indígena en contextos donde se considera minoría.

Conclusiones

Podemos considerar la invisibilidad y la homogeneidad como medios de minorización, y encontrar que a los sujetos "sacrificados" por estos medios se les reconoce por marcas raciales. A quienes se les sacrifica valen por el resultado que deviene del sacrificio, es decir, si se necesita modernizar un camino con posibilidades comerciales, entonces hay que sacrificar a las poblaciones que viven de una producción no industrial; si se necesita construir un aeropuerto para que menos del 30% de la población nacional viaje, se sacrifican a los pobladores de los terrenos y sus formas de vida en nombre del progreso; para que la educación en el país eleve sus índices de alfabetismo se sacrifican las lenguas y sus hablantes; para que los números en las evaluaciones educativas supranacionales se eleven, se sacrifican los conocimientos locales.

Una manera de invisibilizar el racismo está asociada a las marcas raciales que movilizan jerarquías. Se orilla a docentes y estudiantes a asumir una subjetividad que, en los casos más trágicos (en el sentido de inalcanzado, infausto, no logrado, desgraciado), no accede a la condición impuesta, de modo que permanecen subjetivados del modo inicial (como ignorantes, analfabetas, desescolarizados), el cual es visto como causa de exclusión.

Falta mucho que investigar en torno a las prácticas que ocurren al interior de la escuela. Por desgracia, a pesar de la necesidad de el estudio para la mejora social e institucional, las escuelas de educación básica son espacios muy cerrados en más de un sentido. Por un lado, no se estimula la investigación en su interior desde las y los participantes del proceso educativo. Por otro, no existe comunicación ni interés con quienes se dedican a la investigación, salvo cuando se trata de estudios gubernamentales con claros intereses propagandísticos, en cuyos espacios han podido filtrarse algunas posiciones autónomas y críticas respecto a las problemáticas sociales relacionadas con las educativas.

Bibliografía

Basave, A. (2002). *México mestizo: análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. Fondo de cultura económica

Casaús, M. (2019). Preguntas que nos deberíamos de hacer sobre el racismo y la discriminación en Guatemala. En Marta Elena Casaús Arzú, Racismo, genocidio y

memoria (pp. 1-27). Del material para la sesión 31 del seminario Antropología e historia de los racismos, las discriminaciones y las desigualdades.

Echeverría, B. (2010). *Modernidad y blanquitud.* Era.

Foucault, M. (2010). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2014). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de cultura económica.

Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teórica y sobre México. *Revista mexicana de sociología, 66*(2), 221-259.

Gándara, C.; Padilla, F.; Gutiérrez, P. (Enero-junio de 2020). *Población flotante y ciudad desde una perspectiva socioespacial: revisión de estudios recientes*. Sí somos americanos.

Garrocho, C. (2011). *Población flotante, población en movimiento: conceptos clave y métodos de análisis exitosos*. Consejo Nacional de Población. El Colegio Mexiquense

Mbembe, A. (2011). *Necropolítica.* En *Seguido de Sobre el gobierno privado indirecto.* Editorial Melusina.

Panaia, M. (2009). Algunas precisiones sobre el concepto de población flotante en el ámbito del trabajo. En *Memorias del XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología* (pp. 1-9). Asociación Latinoamericana de Sociología

SEPI. (2025) https://sepi.cdmx.gob.mx/ Consultada el 20 de marzo de 2025.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación educativa. técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquía.

PROCESOS DE DESCOLONIZACIÓN: UNA MIRADA DESDE LA INTERCULTURALIDAD, LA TERRITORIALIDAD Y LOS SABERES PLURALES*

Coordinadora
*Isabel Guzmán Ibarra***

Saberes plurales: una mirada crítica
desde el posicionamiento de la academia
Isabel Guzmán Ibarra

Interculturalidades y educación en contextos
de migración en el noroeste de México
*Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz****

Territorialidades: el patrimonio biocultural en Chihuahua
*Federico Julián Mancera-Valencia*****

Resumen general del simposio

Se comparte una experiencia de formación posdoctoral que desde la perspectiva decolonial, aborda las categorias de interculturalidades, territorialidades y saberes plurales, como un espacio de encuentro para el diálogo reflexivo entre colegas de diversas instituciones de educación superior del país, con el propósito de analizar sobre el saber hegemónico que ha prevalecido en las aulas y que

* Línea temática: debates teóricos y epistemológicos sobre interculturalidad y educación intercultural.

** Universidad Autónoma de Chihuahua.
iguzman@uach.mx

*** Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California.
pbustamante@uabc.edu.mx

**** Centro de Investigación y Docencia 1.
federico.mancera@cid.edu.mx

de manera tradicional se ha perpetuado como una forma del saber. Metodológicamente se ha incursionado en estrategias metodológicas no extractivas y si novedosas y creativas que se construyen al andar e incorporar las diversas experiencias con los grupos de trabajo. En la fase que se encuentra nuestro posdoc, da cuenta de los diversos aacercamientos que, de manera colegiada y solidaria se van construyendo con el propósito de soñar y esperanzar formas otras de acercarse a esta perspectiva decolonial para la búsqueda de alternativas orientadas a la transformación de nuestras realidades soslayadas, marginadas y colonizadas.

Se aporta, desde tres categorías, como estrategias que han permitido desapreder, para aprender y re-aprender en un constructo que se hace de manera cotidiana y colegiada, entendiendo con Catherine Walsh, que lo decolonial, implica una forma de vida, un posicionamiento que conmina a una praxistica necesaria para continuar haciendo camino.

Palabras clave: decolonialidad, interculturalidades, territorialidades, saberes plurales, transformacción.

Semblanza de los participantes en el simposio

Isabel Guzmán Ibarra. Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado del Gobierno de Guanajuato. Posdoctorado en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia, Venezuela. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Sus líneas de trabajo abordan los procesos de formación e innovación de las prácticas educativas. Ha sido coordinadora del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Facultad de Filosofía. Es coordinadora de la Red Abya Yala e impulsora del Programa Postdoctoral en Interculturalidades, Territorialidades y Saberes Plurtales, adscrito a la UACH e incorporando a diversas instituciones educativas del pais.

Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz. Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Profesora-investigadora en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC, donde coordina el Programa Comunidad Educativa en Movimiento (Cedumov), centrado en el acompañamiento socioeducativo de niñeces y juventudes migrantes, indígenas y en

situación de marginación. Sus líneas de trabajo abordan la educación inclusiva, la interculturalidad y la intervención psicopedagógica. Es co-coordinadora de la Red Internacional de la Niñez, Adolescencia y Juventud Migrante en las Américas (REDINAJMA), promoviendo la articulación regional desde una perspectiva crítica y transformadora.

Federico Julián Mancera-Valencia. Doctor en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica (Ipec), maestro en Educación por el Centro de Investigación y Docencia (CID), geógrafo de la Facultad de Filosofía y Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordina el Cuerpo Académico Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación y los proyectos de investigación: "Patrimonio cultural y educación: hacia una reconstrucción sociocultural" y "Patrimonio biocultural en el currículo y en las prácticas pedagógicas en educación indígena en la sierra Tarahumara". Con mención honorifica se doctoró defendiendo la tesis "Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural". Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

Saberes plurales: una mirada crítica desde el posicionamiento de la academia

Isabel Guzmán Ibarra

El momento que nos ha tocado vivir, en un mundo cada vez más interconectado, diverso y complejo, se hace prioritario, en el ámbito de la academia, reflexionar sobre el posicionamiento respecto de la articulación de los saberes plurales, como elementos fundamentales para enfrentar los desafíos y solidarizarse colegiadamente para lograr una trasnformación real que permita apostar por la reproducción de todas las formas de vida y atenteder las desigualdades que nos aquejan, especialmente en nuestra región latinoamericana, marcada como una de las regiones más desiguales del planeta, derivada, entre otras causas, por la historia de colonialidad que nos acontece.

Este ensayo crítico, comparte la experiencis de la construcción de un espacio para el diálogo y reflexión generado en el Programa Postdoctoral denominado "Interculturalidades, Territorialidades y Saberes Plurales", dirigido por Catherine Walsh, espacio en el cual, se aborda la perspectiva decolonial como una propuesta que desafía las epistemologías dominantes, promoviendo un diálogo intercultural que reconozca y valore las diversas formas de conocimiento, los saberes locales, las experiencias ancestrales, las territorialidades y las identidades que conforman nuestro territorio diverso.

La diversidad epistémica, es una provocación para dialogar y comprender la articulación entre el saber-ser-poder, para coadyuvar en el cuestionamiento sobre el conocimiento como exclusivo de las instituciones académicas occidentales, para una apuesta por el reconocimiento de múltiples miradas y una diversidad de cosmoviciones que contribuyen a la construcción de saberes locales en múltiples contextos, culturas y comunidades (Walsh, 2022).

La academia, en su papel tradicional, ha tendido a marginalizar estas voces, perpetuando una visión eurocéntrica que refuerza las desigualdades y la violencia estructural (López Borges y Díaz Machado, 2022). Por ello, es menester abrir la mente, la academia y en si, las ciencias sociales, para dar cabida al conocimiento de frontera, al conocimiento que amerita rebasar el saber par-

celado de la disciplina, para comezar el diálogo con diversos saberes diversos, promoviendo un diálogo intercultural que trascienda la neesidad de posicionar una cultura sobre otra, para dar paso a nutrirse mutuamente a partir de una comprensión genuina que ayuda a ampliar concepciones y con ello, nuestras realidades.

Desde la academia y fuera de la academia, es necesario generar diálogos sobre nuestro Ser colonizado, que implica descolonizar el conocimiento, cuestionamiento que inicia con el mirar crítico sobre la matriz colonial del poder (Quijano, 2000), que ha introyectado diversas jerarquias o categorías impuestas desde el poder colonial y que permanecen en los espacios educativos para perpetuar esta dominación intelectual, social, etc. Desde y a partir de diversas instancias se genera el discurso dominante, a la par de una idea de saber "único", insumos a partir de los cuales, se conforma ontológicamente nuestro Ser. De ahí la necesidad de introducir el cuestionamiento y otras miradas que promuevan la recuperación de saberes ancestrales y las prácticas territoriales de nuestros pueblos originarios y comunidades marginadas. Esto significa reconocer las territorialidades como espacios de resistencia y de construcción de identidades, donde las comunidades reivindican su autonomía y sus formas de vida frente a las imposiciones externas (Walsh, 2024).

En el espacio generado mediante nuestro posgrado, se ha creado con el propósito del encuentro para el diálogo y la reflexión, pero también para la apuesta y propuesta colegiada desde una mirada que incorpora la interseccionalidad (Viveros, 2016), para comprender las diversas formas de opresión y desigualdades que como pueblos colonizados hemos y estamos atravesando, en nuestra Región Latinoamericana y nuestro país diverso en culturas, lenguas y formas de vida. La desigualdad social, la violencia y la exclusión son fenómenos que en nuestro espacio se dialogan para buscar propuestas transformadoras que ameritan ser tratadas de manera conjunta, articuladas desde nuestras propias comunidades, sus saberes, sus resistencias y sus formas de apostar por la vida.

Compartir esta vivencia de nuestro postdoc, es una invitación y una provocación para la integración de los saberes plurales, la perspectiva decolonial y el reconocimiento de las territorialidades como esenciales para afrontar los desafíos actuales en nuestros contextos soslayados e invisibilizados por los avances tecnológicos, en particular por la inteligencia artificial (IA), cuyas miradas y tendencias actuales apuntan el riesgo de profundizar las brechas existentes perpetúando un modelo de crecimiento centrado en la ganancia, sin considerar las

implicaciones sociales y ecológicas. Las tendencias políticas y sociales actuales cuyo énfasis en el nacionalismo excluyente, la protección de intereses económicos y su lógica extractivista, refuerzan estas dinámicas, promoviendo discursos que priorizan el interés individual y empresarial por encima del bienestar colectivo y del cuidado de la naturaleza, sobre todo, el reconocer y afrontar la deuda ecológica que nuestros pueblos mantienen con los países que se han beneficiado históricamente de sus recursos naturales. La explotación desmedida, el deterioro ambiental y la pérdida de biodiversidad afectan directamente nuestros territorios, nuestras comunidades originarias y campesinas, quienes han sido las guardianas de estos territorios y sus saberes ancestrales (Varoufakis, 2024).

Estas son las diversas miradas que deben interseccionarse para el diálogo decolonial como ejes centrales en la construcción de nuevas formas de convivencia, donde la naturaleza no sea vista solo como un recurso, sino como un sujeto de derechos y una parte integral de nuestras cosmovisiones latinoamericanas.

Finalmente se conmina a potenciar este tipo de encuentros para el diálogo y construcción colegiada donde diversas cosmovisiones puedan dialogar y coexistir. Avanzar hacia una convivencia basada en la interculturalidad, el respeto a las territorialidades y la valoración de los saberes plurales requiere un compromiso profundo que en este tipo de Congresos debemos potenciar para dar cabida a una diversidad sostenible para todos. Esto implica un posicionamiento y cambio profundo en las formas tradicionales de producción y transmisión del conocimiento dominadas por epistemologías occidentales y eurocéntricas.

Desde la academia y las ciencias sociales, es imprescindible abrir nuestras expectativas y nuestra mente para valorar y legitimar las epistemologías locales, ancestrales y comunitarias, necesarias para comprender y transformar nuestras realidades. En ese sentido, la academia, que muchas ocasiones aparece coludida con los intereses y saberes dominantes, ha de cuestionar su papel como espacio exclusivo y jerárquico, para convertirse en un lugar de diálogo, reconocimiento y construcción conjunta CON las comunidades, en donde las voces de los pueblos originarios, campesinos, afrodescendientes y otros grupos marginados sean escuchadas y valoradas.

La pregunta sobre los *como 's*, (Walsh, 2024), este espacio creado en el postdoc es una apuesta sostenida para conservar a partir de la autoorganización nuestro diálogo reflexivo y propuesta colegiada mediante la participación, investigación y procesos de auto-formación que prioricen los saberes locales,

promoviendo metodologías no extractivas, sino solidarias y crativas que respeten las cosmovisiones, las prácticas territoriales y las formas de vida propias de cada comunidad, articulando, no solo teorías y enfoques académicos, sino también contribuyendo a una comprensión más integral y contextualizada de los problemas sociales, ecológicos y culturales que se viven en cada contexto, desafiando las jerarquías del conocimiento dominante para promover la descolonización de las disciplinas y fomentar la creación de espacios donde múltiples mundos sean posible a través de un diálogo intercultural genuino y de propuestas comprometidas respetuosas de la diversidad, de los cuerpos y los territorios.

Referencias

Quijano, A. (2000). "Modernidad y democracia: intereses y conflictos", Anuario Mariateguiano, vol. XII, no. 12, Lima.

Albornoz, A. (2022). Aníbal Quijano y la emergencia de la categoría Colonialidad. *Sociedad Hoy*, (29), 234-250. Recuperado a partir de https://revistas.udec.cl/index.php/sociedad_hoy/article/view/7430

López Borges, Z., Díaz Machado, K. (2022). El pensamiento crítico latinoamericano: acercamiento teórico al pluralism epistemológico. Revista Universidad y Sociedad, 14(6), 430-439

Romero, A. (2022). Aníbal Quijano: el giro epistemológico hacia la colonialidad del poder. En Tramas y redes. Revista del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, disponible en: https://www.clacso.org/anibal-quijano/

Varoufakis, Y. (2024). Tecnofeudalismo: el sigiloso suceso del capitalismo. Grupo Ed. Planeta, SAIC. Ariel. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, *52*. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005

Walsh, C. (2017). Interculturalidad crítica y descolonización. Quito: UASB.

Walsh, C. (2022). Saberes insurgentes: pedagogías y territorialidades en disputa. Bogotá: Siglo del Hombre.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM.

Interculturalidades y educación en contextos de migración en el noroeste de México

Porfiria del Rosario Bustamante

Este ensayo crítico tiene como propósito reflexionar sobre las múltiples formas de interculturalidad que emergen en el norte de México a partir de las dinámicas migratorias, con especial énfasis en el estado de Baja California. Se busca visibilizar las diversidades socioculturales de estudiantes en contextos migratorios dentro del campo educativo, así como subrayar la urgencia de investigaciones situadas que reconozcan los saberes y conocimientos de las comunidades migrantes, especialmente aquellos de las niñeces y adolescencias que transitan o nacen en estos territorios.

Este texto surge en el marco del Seminario del Posdoctorado en Interculturalidades, Territorialidades y Saberes Plurales adscrito a la Universidad Autónoma Chihuahua, bajo la dirección de Catherine Walsh, realizado en febrero de 2025 en Chihuahua, Chihuahua, México. Desde una perspectiva crítica y decolonial, proponemos repensar la educación desde y con las voces de quienes históricamente han sido silenciados en el sistema escolar: las niñeces y adolescencias migrantes.

México es un país atravesado por una profunda diversidad cultural, lingüística y territorial. Esta pluralidad se manifiesta de forma contundente en las aulas de Baja California, donde convergen comunidades indígenas, mestizas y extranjeras, todas marcadas por trayectorias de desplazamiento, retorno o asentamiento prolongado. De modo que la movilidad humana no solo transforma geografías, sino también subjetividades y formas de conocimiento en los lugares de asentamiento.

En Baja California, los municipios de Tijuana, Mexicali, Ensenada y San Quintín concentran los mayores flujos migratorios. Familias provenientes de estados como Chiapas, Oaxaca, Veracruz o Michoacán migran por razones económicas, violencia estructural, desplazamiento ambiental, entre otras. A su vez, comunidades internacionales como haitianas, estadounidenses (retornadas o deportadas), centroamericanas y chinas también han encontrado en

la región un espacio de tránsito o destino (Gobierno de México, 2022). Este mosaico humano representa una oportunidad única para repensar la interculturalidad desde una perspectivaplural, situada y crítica.

Hablar de "interculturalidades" en plural, como sugiere Walsh (2017, 2022), implica reconocer las múltiples formas de relación, convivencia y cocreación de saberes que surgen en territorios marcados por la diferencia. La interculturalidad crítica no se reduce a la celebración de la diversidad, sino que cuestiona las jerarquías epistémicas, desmonta las lógicas coloniales del currículo y apuesta por la construcción de otras pedagogías posibles, aquellas que emergen desde las comunidades mismas.

En este sentido, el binomio interculturalidad y migración se convierte en una herramienta epistemológica y política para pensar una educación que no solo incluya, sino que transforme las condiciones estructurales de exclusión. Como advierte Ferrão-Candau (2010), la educación intercultural crítica no puede ser pensada sin una mirada profundamente política de la escuela, de las relaciones de poder que la atraviesan, y de las posibilidades de resistencia que allí se gestan.

Cuando las familias migrantes llegan a Baja California, uno de los primeros pasos que realizan es inscribir a sus hijas e hijos en la escuela. La presencia de estas infancias transforma los espacios educativos, confrontándolos con nuevos desafíos y oportunidades. Las niñeces indígenas, rurales, urbanas y extranjeras (ya sean de primera, segunda o tercera generación) configuran una cartografía compleja que tensiona las nociones tradicionales de pertenencia, ciudadanía y nacionalidad.

Portes y Rumbaut (2014) proponen una tipología útil para pensar estas trayectorias: infancias de primera generación (nacidas en el extranjero), de segunda generación (hijas de migrantes nacidas en México), y de tercera generación (nietas de migrantes). Esta categorización, aunque útil, debe ser matizada con una mirada interseccional que considere también el origen étnico, la clase social, el género y las condiciones de tránsito o asentamiento.

La migración ha estado históricamente ausente en los diseños curriculares mexicanos, o ha sido abordada desde una mirada asistencialista o folklorizante. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha incorporado la interculturalidad crítica como uno de sus ejes articuladores, sin embargo, aún quedan muchos vacíos en su implementación. El reto es traducir estos principios en prácticas concretas

que reconozcan y valoren los saberes de las niñeces y adolescencias migrantes (Nava, 2024).

La NEM plantea una educación humanista, con énfasis en la comunidad y la justicia social. No obstante, como señala Dietz (2014), la interculturalidad en el currículo no basta si no se transforma también la estructura de poder del sistema educativo, su lógica monocultural y monolingüe. En contextos migratorios, es fundamental pensar una pedagogía del tránsito, que acompañe los procesos de desarraigo, reconstrucción identitaria y resiliencia de las niñeces y adolescencias.

Investigar desde una mirada situada y decolonial permite evidenciar cómo las políticas públicas (o su ausencia) inciden en la escolarización de niñas, niños y adolescentes migrantes. Además, posibilita imaginar propuestas pedagógicas que no repliquen la exclusión, sino que habiliten formas de ser, saber y convivir en condiciones de dignidad.

Desde esta perspectiva, es urgente cuestionar las prácticas escolares homogeneizantes, los libros de texto que invisibilizan la experiencia migrante, los sistemas de evaluación que penalizan el multilingüismo, y los modelos disciplinarios que no reconocen el trauma migratorio. Las escuelas deben convertirse en espacios de reparación simbólica y justicia epistémica. De modo que la voz de las niñeces y adolescencias migrantes no deben ser mediadas por los adultos, sino escuchada desde su propia experiencia, dado que son diversas, plurales y múltiples (Morales, 2022). En este sentido, incorporar metodologías participativas y narrativas es una vía para devolverles su centralidad como sujetos pedagógicos.

En este proceso, es clave reconocer el papel de las y los docentes como mediadores interculturales. Sin una formación sólida en pedagogías críticas y en derechos de las personas migrantes, difícilmente se podrá transformar la práctica educativa. Como señalan Juárez et al. (2021), la falta de visibilidad, sumada a una formación docente enfocada en la aplicación de programas estandarizados, ocasiona que las prácticas pedagógicas se orienten hacia métodos uniformes de enseñanza. Esto obliga a las niñeces y adolescencias migrantes a ajustarse a dichas dinámicas sin el acompañamiento adecuado del profesorado, lo cual puede derivar situaciones de exclusión y desigualdad.

De modo que la formación docente debe incorporar una perspectiva de justicia migratoria, que permita leer el aula como un territorio de disputa por el reconocimiento y la dignidad. Cuando las trayectorias escolares y migratorias,

así como las vivencias de las niñeces y adolescencias migrantes no se reconocen ni se consideran en los espacios educativos, se limita su capacidad su capacidad de comprender y dar sentido a los aprendizajes, lo que puede conducir al riesgo académico y al incumplimiento al derecho a la educación, afectando directamente a su desarrollo educativo.

Finalmente, hablar de interculturalidades y educación en contextos de migración en el noroeste de México es un llamado a construir un proyecto educativo que se ancle en los territorios, que dialogue con las comunidades y que desmonte las lógicas excluyentes del sistema escolar. No se trata de incluir a las niñeces migrantes en una escuela que no les fue pensada, sino de transformar esa escuela desde sus experiencias y saberes.

Este ensayo no pretende agotar la complejidad del tema, sino abrir un horizonte de discusión y acción. Como advierte Catherine Walsh (2025) en una comunicación personal durante una de las reuniones grupales del Seminario del Posdoctorado en Interculturalidades, Territorialidades y Saberes Plurales "la interculturalidad crítica es una apuesta por la vida, por una educación que dignifique y reconozca, por una pedagogía que construya futuro desde la memoria y la resistencia".

Referencias

Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (18), 162-171.

Ferrão-Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 343–2352.

Gobierno de México. (2022). Diagnóstico de la movilidad humana en Baja California.

Morales, S. (2022). Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías del adultocentrismo y adultismo. Observatorio Latinoamericano y Caribeño, 6 (2), 135-153.

Portes, A. y Rumbaut, R. (2014). *Immigrant America: A Portrait*. University of California Press.

Walsh, C. (2017). Interculturalidad crítica y descolonización. Quito: UASB.

Walsh, C. (2022). Saberes insurgentes: pedagogías y territorialidades en disputa. Bogotá: Siglo del Hombre.

Territorialidades: el patrimonio biocultural en Chihuahua

Federico J. Mancera-Valencia

Desde una perspectiva decolonial, el territorio y las territorialidades se entienden como espacios dinámicos y complejos de resistencia y resignificación, donde los pueblos originarios y las comunidades desafían la hegemonía colonial y construyen nuevas formas de habitar y relacionarse con el espacio. La decolonialidad nos invita a re-pensar el territorio más allá de la visión eurocéntrica y capitalista, reconociendo la riqueza de las cosmovisiones, las prácticas de los pueblos en resistencia y sus prácticas ancestrales que desafían la visión colonial y la lógica de desarrollo.

En este ensayo critico, se comparte una experiencia de recuperacion y resignificacion del territorio enfatizando *el patrimonio* como herencia cultural que "traspasa" desde hace miles de años y de generación en generación, no solo un proceso jurídico de propiedad enmarcado en un territorio; también la herencia geohistórica de prácticas y conocimientos tradicionales desarrollados en diversas zonas con diferencias ecosistémicas, donde la dimensión subjetiva entra en juego en las prácticas y en el conocimiento.

Así, en la noción de *patrimonio biocultural* hay propiedad de creación (*poiesis*), de construcción de conocimiento (*episteme*) en *comunidad y en diálogo* con el territorio, los ecosistemas y la producción para la subsistencia, dejando un paisaje cultural singular, significativo y con valor comunitario. De esta manera, no solo es biocultural por la *praxis-corpus/corpus-praxis*, sino por la dimensión compleja del *psique-animus* en que se desarrolla toda actividad de apropiación de la naturaleza. Esta forma de racionalidad ambiental compleja, practicada por los pueblos indígenas y campesinos, no responde a prácticas de racionalismo científico esencialmente económico-productivas, sino más bien de respeto y conocimiento holístico a los ecosistemas en que se vive. Por lo anterior, resulta importante insistir que en el marco epistemológico de saberes y conocimientos tradicionales entran en juego diferentes procesos (Mancera-Valencia, 2016):

a) Contradicciones en el análisis dicotómico entre *lo relativo y lo universal* del conocimiento, que históricamente ha sido una controversia y discusión marcada en el continuo discursivo de la epistemología occidental, constituyéndose en fundamento ético del discurso opresor para explicar lo relativo y diverso frente al pensamiento universal y homogéneo, eliminando cualquier otra forma de relación, articulación, concatenación e interpretación *poiética* del conocimiento y del saber.
b) La equidad epistemológica, que se basa en un modelo pluralista e intercultural y, por tanto, sostenidos desde un principio de equidad, "no solo en diversos tipos de conocimiento, sino también de culturas, intereses y valores. [...] este principio reconoce: a) el derecho de todo tipo de pretensión de conocimiento a reclamar validez epistémica [...] b) fomento de la comunicación y diálogo entre ellos, [...] c) difusión y comunicación de esos otros saberes relevantes" (Argueta, Gómez y Navia, 2012, p. 36).
c) Lo anterior no implica que todos los conocimientos, en principio, resulten válidos, "pero sí se reconoce, que existen distintos tipos de conocimiento que son válidos, y que deben ser evaluados de acuerdo con diferentes criterios epistemológicos [...] el desafío es seleccionar aquellos conocimientos que mejor ayuden a comprender y resolver el problema específico. No hay razón *a priori* que inclinen la balanza a favor de unos u otros" (Argueta, Gómez y Navia, 2012, p. 37).
d) Búsqueda de la justicia cognitiva, que implica reconocimiento y rechazo de la existencia de una epistemología poscolonial de origen euronorteamericano, lo que significa "no solo recuperar conocimientos suprimidos o marginados", sino también identificar innovadores "conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo global" (Sousa, 2013).
e) Los saberes y conocimientos tradicionales son un *patrimonio cultural inmaterial*, conformado como derecho cultural que registra procesos de *derecho de propiedad intelectual colectiva*; es decir, fundado en un proceso epistemológico sujeto-sujeto, por lo que la posibilidad de registro de autoría de los conocimientos tradicionales requiere de una figura jurídica singular y desarrollada, pues no está ajena a los procesos de mercado y piratería intelectual".

En este sentido, *el patrimonio* biocultural está más allá de los intereses regionales euronorteamericanos y se centran más hacia una *puesta en valor*, *compleja y holística del patrimonio biocultural*, donde se ponen en juego *la filosofía y la educación intercultural*, que por sí mismo habla de un cambio en los contenidos de la educación formal, donde no solo se conozca, enseñe y difunda el saber epistémico y científico euronorteamericano, sino también el saber y conocimiento generado en Latinoamérica y en otros pueblos que han sido desdeñados y colonizados, siendo este la *epistemología local-regional* que da sentido y significado a todo el *patrimonio inmaterial* que poseen (Mancera-Valencia, 2016).

En general, existe consenso en que los territorios rurales de América latina requieren apoyo para su desarrollo en todos los sentidos; es decir, en salud, medio ambiente, patrimonio cultural, educación, etcétera. Especialmente, en la actualidad, los programas de sustentabilidad ambiental han mejorado pero no así los programas de desarrollo cultural, aunque poseen también múltiples experiencias consolidadas en todo México, como son los museos comunitarios, casas del pueblo o de la cultura municipal y programas de fortalecimiento de la cultura popular, o bien el trabajo comunitario para la protección integral del patrimonio cultural material e inmaterial. No obstante, aún se promueve de manera independiente la gestión ambiental, la gestión del patrimonio cultural y la "formación integral humana a través de la ciencia y los valores esenciales de nuestra sociedad", a través de la gestión educativa formal o básica (de preescolar a bachillerato) (Mancera-Valencia, 2012).

Para estos tres ámbitos de gestión, la comunidad atiende, en la práctica, diferentes intereses y demandas, que bajo las políticas de desarrollo sectorial deben comprobar competencias, alcances, metas y recursos financieros. Por ello, muchos de los esfuerzos de gestión para el desarrollo están desperdiciados, son ineficientes e ineficaces y, además, contradictorios. También, carecen de un proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los ámbitos y sentidos (evaluación, seguimiento, planeación, análisis y diseño curricular, etcétera) (Mancera-Valencia, 2012).

Por otra parte, en el debate del binomio educación y cultura se muestra múltiples relaciones y contradicciones, ya demostrados en otros trabajos. A manera de síntesis, la educación formal u oficial es una nueva forma de colonización y de implementación de la nueva ideología fundada en la ciencia y la tecnología: "[...] hoy, la dominación se perpetúa y amplía no sólo por medio de la tecnología, sino como tecnología" (H. Marcuse, citado por Habermas, 1986,

p. 61); y por el contrario, diversos esfuerzos gestados desde la educación no formal promueven procesos descolonizadores y de reconstrucción de la ciencia y la técnica al servicio de la comunidad y su desarrollo integral y sustentable, donde la cultura es la *praxis,* el *corpus y* el *ánimus* de forma holística de la vida (Mancera-Valencia, 2016).

Educar en cultura, significa romper sentidos normados tanto académicos como de la episteme dominante. Esto implica (Mancera-Valencia, 2002, p. 27):

1. Conceder la importancia de los saberes y conocimientos locales (etnociencias y cultura popular), mostrando una actitud crítica a la ciencia, de su envoltura centralizadora y epistémica clásica, que resulta compleja y altamente opresora.
2. La construcción de conocimientos surgidos de lo concreto, fundado en las incertidumbres y visto de manera compleja.
3. El reposicionamiento de la cultura como eje articulador de lo concreto.
4. El reposicionamiento del saber descentralizado de las instituciones y los gremios.
5. La geografía de los procesos sociales (escalas espaciales-temporales) como vía interpretativa y metodológica de la complejidad sociocultural.

La educación indígena y el patrimonio biocultural en Chihuahua tiene la oportunidad, desde la muy cuestionada reforma educativa, de incluir "en la apertura curricular", así como el desarrollo de la lengua indígena, temas con contenido biocultural. Esta ventana abierta de la oficialidad educativa nacional puede ser potenciada desde la pluralidad y equidad epistémica, la pedagogía sociocultural que no está atada a la pedagogía escolar oficial y de la perspectiva de educar en cultura, la cual pone en juego, en análisis y en crisis la educación oficial indígena ante el sistema de necesidades objetivas-subjetivas de los pueblos originarios.

Metodológicamente es entonces importante considerar las formas discursivas. Sabemos que en ciencias sociales hay un itinerario interpretativo donde se identifican tres formas de discurso: a) el habla y lenguaje cotidiano; b) las inscripciones que de ese lenguaje se hacen en transcripciones; y, c) las interpretaciones basadas en el lenguaje y los datos (Denzin, 1995). Por ello, en este trabajo los relatos obtenidos son dependientes de las relaciones de interacción social que se establece entre informante e investigador; así se gestan procesos

de autodiagnóstico del saber, en este caso de ambos sujetos de la investigación (informante-investigador o narrador-observador).

Por su parte, la forma y contenido del relato autobiográfico -derivado del autodiagnóstico- cambia según la percepción de los intereses y relaciones que el entrevistador tenga del narrador. Esto significa que, en esta metodología, no solo interesa el relato obtenido (experiencias y saberes), sino al componente referencial del discurso; es decir, es preciso entrar en la hermenéutica de la interacción establecida entre narrador y observador, puesto que dicho relato es dependiente de ella. Las narraciones que constituirán el autodiagnóstico se verían, entonces, como instrumentos para representar el mundo y construir conocimiento en función del acto mismo de producción cultural y social del discurso.

No interesa la elaboración de un diagnóstico desde la visión de los investigadores, sino el autodiagnóstico a través de la pertinencia del relato del informante en la cultura de la que forma parte. Son bajo estos criterios metodológicos que se plantearon los talleres con los que hemos trabajado, ya que requerimos de otra forma de accionar y/o transformar y hacer partícipes de la investigación a los informantes o narradores.

Así, con el objetivo de posibilitar, mediante estrategias de investigación acción-participativa, la inclusión de los elementos del patrimonio biocultural de los pueblos originarios en el currículo y en las prácticas pedagógicas socioculturales en educación indígena de la sierra Tarahumara.

La forma de incursionar desde lógicas alternativas y metodologías no extractivas, se definen bajo la perspectiva del trabajo colectivo de los investigadores y con una claridad empírica de cómo trabajar con los educadores indígenas. Los puntos de partida que dan sentido al proceso de construcción colegiada, son:

a) A través de la investigación-acción participativa se posibilitó el desarrollo de dos cursos-talleres de autodiagnóstico de experiencias de diálogo de saberes y de elementos del patrimonio biocultural que poseen docentes de educación indígena de los pueblos *rarámuri*, *warijó*, *o'óba* y *ódami*.
b) El primer curso-taller desarrollado contiene dos etapas. Se denominó "La herencia de saberes y costumbres". Con él se posibilita el autodiagnóstico

de docentes indígenas bilingües sobre su herencia patrimonial biocultural y la puesta en valor de las epistemologías locales-regionales.

c) Para este proceso se diseñó la técnica grupal "memoria y tradición", por medio de la cual, mediante imágenes u objetos íntimamente vinculados a los pueblos originarios previamente seleccionados, los docentes indígenas bilingües participantes expresan en lengua indígena (y en castellano) lo que le significa, lo que les evoca, lo que se construyó como aprendizaje en su infancia.

d) Los docentes indígenas bilingües participantes en su mayoría son miembros del consejo académico del DEI, Dadyat de los SEECH; entre ellos hay hablantes de lengua indígena *rarámuri* (de la Alta y Baja Tarahumara), una profesora de lengua pima (*o'óba*), una abogada de lengua *warijó* y un profesor hablante de lengua *ódami*; además, dos docentes de educación indígena que participan a través de una convocatoria realizada por los SEECH-Dadyat-DEI, UPNECH y CID para participar en esta investigación y culminar sus estudios de posgrado en Educación, con los resultados obtenidos dentro de la misma. En total, son siete docentes de educación indígena, dos mujeres mestizas y cinco de diversas etnias de la sierra Tarahumara (dos *rarámuri* varones, una mujer pima, una mujer *warijó* y un varón *ódami*). Resulta importante señalar la pertinencia narrativa, lo lingüístico-cultural y la experiencia de la docencia en educación indígena son los criterios distintivos de este equipo.

e) En la segunda fase del primer curso-taller se llamó "Paisajes y territorio de mi pueblo", en donde, a través de un recorrido de campo y dibujo cartográfico proyectivo los docentes indígenas participantes expresan lo que aprendieron y cómo aprendieron los elementos del paisaje cultural en el que se desarrollaron dentro de la sierra Tarahumara.

   En esta etapa se perfilan preguntas-guía que permiten potenciar cada sitio, lugar, memoria, narrativa que surge del paisaje cultural. ¿Cómo se ve y aprende el mundo de la naturaleza, desde mi saber indígena?: la relación tierra, plantas y la luna, la relación agua, almas y salud, la relación estrellas, luna y *mawuechi*, la relación chivas, tierra y plantas, la relación plantas medicinales, los sueños y *owirúame*, las enfermedades y los sueños, cómo se aprende y enseña a vivir en la sierra, entre otras.

Derivado de lo anterior, se han generado materiales que se editan bajo la autorización y visto bueno del narrador.

Del primer curso-taller desarrollado, cuya primera etapa, llamada "La herencia de saberes y costumbres", se obtuvo la grabación en video y audio de nueve narrativas en lengua indígena y en castellano:

1. "El bule en mi cultura rarámuri".
2. "El madroño en la cultura pima".
3. "La sonaja en el baile *rarámuri*".
4. "La jícara *rarámuri*".
5. "El tambor en la Baja Tarahumara".
6. "El pino para los *ódami*".
7. "La olla de barro en los *rarámuri*".
8. "Las danza de pascola en las mujeres *rarámuri*".
9. "Plantas medicinales en la vida de la sierra Tarahumara".

Después se posibilitó, en el grupo de investigación, la evaluación de la importancia de los contenidos complejos que contienen las narraciones en el sentido de transdisciplinariedad biocultural que poseen. Por lo anterior, se tiene programado que, con el material grabado, pueda elaborarse, con la participación de los docentes indígenas, materiales educativos para educación formal e informal de los pueblos originarios.

En la segunda fase del primer curso-taller, "Paisajes y territorio de mi pueblo", el recorrido de campo fue de la localidad de Creel a la población indígena de San Ignacio de Arareko, recorriendo el entorno boscoso, de cultivos y rancherías.

De ello resultó un gran aprendizaje para los investigadores y docentes indígenas para re-conocer la potencialidad de la epistemología indígena para el desarrollo humano desde perspectiva de educar en cultura. Se obtuvieron ocho grabaciones y audios de la narrativa de los docentes indígenas en lengua *warijó*, *ódami*, *rarámuri* y *o'óba* en contextos geográfico culturales que ellos seleccionaron y que evocan sus aprendizajes, las formas que aprendieron y la manera en que fue enseñado el saber indígena.

De esta práctica surge la actividad de elaborar la cartografía -geográfico cultural- del rancho de origen o del lugar de trabajo docente. De esto se originaron siete productos creativos cartográficos que posteriormente se expusieron

en lengua indígena y con la perspectiva personal de cómo esta experiencia tiene potencialidad didáctica y pedagógica para ser puesta en práctica en las escuelas de la sierra Tarahumara.

La planeación de las actividades subsecuentes se dirige:

1. Al análisis potencial de material didáctico de las grabaciones para ser desarrollados de manera interdisciplinaria con creativos -en edición de video, materiales educativos a través de TIC-, docentes indígenas e investigadores.
2. A la identificación de los contenidos bioculturales que pueden llevarse a la educación indígena con estrategias psicopedagógicas innovadoras, fundadas desde el principio de educar en cultura.
3. La elaboración de otras estrategias pedagógicas socioculturales basadas en contenidos del patrimonio biocultural para el fortalecimiento de la equidad de género y la construcción de la sustentabilidad en la educación indígena de la sierra Tarahumara.

Referencias

Argueta Villamar, A. (1997). *Epistemología e historia de las etnociencias. La construcción de las etnociencias de la naturaleza y el desarrollo de la sabiduría ecológica de los pueblos indígenas*. Tesis de posgrado en Ciencias Ambientales no publicada, Facultad de Ciencias, UNAM, México.

Argueta Villamar, A., Gómez Salazar, M. y Navia Antezana, J. (coords.). (2012). *Conocimiento tradicional, innovación y reapropiación social*. México: Siglo XXI.

Cházaro Arellano, E.H. (2012). *El modelo pedagógico nativo: cerrando el círculo de aprendizaje. Hacia la compresión del paradigma nativo como base epistemológica en la sistematización del conocimiento*. Puebla, México: Editorial ACD.

Denzin, N.K. (1995). "On hearing the voices of educational research". *Autumn*, *25*(3). Taylor & Francis Ltd.

Mancera-Valencia, F.J. (2016). *Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural*. Tesis doctoral no publicada, Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua, México.

Mancera-Valencia, F.J., Rey Chávez, L. y Romero Gutiérrez, R.I. (2016, julio). Metodologías participativas para el autodiagnóstico patrimonial: cartografía comunitaria y dibujos proyectivos. *La Descomunal. Revista Iberoamericana de Patrimonio y Comunidad*, 2, 157-173. Cáceres, Extremadura, España. Recuperado

de http://ladescommunal.com/ficheros/archivos/2016_08/14-des-mon2-vvaa-pp157-173.pdf

Mancera-Valencia, F.J. (2012) Educación en el desarrollo comunitario: experiencia, teoría y metodología. En M.S. Aguirre Lares (coord.), *La investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio* (pp. 75-95). Chihuahua, México: Rediech.

Mayagoitia Padilla, E.A. y Gill Langarica, Ó.M. (2010). Ser maestro en el entorno indígena. Condiciones formativas y laborales de los egresados de la licenciatura en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena, plan 1990. En S. Tlapapal Rascón y P. Barrera Valdivia (comps.), *Aportaciones de la investigación al conocimiento pedagógico*. Chihuahua, México: UPN.

Villoro, L. (1993). Aproximaciones a una ética de la cultura. En L. Olivé (comp.), *Ética y diversidad cultural* (pp. 131-164). México: FCE, Instituto de Investigaciones Filosóficas / UNAM.

Toledo, V.M. (2004). Manual de investigación etnoecológica. México: UNAM, Instituto de Ecología.

Toledo, V.M. y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona, España: Junta de Andalucía, Consejería de Agricultura y Pesca, Icaria Editorial.

ÁREA TEMÁTICA 18
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN

TENDENCIAS E IMPLICACIONES DEL USO DE REDES SOCIO DIGITALES DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR*

Coordinador
*Jesús Aguilar Nery***

Participación de jóvenes oaxaqueños en las redes sociales
*María de Guadalupe Pérez Aguilar****

Redes sociales: espacios de participación
de jóvenes de educación media superior en México
*Fernando de Jesús Domínguez Pozos*****

Uso de redes socio digitales y disposiciones
para la ciudadanía activa
*Amelia Molina García******

Resumen general del simposio

El presente simposio tiene como objetivo analizar las tendencias y las implicaciones del uso de redes socio digitales en estudiantes de nivel medio superior mexicano. El trabajo parte de un proyecto interinstitucional donde participan investigadores y estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México,

* Línea temática: 2. Acceso, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales.

** Universidad Nacional Autónoma de México.
janery@unam.mx

*** Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
mariadeguadalupe1213@gmail.com

**** Universidad Autónoma de Baja California.
fernando.pozos@uabc.edu.mx

***** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
molinag@uaeh.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

En esta oportunidad, a partir de enfoques interdisciplinarios de las ciencias sociales, se discutirán algunos de impactos de las redes socio digitales en aspectos como la socialización, la identidad, la ciudadanía, la educación, la salud, entre otros. Algunas preguntas que se abordarán son: ¿Cuáles son las tendencias en el uso de redes socio digitales en estudiantes de educación media superior y cómo han cambiado en los últimos años?, ¿Qué usos les dan a las redes sociales digitales las juventudes del NMS, dentro y fuera de las escuelas? Y ¿Qué propuestas, desde la investigación educativa, serían prioridad para aprovechar las potencialidades y disminuir los riesgos de las redes socio digitales?

En suma, se abordarán los retos y oportunidades que representan las redes socio digitales para la enseñanza y el aprendizaje, así como los riesgos asociados a su uso excesivo, la desinformación, entre otros. A través de las participaciones se busca generar un espacio de reflexión crítica y propuestas que permitan aprovechar el potencial de estas herramientas en el ámbito educativo y social.

Palabras clave: educación media superior, educación digital, jóvenes, redes sociales.

Semblanza de los participantes en el simposio

Jesús Aguilar Nery. Doctor en ciencias, especialidad en investigaciones educativas, por el CINVESTAV-Instituto Politécnico Nacional. Es investigador Titular A de tiempo completo, definitivo, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Entes sus intereses de investigación están las desigualdades escolares, la formación docente y la justicia educativa en el nivel medio superior. Su libro más reciente es: *La RIEMS en las aulas de Baja California. una mirada antropológica*, IISUE-UNAM, 2023.

María de Guadalupe Pérez Aguilar. Maestra en Pedagogía y doctorante del posgrado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente del Bachillerato Especializado en Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (BECA-UABJO). Líneas de investigación son la educación media superior, género y juventudes. Entre sus publicaciones recientes destaca el libro: "*Los actores de*

la educación media superior", en coordinación con Juan Manuel Piña Osorio y Jesús García Reyes, editado por el IISUE-UNAM en 2024.

Fernando de Jesús Domínguez Pozos. Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Profesor con Perfil Deseable PRODEP. Doctor en Investigación Educativa y Especialista en Estudios de Opinión por la Universidad Veracruzana. Comunicólogo por la Universidad de Xalapa. Entre sus publicaciones recientes se pueden mencionar el libro *Jóvenes universitari@s enredad@*s, editado por la UABC (2023), así como diversos artículos donde aborda sus principales líneas de investigación: jóvenes universitarios, redes sociales digitales, cultura digital, educación superior y participación.

Amelia Molina García. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Es Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Sus temas de interés: formación para ciudadanía; valores para la democracia en educación con profesores y alumnos. Una de sus publicaciones recientes: Molina García, A., Estrada Girón, A., & Ponce Crespo, C. I. (2024). El ser ciudadano en estudiantes de bachillerato. Visos para la ciudadanía activa. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades 12* (Especial), 16-29.

Participación de jóvenes oaxaqueños en las redes sociales

María de Guadalupe Pérez Aguilar

Introducción

Diversas investigaciones han demostrado que las redes sociales se han convertido en el espacio de participación ciudadana de las generaciones más jóvenes, debido a que agilizan el acceso a información de distintas temáticas de actualidad, lo cual les permite expresar una postura. Por otra parte, también posibilitan la difusión de acontecimientos considerados de interés para la opinión pública. Incluso, de ser necesario, son el medio para convocar a movilizaciones por distintas causas que les son cercanas (Domínguez, 2023; García, Seco y del Hoyo, 2013).

El uso de las redes sociales ha seguido una expansión constante, llegando a ser parte fundamental de la vida cotidiana, sobre todo en las generaciones más jóvenes. De este modo, un estudio realizado por Maldonado, García y Sampedro-Requena (2019), señalan que los jóvenes oaxaqueños universitarios asocian de forma significativa el uso de las redes sociales con los hábitos de estudio, llegando a considerarse dependientes de esas tecnologías. También se resalta que las redes sociales han modificado los hábitos de conducta y las relaciones interpersonales.

Por otra parte, las redes sociales se han convertido en uno de los canales para que la población joven participe en distintos ámbitos de la vida pública. La participación abordada desde un enfoque comprensivo del mundo juvenil y no desde la perspectiva del adulto, lo cual invita a reconocer la diversidad de expresiones que son producto de las múltiples racionalidades y experiencias de la población joven. Lozano (2017) reporta que el sentido que los jóvenes mexicanos le otorgan a su participación se vincula principalmente con los problemas de su contexto y no con la simpatía hacia algún candidato o con la integración a un partido político. La diversidad juvenil y de demandas es una de las características de estos colectivos.

Bajo esas premisas, esta aportación tiene como objetivo compartir algunos de los resultados y reflexiones que se han generado en el desarrollo de la primera etapa del proyecto "Laboratorios ciudadanos para la participación de los jóvenes de educación media superior y superior", inscrito en el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT-IN401723) de la UNAM". Proyecto coordinado desde el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), en donde se conjunta la participación de equipos de investigación pertenecientes a las Universidades Autónomas de los estados de Baja California (UABC), del Estado de Hidalgo (UAEH) y la Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). En ese sentido, la presente exposición versará sobre el caso oaxaqueño, con la pretensión de abrir el análisis sobre la participación en redes sociales del estudiantado de la educación media superior (EMS).

Desarrollo

El escenario concreto del caso oaxaqueño se ubicó en un bachillerato universitario de sostenimiento público. Bachillerato localizado en el Centro Histórico de la ciudad de Oaxaca de Juárez, capital del territorio oaxaqueño. Dada la ubicación del plantel, son frecuentes las marchas de los distintos movimientos sociales que cruzan por sus inmediaciones, así como la cercanía a los plantones de pueblos originarios y magisteriales que se establecen a unas cuadras de distancia. En consecuencia, las inmediaciones del plantel se caracterizan por la coexistencia de distintas expresiones económicas, sociales, culturales y políticas a las cuales los jóvenes no son ajenos. Además del flujo constante del turismo nacional e internacional.

Ante la diversidad cultural que distingue al estado de Oaxaca, es importante destacar que la matrícula del plantel en cuestión se conforma por 473 estudiantes, quienes proceden de distintas regiones geográficas del territorio. De este modo, los datos que se presentan corresponden a una muestra por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), es decir, no probabilística, debido a que en su conformación se priorizó la accesibilidad y proximidad a los sujetos convocados a participar. Dicha muestra quedó integrada por 126 estudiantes, en donde 52% se identificaron con el género femenino, 45% masculino y 3% no refirieron su género. La mitad de la población se encuentra en el rango de edad

de 17 a 19 años, seguido de 48% dentro de los 14 a 16 años y 2% con un rango etario de 20 a 22 años.

En el proyecto de "Laboratorios ciudadanos" se optó por diseñar un cuestionario que permitiera indagar sobre la frecuencia de participación, el interés por involucrarse en distintas temáticas sociales, así como el uso de las redes sociales para expresar su participación. Este cuestionario se aplicó de manera presencial durante el mes de noviembre del 2023. La muestra obtenida fue analizada a través de la estadística descriptiva, derivando cálculos de frecuencias que describen el comportamiento de los datos.

Uno de los primeros aspectos para caracterizar la participación del estudiantado fue conocer con qué asiduidad intervienen en los espacios institucionalizados y generalmente asociados con el fomento de la participación juvenil, tales como los grupos políticos, la escuela, las redes sociales y los colectivos (ver cuadro 1).

Cuadro 1
Asiduidad de participación en diferentes escenarios (%)

Escenarios	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Grupo político	1.6	4.8	14.3	19.8	59.5
Escuela	22.2	23.8	36.5	15.1	2.4
Redes sociales	17.5	24.6	29.4	19.0	9.5
Colectivos	4.0	7.1	33.3	24.6	31.0

En el cuadro 1 se aprecia que el estudiantado muestra desafección hacia organizaciones políticas. Los porcentajes indican que cerca del 80% del estudiantado *nunca* o *casi nunca* ha participado en algún grupo político. La participación en colectivos también fue baja, porque el 31% respondió que *nunca* participa y el 24.6% lo hace *casi nunca*, en total, el 55.6%. Por el contrario, el espacio escolar y las redes sociales fueron los escenarios de mayor participación. En lo correspondiente al espacio escolar, la opción de *casi siempre* alcanzó el 23.8% y *siempre* fue del 22.2%, esto es, el 46%. Por su parte, las redes sociales obtuvieron en *casi siempre* 24.6%, así como *siempre* con 17.5%, lo que suma 42.1%.

El alumnado de este recinto educativo demostró poco apego a la participación en organizaciones políticas, no así a otros espacios de intercambio e interacción. Debemos enfatizar que se trata de los espacios cercanos a su mundo de vida, espacios y actividades relacionados con su vida diaria. Tal parece que lo

más cercano al alumnado son los asuntos de la escuela y lo más distante son los asuntos de la política.

De acuerdo con Jiménez y Pérez (2020), entre la población usuaria del Internet dentro del territorio oaxaqueño tiene mayor impacto el uso de la mensajería instantánea, los tutoriales y la música. De forma particular, el uso de las redes sociales a nivel comunitario ha favorecido la conservación de las tradiciones indígenas y culturales, principalmente a través de la difusión de eventos. Información que coincide con los datos obtenidos en esta investigación, ya que el WhatsApp fue la opción que alcanzó la mayor preferencia de usos en las opciones de siempre y casi siempre con 89%, es decir, 9 de cada 10 jóvenes utilizan con mayor frecuencia dicha red. La segunda opción más seleccionada fue TikTok con 73% de respuestas en *siempre* y *casi siempre*. El tercer lugar lo ocupó el *Instagram* con 68% (ver cuadro 2).

Cuadro 2

Redes sociales digitales que el estudiantado utiliza con mayor asiduidad (%)

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
WhatsApp	67	22	5	2	3
TikTok	46	27	10	5	12
Instagram	36	32	14	10	9
Facebook	28	25	22	13	12
YouTube	20	23	30	18	9
Twitter	8	8	16	24	44
Telegram	4	11	10	26	48
OnlyFans	4	2	8	3	83
Snapchat	2	7	12	16	63
BeReal	1	5	4	6	85

La cuarta red social elegida por el estudiantado con 53% en las opciones de *siempre* y *casi siempre* fue el Facebook, la cual en las últimas décadas ha sido reconocida como una red de mayor preferencia para las generaciones adultas (Statista, 2024). Con porcentajes menores en las opciones de siempre y casi siempre figuraron las redes sociales como Twitter (16%), Telegram (15%), OnlyFans (6%), Snapchat (9%) y BeReal (6%).

Respecto a las redes sociales a través de las cuales se informan sobre los temas de actualidad en su entorno cercano, es decir, ciudad, colonia o barrio, así como espacio escolar, los videos de TikTok fueron el medio que acumuló el mayor porcentaje de respuestas (71%). Las opciones con porcentajes superiores al 50%, fueron los memes (57%), así como, los grupos de Facebook y WhatsApp (57%) (ver cuadro 3).

Cuadro 3
Medios de uso más común entre la población joven
para enterarse de los temas actuales de su entorno cercano (%)

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Videos en TikTok	47	24	30	10	15
Memes	34	23	42	14	13
Grupos de Facebook, WhatsApp, etc.	29	28	33	21	15
Videos de YouTube	23	17	27	35	24
Redes institucionales u oficiales (Portales, canales, redes sociales)	22	25	31	28	20
Reels	20	30	35	19	22
Cuentas de Twitter	13	19	13	29	52
Pódcast	12	10	24	33	47

El TikTok como la red más usada entre la población más joven ha demostrado que cumple funciones como: medio socializante, educativo, entretenimiento y de reafirmación juvenil. Esta última función "permite a los usuarios la autoafirmación o reafirmación de su identidad, pero también el reconocimiento de la otredad" (Aguirre, Anaya y Laurencio, 2021). En este sentido, se puede comprender por qué para el grupo participante el TikTok fue la opción para obtener información de su entorno cercano y de mayor interés.

El estudiantado también reportó que utiliza con menor frecuencia otras redes para informarse sobre lo que ocurre en su entorno inmediato. Entre esas redes con porcentajes de selección en las opciones de *siempre* y *casi siempre* destacaron los *reels (50%)*; las redes institucionales u oficiales, ejemplo: portales, canales o redes sociales institucionales (47%); el YouTube (40%); cuentas de Twitter (32%), así como Pódcast (22%).

La tendencia porcentual respecto a las redes sociales que la población participante utiliza para informarse en lo concerniente a los asuntos locales, se replica y matiza al enterarse sobre los asuntos de interés público de actualidad. Así, las redes sociales son el principal medio de información, donde las plataformas con los porcentajes más altos en las opciones de respuesta siempre y casi siempre fueron: TikTok (55%), WhatsApp (51%), Facebook (55%), Instagram (49%), YouTube (36%) y Twitter (29%) (ver cuadro 4).

Cuadro 4
Medios de uso más común entre la población joven
para enterarse de asuntos de interés público actuales (%)

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
TikTok	34	21	20	10	15
WhatsApp	26	25	22	16	11
Facebook	25	30	29	5	11
Instagram	24	25	18	16	17
YouTube	16	20	25	22	17
Twitter	16	13	29	21	21
Televisión	12	10	10	20	48
Radio	6	7	25	19	43
Periódicos	5	4	21	25	45
Libros	2	4	19	29	46
Revistas	2	6	7	35	50

Por otra parte, se observa que la población participante utiliza en menor medida los medios de comunicación masiva tradicionales para informarse, como en el caso de la televisión (22%), radio (13%), periódicos (9%), revistas (8%) y libros (6%). Brecha porcentual que reafirma a las redes sociales como la principal fuente de información entre las/los jóvenes.

Si bien las redes sociales son el canal de participación e información más usado por la población joven, es importante profundizar en las temáticas de interés. De este modo, según la información obtenida en el cuestionario, las principales motivaciones son de carácter social, en donde los porcentajes más altos en las opciones de respuesta de *siempre* y *casi siempre* fueron medioambiente (28%), derechos humanos (27%) y feminismo (23%). Con porcentajes semejantes, pero en el rubro del entretenimiento destacaron los deportes (28%), así

como las series y películas (23%). En el mismo rango figuró el interés por temas de ciencia y tecnología (28%) (ver cuadro 5).

Cuadro 5

Temáticas de interés juvenil en plataformas o redes sociales digitales (%)

Temáticas	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Medioambiente	17	11	36	15	21
Derechos humanos	14	13	38	20	14
Feminismo	13	10	37	23	17
Anime	10	12	41	19	17
Series/películas	10	13	14	21	41
Videojuegos	6	17	19	24	35
Deportes	5	13	10	25	48
Ciencia y tecnología	5	13	37	27	19
Grupos de fans	4	13	44	23	15
Espectáculos	4	4	28	20	44
Religiosos	1	6	17	24	52
Política	0	5	17	25	52

Las temáticas con menor interés para las/los jóvenes fueron los grupos de *fans* (17%), los espectáculos (8%), asuntos religiosos (7%) y la política (5%). Mención especial merece el desinterés por la política, tendencia que se repite a lo largo de los resultados. Sin embargo, es necesario subrayar que esa manifestación de rechazo recae en los partidos políticos y sus representantes, asociados a la corrupción y prácticas poco éticas. Algunos autores señalan que esa desafección por la política, en un primer entendimiento, puede ser atribuida a la información que los jóvenes encuentran en las redes, no obstante, señalan que son actitudes existentes más allá de las redes sociales y producto de la desconfianza hacia la política partidista (Berlanga, *et al*., 2023).

En paralelo al incremento en el acceso a las redes sociales, también se registra el aumento en situaciones de riesgo relacionadas con la violencia y la comisión de delitos a través de las redes sociales, es decir, casos de acoso cibernético o ciberbullying. Al respecto, la entidad oaxaqueña ocupa el segundo lugar, a nivel nacional, en personas de 12 años y más afectadas por situaciones de ciberacoso. De este grupo, el 28.2 % fueron hombres y el 23.3 % mujeres (INEGI, 2023).

Según el CESOP (2023), en el caso de la población joven de 12 a 19 años, se encontró que el 26.4 % de las jóvenes, así como el 28.1 % de los hombres en estas edades, fueron víctimas de ciberacoso. Es importante mencionar que esta tendencia contrasta con los datos nacionales, en donde el mayor porcentaje de denuncias se registra en las mujeres. La Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Oaxaca informó que las personas menores de edad son más vulnerables a los delitos de acoso sexual, extorsión, fraude electrónico, suplantación de identidad, trata de personas, así como ciberacoso escolar.

De este modo, el ciberbullying se ha convertido en un tema relevante de prevención y atención en los espacios educativos, dado que la población con mayor vulnerabilidad es menor de edad en proceso de cursar sus estudios de secundaria y bachillerato. Por lo cual, se vuelve urgente la educación respecto al uso seguro del internet, es decir, la privacidad y protección de la información. Es fundamental pugnar para que en los diferentes niveles educativos se considere la implementación de contenidos enfocados a la seguridad de la información para proteger los datos personales e íntimos en Internet, de manera que los niños y jóvenes adquieran mejores prácticas para proteger sus datos personales en los entornos digitales.

Conclusiones

Aproximarse a la participación en las redes sociales del grupo de jóvenes inmersos en esta investigación permitió reconocer que, sus motivaciones principales son las problemáticas de su entorno, como son, su escuela, su colonia o barrio, así como situaciones de emergencia, ejemplificadas por los desastres naturales. Su participación, como se reporta en la literatura especializada, es diversa y pretende resolver distintos problemas que aparecen en los espacios de la vida cotidiana.

Entre los hallazgos sobresale el uso de las redes sociales para visibilizar un hecho injusto o una problemática que afecta de forma inmediata a la población joven. Así, las redes sociales, no solo son espacios digitales de distracción o socialización a larga distancia para hacer amistades, como dice la visión adultocentrista, sino que también se convierten en una herramienta y un medio de participación del estudiantado. De modo que estas redes se han convertido en el medio más eficaz para manifestar sus intereses y demandas. Por lo tanto, es prioritario promover el aprovechamiento de esos espacios digitales para fomen-

tar el diálogo entre los actores políticos y la población joven que redunde en políticas públicas efectivas para las juventudes.

Quedan numerosas dudas por responder: ¿cómo es la participación estudiantil en los recintos educativos de otros subsistemas de bachillerato de Oaxaca y de otras ciudades del país? ¿Qué expresiones de participación se generan en planteles educativos más numerosos y de ciudades más grandes, como es la Ciudad de México o Guadalajara, Jalisco? ¿Qué respuesta dan las autoridades ante las demandas estudiantiles? Interrogantes que se pretenden dialogar en el simposio propuesto, en donde se contrastan los hallazgos de jóvenes residentes del estado de Baja California, Hidalgo, Ciudad de México y Oaxaca.

Referencias

Aguirre, G. P del C., Anaya, Á. M. del P. & Laurencio, M. R. L. (2021). Usos y gratificaciones de TikTok entre jóvenes universitarios del estado de Veracruz, México, *Anuario de Investigación CONEICC,* vol. 1, núm. XXVIII, pp. 118-129. Disponible en: https://anuario.coneicc.org.mx/index.php/anuarioconeicc/article/view/471

Berlanga, R. J. H., Salazar, M. H., Verástegui, M. E. & Villarreal, P. V. P. (2023). La participación de los jóvenes en redes sociales y su efecto en la desafección política, *Justicia,* vol. 28, núm. 43, pp. 205-216. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9180614

CESOP. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2023). *Panorama sobre el ciberacoso a menores de edad en el estado de Oaxaca*. Disponible en: https://www.congresooaxaca.gob.mx/docs65.congresooaxaca.gob.mx/centros_estudios/CESOP/estudiosCESOP/Panorama_sobre_el_ciberacoso_a_menores_de_edad_en_el_estado_de_Oaxaca.pdf

Domínguez, P. F. (2023). *Jóvenes universitari@s enredad@s*. México: editorial UABC.

García, G. M. del C., Seco, J. A. & del Hoyo, H. M. (2013). La participación de los jóvenes en las redes sociales: finalidad, oportunidades y gratificaciones, *Anàlisi: quaderns de comunicación i cultura*, núm. 48, pp. 95-110. Disponible en: https://ddd.uab.cat/record/112874

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Módulo sobre ciberacoso (MOCIBA) 2023.* Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/MOCIBA/MOCIBA2023.pdf

Jiménez, G. M. y Pérez, S. F. (2021). Las TIC que influyen en un mayor uso del Internet en Oaxaca, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* vol. 11, núm. 21, pp. 1-23. Disponible en: https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/711

Lozano, G. E. O. (2017). *El camino de la disidencia: cultura y formación política de estudiantes activistas universitarios.* México: UNAM-FESIztacala.

Maldonado, B. G. A., García, G. J. & Sampedro-Requena, B. E. (2019). El efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* vol. 22, núm. 2, pp. 153-169. Disponible en: doi: http://dx.doi.org/10.5944/ ried.22.2.23178

Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio, *International Journal of Morphology*, vol. 35, núm. 1, pp. 227-232. Disponible en: http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Statista. (2024). *Distribución porcentual de los usuarios de Facebook en México en enero de 2024, por grupo de edad.* Disponible en: https://es.statista.com/estadisticas/1173474/facebook-usuarios-mexico-edad/

Redes sociales: espacios de participación de jóvenes de educación media superior en México

Fernando de Jesús Domínguez Pozos

Introducción

Las redes sociales digitales son un espacio clave para la comunicación, el entretenimiento, la búsqueda de información y la participación de los jóvenes. Cuando una demanda es común, la participación en estas plataformas puede escalar rápidamente, desde el uso de "me gusta" hasta acciones colectivas que trascienden a lo presencial. Estas actividades han generado impactos significativos, como la cancelación de campañas publicitarias, el retiro de figuras públicas y la promulgación de leyes para proteger derechos. Desde las primeras redes y plataformas digitales como *ICQ, sixdegrees.com* o fotolog hasta las recientes redes como Tiktok o Instagram el impacto de las redes en la vida cotidiana ha ido en incremento, desde el número de usuarios y/o cibernautas, así como los usos que le dan a estos espacios que para la sociedad contemporánea se han convertido en algo que va más allá de un nuevo sitio para informarse, pasando a ser incluso un espacio idóneo de organización y expresión colectiva para voces otrora minoritarias.

A pesar de este potencial, la transición de la participación digital a la acción colectiva en las calles es limitada y suele darse solo en situaciones de emergencia, como desastres naturales. En otros casos, los estudiantes suelen ser espectadores más que participantes activos en eventos escolares o políticos. Sin embargo, la movilización conectada es cada vez más visible en distintas regiones del mundo (Castells, 2013) y, en la particularidad de México el número de usuarios continúa creciendo de manera exponencial cada año. De acuerdo con la Asociación de Internet MX (2024), en México tenemos un promedio de 101.9 millones de usuarios de internet. Dentro de este número de usuarios el 31% oscila en un rango de edad de los 12 a 27 años, lo que algunos estudiosos han catalogado como generación Z, mientras que en un segundo nivel aparecen usuarios de entre los 28 y 43 años, por lo tanto, podemos inferir que más de

la mitad de los cibernautas en México es menor a los 40 años, y particularmente cercano a la etapa de la juventud y la adolescencia.

En cuanto a los hábitos de usos de la Internet; en primer lugar, se encuentra el envío de mensajes, principalmente por aplicaciones de mensajería como *WhatsApp*, mientras que también ha existido un crecimiento exponencial en cuanto a realizar actividades en línea, ya que un 80% señaló realizarlo como una actividad recurrente en Internet y, de manera muy cercana con un 79%, accede a redes sociales como una de las tres actividades más frecuentes entre usuarios de Internet. (Asociación de Internet MX, 2024). Si vamos a la singularidad del uso de redes sociales el estudio de hábitos reporta que WhatsApp, es la red/plataforma digital de mayor uso, ya que un 96% de cibernautas en México dijo tener una cuenta activa; Facebook, obtuvo un 86% de usuarios de red que mencionaron tener una cuenta activa; Instagram, es una red donde el 81% de usuarios mencionaron tener una cuenta; mientras que Youtube, X (antes Twitter) y Tiktok, arrojaron un promedio de 62% de usuarios que dijeron tener una cuenta activa. Estos datos permiten identificar el crecimiento de redes sociales móviles, es decir, plataformas que fueron creadas para dispositivos portátiles como WhatsApp, Instagram y Tiktok, las cuales han crecido en cuanto al número de usuarios y, por lo tanto, en el consumo e interacción a través de los formatos que utilizan como son videos de corta duración.

Un dato más que reporta el estudio de la Asociación de Internet MX (2024) es sobre el uso que dan a las redes sociales en México, colocándose entre una de las primeras actividades el mantenerse informado, lo que parece un indicador de la importancia que están adquiriendo estas plataformas en cuanto al proceso de conocer su realidad. En contraparte, -aparentemente- el hábito de consumo de medios convencionales (radio, televisión abierta y prensa escrita) es cada vez menos recurrente para las nuevas generaciones, quienes suelen realizar diversas actividades de su vida cotidiana a través de dispositivos digitales y las aplicaciones que éstas les proporcionan.

En el presente siglo en México las manifestaciones sociales han sido cada vez más visibles por el uso que se les han dado a redes sociales digitales, tales como el caso del movimiento YoSoy132, a través de plataformas como YouTube y X (antes Twitter); las movilizaciones y expresiones en medios digitales por el caso de los jóvenes desaparecidos de Ayotzinapa; así como las expresiones de jóvenes mujeres con el movimiento #MeToo en el marco de la denominada "primavera feminista". Estas y otras movilizaciones han despertado el interés

acerca de las nuevas formas de participación y ejercicio de ciudadanía de jóvenes, ya sea a través del uso de redes sociales (Arbesú y Piña, 2020; Bonavitta, De Garay y Camacho, 2015; Farías, 2016;), análisis del manejo de *hashtag* (Esquivel, 2019; Rovira-Sancho y Morales-i-Gras, 2022) y otras formas de reflexión sobre el papel de las redes en las nuevas formas de ejercer ciudadanía (Domínguez y López, 2023, Padilla, 2014).

En estos casos los sujetos más visibles fueron jóvenes de educación superior, espacio altamente ligado a expresiones y reflexiones sociales y políticas; sin embargo, también consideramos relevante el analizar el caso de los jóvenes que se encuentran en el nivel educativo de media superior, ante todo por las recientes reformas educativas que han impulsado una formación ciudadana del estudiante de este nivel educativo. En los comienzos de la Reforma Integral a la Educación Media Superior en México, se estableció como un Marco Curricular Común (MCC), para las distintas modalidades y subsistemas de media superior basado en un modelo en competencias y la creación de tres tipos de desempeños terminales compartidos por todos los planteles de este nivel educativo, entre los que se especifica la necesidad formar a los estudiantes de media superior con capacidades de desarrollo personal y social, relacionado con formar a sus ciudadanos para saber ser y convivir; este punto establece puntualmente la operacionalización de mapas y mallas curriculares para la formación ciudadana de estudiantes de media superior, quienes se incorporan finalizando esta etapa ya sea a la educación superior o al campo laboral, por lo que el énfasis de la ciudadanía es un punto medular en esta reforma educativa. (SEP, 2008).

Desarrollo: Algunas generalidades del uso de redes sociales entre jóvenes de media superior

En esta participación compartimos resultados de un macroproyecto nacional, bajo la mirada de laboratorios ciudadanos en el que colaboramos académicos de distintas universidades públicas del país: la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y la Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), quienes nos sumamos al proyecto de "Laboratorios ciudadanos para la participación de los jóvenes de educación media superior y superior", inscrito en el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT-IN401723) de la UNAM, con la fina-

lidad de analizar la situación que guardan instituciones de educación media superior acerca de la percepción de ciudadanía de sus estudiantes.

Diseñamos un cuestionario -cuidadosamente elaborado- para obtener un diagnóstico preciso del espacio escolar y el perfil del estudiantado participante; se aplicó a través de Google Forms a estudiantes que cursan el nivel medio superior en diferentes bachilleratos generales, tecnológicos y profesional técnico del país. En total, se obtuvieron 939 cuestionarios respondidos. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, contactando gracias a la colaboración de académicos y colegas de distintos planteles en entidades como Baja California (Región Norte), Ciudad de México y Estado de México (Región Metropolitana) e Hidalgo (Región Centro), Oaxaca (Región Sur) para recabar las respuestas.

De los 939 cuestionarios; 409 fueron aplicados en la Región Metropolitana (Ciudad de México y Estado de México); 171 casos en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep-Los Reyes) por otros 140 del CETIS Margarita Maza de Juárez; 84 del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-Vallejo); 14 del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-Naucalpan); 128 fueron aplicados en la Región Centro, todos estudiantes de la preparatoria número 1 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo el bachillerato; 276 cuestionarios se aplicaron en la Región Norte, 148 corresponden a jóvenes estudiantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte) y 128 del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) ambos ubicados en la ciudad de Ensenada; en el caso de la Región Sur, se aplicó a 126 estudiantes de un bachillerato universitario público, mismo que goza de prestigio y alta demanda en la región. El cuestionario en el sur se aplicó de manera presencial durante tres días en noviembre de 2023, previa autorización de la coordinación académica de esta institución de la Ciudad de Oaxaca.

Los primeros resultados obtenidos nos ayudan a confirmar que la red social y/o plataforma de mensajería WhatsApp, además de contar con el mayor número de cuentas activas en México, también representó la red de uso cotidiano más frecuente entre los jóvenes bachilleres encuestados; WhatsApp es la plataforma de mayor popularidad debido a que está diseñada para la comunicación instantánea. El 58% de los usuarios afirmó utilizarla "siempre", porque su facilidad de contacto y la posibilidad de enviar mensajes de voz la hacen altamente accesible y eficiente para la interacción en tiempo real. En el caso de Facebook, por el contrario, los resultados fueron contrastantes, ya que poco

más del 60% de los encuestados seleccionó que casi nunca u ocasionalmente utilizan esta red cotidianamente; una de las redes que arroja un dato significativo es el caso de X (Twitter), ya que mientras en los estudios nacionales aparece con un promedio de 62% de cuentas activas, en la particularidad de los datos del estudio con jóvenes de media superior (14-19 años en promedio de edad) esta red es prácticamente nunca o casi nunca utilizada. En contraste, la red que surge como el espacio de mayor crecimiento en los últimos años es TikTok, ya que actualmente es la red de mayor popularidad, debido a su formato dinámico y la diversidad de contenidos digitales que consumen los jóvenes de nivel medio superior en México. Originalmente concebida como una aplicación de entretenimiento durante la pandemia, TikTok ha evolucionado hasta convertirse en la principal plataforma para la producción y difusión de contenido sobre una amplia variedad de temas, lo que le ha permitido captar audiencias de diferentes edades e intereses e incluso motiva a reflexionar, en futuras investigaciones, acerca del papel de esta plataforma en la vida cotidiana de las juventudes.

Como destacamos previamente, estadísticas internacionales y nacionales reportan que el grupo etario que tiene mayor porcentaje de usuarios de red está en el rango de edad de entre 15 y 24 años. Estadísticas de la Asociación de Internet en México (2024) resaltan que el 93% de los internautas encuestados se conectan por Wifi y, un 76%, lo hace a través de red celular 3G, 4G o 5G, lo que habla del crecimiento de conectividad portátil que en la actualidad tienen usuarios de Internet. Estos datos ayudan a comprender el crecimiento en consumo de redes como TikTok, en contraste con otras redes como Facebook y X (Twitter), que, si bien reportan un alto número de cuentas activas en el país, son de un nulo o poco uso cotidiano entre los jóvenes de media superior que participaron en esta investigación.

Otro dato del estudio fue el nulo o bajo consumo de medios convencionales (televisión, radio, periódicos y/o revistas impresas), por parte de jóvenes de media superior, quienes señalaron consumir e informarse a través de canales como TikTok, Instagram o Facebook. Un dato que resultó interesante fue identificar el bajo, casi nulo, que le otorgan a una red como x (Twitter), ya que en esta plataforma suelen compartir comunicados de instituciones y figuras públicas, artistas, deportistas y figuras de índole nacional e internacional; sin embargo, las nuevas generaciones han construido un canal distinto a través de redes como TikTok u otros canales alternativos.

En cuanto a formatos que prefieren las nuevas audiencias juveniles aparece el consumo recurrente de videos cortos en la plataforma de TikTok, así como también grupos de Facebook, *reels* en Instagram e incluso memes. Estos datos nos hablan de una generación que busca informarse y participar a través de formatos audiovisuales de corta duración. Hasta este punto lo más destacado es el crecimiento exponencial de la red social de TikTok; sin embargo, un punto más que pudimos identificar en cuanto a participación fue el relativo a las temáticas que son de interés de las juventudes de media superior en México, como el caso del medio ambiente, el feminismo e incluso los derechos humanos son algunos de los intereses latentes de este sector. De manera particular, existen diferencias por regiones, mientras en el sur de México los intereses se ligan más a cuestiones ambientales, en la zona metropolitana (Ciudad y Estado de México), se identificó un mayor interés en cuestiones de índole política, este dato demarca diferencias por regiones y un pendiente a profundizar en cuanto al impacto del contexto y región en la participación ciudadana a través de redes sociales.

Conclusiones

Identificamos que, si bien el uso de redes sociales para informarse de temas de interés público es la primera alternativa de jóvenes de media superior, así como los formatos de estas plataformas son los preferidos para informarse y compartir, el grupo de los denominados *influencers* no son reconocidos como fiables por los propios jóvenes, ni tampoco como motivadores para participar activamente. En contraste, los profesores fueron identificados por estudiantes como figuras que son motivadoras para ejercer ciudadanía e informarse sobre hechos sociales. Este dato resulta significativo, ya que si bien las figuras mediáticas de redes sociales (*influencers*) resaltan por las estadísticas y los números de seguidores, no parecen impactar en la confiabilidad que le otorgan los jóvenes, al menos los encuestados en esta investigación.

El espacio escolar continúa representando un lugar donde jóvenes encuentran confianza entre sus pares y académicos, ya que, si bien el consumo de información se da a través de nuevos canales digitales, los jóvenes otorgan aún confianza en la interpretación y comentarios que los miembros de la comunidad académica a la que pertenecen les comparta. Además, otro punto a resaltar es el aspecto del contexto, ya que mientras en las regiones del centro y sur del país los temas políticos son los más significativos a compartir en redes, en el caso del

noroeste las cuestiones medio ambientales resultaron de relevancia para compartir en espacios digitales para los jóvenes encuestados. En suma, es necesario continuar con más abordajes sobre el papel que las redes sociales tienen en las nuevas formas de participación de juventudes en México, particularmente de quienes están en nivel bachillerato.

Referencias

Arbesú García, M. I., y Piña Osorio, J. M. (2020). Redes sociales, empatía y solidaridad ciudadana en jóvenes universitarios. Ciudad de México 2017. *Sinéctica*, (55).

Asociación de Internet MX. (2024). 20° Estudio sobre los hábitos de usuarios de internet en México 2024. Disponible en: https://irp.cdn-website.com/81280eda/files/uploaded/20_Ha-bitos_de_Usuarios_de_Internet_en_Me-xico_2024_VP.pdf

Bonavitta, De Garay y Camacho (2015). Mujeres, feminismos y redes sociales: acceso, censura y potencialización. Revista Questión, 1 (48), 32-44.

Castells, M. (2013). Redes de indignación y esperanza. España: Alianza editorial.

Domínguez, F. y López, R. (2023). Jóvenes universitarias y redes sociales digitales: espacios de participación y expresión de derechos humanos. *Revista Estancias.* 3 (6) 169-185. https://revistas.uaq.mx/index.php/estancias/article/view/1428

Esquivel, D. (2019). Construcción de la protesta feminista en hashtags: aproximaciones desde el análisis de redes sociales. Revista Comunicación y Medios*,* 40, 184-198. DOI 10.5354/0719-1529.2019.53836

Farías, A. (2016). Jóvenes universitarios mexicanos y la formación de la ciudadanía a través de las redes sociales. Communication pappers-media literacy & gender studies, 5 (10), 9-25.

Padilla M. R. (2014). Ciudadanía política en la red: Análisis de las prácticas políticas entre jóvenes universitarios. *Comunicación y sociedad*, (21), 71-100.

Rovira-Sancho, G., & Morales-i-Gras, J. (2022). Femitags for feminist connected crowds in Latin America and Spain. *Acta psychologica*, *230*, 103756.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008), "Acuerdo número 444 en el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato", dof, 21 de octubre, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008>, consultado el 19 de marzo, 2024.

Uso de redes socio digitales y disposiciones para la ciudadanía activa

Amelia Molina García

Introducción

En la actualidad las redes socio-digitales (RSD) han proliferado y su uso se ha ampliado y diversificado, tanto en el ámbito mundial como en los diversos sectores y campos de la población nacional. Esto aunado a la presencia de la Inteligencia Artificial (IA), que ha ido ganando terreno en diversos campos de las prácticas sociales, principalmente en educación, salud, economía y política (Kus, 2025). Condiciones que han influido de manera considerable en las formas de acción y relación de las personas con el ejercicio de la ciudadanía, muchas veces denominada ciudadanía digital, cibernética o interactiva. En la connotación de ciudadanía digital podemos identificar dos grandes tendencias, por un lado, la que se ocupa del uso de las redes o aplicaciones digitales para realizar trámites, pagos, compras en línea, consulta de información, tanto oficial como personal, o como una "nueva forma" de relacionarse con los familiares, amigos o, en lo general, socialmente.

Podemos hacer referencia al uso de las RSD como un espacio de consulta de información relevante, que muchas de las veces sirven como medio de participación o de protesta ante situaciones que causan controversia o indignación social (Castells, 2015). Esta segunda tendencia puede ser identificada como "ciudadanía digital activa", en la que podemos encontrar personas de la sociedad civil organizadas, que buscan de manera intencionada la transformación de las prácticas sociales, incluso políticas; prácticas en las que juega un papel muy importante la ética, los valores y la responsabilidad social.

En este sentido, el presente texto se ocupa de analizar en qué medida los jóvenes bachilleres de una preparatoria pública en el estado de Hidalgo hacen uso a las redes socio-digitales y cómo pueden ser identificadas como herramientas que posibilitan procesos formativos para el ejercicio de la ciudadana activa, de acuerdo con las propias prácticas que revelan sus usuarios. Esto partiendo del

supuesto, dado en otros estudios, respecto a que los jóvenes en la actualidad muestran desinterés y conductas apáticas en relación con la participación en espacios públicos, sobre todo porque se les mira como ciudadanos incompletos, es decir, "no se les considera ciudadanos plenos. Ni en la teoría ni en la práctica se reconoce a los jóvenes la condición de ciudadanos y, por consiguiente, su capacidad y legitimidad para influir en los procesos políticos y sociales de su comunidad." (Benedicto y Moran, 2003, p. 42).

Para realizar el análisis, recurrimos a una metodología cuantitativa de frecuencias en escala Likert, mediante la aplicación de una encuesta con muestras focalizadas en estudiantes de Educación Media Superior. Los principales indicadores refieren al uso de las redes socio-digitales; cuáles son las más usadas considerando los entornos; cuáles son los medios más recurrentes para obtener información o para saber sobre asuntos de interés público; así como conocer el nivel de disposición que tienen los jóvenes para participar en situaciones problemáticas presentadas en diversos ámbitos. Esto con el fin de contar con un diagnóstico exploratorio sobre las condiciones y disposiciones para conformar ciudadanías digitales activas.

Dado que el interés también se centra en la participación, como práctica básica de la ciudadanía -con carácter democrático-, analizamos qué tanto se da en espacios e instituciones sociales y el nivel de disposición que se tiene para intervenir en caso de que surja algún problema o descontento social. Asimismo, buscamos determinar las diferencias o semejanzas entre géneros en cada uno de los indicadores analizados.

Para contar con referentes analíticos, revisamos qué se entiende por redes socio-digitales, y por ciudadanía digital activa. En un segundo momento, describimos las características de la población objetivo y los resultados de las preguntas seleccionadas de la Encuesta PAPIIT-IN-401723, (2024) aplicada a jóvenes bachilleres de la Ciudad de México; Ensenada, Baja California; Oaxaca, Oaxaca y, Pachuca, Hidalgo. Cerramos el trabajo con un apartado de conclusiones.

Redes socio- digitales (RSD) un espacio para la conformación de nuevas ciudadanías

Como afirma Manuel Castells, desde "finales del siglo XX vivimos uno de esos raros intervalos de la historia. Un intervalo caracterizado por la transformación

de nuestra 'cultura material' por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a tecnologías de la información." (Castells, 2008, p. 56). En este caso, las tecnologías son vistas como herramientas que permite desarrollar diferentes estrategias dentro de las organizaciones, con el objetivo de hacerlas más competitivas (Stern, 2002 referido por Castells, 2008). En la actualidad refieren más al uso de conocimiento científico, debido a que permiten un acercamiento más rápido y, muchas veces, eficaz respecto a nueva información y producción de conocimiento. Lo que conduce a la regulación en su utilización y a garantizar una producción con sentido ético y responsable (Shtawi y Abd-Rabo, 2025).

Como parte de las tecnologías de la información y la comunicación, algunos autores (Vargas y Alcántara, 2020; Castells, 2008; Vélez, 2008) incluyen, los teléfonos (fijos o móviles), el hardware, el software, el internet, el comercio electrónico y los servicios informáticos, donde entra la microelectrónica, la informática, las telecomunicaciones (televisión/radio). De forma particular, el Internet representa para el usuario no sólo una herramienta de uso tecnológico, sino que también le ofrece una gama de posibilidades como creador de herramientas derivadas de éste.

De acuerdo con Ángeles Díez, "Internet como red de redes y el ciberespacio parecen ser el símbolo de la nueva esfera pública en la era globalizada. Es el ciberespacio al que se le supone potencialidad constituyente de una nueva ciudadanía" (Díez, 2003, p. 198). Es así que resulta necesario revisar el concepto de red social, que comenzó a matizarse, desde el campo de las ciencias sociales, en la década de 1930. La red social se define como un proceso de interacción social, mediante el que un grupo de personas se orienta hacia otras y actúan en consecuencia (Lozares, 1996).

La importancia de las redes reside es la posibilidad de establecer conexiones desde cualquier parte (incluso del mundo) con cualquier persona que nos interese. Actualmente, existe un gran conglomerado de redes que permiten, facilitan y promueven la conectividad entre diferentes organizaciones, personas y dispositivos, que pueden estar (o no) en diferentes países. Desde estas premisas, podemos afirmar que hemos sido testigos del proceso de instrumentación y transformación de las herramientas digitales o socio-digitales en sentido de red, las cuales ya están ocupando un lugar importante en el ser y hacer ciudadano.

Las redes sociales pueden ser definidas como un conjunto delimitado de actores (individuos, grupos, organizaciones, comunidades, entre otros) vincu-

lados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales (González-Builes, 2014). Tomando como base las características y formas de relación que se dan como totalidad, éstas pueden ser usadas para interpretar los comportamientos sociales de las personas implicadas. De acuerdo con Wasserman y Faust (1994, p. 6 citados por Lozares, 1996, p.108), un rasgo característico de las redes sociales es que requieren conceptos, definiciones y procesos en los que las unidades sociales aparecen vinculadas unas a otras a través de diversas relaciones. En el caso que nos ocupa, el análisis de las redes sociales refiere a aquellas mediadas por la tecnología, de ahí que las nombremos como redes socio digitales (RSD). En ese sentido, la tecnología es el resultado de «relaciones sociales» que producen herramientas, instrumentos, máquinas, procedimientos, organización, fines y objetivos (Díez, 2003 p. 199).

Ciudadanía digital activa: un espacio de participación mediante RSD

Desde inicios del presente milenio, las RSD se perfilaban como una posibilidad de reavivar la participación ciudadana, sobre todo la de los jóvenes. El uso de Internet, y las diversas formas de aplicación, se identificaba y se identifican como una forma de respuesta a ciertas problemáticas relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía, tales como:

a) El ausentismo electoral, la pérdida de credibilidad en los partidos políticos y la falta de participación política en general.
b) La pérdida del espacio político (ágora), como posibilidad para el debate público, atribuida al desinterés ciudadano por la participación en las instituciones tradicionales (organizaciones sociales, partidos, sindicatos, entre otras).
c) Generación de obstáculos para mantener y promover la participación política, derivados de la complejidad de las sociedades modernas.

Con el avance y desarrollo de las tecnologías de comunicación y, en particular con las RSD, se considera que dichas problemáticas ahora pueden resolverse, gracias a las posibilidades de gestión de datos, a la creación y apertura de nuevos espacios de participación política mediante el Internet, a la facilidad y cercanía con la que el mundo político se presenta a los ciudadanos, y a la

construcción de espacios deliberativos que acercan los problemas sociales a la población y permiten recoger sus opiniones (Díez, 2003)

En ese contexto, surgieron algunos términos como tecno-democracia, tecno-política, democracia electrónica, E-Government, E-gobierno o gobierno electrónico, entre otros. Las TIC adquieren un lugar privilegiado, como "una nueva forma de hacer democracia", democracia cibernética que al inicio se centró en el «voto electrónico», o en la recogida de información de la ciudadanía al estilo de un gran sistema de encuestas. Herramientas que también permearon la forma de hacer democracia, en cuanto a las relaciones de poder y control de la información, donde la sociedad mediática mejora la comunicación entre los ciudadanos y sus representantes políticos, en la mediación entre ciudadanos y gobierno (Díez, 2003, p. 195).

Desde una dimensión sociopolítica, la ciudadanía va más allá del mero estatus legal o jurídico, debido a que abarca la participación activa de los individuos en la vida pública y su relación con el Estado y las instituciones de la comunidad en donde habita, lo que otorga un sentido de pertenencia e identidad social (Kymlicka y Norman, 2000). La participación, entonces, es un factor esencial de la ciudadanía y la democracia, abarca la protección de los derechos individuales y la aceptación de las obligaciones comunitarias a través de la participación activa (Kus, 2025). De acuerdo con Castells (2015), la participación, sobre todo la mediada por redes socio digitales, contempla la construcción de significados en la mente humana como una fuente de poder más estable y decisiva. De ahí que, en el contexto de análisis de los movimientos sociales, desde las redes sociales, en la esfera mundial, el autor nos lleva a reflexionar cómo es que se dan esos procesos de construcción de significados.

> El ser humano construye significados al interactuar con su entorno natural y social, interconectando sus redes neuronales con las redes de la naturaleza y las redes sociales. Esta interconexión funciona mediante el acto de comunicación. Comunicar es compartir significados mediante el intercambio de información. Para la sociedad, en sentido amplio, la principal fuente de producción social de significado es el proceso de comunicación socializada. La comunicación socializada es aquella que existe en el ámbito público más allá de la comunicación interpersonal. La transformación continua de la tecnología de la comunicación en la era digital extiende el alcance de los medios de comunicación a todos los ámbitos de la vida social en una red que es al mismo tiempo local y global, genérica y personal, en una

> configuración constantemente cambiante. El proceso de construcción de significado se caracteriza por una gran diversidad. Sin embargo, hay una característica común a todos los procesos de construcción simbólica: en gran medida dependen de los mensajes y de los marcos creados, formateados y difundidos en las redes de comunicación multimedia. (Castells, 2015, p. 27)

Con este fragmento, ponemos énfasis en la importancia de la construcción de significados por parte del ser humano, a partir de sus relaciones de y con el poder, con los entornos sociales, pero, sobre todo, a través de los diferentes medios de comunicación que utiliza para promover o no la transformación de sus entornos sociales. Por ello, apelar a esta reflexión posibilita tener en claro la importancia del ejercicio responsable y transformador en las conformaciones de ciudadanías activas mediante el uso de las RSD.

Resultados

Para el caso de Hidalgo, participaron en total 127 estudiantes del cuarto semestre de una escuela preparatoria estatal. De ellos, 67 son mujeres (52.8%), 54 hombres (42.5%) y seis se declararon no binarios (4.7%). En general, los estudiantes corresponden a un nivel socioeconómico medio, por lo que se parte del supuesto que la mayoría cuenta con algún dispositivo electrónico para el acceso a las RDS. En tal sentido, se preguntó sobre la frecuencia en el uso de éstas.

De acuerdo con los hallazgos, la mayoría hace uso frecuente (siempre) de WhatsApp, seguido de Instagram y, en tercero, TikTok. En contraste, las redes no utilizadas o menos utilizadas son BeReal, OnlyFans y Snapchat. Las primeras, en especial WhatsApp, permiten una disposición y comunicación inmediata, como posibilidad para entablar diálogos en tiempo real, subir documentos y materiales anexos, tener llamadas de audio o videollamadas, resolver situaciones apremiantes tanto en lo individual como en colectivo. Podría decirse que esta es una red más personal; a diferencia de Instagram y TikTok, donde si bien se pueden generar y subir fotos y videos, tienen la finalidad de enviar e intercambiar mensajes cortos, que muchas veces tienen cobertura y "público" más abierto. Vale agregar que las tres son gratuitas y de más fácil acceso.

En contraste, BeReal, OnlyFans y Snapchat (poco o nada utilizadas) ofrecen contenidos "líquidos" (Bauman, 2010), efímeros, poco seguros o que incluso pueden dar pie al robo de información, manejo de contenido que se

presta a la pornografía o a la promoción de drogas. En particular, BeReal, al ser demandante en sus reglas y abierto en su accesibilidad a los demás, es la menos utilizada. Al igual que OnlyFans, red utilizada principalmente por adultos, debido a que demanda pago por compra u oferta de servicios, o Snapchat, tan efímero y banal, que 86% nunca lo ha usado. Con esto se detecta que casi la totalidad prefieren espacios digitales más personalizados y, hasta cierto punto, humanizados.

En este primer sondeo, llama la atención que Telegram, X (antes Twitter) y YouTube sean nada o poco utilizadas, a pesar de que sus contenidos son diversos y que ofrecen una amplía grama de posibilidades informativas, de canales de noticias, grupos especializados, análisis crítico-social y recreativo. Probablemente, la falta de uso es atribuible al desconocimiento de sus características, las cuales podrían ser una gran oportunidad para que estos jóvenes amplíen sus fuentes de información y diversifiquen los puntos de vista respecto al acontecer nacional e internacional (véase tabla 1).

Tabla 1

Frecuencia en el uso de las redes socio digitales RSD

RSD Tipo	Nunca	Ocasionalmente	Siempre
	%	%	%
1. Instagram	9.4	7.1	83.5
2. Telegram	63.8	26.0	10.2
3. Twitter	59.1	18.9	22.0
4. WhatsApp	3.9	7.1	89.0
5. Snapchat	85.8	9.4	4.7
6. YouTube	13.4	29.1	57.5
7. TikTok	17.3	11.0	71.7
8. Bereal	91.3	2.4	6.3
9. Onlyfans	87.4	2.4	10.2

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta PAPIIT-IN-401723.

Como hemos identificado, las RSD se utilizan para obtener información sobre situaciones o eventos respecto a contextos inmediatos, que pueden ser desde actividades escolares, las realizadas en el barrio o colonia, o incluso institucionales y de gobiernos en turno o respecto a actividades culturales y deportivas. Por ello, se indagó sobre la frecuencia con la que recurren a cierto tipo de fuentes socio-digitales para la obtención de esta información. Al respecto, se

encontró que son poco utilizadas, ya que poco más de la mitad refiere recurrir a videos de TikTok (63%), 51.2% a Memes y menor a la mitad (45.7%), se opta por videos de YouTube o Reels. El resto de las fuentes son muy poco utilizadas, siendo X (antes Twitter) la menos utilizada; incluso 64. 6% reporta nunca haberla usado. En cuanto a Redes institucionales, su uso es variado y no muestra una tendencia, debido a que las proporciones son similares (ver tabla 2).

Es probable que el uso poco frecuente de estos medios informativos se deba a su corta duración, aunque a veces son agradables, son poco creíbles, incluso ofrecen información parcial o incompleta.

Tabla 2
Frecuencia sobre utilización de fuentes digitales
para saber sobre el entorno social

Fuente digital de información	Nunca	Ocasionalmente	Siempre
	%	%	%
1. Memes	21.3	27.6	51.2
2. Reels	23.6	30.7	45.7
3. Videos de TikTok	18.1	18.9	63.0
4. Facebook	43.3	19.7	37.0
5. Redes institucionales	35.4	30.7	33.9
6. Podcast	47.2	24.4	28.3
7. Videos en YouTube	31.5	22.8	45.7
8. Cuenta de X	64.6	9.4	26.0

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta PAPIIT-IN-401723.

Ahora bien, para identificar cuáles son los medios por los que se informan los estudiantes, les preguntamos sobre ello, incluyendo los tradicionales y digitales. Al respecto, poco más de la mitad utiliza Tiktok (59.1%) o Instagram (58.3%), en menor medida, pero con tendencia similar (37%), tenemos WhatsApp y Facebook, seguidos de YouTube (34.6 %) y X (antes Twitter 30.7%). Llama la atención que la información por televisión ocupa un porcentaje igual al de X, sobre todo porque en uso ocasional es más alto (34.6) con relación a los otros medios, que no rebasan el 26%. Otro dato interesante, es que se confirma el desinterés por la lectura tradicional, debido a que los estudiantes nunca se informan mediante los periódicos (81.7%) o por revistas (81.7%) y por libros

(69.3%) tampoco. La radio también es un medio poco utilizado, tal como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Medio que utilizan los estudiantes para enterarse de asuntos interés público

Medio de información	Nunca	Ocasionalmente	Siempre
	%	%	%
1. Radio	66.1	21.3	12.6
2. Televisión	34.6	34.6	30.7
3. Libros	69.3	19.7	11.0
4. Periódicos	81.7	7.9	10.3
5. Revistas	80.2	9.5	10.3
6. Facebook	41.7	21.3	37.0
7. Instagram	17.3	24.4	58.3
8. TikTok	19.7	21.3	59.1
9. WhatsApp	37.0	26.0	37.0
10. YouTube	50.4	15.0	34.6
11. X (antes Twitter)	58.3	11.0	30.7

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta PAPIIT-IN-401723.

Participación en espacios personales y de organizaciones sociales

En relación con la participación en espacios del entorno inmediato y los círculos sociales próximos, los jóvenes señalan (habiendo acotado en el cuestionario que participación significa: opinar, discutir, proponer, organizar o ser parte del voluntariado), que es el grupo de amigos (67.7%) en donde más participan, seguido de la familia (63.8%), la escuela (45.2%), y con muy poca distancia, las redes sociales (40.5%). No obstante, estos índices son muy bajos, pero son compensados con la participación ocasional.

Es importante destacar que un alto porcentaje (81.7%) nunca ha opinado, discutido, o propuesto en política. Esto, debido quizá a su edad, ya que consideran que nunca lo han hecho por no tener ese derecho, como lo mencionan Benedicto y Moran (2003), o quizá, por haber puesto el acento en la organización o el voluntariado.

Tabla 4

Frecuencia sobre participación en instancias inmediatas y del entorno social

Instancias de participación	Nunca	Ocasionalmente	Siempre
a. Familia	9.4	26.8	63.8
b. Grupo de amistades	9.5	23.0	67.5
c. Fiestas	51.6	31.0	17.5
d. Equipo deportivo	50.8	26.2	23.0
e. Asociación Religiosa	77.0	18.3	4.8
f. Escuela	12.7	42.1	45.2
g. Política	81.7	11.9	6.3
h. Grupo de actividades culturales	38.1	30.2	31.7
i. Redes Sociales	27.8	31.7	40.5
j. Colectivos	54.8	32.5	12.7

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta PAPIIT-IN-401723.

Disposición a participar en caso de surgir algún problema o descontento

En cuanto a la disposición para participar en espacios públicos ante una situación problemática o de descontento, independientemente del lugar, son los desastres naturales en los que siempre (56.7%) se participará, complementado con 25.2% que lo harían ocasionalmente. Los espacios con segundo y tercer lugar de participación son el trabajo (47.2%) y la escuela (45.7%), que, a su vez, se ven apoyados con los que lo harían eventualmente, tal como se muestra en la tabla 5.

De nueva cuenta, la política invierte la tendencia, pues poco más de la mitad (59.1%) nunca estaría dispuesta a participar en ella, pero casi la tercera parte lo haría de manera ocasional.

Otro aspecto digno de resaltar es la disposición a participar mediante redes sociales, debido a que se rompe con el supuesto de que la tendencia se centra en las RSD, un comportamiento similar se identifica en la ciudad y el barrio.

Tabla 5

Disposición a participar en espacios públicos
en caso de surgir algún problema o descontento

Espacio público	Nunca	Ocasionalmente	Siempre
	%	%	%
a. Ciudad	33.1	42.5	24.4
b. Barrio	33.1	36.2	30.7
c. Escuela	17.3	37.0	45.7
d. Trabajo	18.1	34.6	47.2
e. Desastre natural	18.1	25.2	56.7
f. Política	59.1	23.6	17.3
g. Redes sociales digitales	29.9	31.5	38.6

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta PAPIIT-IN-401723.

Finalmente, detectamos que no existe gran diferencia en la tendencia participativa y de disposición a participar por género (véase la tabla 6 como ejemplo), debido a que la mayoría no participa en organizaciones sociales (religiosas, deportivas, culturales, civiles o de voluntariado). En cambio, sí se participa con la familia, la escuela, el trabajo, y la ciudad, tal como se identificó en los hallazgos iniciales, pero sin diferencias entre los géneros.

Tabla 6

Participación por género en alguna organización religiosa,
deportiva, civil o de voluntariado

Género	Sí	No	Total
Mujer	9.4%	43.3%	52.8%
Hombre	12.6%	29.9%	42.5%
No binario	.8%	3.9%	4.7%
Total	22.8%	77.2%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta PAPIIT-IN-401723.

Conclusiones

En general, podemos afirmar que existen diferencias significativas en cuanto al uso de las RSD, debido a que al menos los estudiantes ubicados en la ciudad de Pachuca aún prefieren redes que ofrecen mayor facilidad de acceso y menor

complicación en la elaboración y transmisión de mensajes, como es WhatsApp. Además, optan por RSD que permiten dialogar, intercambiar documentos y materiales, así como información sencilla y corta para estar informados en general. No obstante, en cuanto a medios informativos optan por aquellos que ofrecen información inmediata, de fácil localización y mostrada de forma breve, como Instagram o TikTok, siendo menos frecuente el uso de aquellas que implican profundizar en contenidos y, mucho menos, las que ofrecen información analizada o que demandan reflexionar al respecto.

Con los datos presentados, tenemos un diagnóstico exploratorio, que determina que existen pocas disposiciones para conformar una ciudadanía activa, comprometida con los problemas sociales de su entorno y con los problemas de la sociedad global.

Referencias

Bauman, Z. (2010). Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. (3ª reimp., trad. M. Rosenberg y J, Arrambide) México: Fondo de Cultura Económica.

Benedicto, J. y Moran, M. L. (2003). Los jóvenes ¿ciudadanos en proyecto? En: J. Benedicto y M. L. Moran. Aprendiendo a ser ciudadano. Experiencias sociales y la construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. España: Injuve: 39-64. https://www.academia.edu/57777478/La_construcci%C3%B3n_de_una_ciudadan%C3%ADa_activa_entre_los_j%C3%B3venes

Castells, M. (2008). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red. México: Siglo XXI editores.

Castells, M. (2015). Redes de indignación y esperanza. [2ª ed. Trad. M. Hernández-Díaz]. Madrid: Alianza editorial.

Díez, Á (2003). Ciudadanía cibernética, la nueva utopía tecnológica de la democracia. En: J. Benedicto y M. L. Moran. Aprendiendo a ser ciudadano. Experiencias sociales y la construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. España: Injuve: 193-218. https://www.academia.edu/57777478/La_construcci%C3%B3n_de_una_ciudadan%C3%ADa_activa_entre_los_j%C3%B3venes

González-Builes, N. (2014). La teoría de redes sociales y las políticas públicas. Una aproximación al debate teórico y a las posibilidades de intervención en realidades sociales, *Forum.* (6): 81-97. https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/52968/52592

Kus, Z. (2025). Artificial Intelligence and the Advancement of Civic and Political Engagement: Opportunities and Challenges for Democracy. In: M. Hawamdeh (Coord.). *Digital Citizenship and the Future of AI Engagement, Ethics, and Privacy*: 151-168). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9015-3.ch006

Lozares C. (1996). La teoría de redes sociales. Papers 48: 103-126. https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n48/02102862n48p103.pdf

Shtawi, S. & Abd-Rabo, A. M. (2025). Ethics of Digital Citizenship in the Age of AI in Higher Education from the Viewpoint of Faculty Members. In: M. Hawamdeh. (Coord.). *Digital Citizenship and the Future of AI Engagement, Ethics, and Privacy*: 169-200. IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9015-3.ch007

Vargas, J. G. & Alcántara, M.T. (2020). The influence and benefits of technology as a strategy in organizations. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*. 7(1):32-53. https://doi.org/10.4995/muse.2020.10693

Vélez, G. (2008). Exploración de las relaciones entre redes sociales y comunicación. *Razón y Palabra*, (61). https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520720010.pdf

INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LA DOCENCIA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES[*]

Coordinador
Santiago Alonso Palmas Pérez[**]

Algunas reflexiones en torno a las narrativas
sobre el uso de la IA entre estudiantes y profesorado universitario
Gladys Ortiz Henderson[***]

IA-generativa de imágenes:
lecciones aprendidas para proyectos educomunicativos
Daniel Hernández Gutiérrez[****]

Inteligencia artificial: hacia una reflexión crítica
sobre la investigación educativa en la era digital
Juan Carlos López García[*****]

Resumen general del simposio

Este simposio tiene como objetivo analizar y discutir las transformaciones que la cultura digital ha generado en el ámbito educativo contemporáneo. A través

* Línea temática: saberes digitales de docentes y estudiantes: a) TIC en educación básica, media superior y superior; b) normalismo, disciplinas académicas y TIC; c) habilitación tecnológica de actores educativos, evaluación y certificación de saberes digitales.

** Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.
s.palmas@correo.ler.uam.mx

*** Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.
g.ortiz@correo.ler.uam.mx

**** Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.
d.hernandez@correo.ler.uam.mx

***** Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.
j.lopezg@correo.ler.uam.mx

de tres ponencias, se abordarán temas relacionados con la inteligencia artificial en la educación superior, las narrativas digitales y su impacto en las prácticas culturales educativas, y la integración de tecnologías emergentes en la docencia. Se espera que este espacio propicie una reflexión crítica sobre los desafíos y oportunidades que presenta la cultura digital en la educación actual.

Palabras clave: cultura digital, educación superior, inteligencia artificial, narrativas digitales, tecnologías emergentes.

Semblanza de los participantes en el simposio

Santiago Alonso Palmas Pérez. Doctor en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa por el CINVESTAV. Actualmente, se desempeña como Profesor-Investigador y Jefe del Departamento de Estudios Culturales en la Unidad Lerma de la UAM. Sus líneas de investigación se centran en el papel sociopolítico de la cultura digital y su impacto en la educación contemporánea.

Daniel Hernández Gutiérrez. Profesor-Investigador Titular B en la UAM Lerma. Candidato a Doctor en Ciencias Políticas (UNAM) y Maestro en Comunicación con Medios Virtuales (ICONOS). Coordina el Seminario MeNTe. Sus investigaciones abordan tecnología educativa, alfabetización digital y prácticas culturales en entornos educativos contemporáneos.

Gladys Ortiz Henderson. Doctora en Ciencias Antropológicas por la UAM. Profesora-Investigadora Titular C en la UAM Lerma. Coordina el Área de Estudios sobre Cultura Digital. Sus líneas de investigación incluyen educación, cultura digital, igualdad de género y participación juvenil en el uso de tecnologías digitales.

Juan Carlos López García. Sociólogo y maestro en Estudios Políticos y Sociales por la UNAM. Es profesor-investigador en la UAM-Lerma desde 2018, donde imparte seminarios sobre complejidad, educación superior y análisis de redes sociales. Fue investigador visitante en la UAB (2015) y actualmente coordina el Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Miembro del COMIE, coordina su Seminario Permanente de Educación Superior. Sus líneas de investigación incluyen internacionalización académica, políticas de educación superior, gobierno universitario y redes académicas.

Algunas reflexiones en torno a las narrativas sobre el uso de la IA entre estudiantes y profesorado universitario

Gladys Ortiz Henderson

Introducción

La inteligencia artificial (IA) es el resultado de múltiples avances tecnológicos que permiten a las máquinas simular funciones humanas. Es una herramienta tecnológica que puede realizar tareas que requieren inteligencia humana como la toma de decisiones, traducción de idiomas o reconocimiento de voz (UNESCO, 2021). Si bien su desarrollo pudiera rasterarse hacia tiempos prehistóricos como propone Villarreal (2024), como parte de la prolongación simbólica y técnica de la capacidad del ser humano por sistematizar y automatizar el conocimiento, sus orígenes modernos iniciaron formalmente en los años 80 del siglo XX, impulsada por el crecimiento de los datos digitales y la mejora de algoritmos computacionales.

Ante su expansión en distintos ámbitos, organismos internacionales como la UNESCO (2019, 2021) han propuesto lineamientos para su uso educativo, destacando la centralidad del ser humano, la armonización con las políticas educativas y la formación docente, entre otros aspectos. Estos principios se refuerzan con recomendaciones éticas que subrayan el empoderamiento docente, la investigación y el aprendizaje continuo.

Desde un enfoque teórico, el acceso, uso y adopción de tecnologías como la IA implica una construcción cultural de significados por parte de quienes las usan. Se pasa del diseño técnico de una máquina a la apropiación simbólica, entendiendo a la tecnología como un objeto cultural (Griswold, 2008) a través de la domesticación de la tecnología (Silverstone y Haddon, 1996). Siguiendo la línea de los estudios culturales, Daniel Bell (2001) propuso un enfoque que permite comprender los fenómenos tecnológicos no solo desde su aspecto técnico, sino como hechos culturales y sociales complejos. En este modelo se estructura en tres dimensiones que operan de manera simultánea y entrelazada: a) la dimensión material, b) la dimensión simbólica y c) la dimensión social.

Este texto retoma algunos de los hallazgos que se obtuvieron al realizar una revisión sistemática de la literatura reciente a través del protocolo PRISMA (Page et al., 2021) con la finalidad de recuperar las narrativas de estudiantes y profesorado universitario sobre el uso de la IA en la educación, es decir, la dimensión social de esta tecnología: las percepciones, actitudes y experiencias de ambos grupos frente a la IA en el contexto educativo (Ortiz-Henderson, en prensa).

A partir de las narrativas recuperadas en esa revisión, presento aquí algunas reflexiones sobre cómo los significados atribuidos a esta tecnología se relacionan con las políticas y marcos internacionales en materia educativa, así como los retos para la alfabetización digital y el aprendizaje en un nuevo contexto educativo.

Marco teórico

Hace más de dos décadas, cuando comenzaban los primeros debates teóricos sobre el ciberespacio y la cibercultura, Daniel Bell (2001) propuso un enfoque basado en tres dimensiones interrelacionadas para entender este nuevo entorno social emergente: a) la dimensión material, b) la dimensión simbólica y c) la dimensión social.

La dimensión material se refiere a la infraestructura tecnológica, es decir, a los dispositivos y sistemas que hacen posible el funcionamiento del ciberespacio. Incluye también las narrativas sobre su origen y evolución, relacionadas con su economía política. En el caso de la IA, esta dimensión incluye, por ejemplo, los avances en *machine learning*, el desarrollo de redes neuronales o el procesamiento masivo de datos y la capacidad computacional; también la inversión económica y el papel de las corporaciones que desarrollan estas herramientas.

Por su parte, la dimensión simbólica se enfoca en cómo se representa el ciberespacio dentro de la cultura popular, a través de medios como el cine, la literatura, la publicidad o los medios masivos, que generan imágenes e ideas sobre su funcionamiento e impacto. En el caso de la IA esto incluye representaciones como la figura del robot inteligente, el mito de la máquina que piensa o el miedo al reemplazo humano.

Finalmente, la dimensión social aborda las prácticas cotidianas de las personas al interactuar con el ciberespacio. En este nivel, se consideran las vivencias, percepciones y experiencias personales vinculadas al uso de la tecnología,

construyendo así narrativas sobre cómo se vive, se entiende y se integra en la vida diaria. Esta dimensión se refleja en cómo docentes y estudiantes usan, adaptan o rechazan estas herramientas o cómo las incorporan en los procesos educativos.

Es en esta última dimensión en la que coloco el análisis de las narrativas de estudiantes y profesorado universitario sobre el uso de la IA, es decir, en el cómo esta tecnología está siendo apropiada en la vida cotidiana a través de su incorporación, objetivación y la conversión en los significados que ésta genera entre quienes la usan (Silverstone y Haddon, 1996).

Nota metodológica

Siguiendo las directrices establecidas por el protocolo PRISMA (Page et al., 2021), se llevó a cabo una revisión bibliográfica sistemática en la plataforma de Google Académico -a principios de 2024- sobre investigaciones en inglés publicadas en 2023 en distintas partes del mundo. De los 352 documentos revisados en una primera etapa, se seleccionaron aquellos textos que cumplían con ciertos criterios: disponibilidad completa, publicación en revistas especializadas en educación, ciencias sociales o humanidades, y un enfoque claro en la inteligencia artificial, excluyendo aquellos que mencionaran "ChatGTP" en el título. Esta búsqueda inicial permitió acotar una muestra de 66 documentos, que luego se redujo a 17 investigaciones, tras una nueva revisión, que cumplieron con los criterios establecidos en un inicio para esta investigación. Si bien es una selección limitada, es una muestra suficiente para recuperar algunas de las narrativas de estudiantes y profesorado universitario sobre el uso de la IA en la educación.

Narrativas sobre el uso de la IA entre el profesorado universitario

En la muestra analizada el profesorado universitario se inclina en señalar el lado crítico o negativo de la IA en la educación. Sobre todo se centran en tres narrativas: a) en la posiblidad de que una IA los pueda sustituir, b) en el plagio que pueden cometer los estudiantes con su uso y, c) en lo poco preparados que están para su uso. Sin embargo, también señala algunos beneficios en la experiencia

educativa con su uso y también la mejora que puede procurar en los procesos administrativos.

La idea del profesorado de poder un día ser sustituído por una IA proviene de su preocupación por no sentirse con el conocimiento o la preparación suficiente. Muchos docentes manifiestan no tener conocimientos suficientes para implementar herramientas de IA en el aula, lo que genera temor e inseguridad respecto a su lugar en el futuro educativo (Alnasib, 2023; McGrath et al., 2023; Pisica et al., 2023). Bearman, Ryan y Ajjawi (2023) también sostienen que la IA altera los lugares tradicionales de autoridad académica, generando tensiones y sentimientos de vulnerabilidad. La IA ya puede realizar funciones como tutorías automatizadas, generación de textos, corrección de trabajos y personalización del aprendizaje, lo que alimenta la percepción de reemplazo (Chaka, 2023; Malik et al., 2023).

Por otro lado, una de las principales ventajas reconocidas es que la IA permite adaptar contenidos y ritmos de estudio a las necesidades de cada estudiante y esto mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje porque responde a la diversidad de estilos, habilidades y ritmos de aprendizaje (Vera, 2023; Pisica et al., 2023). Además, el profesorado valora que la IA puede encargarse de tareas repetitivas como la calificación automática, la generación de informes o la gestión de plataformas educativas. Esto libera tiempo que puede dedicarse a mejorar la interacción con el alumnado (Vera, 2023; Bearman et al., 2023). Finalmente, el profesorado señala que las herramientas de IA pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias como la escritura, el análisis de información o el pensamiento crítico (Pisica et. Al, 2023; Malik et al., 2023).

A pesar de la visión pesimista, las y los profesores también reconocen que la inteligencia artificial puede enriquecer la experiencia educativa al facilitar la personalización del aprendizaje, optimizar cuestiones administrativas, mejorar competencias de estudiantes y fomentar nuevas formas de enseñanza.

Narrativas sobre el uso de la IA entre el estudiantado universitario

En cuanto al estudiantado, las narrativas suelen ser más optimistas. En la muestra analizada, las y los estudiantes coinciden en lo siguiente: a) la usan cotidianamente, b) mejora la experiencia educativa y, c) les ayuda a escribir mejor. Sin

embargo, las y los estudiantes aclaran que no la saben usar bien y que les gustaría aprender, aprendizaje que quisieran obtener de sus profesoras y profesores.

Los estudiantes universitarios actuales forman parte de generaciones que han crecido rodeadas de tecnología digital. Están más acostumbrados a interactuar con interfaces automatizadas, asistentes virtuales y plataformas inteligentes, por lo que ven la IA como una extensión de su entorno de aprendizaje (Dakakni & Safa, 2023; Suwadi, 2023; Owidi, 2023). A diferencia del profesorado, los estudiantes valoran principalmente la utilidad práctica de la IA: les ayuda a escribir mejor, a estudiar más rápido, a organizar tareas o a superar dificultades con los idiomas (Malik et al., 2023; Robayo-Pinzón et al., 2023). Además, ven la IA como un recurso que puede facilitar su formación, ayudarlos a adquirir competencias o incluso abrir nuevas oportunidades profesionales (Chaka, 2023; Cancharí et al., 2023).

Los estudiantes suelen usar la IA de manera intuitiva (por ejemplo, para escribir ensayos, resumir textos, traducir, etc.), pero no siempre comprenden cómo funciona, sus límites, o cómo usarla de forma ética en el contexto académico (Malik et al. 2023; Suwadi, 2023; Owidi 2023). Asimismo, muchos estudiantes reconocen que necesitan orientación para utilizar la IA de manera adecuada en tareas universitarias, sobre todo en temas como: a) cómo evitar el plagio, b) cómo citar correctamente lo generado por la IA, c) cuándo es legítimo usarla o no, d) cómo evaluar la confiabilidad de su uso (Robayo-Pinzón et al. 2023; Dakakni & Safa, 2023).

Aunque las y los estudiantes usan herramientas como ChatGPT o Quillbot, la mayoría no ha recibido formación formal sobre inteligencia artificial. Por eso, quisieran tener talleres, guías o clases que les permitan conocer más allá del uso básico (Owidi, 2023; Fathahillah, Fakhri y Ahmar, 2023). Finalmente, a pesar de su familiaridad con la tecnología, las y los estudiantes siguen reconociendo la autoridad del profesorado en los procesos formativos. Valoran que sus profesoras y profesores los orienten y les expliquen cómo integrar la IA de forma ética y responsable (Robayo-Pinzón et al. 2023; Dakakni & Safa, 2023).

Aunque el estudiantado universitario muestra entusiasmo y familiaridad con la IA, también expresan incertidumbre sobre cómo usarla de manera adecuada. Por ello, quisieran tener el apoyo de sus profesores, no sólo para aprender a utilizarla instrumentalmente, sino para comprender su aplicación ética.

Algunas reflexiones en torno a las narrativas sobre el uso de la IA entre estudiantes y profesorado universitario

La IA genera ambivalencia: entusiasmo e incertidumbre

Tanto docentes como estudiantes coinciden en que la IA tiene potencial para transformar la educación, pero expresan preocupaciones relacionadas con el plagio, la privacidad, el reemplazo humano o incluso la pérdida de interacción social. En este sentido, nos encontramos ante las visiones apocalípticas e integradas (Eco, 2000) que surgen históricamente frente al uso de una tecnología, aquéllos pesimistas que ven a la tecnología como una amenaza por ejemplo, con la posibilidad de sustituir al profesorado y destruir el aprendizaje significativo, y quienes de manera optimista ven a la tecnología como un instrumento positivo de progreso, democratización o acceso al conocimiento, en este caso, como un motor de innovación educativa sin poner el acento en los efectos éticos o sociales. En su propuesta Umberto Eco no se alinea con ninguno de los dos extremos, sino que propone una postura crítica y equilibrada, pues su objetivo es comprender cómo operan los medios -o tecnologías- en la cultura contemporánea, reconociendo sus posibilidades y riesgos sin caer en simplificaciones. Desde esta perspectiva es importante entender los significados, usos, riesgos y oportunidades que la IA plantea en contextos educativos sobre todo a través de la alfabetización crítica.

El profesorado percibe más riesgos que beneficios

Los docentes muestran escepticismo hacia la IA por miedo a ser desplazados, por no sentirse preparados, o por desconfiar de su uso por parte de los estudiantes. El desplazamiento laboral por la tecnología no es un fenómeno nuevo, pero quienes estudian este fenómeno coindicen en que la velocidad y alcance de la inteligencia artificial y la automatización tecnológica actuales presentan desafíos inéditos para el trabajo humano. Para Ford (2016) la robótica y la IA amenazan millones de empleos (como contadores, abogados o docentes), en este sentido, no es solo el trabajo físico el que está en riesgo pues el desplazamiento también alcanza tareas cognitivas y creativas. Por otro lado, Cuban (2001) ya había mostrado cómo históricamente los docentes han reaccionado con cierta

resistencia frente a nuevas tecnologías, por la incertidumbre que generan en sus prácticas pedagógicas. Ante este escenario, organismos como la UNESCO (2019) han enfatizado que el uso de la IA debe orientarse a fortalecer el rol del profesorado y no a sustituirlo, proponiendo su empoderamiento mediante formación, acompañamiento y marcos éticos claros. Por lo tanto, el reto actual no radica en aceptar o rechazar la IA, sino en generar las condiciones para que su integración suceda con justicia, equidad y reflexión crítica.

El estudiantado es más optimista, pero necesita orientación

La diferencia entre los significados del estudiantado y el profesorado en torno a la IA es notoria pues, a diferencia del profesorado, los estudiantes utilizan de forma cotidiana la IA para escribir tareas o aprender idiomas, son más prácticos en su uso. Prensky (2001) describía ya esta diferencia ante la presencia de las nuevas tecnologías con la idea de "nativos digitales" (estudiantes) frente a "inmigrantes digitales" (profesores), lo que influye en su actitud hacia las nuevas tecnologías. Cabe señalar también que según la UNESCO (2021), en general, el estudiantado tiende a enfocarse en el potencial de la IA para su aprendizaje y desarrollo, más que en sus implicaciones estructurales. Sin embargo, también admiten que necesitan más orientación y formación para usarla correctamente. Es por esto que el profesorado debe ser guía en este proceso de formación y más que evitar o prohibir su uso en el aula debiera capacitarse para poder así orientar al alumnado en estas nuevas tareas. Ya desde 2003 David Buckinghan proponía que ante la cultura digital, el profesorado debe enseñar a los estudiantes a interpretar críticamente los mensajes, no simplemente controlar su acceso.

Las instituciones educativas deben ser mediadoras del cambio

Las percepciones contrastantes entre estudiantes y docentes muestran que la llegada de la IA a la educación no solo implica un cambio tecnológico, sino también cultural, pedagógico y ético. Tanto profesorado como alumnado consideran que hacen falta guías y acompañamiento para integrar adecuadamente la IA en el entorno universitario. En este contexto, organismos como la UNESCO (2019, 2021) subrayan la importancia de una formación docente continua, la promoción del aprendizaje permanente y el establecimiento de marcos éticos para el uso de la IA. Asimismo, autores como Bearman et

al. (2023) y Rangel-de Lázaro & Duart (2023) insisten en que las universidades deben desempeñar un papel activo en la alfabetización digital tanto del profesorado como del estudiantado. Complementariamente, el informe de la UNESCO *Escuelas por el cambio* (2023) aporta algunas ideas para una gestión institucional transformadora basada en la participación democrática, la equidad, la inclusión, el acompañamiento de líderes escolares y la construcción de culturas colaborativas dentro de las instituciones educativas.

A manera de conclusión

El enfoque propuesto por Daniel Bell (2001), basado en las dimensiones material, simbólica y social, resulta útil para comprender la incorporación de tecnologías como la inteligencia artificial en la educación. Esta perspectiva permite analizar no solo la infraestructura técnica que posibilita su funcionamiento (dimensión material), sino también los imaginarios y temores que se construyen en torno a ella (dimensión simbólica), así como las prácticas y significados que profesores y estudiantes desarrollan en su uso cotidiano (dimensión social). Este modelo evita una visión tecnodeterminista y brinda algunas claves para analizar no solo el impacto técnico de la IA, sino también su dimensión cultural en la experiencia escolar universitaria.

Con el análisis de las narrativas recuperadas en esta revisión de literatura, se puede concliur que la llegada de la inteligencia artificial a la educación no implica solamente una transformación tecnológica, sino también un giro cultural, pedagógico y ético. Las posturas ambivalentes que surgen entre docentes y estudiantes —mezcla de entusiasmo, escepticismo y expectativas— confirman lo que Umberto Eco advertía sobre los discursos extremos frente a la tecnología: la necesidad de ir más allá del rechazo apocalíptico o la aceptación ingenua, hacia una comprensión crítica de sus usos y significados. Esta mirada es relevante en el ámbito educativo, donde la IA no solo plantea nuevas formas de aprender, sino también nuevos desafíos sobre cómo acompañar los procesos formativos.

Considero importante que el profesorado cuente con herramientas, formación y acompañamiento para tener un rol más activo como guía del uso ético y significativo de la IA. Asimismo, las instituciones educativas deben asumir un papel central y generar políticas de alfabetización digital mediante entornos de inclusión, colaboración y equidad. Solo a través de un enfoque integrador,

que reconozca tanto las oportunidades como los riesgos de esta tecnología en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, será posible transitar hacia una educación que pueda enfrentar los retos que, quienes participamos en el ámbito educativo, tenemos en el presente.

Bibliografía

Alnasib, B. (2023). Factors Affecting Faculty Members' Readiness to Integrate Artificial Intelligence into Their Teaching Practices: A Study from the Saudi Higher Education Context. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *22*(8), 465-491. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.8.24

Bearman, M., Ryan, J. & Ajjawi, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education: a critical literature review. *Higher Education*, *86*, 369-385. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00937-2

Bell, D. (2001). *An introduction to cybercultures*. Routledge.

Cancharí, M. A., Heredia, F. D., Gonzales, Ch., Flores, F. S., Jaramillo, E. A., Urcia, M., Cardoza, M. A., Sotomayor, G. S., Vera, R. M. & Zapata, J. C. (2023). Impact of artificial intelligence on higher educational performance in Peru: the mediating role of the learning environment. *ArtsEduca, 36*, 125-138.DOI:http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca

Chaka, C. (2023). Fourth industrial revolution—a review of applications, prospects, and challenges for artificial intelligence, robotics and blockchain in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *18*(2), 1-39. https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18002

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.

Dakakni, D. & Safa, N. (2023). Artificial intelligence in the L2 classroom: Implications and challenges on ethics and equity in higher education: A 21st century Pandora's box. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 5,* 100179. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100179.

Eco, U. (2000). *Apocalípticos e integrados: Ensayos de semiótica de la cultura*. Lumen.

Fathahillah, F., Fakhri, M. M., & Ahmar, A. S. (2023). Analysis of Artificial Intelligence Literacy in the Blended Learning Model in Higher Education. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, *3*(4), 566-575. https://doi.org/10.35877/454RI.eduline2049

Ford, M. (2016). *El auge de los robots: La tecnología y la amenaza de un futuro sinempleo*. Paidós.

Griswold, W. (2008). *Cultures and societies in a changing world.* Pine Forge Press.

Malik, A. R., Pratiwi, Y., Andajani, K., Numertayasa I. W., Suharti, S., Darwis, A. & Marzuki (2023). Exploring Artificial Intelligence in Academic Essay: Higher Education Student's Perspective. *International Journal of Educational Research Open*, *5,* 100296. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100296.

McGrath, C., Cerratto, T., Juth, N. & Palmgren, P. J. (2023). University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education - An experimental philosophical study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100139. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139.

Ortiz-Henderson, G. (en prensa). Narrativas sobre el uso de la IA entre estudiantes y profesorado universitario: una revisión sistemática. En: L. M. Garay & D. Hernández. *Inteligencia artificial. Análisis críticos de su impacto en la educación.* México: UAM.

Owidi, S. O. (2023). Artificial Intelligence: Reconstructing A New Paradigm Shift in Enhancing Ubiquitous Learning (U-Learning) In Higher Education. University Student's Opinion. Journal of Research & Method in Education, *13*, 1-6. https://10.9790/7388-1304030106

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, *372*.

Pisica, A. I., Edu T., Zaharia R. M., & Zaharia, R. (2023). Implementing Artificial Intelligence in Higher Education: Pros and Cons from the Perspectives of Academics. *Societies*, *13*(5) 118. https://doi.org/10.3390/soc13050118

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Robayo-Pinzon, O., Rojas-Berrio, S., Rincon-Novoa, J., & Ramirez-Barrera, A. (2023). Artificial Intelligence and the Value Co-Creation Process in Higher Education Institutions. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 1–17. https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2259722

Silverstone, R. & Haddon, L. (1996). Design and the Domestication of ICTs: Technical Change and Everyday Life. En: Silverstone, R. & Mansell, R., Eds., Communicating by Design: The Politics of Information and Communication Technologies. Oxford University Press, 44-74.

Suwadi, S. (2023). A Utilization of Artificial Intelligence in Learning Writing in Higher Education. *EDUTEC: Journal of Education and Technology*, *7*(2), 596-604. https://doi.org/10.29062/edu.v7i2.768

UNESCO (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303

UNESCO (2021). *Recomendaciones sobre ética e inteligencia artificial.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París_ UNESCO. https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence

UNESCO (2023). *Escuelas por el cambio: Un aporte para la gestión escolar*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371259

Vera, F. (2023). Faculty members' perceptions of artificial intelligence in higher education: a comprehensive study. *Transformar*, *4*(3), 55–68.

Villarreal, P. (2024). *Inteligencia artificial. El nuevo cerebro electrónico*. Ariel.

IA-generativa de imágenes: lecciones aprendidas para proyectos educomunicativos

Daniel Hernández Gutiérrez

Introducción

Los signos de nuestro tiempo suponen el asombro tácito sobre las tareas y funciones que una IA puede desempeñar en cuestión de segundos. Además, es perfectamente reconocible el progreso en trabajos complejos que dicha tecnología es capaz de realizar y, en consecuencia, el impacto en diversos sectores de la sociedad. Sin ir más lejos, Pachegowda (2023) menciona que las implicaciones de la IA incluyen los sectores económicos, éticos, sociales, de seguridad, privacidad y transformación laboral.

Veamos que, de febrero a diciembre de 2024, se liberaron más de un centenar de nuevos modelos (o nuevas versiones de modelos anteriores) de inteligencia artificial que incluyen grandes modelos de lenguaje (LLM por sus siglas en inglés), generadores de imagen, video, audio, código, entre otros.

De entrada, esto supone dos axiomas fundamentales: 1) la existente carrera de innovación que impulsan las empresas de tecnología (Iansiti y Lakhani, 2020) y, 2) que la proliferación de la IA impacta cada vez más en la sociedad (Floridi y Cowls, 2022). Por ende, debemos asumir que las innovaciones tecnológicas en el campo de la IA serán una constante que incidirá, tarde o temprano, en nuestra cotidianidad.

Desde luego que en el binomio IA/educación se han destacado posturas que favorecen el proceso educativo como una mayor participación estudiantil, mejores puntajes en las pruebas y un desarrollo acelerado de habilidades (Guettala *et al*., 2024), sin omitir, claro, las consideraciones que advierten el riesgo de integridad académica, sesgos en las respuestas, factores de dependencia, brecha digital y privacidad y seguridad (Wang, Wang, y Su, 2024). Lo que es innegable y quizá hasta reiterado mencionar, es que la IA, y en especial la IA generativa (IA-Gen), forma parte del uso constante de los estudiantes. Acorde con una reciente encuesta realizada por el Digital Education Council se destaca

que el 86% de los estudiantes afirmaron utilizar inteligencia artificial en sus estudios, declarando que el 24% usa la IA a diario y el 54 % indicó que al menos una vez a la semana (Kelly, 2024).

IA generativa de imágenes

Uno de los modelos de IA que rápidamente despertó el interés en áreas de enseñanza y aprendizaje es el conocido ChatGPT de la empresa Open AI, ya que tiene la cualidad de sintetizar grandes cantidades de texto para generar contenido (Memarian y Doleck 2023). No obstante, y paralelamente a los chatbots, coexisten otros tipos de inteligencia artificial, como lo es la generativa de imágenes, que se ubican en el ámbito de uso de los estudiantes universitarios. Herramientas como Midjourney DALL-E (OpenAI) y Stable Diffusion (Stability AI) tienen la capacidad de generar imágenes a partir de texto y que abren amplias posibilidades para diversos fines. Este tipo de programas tienen el potencial de crear imágenes con enorme realismo y de diversos estilos artísticos y técnicas de diseño, lo cual marca un nuevo capítulo en la creatividad digital y la creación de contenidos (Wang, He y Peng, 2024).

Si tomamos en cuenta que dos de los aspectos básicos de la IA-Gen son la creatividad y la modificación (Strobel *et al.,* 2024), el nuevo contenido creado advierte amplias posibilidades para el caso de la generación de imágenes. Desde hace varios años se han popularizado modelos *text-to-image* que se caracterizan por proveer al usuario herramientas para generar imágenes a partir de un texto (prompt), incorporando en años recientes propiedades *image-to-image, text-to-video* e *image-to-video*. En este sentido, la automatización de los algoritmos de la IA-Gen de imágenes se puede convertir en un sistema apropiado para enriquecer procesos creativos (Zhou y Lee, 2024). Acorde con la postura de Wang, He y Peng (2024) los *diffusion models* se destacan por su capacidad para crear imágenes de gran calidad y realismo, siguiendo con mayor precisión los criterios que define el usuario en el proceso de generación.

En el contexto de educación superior, claramente áreas como artes visuales (Dehouche y Dehouche, 2023), arquitectura (Başarir, 2022) y diseño gráfico (Hwang y Wu, 2025) pueden encontrar en las herramientas de IA-Gen un nicho provechoso para potenciar la creatividad y trabajo visual. Aunado a lo anterior, Aktay (2024) menciona que la contribución para el ámbito educativo de la IA-Gen de imágenes puede orientarse para: enriquecimiento de las actividades

docentes; evitar problemas con los derechos de autor; recrear eventos históricos o sociales; crear contenido didáctico; enriquecer la educación en línea; eliminar malentendidos conceptuales y prescindir de la falta de contenido.

Acorde con Gil-Ruiz y Domínguez-Lloria (2025) el uso de IA-Gen de imágenes permite a los estudiantes canalizar sus ideas para comunicarse de forma visual y sentirse más creativos, aunque, en contraparte también se advierte signos frustración cuando no es posible conseguir el resultado deseado.

Es por ello esencial, ubicar rutas formativas en el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa de imágenes, especialmente en programas como Stable Diffusion, que permita desarrollar en los estudiantes las habilidades en la generación de contenidos deseados y de calidad para sus proyectos educativos. En el estudio de Derevyanko y Zalevska (2023) se demostró que Midjourney, Stable Diffusion y DALL-E, son herramientas prometedoras para fines educativos ya que tienen un potencial considerable para su implementación en el proceso creativo de diseño. Esto pasa, además del desarrollo de las nuevas habilidades y competencias digitales del *prompt engineering* (Korzynski *et al*., 2023; Federiakin *et al*., 2024) por una visión amplia desde la comunicación educativa que visualice los usos y apropiaciones para formular rutas de alfabetización digital en IA-Gen de imágenes.

Trabajar con software como Stable Diffusion requiere un proceso de aprendizaje y familiarización de su entorno para entender sus alcances y limitaciones. Ello obliga a una adecuada enseñanza de los métodos y técnicas para posibilitar la labor creativa, garantizar la estabilidad y control en la generación de imágenes (Derevyanko y Zalevska, 2023).

Uso de IA generativa de imágenes para proyectos educomunicativos

A continuación, se enlistan cinco principios para generar rutas de apropiación de IA generativa de imágenes en estudiantes universitarios para proyectos educomunicativos.

1. *Inclusión de IA-generativa de imágenes en laboratorios de Ciencia Sociales y Humanidades.* Desde luego que en el contexto de educación superior, existen claramente áreas como artes visuales, arquitectura y diseño gráfico que

encuentran en las herramientas de IA-Gen un nicho provechoso para potenciar procesos creativos. Pero incluso, más allá de estas áreas, en general las ciencias sociales y las humanidades deberían asumir un rol más participativo en la inclusión de IA-Gen ya que por ejemplo, de su incorporación y uso pueden emerger reflexiones sobre ética, derechos de autor, brechas digitales, negocios, pérdidas de trabajo, etcétera en área como derecho, administración, sociología, psicología, por mencionar algunos campos de conocimiento. Y regresando a la pregunta inicial ¿Cómo estamos integrando la IA generativa de imágenes en nuestros espacios educativo? La simple pregunta invita a dar un paso adelante y proyectar cómo queremos estudiar esta tecnología, valga la expresión, observarla desde la barrera o entrándole al debate y reflexión desde su uso. Dependiendo del área de estudio donde nos encontremos, la inclusión de herramientas de IA-Gen en nuestros laboratorios nos coloca en una posición de cercanía, no solo epistémica, sino de práctica, y de ahí se pueden desencadenar muchas reflexiones críticas sobre su incidencia social, cultural y educativa.

2. *Exploración de opciones*. Se sabe que la IA generativa es capaz de crear imágenes digitales con las indicaciones de texto en lenguaje natural con resultados interesantes y de gran calidad tanto en estilos, composición, diseño y capacidad creativa. Con esto en mente es prioritario conocer el amplio panorama de las herramientas de IA-generativa de imágenes para realizar una comparativa a fondo y así conocer las limitaciones y alcances de cada herramienta. En el mercado existen muchas opciones para la generación de imágenes, y dependiendo el objetivo deseado es posible encontrar la mejor o mejores alternativas. Herramientas con licencias oscilan en las licencias básicas desde los 8 y hasta los 15 dólares mensuales, lo que para muchos hace complicado su uso. Por otro lado, licencias de tipo educativo son convenientes cuando se logran las adquisiciones vía institucional y claro no hay que omitir la conveniencia de programa open source, por sus ventajas en términos de su gratuidad, escalabilidad y flexibilidad para crear flujos de trabajo, solo recordar que al estar alojado de manera local, implica mayor uso de recursos técnico, procesos metódicos de instalación, actualizaciones periódicas, mayor atención a los procesos de generación de las imágenes para evitar problemas éticos y de malos usos. Recomendar una herramienta de IA-Gen de imágenes es complicado sin conocer el contexto de la ins-

titución y objetivos de uso, lo que es cierto es que existen muchas opciones y de ahí la importancia de hacer una buena exploración

3. *Habilitación técnica*. En este tema se identifican tres componentes: en primer lugar la Consistencia y estabilidad que se traduce en el conocimiento detallado de la IA-Gen de imágenes y la herramienta en particular. Por ejemplo, es esencial saber cómo funciona un modelo de difusión, que elementos intervienen directamente en la generación de la imagen, es decir que funciones tienen el sampler, seed, scheduler, Loras, checkpoint y pasos de inferencia, etcétera. Todo esto significa entender como cada uno de estos elementos afecta la generación de la imagen. Conocer las variables de cada uno de estos elementos, así como la combinación en su conjunto pueden otorgar resultados con mayor consistencia. En segundo lugar tenemos las Herramientas de control, que son aquellas utilidades y dependencias asociadas que nos otorga un mayor grado de mando y dirección sobre el resultado. En este caso es vital conocer las funciones de controladores, adaptadores, escaladores, retoque, condicionales, y demás plugins que ayudan en el control del resultado en la imagen deseada. Incorporando herramientas de control no da la posibilidad de ampliar las opciones en la generación de imágenes. Finalmente, la eficiencia en la escritura de prompts es parte fundamental para depurar y clarificar las instrucciones de texto que mejorarán la calidad en las imágenes. Si bien existen indicaciones generales que aluden que el prompt se estructura con 1) descripción de la escena 2) descripción del sujeto 3) detalles del entorno y 4) el estilo que se desea, también es cierto que dependiendo de la herramienta y el modelo utilizado la escritura pueden variar. En otras palabras, es fundamental conocer para cada herramienta en cuestión el reconocimiento de prompts y de ahí la manera como debe estar redactado. Por ejemplo, el uso de tags, énfasis en ciertos elementos, extensión del texto ya sea si se escribe en español o inglés. Entonces, para evitar frustraciones en los estudiantes al momento de no conseguir el resultado deseado con sus imágenes, debemos optar por una buena habilitación técnica que les permita canalizar de mejor manera sus ideas.
4. *Labor comunicativa y creativa*. En este apartado se prevee llevar a cabo ejercicios menos técnicos y más un trabajo de narrativas visuales. Se trata de actividades para estimular por un lado, el pensamiento creativo, y por otro al traslado de las imágenes visualizadas en habilidades narrativas. Esto

ayuda a un mejor entendimiento y comunicación de las ideas y por ende a una mayor concreción narrativa. Se podría decir que esta etapa tiene sus similitudes a las fases de preproducción, ya que primero se trabaja con ideas, luego se sintetizan en guiones, storyboard, escaletas, etcétera, previo a la fase de producción. En este caso se sugiere no omitir ejercicios de corte narrativo ya que es importante depurar y refinar el trabajo visual que se desea puesto que está encaminado hacia productos educomunicativos. Recordemos que la IA-Gen utiliza modelos y algoritmos para ejecutar un tipo de proceso de aprendizaje (al que se le conoce como entrenamiento) a partir de contenidos existentes, lo que da como resultado el desarrollo de un modelo estadístico para predecir cuál podría ser una respuesta esperada y, con ello, la generación de nuevos contenidos. Bueno, pues este tipo de invita a alejarnos de la parte dura del algoritmo y centrarnos en los procesos sociales de creación. Citando un trabo de Gil-Ruiz y Domínguez-Lloria (del 2025) dicen "el uso de IA-Gen de imágenes permite a los estudiantes canalizar sus ideas para comunicarse de forma visual y sentirse más creativos" cierro comillas y agrego hagamos sustancial la parte creativa humana por encima de la función del algoritmo.

5. *La IA Generativa como tecnología educativa*. En este punto se hace hincapié en no pensar el uso de la IA en términos integrales, es decir, en que realicen un proyecto educativo o comunicativo de principio a fin, lo que equivale por ejemplo a pedirle a ChatGPT que me haga mi tesis. Esto no es una lógica de trabajo o producción que valga la pena. Por el contrario, se debe observar a la IA, como herramientas de apoyo en algunas de las fases de nuestros proyectos. De ahí que sea necesario saber en que momentos las requerimos y en que otros momentos no apoyamos de otras tecnologías educativas para la realización de nuestro trabajo. Para ilustrar este punto expongo la metáfora que utiliza Janet Rankin del MIT donde hace una comparación entre la tecnología educativa y las grandes tiendas de suministros de herramientas para el hogar, ella explica que el empleado no pregunta a la persona que llega a comprar algo ¿qué herramienta está buscando? La pregunta que, generalmente, hacen, es ¿en qué proyecto estás trabajando? o ¿qué es lo que quieres construir? Sirva la anécdota para enfatizar que no debemos centrar el foco en la IA sino en los proyectos. Por ello, regresando el apunto inicial, todo proyecto educomunicativo tiene diversas etapas de producción y donde nos apoyamos de diversas herra-

mientas y tecnologías educativas. Entonces pensemos que la IA-generativa es una tecnología educativa más que ayuda en alguna de las etapas de nuestros proyectos.

En resumen, las rutas de apropiación de IA-generativa de imágenes deben contemplar:

1. Adecuada inclusión tecnológica en espacios o laboratorios universitarios
2. Una amplia exploración de las herramientas y modelos disponibles
3. La habilitación técnica para tener consistencia, control y prompts apropiados
4. Ejercicios comunicativos y creativos
5. Integración de la IA como tecnología educativa

Hoy en día no podemos estar exentos de los debates sobre la inteligencia artificial. Incluso hay quien dice que la IA es tan brillante que nos lleva a gravitar a su alrededor, esto obliga a establecer planteamientos críticos y reflexivos, pero también de formación, manejo y consumo. Si queremos lograr la apropiación de esta tecnología en docentes y estudiantes, debemos crear las rutas adecuadas apropiación para su aprendizaje práctico, activo y reflexivo. Espero que este esbozo sirva para que clarificar, por lo menos en términos de habilitación y apropiación, una manera de trabajar con proyectos educativos y comunicativos con el apoyo de la IA generativa de imágenes.

No demos por sentado que los estudiantes dominan el amplio universo de la IA-Gen. Especialmente cuando hablamos de programas que requieren una curva de aprendizaje considerable. Es reconocible que muchos estudiantes se inclinan por el uso de ChatGPT, Bing y Copilot para la generación de imágenes debido a su practicidad, comodidad y familiaridad que tienen estas herramientas. En contraparte, desconocen y tienen un uso limitado de herramientas especializadas como Stable Diffusion, inclusive cuando se trata de un programa de código abierto.

Lo anterior, en primera instancia, subraya una brecha existente entre el potencial creativo y educativo de estas tecnologías y la habilitación real de los estudiantes para aprovecharlas. En definitiva, para que la IA-Gen de imágenes se convierta en un recurso que potencie genuinamente la creatividad y los procesos de aprendizaje en la educación superior, es indispensable una visión

puesta en las alfabetizaciones digitales críticas desde donde se formulen programas considerando las barreras y limitaciones actuales y, con ello, incidir en el incremento de las habilidades necesarias para utilizar eficazmente esta poderosa herramienta.

Referencias

Aktay, S. (2022). The usability of Images Generated by Artificial Intelligence (AI) in Education. *International Technology and Education Journal*, 6(2), 51-62.

Başarir, L. (2022). Modelling AI in Architectural Education. *Gazi University Journal of Science*, 35(4), 1260-1278. https://doi.org/10.35378/gujs.967981

Dehouche, N. y Dehouche, K. (2023). What's in a text-to-image prompt? The potential of stable diffusion in visual arts education. *Heliyon*, *9*(6).

Derevyanko, N. y Zalevska, O. (2023). Comparative analysis of neural networks Midjourney, Stable Diffusion, and DALL-E and ways of their implementation in the educational process of students of design specialities. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology*, *9*(3), 36-44.

Federiakin, D., Molerov, D., Zlatkin-Troitschanskaia, O. y Maur, A. (2024, November). Prompt engineering as a new 21st century skill. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1366434). Frontiers Media SA.

Floridi, L., y Cowls, J. (2022). A unified framework of five principles for AI in society. *Machine learning and the city: Applications in architecture and urban design*, 535-545.

Gil-Ruiz, P., y Domínguez-Lloria, S. (2025). La inteligencia artificial generativa de imágenes como colaboradora para la creatividad: un estudio de caso grupal. *Arte individuo y sociedad, 37*(2), 339-351. https://doi.org/10.5209/aris.99030

Guettala, M., Bourekkache, S., Kazar, O. y Harous, S. (2024). Generative Artificial Intelligence in Education: Advancing Adaptive and Personalized Learning. *Acta Informatica Pragensia*, *13*(3), 460-489. DOI: 10.18267/j.aip.235

Hwang, Y., y Wu, Y. (2025). Graphic Design Education in the Era of Text-to-Image Generation: Transitioning to Contents Creator. *International Journal of Art & Design Education*, *44*(1), 239-253.

Iansiti, M., y Lakhani, K. R. (2020). *Competing in the age of AI: Strategy and leadership when algorithms and networks run the world*. Harvard Business Press.

Kelly, R. (28 de agosto de 2024). Survey: 86% of Students Already Use AI in Their Studies, Campus Technology. Disponible en: https://campustechnology.

com/Articles/2024/08/28/Survey-86-of-Students-Already-Use-AI-in-Their-Studies.aspx

Korzynski, P., Mazurek, G., Krzypkowska, P., y Kurasinski, A. (2023). Artificial intelligence prompt engineering as a new digital competence: Analysis of generative AI technologies such as ChatGPT. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, *11*(3), 25-37.

Memarian, B. y Doleck, T. (2023). ChatGPT in education: Methods, potentials and limitations. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, *1*(2). https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100022.

MIT OpenCourseWare (2017). Class Session 8: Teaching with Educational Technology. Instructor: Janet Rankin. *MIT 5.95J Teaching College-Level Science and Engineering, Fall 2015*. Youtube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=rqI_0FNAeS0

Strobel, G., Banh, L., Möller, F. y Schoormann, T. (2024). Exploring generative artificial intelligence: A taxonomy and types. *Hawaii International Conference on System Sciences*.

Wang, X., He, Z., y Peng, X. (2024). Artificial-Intelligence-Generated Content with Diffusion Models: A Literature Review. *Mathematics*, *12*(7), 977. https://doi.org/10.3390/math12070977

Wang, N., Wang, X. y Su, Y. S. (2024). Critical analysis of the technological affordances, challenges and future directions of Generative AI in education: a systematic review. *Asia Pacific Journal of Education*, *44*(1), 139–155. https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305156

Zhou, E., y Lee, D. (2024). Generative artificial intelligence, human creativity, and art. *PNAS nexus*, *3*(3), pgae052.

.

Inteligencia artificial: hacia una reflexión crítica sobre la investigación educativa en la era digital

Juan Carlos López García

Introducción

Hace ya algunas décadas que las tecnologías de la información y la comunicación dejaron de ser uso de exclusivo de una élite informática para incorporarse progresivamente a nuestra vida cotidiana (Cardon 2016). No obstante, esta suerte de democratización en el acceso a las tecnologías suele revivir temores antiguos. Y es que, a lo largo de la historia, los avances tecnológicos suelen despertar entusiasmo, pero también ansiedad. Así, la imprenta fue recibida con recelo por ciertos sectores eclesiásticos y humanistas que advertían sobre la degradación del conocimiento y la proliferación indiscriminada de ideas. Se temía que el saber, antes controlado por especialistas, fuera vulgarizado, y que la lectura —que dejaría de ser una práctica guiada por el maestro— favoreciera interpretaciones erróneas e incluso heréticas.

A propósito de la educación, la democratización en el acceso tras el surgimiento de los sistemas educativos modernos (Müller, Ringer, F., & Simon, 1987) también suscitó una seria discusión respecto de la naturaleza de la educación y la de sus potenciales beneficiarios (Landsheere, 1996). En el nivel universitario, por ejemplo, destacados intelectuales no solo expresaron sus temores sobre de las implicaciones de la masificación, sino que también asumieron posturas normativas que resultarían controversiales: en la universidad, escribía Max Weber (1967), la formación especializada era una cuestión de aristocracia espiritual.

Ahora bien, la irrupción de la inteligencia artificial vuelve a poner sobre la mesa muchos de esos temores en el ámbito educativo: ¿perderá sentido la figura del docente? ¿Será reemplazada la lectura crítica por la respuesta automatizada? ¿Qué autoridad tendrá el conocimiento cuando todo parezca estar disponible de forma inmediata? Estas preguntas, lejos de ser nuevas, reaparecen con cada tecnología que favorece la democratización en el acceso al saber, pero

también redistribuye el poder de decidir qué, cómo y quién aprende. Es decir, lo que está en juego, más allá de la novedad técnica, es la transformación de las condiciones mismas para producir, validar y compartir saberes.

En este contexto, el presente trabajo se propone analizar cómo la inteligencia artificial, y en particular las tecnologías basadas en datos masivos y lenguaje natural, están incidiendo en el campo de la investigación educativa. Se parte de una perspectiva crítica, mas no apocalíptica, interesada tanto en los desafíos como en las potencialidades de esta transformación. Para ello, el texto se organiza en cuatro apartados: en el primero, se ofrece una definición accesible de la inteligencia artificial y se identifican los principios de su lógica operativa; en el segundo, se examina el impacto de la IA en las ciencias sociales, retomando la propuesta de Boullier (2015) sobre sus tres generaciones; en el tercero, se presentan ejemplos concretos de aplicación de la IA en investigación educativa; finalmente, se esbozan algunas conclusiones sobre los retos sociales, éticos, y pedagógicos que plantea su adopción.

¿Qué es la inteligencia artificial y cuál es su lógica?

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) clasifica la inteligencia artificial (IA) no en función de niveles de generalidad o conciencia —como lo hacen algunas aproximaciones—, sino en función de sus principios de diseño, modos de operación y relación con el conocimiento. Esta distinción es particularmente útil en el ámbito educativo, donde la precisión conceptual es clave para evaluar sus implicaciones pedagógicas, epistémicas y éticas.

A continuación, se detallan los tres grandes tipos de IA reconocidos por la UNESCO (2024).

IA simbólica o basada en reglas explícitas

También conocida como IA clásica, esta fue la forma dominante de inteligencia artificial desde los años 1950 hasta la irrupción del aprendizaje automático. Se basa en representaciones explícitas del conocimiento, generalmente en forma de reglas lógicas del tipo "si-entonces". Entre sus principales características, podemos destacar las siguientes:

- Opera con reglas humanas codificadas manualmente: los conocimientos y procedimientos se introducen mediante estructuras lógicas como "si sucede X, entonces ejecutar Y". No hay aprendizaje automático, sino ejecución de reglas fijas.
- Permite trazabilidad lógica del razonamiento: dado que cada inferencia sigue una cadena lógica explícita, es posible rastrear cómo se llegó a una conclusión. Esto facilita la auditoría y la explicación de los resultados.
- Altamente comprensible y explicable: estos sistemas se diseñan de forma que sus operaciones sean completamente entendibles por humanos. Su transparencia es una de sus principales virtudes.
- Funciona mejor en dominios cerrados y bien estructurados: como los sistemas de diagnóstico médico, cálculo matemático, o entornos en los que las variables y condiciones están claramente definidas y no cambian frecuentemente.

Asimismo, entre sus limitaciones destaca su incapacidad para aprender por sí misma y el hecho de ser rígida ante datos imprevistos o ambiguos.

IA basada en aprendizaje automático (machine learning)

Este tipo de IA aprende automáticamente a partir de datos, sin necesidad de reglas explícitas. Utiliza algoritmos estadísticos que permiten encontrar patrones, correlaciones o estructuras ocultas, lo que posibilita hacer predicciones o tomar decisiones basadas en la experiencia previa del sistema. Entre sus características, podemos destacar:

- Aprende a partir de datos en lugar de reglas fijas: el sistema se entrena con grandes volúmenes de datos para mejorar su desempeño en tareas específicas, como clasificar, reconocer o predecir.
- Permite adaptación continua: al estar basado en datos dinámicos, el sistema puede ajustar sus respuestas conforme se expone a nuevos escenarios.
- Capaz de detectar patrones complejos e invisibles al análisis humano: ideal para encontrar regularidades sutiles en grandes volúmenes de información.
- Funciona mejor en entornos abiertos y cambiantes: su lógica le permite enfrentar contextos donde las variables evolucionan rápidamente.

Entre las limitaciones de este tipo de IA está su opacidad, ya que en ocasiones los sistemas no pueden explicar cómo llegaron a determinados resultados (caja negra algorítmica). También cabe destacar el sesgo en los datos, pues éstos suelen reflejar prejuicios históricos o sociales.

IA generativa (GenAI)

La IA generativa representa una vertiente reciente y transformadora del aprendizaje automático. Se caracteriza por su capacidad para crear nuevos contenidos, como textos, imágenes, videos, música o código, a partir de instrucciones en lenguaje natural (*prompts*). No se limita a clasificar o reconocer, sino que produce resultados nuevos y potencialmente creativos. Entre sus características, destacan las siguientes:

- Produce contenido original con base en entrenamiento estadístico: genera respuestas probabilísticas a partir de grandes corpus de datos lingüísticos, visuales o auditivos.
- Utiliza modelos de lenguaje de gran escala (LLMs): como GPT, que operan mediante secuencias de predicción de palabras o estructuras sintácticas sin comprensión semántica real.
- Permite interacción en lenguaje natural: los usuarios pueden comunicarse con estas herramientas sin necesidad de conocimientos técnicos.
- Alta versatilidad y escalabilidad: puede integrarse en múltiples contextos educativos, desde la tutoría automatizada hasta la generación de materiales de enseñanza.

En lo que atañe a sus limitaciones, se han destacado las "alucinaciones" o errores. Ello debido a que puede inventar datos o fuentes que pueden parecer convincentes, pero que son incorrectas. También destaca la falta de comprensión contextual, ya que opera por correlación estadística y no por entendimiento real. Por último, se ha señalado que puede desincentivar el pensamiento crítico si se utiliza de manera pasiva o acrítica, sin mencionar los problemas de autoría y plagio que han suscitado polémica en más de un ámbito.

Este marco, centrado en el funcionamiento y aplicación de los tipos de IA, permite comprender de forma diferenciada las oportunidades y desafíos que cada una representa. En contextos educativos, esta distinción no es meramente

técnica, ya que permite discernir qué tareas pueden automatizarse, cuáles exigen supervisión humana, y qué implicaciones éticas y pedagógicas se derivan de su uso. No obstante, antes de abordar este punto, vale la pena señalar la transición generacional que los distintos tipos de IA han impulsado en las ciencias sociales.

La IA y las ciencias sociales de tercera generación

La IA no solo transforma las herramientas de investigación, sino que también reconfigura la mirada misma con la que observamos lo social. En efecto, la academia no ha sido indiferente al surgimiento de la llamada *Metric Society* (Mau, 2019), término con el cual se alude al culto a los datos, rankings y demás métricas que dan forma al mundo contemporáneo. De hecho, la creciente "datificación" de la sociedad plantea retos importantes para la investigación científica en general, y para las ciencias sociales en lo particular, ya que las nuevas técnicas de compilación, sistematización y análisis de datos no solo se introducen, aunque a ritmos diferenciados, en nuestras disciplinas, sino que también abren la puerta a una reflexión profunda sobre sus implicaciones.

A decir de Dominique Boullier (2015, 2017), en los últimos años hemos sido testigos de una transición generacional en las ciencias sociales. Si la primera generación se basaba en censos para describir sociedades, y la segunda en encuestas para captar opiniones, la tercera generación se apoya en plataformas y datos masivos para rastrear interacciones, emociones y comportamientos en tiempo real (Tabla 1). Este giro no solo cambia los métodos, sino también las preguntas.

Tabla 1

Tres generaciones de ciencias sociales

Aspectos de lo social	Primera generación	Segunda generación	Tercera generación
Enfoque	Sociedad(es)	Opinión(es)	Replica(s)
Dispositivos de recolección	Censos	Encuestas	Plataformas/Big Data
Métricas	Estadísticas	Muestreo	Topología de redes

Fuente: elaborado a partir de Boullier (2015, 2017).

Esta tercera generación de ciencias sociales, dice Boullier, se diferencia de sus predecesoras en su objeto: éste ya no es la sociedad en su conjunto o los

agregados sociales, sino los rastros que los individuos dejan en el mundo digital. Al constituir un rasgo relativamente único y plenamente identificable, la trazabilidad de estas "huellas digitales" constituye el principio de validez de las nuevas ciencias sociales. En suma, a esta tercera generación de ciencias sociales no le interesan los datos producidos por las entidades estatales, sino los que provienen de las plataformas de medios sociales: las opiniones y réplicas de los actores que, de ahora en adelante, pueden ser captadas en tiempo real.

Ahora bien, es difícil asegurar que, en efecto, se ha completado esa transición generacional en nuestras disciplinas. Especialmente debido a que la apropiación de las nuevas técnicas de recolección, sistematización y análisis de datos varía según las disciplinas y las latitudes. No obstante, es innegable que su proliferación ha dado lugar a las más diversas concurrencias disciplinares y que la relación entre IA y ciencias sociales marca un cambio profundo. En este nuevo entorno, la trazabilidad digital, el aprendizaje automático y la automatización analítica permiten formas inéditas de investigación, pero también plantean dilemas sobre privacidad, exclusión, y sobre qué queda fuera del campo de lo observable por las máquinas.

IA e investigación educativa

La inteligencia artificial (IA) está introduciendo transformaciones profundas en múltiples niveles del ámbito educativo, desde la gestión institucional y el diseño de políticas públicas, hasta los procesos de enseñanza personalizada, evaluación formativa y formación docente. Más allá de la automatización de tareas, la IA está generando nuevas formas de recolectar, analizar e interpretar información educativa, lo que tiene implicaciones directas para la investigación educativa. Gracias a su capacidad para procesar grandes volúmenes de datos en tiempo real, identificar patrones complejos y generar modelos predictivos, la IA permite a los investigadores acceder a representaciones más dinámicas, individualizadas y contextuales del aprendizaje y la enseñanza. Esto no solo amplía las posibilidades metodológicas de la investigación educativa, sino que también plantea desafíos importantes. A continuación, se presentan algunas aplicaciones significativas de la IA en la educación, así como áreas emergentes que abren nuevas líneas de indagación empírica y teórica.

Predicción del abandono escolar

Es probable que una de las aplicaciones más extendidas de la IA en la investigación educativa sea para la detección de estudiantes en riesgo de abandono escolar. Los modelos diseñados para este propósito son entrenados con datos históricos como la asistencia, participación en plataformas digitales, rendimiento académico, entrega de tareas y variables sociodemográficas con el objetivo de identificar posibles casos de abandono y generar alertas tempranas que permitan a las instituciones intervenir oportunamente. Si bien en los países con mayor desarrollo este uso ya es relativamente común, en América Latina son cada vez más los trabajos que señalan la necesidad de su incorporación o que documentan iniciativas institucionales (Amaya, Huerta, & Flores, 2020; Valero, Navarro, Larios, & Julca, 2022).

Recientemente, la coordinación de la Licenciatura en Educación y Tecnologías Digitales de la UAM Lerma ha recurrido a la IA con propósitos similares, al introducir datos sobre las trayectorias académicas de sus estudiantes para identificar la probabilidad de abandono en los distintos trimestres de la licenciatura, así como para identificar el nivel de riesgo que corren los estudiantes de no concluir en los tiempos que marca la universidad.

Gemelos digitales para la simulación y gestión de instituciones o sistemas educativos

Aunque la IA se ha utilizado para simular escenarios de asignación presupuestal, modelar trayectorias de cobertura educativa o prever el impacto de políticas a partir de variables múltiples, una aplicación novedosa será la implementación de los llamados "gemelos digitales" en el ámbito educativo. El trabajo consiste en desarrollar una réplica virtual integral de una institución escolar, o de todo un sistema educativo, que integre en tiempo real variables académicas, administrativas, infraestructurales y socioemocionales, por mencionar solo algunas. Este modelo digital —actualizado de forma continua mediante datos provenientes de plataformas educativas, sensores ambientales, registros académicos y sistemas administrativos— permitiría simular decisiones estratégicas, anticipar riesgos y evaluar políticas antes de su implementación en el mundo físico.

Por ejemplo, una universidad que cuente con un gemelo digital podría modelar los efectos de una reforma curricular, simular la reasignación de au-

las y horarios para optimizar su uso, o anticipar el impacto de la reducción de personal en determinados programas académicos. A escala sistémica, un ministerio de educación podría utilizar un gemelo digital para probar escenarios de asignación presupuestal, estimar el efecto de la apertura o cierre de escuelas o evaluar la expansión de modalidades híbridas. Este tipo de modelado permitiría tomar decisiones más informadas, diseñar políticas públicas sensibles al contexto y mejorar la capacidad de adaptación institucional frente a crisis o transformaciones sociales, aunque, como veremos más adelante también plantea serios dilemas éticos que hay que tomar en cuenta y en los cuales no se suele reparar lo suficiente.

Sistemas adaptativos personalizados

En el campo de la investigación educativa, los sistemas adaptativos personalizados representan una de las expresiones más concretas de cómo la IA puede transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas plataformas digitales ajustan de manera dinámica el contenido, el ritmo, la dificultad y la retroalimentación pedagógica en función del desempeño, los hábitos de estudio y las trayectorias individuales de los estudiantes. Para lograrlo, estos sistemas emplean técnicas de aprendizaje automático supervisado y no supervisado, así como sistemas de recomendación, que les permiten construir perfiles de aprendizaje individualizados. Estos perfiles se elaboran a partir del análisis de resultados de evaluaciones diagnósticas y formativas, el tiempo dedicado a distintas actividades, la secuencia de navegación entre contenidos, la cantidad de intentos y respuestas incorrectas, así como las preferencias declaradas o inferidas del estudiante, como su inclinación por recursos visuales, auditivos o textuales. Con base en estos datos, los sistemas adaptativos toman decisiones pedagógicas automatizadas, como presentar conceptos previos cuando se detectan vacíos de conocimiento, omitir ejercicios redundantes si el estudiante demuestra dominio, modificar el formato de presentación del contenido —por ejemplo, reemplazando texto por simulaciones interactivas—, y ofrecer retroalimentación más específica y detallada cuando se identifican dificultades persistentes en la comprensión o aplicación del conocimiento.

A manera de cierre

En un mundo modelado por tecnologías digitales y sistemas automatizados, la IA se presenta como una herramienta poderosa, pero también como un objeto de controversia y reflexión. Su incorporación en el ámbito educativo exige mucho más que entusiasmo: se requiere de una reflexión profunda sobre sus alcances y sus implicaciones sociales, éticas, epistémicas y pedagógicas.

Primero, la IA plantea el riesgo de consolidar formas de exclusión, vigilancia y normalización. Resulta imposible desvincularla del contexto socioeconómico de un país como el nuestro. Un país en el que persisten brechas de cobertura, acceso y apropiación tecnológica. Asimismo, la promesa de universalidad que suele acompañar al mundo digital es, en realidad, profundamente engañosa. A pesar de presentarse como un espacio neutro, abierto y global, los algoritmos que la sostienen refieren patrones culturales, lingüísticos y epistémicos hegemónicos, producidos por quienes tienen acceso a ese mundo. Así, lo que se construye como "inteligencia" en los sistemas de IA no es sino una traducción estadística de los datos generados por quienes dejan huella en ellos. Esta situación no solo distorsiona la representación de las culturas excluidas, sino que invisibiliza formas de conocimiento, de comunicación y de aprendizaje que no se ajustan a los estándares codificables o cuantificables del modelo dominante. Por ello, cualquier intento de incorporar la IA en la educación debe comenzar por reconocer que el mundo digital no es un espejo imparcial de lo real, sino una construcción sociotécnica cargada de asimetrías, exclusiones y decisiones culturales que deben ser puestas en cuestión.

Segundo, ¿cómo proteger la privacidad de los actores educativos? ¿Qué datos son necesarios y con qué fines se utilizan? ¿Quién controla y audita los modelos que representan a la comunidad educativa, ya sea de una institución en concreto o de un sistema completo? Ejemplos como los planteados en el apartado anterior, si bien novedosos y de amplia utilidad en la solución de problemas estructurales, requieren acompañamiento crítico, diseño participativo y evaluación constante. La potencia transformadora de la IA solo podrá desplegarse de forma justa y pedagógicamente significativa si va de la mano con una cultura institucional de responsabilidad epistémica, cuidado de los derechos digitales y deliberación democrática sobre sus usos.

Tercero, la inteligencia artificial no debe entenderse como un sustituto de la enseñanza ni como una solución técnica a los problemas estructurales del

sistema educativo. Más bien, debe concebirse como una ampliación estratégica de las posibilidades de intervención pedagógica, especialmente en contextos caracterizados por alta matrícula, escasez de personal docente o condiciones de vulnerabilidad estructural. Su valor reside en la capacidad de responder a la diversidad de necesidades del estudiantado, creando condiciones más equitativas para el aprendizaje. La IA puede facilitar el seguimiento individualizado, automatizar tareas repetitivas y proveer datos útiles para la toma de decisiones, pero carece de intuición pedagógica, juicio ético y comprensión de las realidades del aula.

Recuperar el horizonte crítico de las ciencias sociales —aún en su tercera generación— implica usar estas tecnologías sin perder de vista sus límites, sus efectos y, sobre todo, los fundamentos educativos que queremos defender. En este sentido, la educación superior —y en particular la investigación educativa— tiene una responsabilidad doble: por un lado, desarrollar capacidades técnicas que permitan entender, aplicar y evaluar la IA en entornos de enseñanza-aprendizaje; y por otro, producir marcos teóricos y metodológicos que permitan problematizar su uso, visibilizar sus sesgos, cuestionar su legitimidad cultural y anticipar sus efectos no deseados.

Bibliografía

Amaya-Amaya, A., Huerta-Castro, F., & Flores-Rodríguez, C. O. (2020). Big Data, una estrategia para evitar la deserción escolar en las IES. Revista Iberoamericana de Educación Superior, XI(31),166-178.[fecha de Consulta 23 de Abril de 2025]. ISSN: . Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299166156010

Boullier, D. (2015). Les sciences sociales face aux traces du big data ? Société, opinion et répliques. *FMSH Working Paper*, 1–27. https://doi.org/10.3917/rfsp.655.0805

Boullier, D. (2017). Big data challenges for the social sciences: from society and opinion to replications. *E-symposium*, (20), 1–17. Recuperado de http://arxiv.org/abs/1607.05034

Cardon, D. (2013). Inside the Mind of PageRank A study of Google's algorithm. *Réseaux*, *177*(1), 63–95.

Cardon, D. (2016). *La democracia internet. Promesas y límites*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Cardon, D. (2018). The Power of Algorithms. *Pouvoirs*, *164*(1), 63–73. https://doi.org/10.1007/978-3-642-39652-6

Corbeto López, A. (2018). El debate sobre la imprenta en la república de las letras. Tributos, querellas, y los proyectos de los eruditos para reformar el arte tipográfico en la España del siglo XVIII. Cuadernos de Ilustración y Romanticismo Revista Digital del Grupo de Estudios del Siglo XVIII (24), págs. 243-267.

Goldthorpe, J. H. (2010). *De la sociología. Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Goldthorpe, J. H. (2017). La sociología como ciencia de la población. Madrid: Alianza editorial.

Landsheere, G. d. (1996). La investigación educativa en el mundo. Con un capítulo especial sobre México. México: Fondo de Cultura Económica.

Mau, S. (2019). The Metric Society: On the Quantification of the Social. Polity Press. Mayer-Schonberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big Data: a revolution that will transform how we live, work and think*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Müller, D. K., Ringer, F., & Simon, B. (Eds.). (1987). The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction, 1870–1920. Cambridge University Press.

Sadin, É. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja negra.

Swedberg, R. (2014). *The Art of Social Theory*. New Jersey: Princeton University Press.

UNESCO. (2024). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227

Valero Cajahuanca, J. E., Navarro Raymundo, Á. F., Larios Franco, A. C., & Julca Flores, J. D. (2022). Deserción universitaria: Evaluación de diferentes algoritmos de Machine Learning para su predicción. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVIII(3), .[fecha de Consulta 23 de Abril de 2025]. ISSN: 1315-9518. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28071865024

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PROGRAMAS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: ANDARES EN EQUIDAD, CONVIVENCIA Y FORMACIÓN DOCENTE*

Coordinadora
*Rocío Estrada Hipólito***

Programas virtuales como medios para la inclusión educativa en la formación de docentes, el caso de la Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional
*Rocío Estrada Hipólito y Maricruz Guzmán Chiñas****

Análisis de las nuevas políticas de inclusión educativa en la Universidad Autónoma de Quintana Roo: miradas desde sus implicaciones conceptuales y desde la operación del programa de la Licenciatura en Educación Modalidad no Escolarizada
*Julia González Quiroz***** e Ivett Liliana Estada Mota******

Inclusión, equidad y convivencia en la UPN 113 León: el caso de la LEIP
*Rogelio Gómez Oliva******* y Brenda Guadalupe Lejarza Monterrubio********

* Línea temática: acceso, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales: políticas educativas, estrategias, planes de desarrollo digital en instituciones educativas.

** Universidad Pedagógica Nacional
roestrada@upn.mx

*** Universidad Pedagógica Nacional
mguzman@upn.mx

**** Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
julia.gonzalez@uqroo.edu.mx

***** Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
ivett.estrada@uqroo.edu.mx

****** Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León
r.gomez@upn113leon.edu.mx

******* Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León
b.lejarza@upn113leon.edu.mx

Resumen general del simposio

Este simposio tiene por objetivo presentar los avances en materia de inclusión de tres programas educativos que se ofrecen en línea en el campo de la educación, se advierten desigualdades asociadas a procesos históricos de legitimación y se presupone en la formación docente opciones para la transformación. Asimismo, se analizan políticas de inclusión que orientan el incremento de la equidad y la convivencia desde el uso de tecnologías y mejoras continuas en las plataformas educativas, materiales y la incidencia en concientizar a los actores educativos participantes para la mejora de procesos de acceso y permanencia en la educación superior.

Palabras clave: inclusión, formación docente, políticas de inclusión, programas virtuales en educación superior.

Semblanza de los participantes en el simposio

Rocío Estrada Hipólito. Doctora y Maestra en C. en la Especialidad en Investigaciones Educativas DIE-Cinvestav. Licenciada en Educación Primaria, BENM. Académica de tiempo completo, Titular C en UPN. Coordinadora Nacional de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) ofertada por la UPN en modalidad virtual, que pertenece al Programa de Licenciaturas de Nivelación para Docentes en Servicio (LINI). Coordinó la Licenciatura en Educación Media Superior del Programa LINI. Diseña cursos de formación continua dirigidos a docentes de educación básica. Sostiene la línea de investigación Violencias en contextos escolares, Inclusión, diversidad y subjetividad. Coordina el Programa de movilidad estudiantil Paulo Freire UPN-México- UPN Francisco Morazán-Honduras-OEI.

Maricruz Guzmán Chiñas. Doctora en Pedagogía, UNAM. Maestra en educación con campo en planeación educativa, UPN. Licenciada en Sociología, UNAM. Directora de Unidades UPN y académica de tiempo completo, Titular C en UPN. Se ha desempeñado como Coordinadora Nacional del Programa de Licenciaturas de Nivelación para Docentes en Servicio (LINI) ofertadas por la UPN en modalidad virtual. Diseñadora de programas educativos como la Maestría en Educación Básica, Licenciatura en Educación Multigrado, Licenciatura en Desarrollo Infantil Integral, Programa de LINI y diversos cursos

de formación continua dirigidos a docentes. Sostiene una línea de investigación con temas de inclusión e interculturalidad.

Julia González Quiroz. Doctora y Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Cinvestav-IPN. Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UAEQROO). Participa en el diseño de programas de asignatura y diseño instruccional para la Licenciatura en Educación Modalidad no Escolarizada (opción en línea) de la UAEQROO. Se ha desempeñado como docente en línea y facilitadora en programas educativos de licenciatura y posgrado de instituciones de educación superior públicas como UnADM, UACM, CREFAL y UAEQROO. Desarrolla investigación sobre grupos científicos con énfasis en trayectorias científicas y académicas.

Ivett Liliana Estrada Mota. Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Cinvestav-IPN. Maestra en Investigación Educativa y Licenciada en Educación por la UADY. Profesora Investigadora de Carrera en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO). Líneas de investigación: políticas científicas y en educación superior, procesos de institucionalización de la ciencia, la educación en línea en educación superior. Perfil Prodep y miembro del CA en formación Estudios Emergentes en Educación Superior. Miembro del núcleo básico de la Licenciatura en Educación, modalidad no escolarizada, en la UQROO.

Rogelio Gómez Oliva. Doctor en Educación con Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento en Entornos Virtuales por la Universidad IEXPRO, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Maestro en Intervención Pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113, León Guanajuato, Licenciado en Psicología, con área de acentuación Educativa, por la Universidad de Guanajuato. Docente de nivel licenciatura desde hace más de 10 años en programas de Psicología, Pedagogía, Intervención Educativa, Psicopedagogía y en programas a distancia de Educación y de Educación e Innovación Pedagógica. Tutor presencial y virtual de programas de educación superior y Coordinador de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 113 en León, Guanajuato.

Brenda Guadalupe Lejarza Monterrubio. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Lev Vygotsky, León Guanajuato, Maestra en Ciencias de la Educación, Universidad Marista de Querétaro, Licenciada en Educación Preescolar, Instituto 5 de mayo, Querétaro. Docente de la Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Intervención Educativa, Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica modalidad en línea, Coordinadora de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica, asesora virtual, tutora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113, se ha desempeñado como docente a nivel maestría en diferentes universidades del Estado de Querétaro y Guanajuato.

Programas virtuales como medios para la inclusión educativa en la formación de docentes, el caso de la Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional

Rocío Estrada Hipólito y Maricruz Guzmán Chiñas

Resumen

El presente trabajo es parte de una reflexión en torno a la implementación de programas educativos de formación de docentes como herramienta para favorecer la inclusión educativa. Se hace una revisión de trabajos para identificar las principales problemáticas que a partir de las investigaciones se han detectado en el desarrollo de programas virtuales de licenciatura y conocer los aspectos vinculados con la exclusión educativa. Si bien los programas virtuales ofrecen oportunidades de formación a estudiantes que no cuentan con tiempos y espacios establecidos para cursar una licenciatura de manera presencial, las mismas lógicas institucionales, además de crear esperanza de movilidad social y de acceso a privilegios, también reproducen y legitiman procesos de exclusión derivados de las desigualdades e injusticias sociales materializadas en capitales culturales y económicos.

Atribuimos a estos capitales las distintas problemáticas que se han referido en los programas virtuales como causantes exclusión académica y el institucionalizado elitismo de las universidades, pues lejos de favorecer diversidad de epistemologías, conocimientos, saberes y formas de vida, hegemoniza unas y desdeña otras. A partir de estas posturas analizamos la implementación de la LEIyP como programa que coadyuva a la inclusión educativa y social encontrando que si bien el programa considera la horizontalidad y respeto entre culturas académicas y locales, incluidos aprendizajes, saberes y epistemologías, para posibilitar la praxis docente en contextos situados, también existen prácticas académicas cercanas a paradigmas hegemónicos de educación que, de alguna u otra forma, inciden en la exclusión educativa. Mostramos cómo a pensar de las complejidades para valorar las prácticas educativas nuestros niveles de

egreso en el programa van mejorando como resultado del compromiso de las figuras académicas y de las estudiantes que, en su mayoría, además, trabajadoras y cuidadoras de terceros, ven en el programa una oportunidad de autonomía laboral y personal que mejorará su proyecto de vida.

Palabras clave: educación virtual, formación docente, inclusión, género, flexibilidad curricular.

Introducción

La inclusión educativa como política pública nos demanda reflexionar la operación de los programas educativos en las instituciones pues estudiar alguna licenciatura se asocia con la idea de movilidad social, y con ello con la mejora de las condiciones de vida de las personas. Existen visiones críticas que sostienen que la universidad produce, reproduce y legitima desigualdades y exclusiones sociales.

Se recuperan algunas problemáticas en la inclusión educativa en el nivel superior para, desde esos referentes, valorar la calidad de incluyente de un programa de licenciatura a partir de su implementación. Finalmente, se hace un balance de los logros y aspectos identificados como problemáticos que exigen una transformación colectiva del programa.

Desarrollo

El aumento en el acceso a la educación superior repercute en la inclusión educativa, no obstante, es necesario reflexionar e identificar aspectos y las formas en que se desarrollan los procesos para su mejora. La población que pertenece al quintil con el más alto nivel de ingresos se ha favorecido con las políticas de inclusión porque pueden pagar la educación privada. No sucede lo mismo con quienes pertenecen a los quintiles de menor ingreso enfrentando mayores tasas de deserción por falta de recursos para solventar las necesidades propias del ser universitario, incluso en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas (Aponte, 2008; Smulders, 2018). Sin embargo, no se puede tener una explicación completa de los problemas de inclusión si únicamente consideramos la dimensión económica, pues las becas se han generalizado y al día de hoy no demuestran impactos positivos contundentes en el egreso.

Hablar de inclusión educativa requiere crear las condiciones necesarias para que el estudiantado acceda y concluya su formación universitaria (Aponte, 2008) y se necesita saber cuáles son los aspectos relacionados con dichas condiciones y tener claro lo que se entiende por inclusión. Existen dos importantes momentos vinculados con la exclusión en este nivel: el acceso y las prácticas académicas dentro de la institución.

Las cifras entre quienes solicitan el ingreso y lo logran, nos ofrecen certeza de los impactos en la exclusión educativa en este nivel y llevan a considerar que están relacionados en mayor medida con el mérito, la necesidad (Aponte, 2008), y con el capital académico y cultural (Guzmán y Serrano, 2011). Para atender este momento en algunas universidades se implementan políticas cuyo propósito es atraer al estudiantado talentoso de bajos recursos y/o de poblaciones vulnerables y acompañarlo en el proceso de ingreso obteniendo buenos resultados (Briones y Leyton, 2020). No obstante, no es una política generalizada en las universidades, a menudo se implementan exámenes de selección, además de que no se garantiza el derecho a la educación de toda la población. Quienes no logran el ingreso están en desventaja, por ejemplo, aquellos cuyos padres poseen niveles escolares básicos porque no cuentan con los requerimientos que demanda la cultura universitaria (Guzmán y Serrano, 2011).

Asimismo, en las prácticas académicas se visualizan mayores problemas relacionados con la inclusión (Smulders, 2018), y comprender los mecanismos en que se producen es un proceso complejo y variado. Se ha encontrado que el capital cultural y la falta de orientación vocacional de parte de la institución juegan un papel importante para quienes no concluyen su formación (Brito, 2014; Smulders, 2018). Se reconocen fallos en la institución porque se ha demostrado que quienes desertan no están asociados con bajos perfiles escolares, es justo en la trayectoria académica dentro de la institución donde comienzan los problemas con el desempeño (Rodríguez, 2007) y con los programas académicos, incluyendo estrategias didácticas, asesorías y falta de acompañamiento mediante tutorías (Rochin, 2021).

En resumen, el desempeño académico se vincula con el capital cultural y económico, ya que, como afirman Bourdieu y Passeron (2009) si bien el capital cultural no favorece de la misma forma a todos, sí está directamente relacionado con la jerarquía social y el contexto geográfico en que se habita y, con ello, con el acceso a determinadas condiciones de educación. Además, apuntan los

autores, no se debe olvidar que las ventajas o desventajas que inciden directamente en el estudiantado, se perciba, o no, son acumulativas.

En este sentido, se puede entender cómo la deserción en el nivel universitario ocurre en mayor medida en el primer año (Girón y González, 2005), y si bien la deserción está asociada con al menos tres aspectos: cuestiones *económicas* (carencia de recursos suficientes para los gastos que implica la trayectoria académica (Rodríguez, y Leyva, 2007; Rochin, 2021)), *académicas* (dificultades del estudiantado para hacer frente a las demandas propias de su calidad como universitario (Ramírez y Corvo, 2007)) y *personales* (aluden a que no siempre la carrera elegida resulta ser de su agrado, o que se abandonan los estudios porque se necesita atender necesidades familiares o porque, sin haberse planeado, se precisa afrontar un embarazo (Rochin, 2021)), todas asociadas con el capital cultural y económico y con la jerarquía social, incluso la que aborda las cuestiones personales ya que, como sabemos, las decisiones están vinculadas con las capacidades para el bienestar social, ya sea para elegir determinada carrera o para llevar a cabo un plan de vida que permita el desarrollo integral de la persona (Sen y Williams, 1990).

Para los estudiantes el tránsito por la universidad es fuertemente estimado pues "los saberes que deben conquistar son altamente valorados por la sociedad global y porque esta conquista simboliza el acceso a la élite" (Bourdieu y Passeron, 2009: p.39). Se produce segregación de determinadas poblaciones al crear modelos hegemónicos de saberes que todos quieren alcanzar porque prometen privilegios. La institución educativa juega un papel importante en la exclusión, ya que los programas educativos, las prácticas docentes y la falta de acompañamiento a quienes lo necesitan, no siempre favorecen las trayectorias académicas (Rodríguez y Leyva, 2007; Rochin, 2021). Esa omisión perpetúa las desigualdades a través de la institucionalización de determinados modelos de aprendizaje, enseñanza, conocimientos, etc.

Se entiende, entonces, que quienes no concuerdan con ese modelo son vistos en falta, originando políticas compensatorias con la pretensión de nivelar sus condiciones (Brito, 2014). Un ejemplo de ello es que gran parte de la población, incluso quienes se encuentran directamente insertos en el ámbito educativo, vean a la educación especial como sinónimo de educación inclusiva (Ocampo, 2021). Esto, entre otras cosas, favorece la simplificación de la problemática, pues se dejan de complejizar las relaciones asimétricas inmersas en la diversidad cultural, epistémica y social.

La propia universidad vulnera a los sujetos (Zardel, 2012) y, posteriormente, crea políticas para integrarlos en sus lógicas. Desde aquí se entiende la multiplicidad de estudios y políticas que en los últimos años se ponen en marcha para atender a las poblaciones vulnerables (Pedraja, 2023), mejor dicho, vulnerada por la misma institución educativa (UPNAjusco, 2020), en su pretensión de homogeneizar, normar, controlar.

Una manera de encarar las fuertes críticas que se han hecho a la universidad por sus prácticas elitistas ha obligado a la creación de programas como los virtuales que, si bien han incidido positivamente en la inclusión de estudiantes que trabajan, viven en zonas marginadas y/o atienden obligaciones familiares (Castro, 2023) tienen niveles mayores de deserción que los programas presenciales. Algunas de las características de la pertinencia de estos programas es que colocan al estudiante en el centro del aprendizaje, son autogestivos y flexibles, lo que permite organizar las actividades de acuerdo a las condiciones y necesidades brindando oportunidades a quienes no tienen condiciones ni tiempos fijos para acudir a programas presenciales de licenciatura. La mayor parte de la población que accede a dichos programas no necesariamente cuenta con las herramientas con las que se pretende que trabaje, si se busca que los programas virtuales impacten positivamente en la inclusión y se reduzca la deserción precisan atender la mala organización del tiempo y la falta de autonomía para el trabajo (Rodríguez y Alonso, 2022), aunque también se requiere atención en las condiciones digitales y técnicas de la plataforma donde se alberga el programa, así como el papel de las distintas figuras que forman parte del mismo.

Hablar de inclusión educativa en el nivel superior implica reconocer el derecho a la educación a lo largo de la vida y reflexionar de manera crítica las prácticas académicas homogeneizantes y hegemónicas que reproducen y producen determinados modelos de sujetos, epistemologías hasta el punto de, al menos como pretensión, borrar la diversidad cultural, epistémica y las realidades locales y particulares de los estudiantes (Correa y Restrepo, 2027). Es preciso reflexionar en las estrategias necesarias para que la universidad, más que legitimar las desigualdades socioeconómicas y culturales, sea un espacio para la formación humana y una herramienta de liberación y transformación tendiente al desarrollo armónico de toda la población asumiendo la diversidad cultural desde la horizontalidad y el respeto (Walsh, 2005).

La Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar (LEIyP)

La LEIyP es un importante programa de formación docente a nivel nacional impartido en la Universidad Pedagógica Nacional desde 2017. En algunos casos representa la única posibilidad de formación, particularmente para quienes habitan las zonas marginadas de nuestro territorio. Su objetivo es profesionalizar al profesorado a través de la resignificación de su práctica profesional para la toma de decisiones de forma crítica atendiendo las necesidades y los derechos del alumnado.

El ingreso al programa se realiza a través de un módulo propedéutico donde se ponen en juego las herramientas y habilidades académicas para cursar el programa. Este proceso es valioso, pues permite un acercamiento a la forma de trabajo, brinda pistas para saber si responde a las necesidades formativas; posibilita contemplar los recursos y las estrategias requeridos. El ingreso depende de completar el propedéutico y cumplir con los requerimientos administrativos que solicita la institución.

Las actividades de aprendizaje se albergan en la plataforma Moodle. El desarrollo de las actividades se acompaña a través de la asesoría. El programa es flexible, de acuerdo a una problemática derivada de la práctica profesional, el estudiantado elige 14 de los 25 módulos para cubrir los créditos necesarios y egresar. Representa una propuesta de formación situada y centrada en la reflexión, el análisis y la transformación de la docencia.

La experiencia docente constituye uno de los ejes centrales del trabajo en tanto saberes y conocimientos profesionales, que son entendidos como saberes plurales, procedentes de la formación profesional y disciplinares, curriculares y experienciales (Tardiff, 2004) mismos que están vinculados con la práctica profesional y con realidades particulares de cada docente lo que permite una imbricación entre los conocimientos teóricos y empíricos para permitir un diálogo reflexivo para transformar de la práctica docente. El documento de titulación, Portafolio de Trayectoria Formativa (PTF), está vinculado con las problemáticas profesionales y con los módulos que se cursan. Con la tutoría se guía al estudiantado desde su ingreso hasta su titulación, principalmente, en la elección de módulos y en la construcción del PTF.

Los procesos de ingreso y permanencia en el programa ¿Inclusión o exclusión?

A partir de la reflexión, hemos encontrado varios aspectos a atender. En el ingreso se ha detectado que los ejercicios del módulo propedéutico no son suficientes para que el estudiantado adquiera las herramientas necesarias para el desarrollo de los módulos, pero ya se trabaja para que desde las coordinaciones de cada unidad capacite a su estudiantado.

Respecto a la permanencia, una de las problemáticas más recurrentes, en tanto se relaciona con la reprobación y posible deserción, son las retroalimentaciones a las actividades en cada uno de los módulos porque no siempre se hacen en tiempo, ni se brindan elementos que inciten a la reflexión crítica de la realidad para la mejora. Estas prácticas lejos de apoyar el aprendizaje del estudiantado, crean la sensación de un proceso de aprendizaje en solitario; al no tener un referente sobre la pertinencia de los trabajos, el estudiantado se siente desmotivado y podría desistir de continuar con el desarrollo de sus actividades.

La tutoría es un rol fundamental a lo largo de los trayectos académicos pues favorece un vínculo cercano con la institución. Lamentablemente, sólo en algunas unidades se designa a un tutor desde el inicio del primer cuatrimestre por lo que se dificulta la relación entre la reflexión y transformación de la práctica docente, los módulos cursados y la integración de PTF; también se agranda el riesgo de deserción. Trabajamos en ello porque sabemos que la interacción entre docente y estudiante está asociada directamente con la permanencia (Tello, 2007; Orellana, 2020), existen experiencias de tutores y asesores que implementan estrategias de comunicación para acompañar los procesos de aprendizaje, incluso acompañan más allá de lo académico al estudiantado y disminuyen la deserción.

Tenemos claro que el ingreso y la permanencia se asocian a la desigual distribución de los recursos, tanto materiales como digitales (Saraví, 2020) por lo que la conectividad juega un papel muy importante, pues favorece el desarrollo y entrega de actividades de quienes la tienen a la mano, no obstante, dificulta mucho los trayectos de quienes viven en las zonas marginadas donde no hay internet y en cuyos casos, las estudiantes requieren desplazarse al pueblo más cercano -hecho que muchas veces, por su condición laboral, sólo es posible los fines de semana- donde exista una red para descargar los materiales de trabajo y adjuntar sus tareas en la plataforma. Las condiciones de nuestras estudiantes

son complicadas porque trabajan y desarrollan tareas de cuidados de terceros, lo que les resta tiempo para el desarrollo de sus actividades académicas (Orellana et al, 2020). Algunas, al estar insertas laboralmente en zonas marginadas no siempre cuentan con redes de apoyo lo que juega un aspecto importante en las trayectorias académicas. Sin embargo, ellas ven en su formación una oportunidad para adquirir estabilidad laboral, económica, autonomía profesional y personal en su proyecto de vida.

Las reflexiones entre las figuras académicas sobre las problemáticas del programa permiten identificar aspectos para su atención, asumiendo el compromiso institucional de asegurar la inclusión, entendida no sólo como la facilitación de recursos para el estudiantado inscrito en el Sistema Educativo Nacional (SEN), sino como la garantía en el acceso, la participación, el aprendizaje y eficiencia terminal, particularmente, la de los grupos vulnerabilizados -como en este caso, mujeres la mayoría de las veces jefas de familia en condiciones laborales precarias-, pues son quienes más desertan (Duk y Murillo, 2009). Universalizar el acceso no es suficiente, es necesario ofrecer una educación pertinente, vinculada a la realidad del estudiantado.

Necesitamos poner en marcha estrategias para contrarrestar las dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje pues su capital cultural los coloca en desventaja, toda vez que desde la universidad se ha pretendido la homogeneización de prácticas, valores e imaginarios que durante siglos se han sedimentado en el SEN hasta construir un modelo educativo hegemónico que excluye (Schmelkes, 2005). En el diseño del programa se contempló trabajar a partir de los saberes que los docentes han construido desde su experiencia profesional y no sólo con aquellos derivados de propuestas teóricas. Además, como uno de los pilares del programa es la reflexión crítica para la transformación y mejora de la práctica docente, permite confrontar las mismas propuestas pedagógicas a partir del conocimiento local, lo que posibilita la praxis.

Para cumplir con los objetivos del programa se requieren docentes y tutores que conozcan al estudiantado y lo reconozca como sujeto cognoscente y propietario de un sofisticado conocimiento construido a través de la experiencia como profesional de la educación, lo que implica que ni el asesor ni el tutor tienen la última palabra o verdad absoluta y que si el acompañamiento es desde una perspectiva crítica, que intenta transformar la práctica docente, deberán

cuestionar los paradigmas desde los cuales realizan su docencia y estar abiertos al diálogo epistémico.

Se requieren docentes que reconozcan las particularidades en las que el estudiantado desarrolla sus prácticas, identificando los apoyos necesarios para lograr los objetivos del programa. Por otra parte, se precisa formación del profesorado en el ámbito tecnológico; porque se implementan políticas que en el discurso se vinculan al uso de las TIC, que soslayan las necesidades, condiciones sociales y tecnológicas de cada región del país (Amazar, 2016). En nuestro caso, tenemos docentes que no hacen uso eficiente de las tecnologías a pesar de que es una herramienta fundamental en el programa. Lo mismo sucede con el estudiantado donde, además, se ha encontrado que sus equipos no siempre son compatibles con las plataformas donde se alberga el curso (Gárate y Cordero, 2019). Estas condiciones resultan determinantes en algunas trayectorias académicas.

Las condiciones laborales de la mayor parte del profesorado son también un elemento que obstaculiza una atención adecuada pues muchos se encuentran saturados de horas frente a grupo, además de realizar actividades de gestión e investigación, atienden un sinfín de actividades emergentes por lo que el tiempo destinado a cumplir sus funciones como asesores y tutores se merma.

Con todo y las dificultades que hemos identificado en el programa y a partir de los estudios que ofrecen un referente en cuanto a la eficiencia terminal en programas virtuales, podemos decir que nuestro programa está mejorando las condiciones de trabajo en tanto los niveles de egreso se han crecido considerablemente, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

Porcentaje de egreso y deserción

Cuatrimestre	Matrícula	Deserción	Egreso	Periodo transcurrido
2017-3	464	69.82%	30.17%	cinco años*
2018-1	453	58.27 %	41.72 %	cinco años
2020-2	427	56.90 %	43.09%	cinco años
2021-3	427	63.46 %	36.5%	tres años y dos cuatrimestres

Fuente: Sistema de administración escolar LEX.

*Según el reglamento de licenciaturas, el plazo para concluir los estudios en ningún caso puede exceder el doble del término establecido en el plan de estudios; en este caso es cinco años.

Conclusiones

La educación inclusiva favorece la calidad de vida de las personas. Si bien la idea de movilidad social sigue siendo una promesa al estudiar una licenciatura, está demostrado que la misma universidad produce, reproduce y legitima las exclusiones en sus lógicas. Dos de los momentos en los que se pueden apreciar las exclusiones son el ingreso y la deserción académica. En ambos el capital cultural y social materializados en aspectos como la meritocracia, rezago educativo, los problemas académicos y personales nos pueden ayudar a comprender los procesos excluyentes de las universidades. La cultura académica favorece a determinado tipo de población y excluye a otro. Desde esta lógica se puede entender también, cómo las instituciones educativas no están al alcance de la gente que vive en zonas marginadas o de quienes no tienen tiempos libres regulares para estudiar. En este sentido los programas virtuales de licenciatura podrían considerarse pertinentes, ya que en alguna medida benefician a la población excluida, pues algunos son autogestivos y flexibles y permiten al estudiantado organizar las actividades de acuerdo a sus condiciones y necesidades.

En el caso de la LEIyP, llega a las ciudades y las zonas más marginadas del país y la población que atiende son mujeres que trabajan y en su mayoría cuidan a otros. Algunas de las características del programa que favorecen los procesos educativos incluyentes son: el proceso de aprendizaje está vinculado a la praxis y, por tanto, los participantes son considerados sujetos cognoscentes que construyen se educan en conjunto desde un lugar y condiciones específicas; el diálogo entre distintos tipos de conocimientos y saberes es imprescindible; se reflexiona críticamente sobre la realidad para su transformación y mejora; existe una figura académica que acompaña desde inicio los procesos de aprendizaje del estudiante para orientar en la resolución de las dificultades encontradas a lo largo del trayecto formativo.

Sin embargo, se han detectado problemáticas relacionadas con el desempeño inadecuado de algunos actores, lo que lleva a plantear la necesidad de crear espacios de reflexión donde se cuestionen los procesos institucionales que excluyen y la manera en que las prácticas docentes se hacen parte de ellos. Creemos que no basta con universalizar el acceso a la educación y que la universidad en su estado actual no puede resolver las desigualdades socioeconómicas y culturales estructurales de la sociedad a través de la inclusión educativa pero sí puede trabajar en la defensa del derecho a la educación para todos en la medida

que haya cabida para la diversidad desde relaciones simétricas y de respeto en las prácticas educativas. Aunque avanzando lentamente en las prácticas incluyentes benefician los proyectos de vida de nuestras estudiantes.

Referencias

Amazar, A. (2016) La integración de la tecnología al Sistema Educativo Mexicano: Sin plan ni rumbo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (72), 11-25.

Aponte, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América latina y el caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. Gazzola, y A. Didriksson, (Editores) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 113-154). IESALC-UNESCO.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura.* Siglo XXI Editores.

Briones, J. y Leyton, D. (2020). Excepcionalidad meritocrática y política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(136), 1-31.

Brito, S. (2014). Capital Cultural y Educación superior; una ecuación imperfecta, *Foro educacional.* (23),115-138.

Castro E. (2023). Factores a considerar para una educación a distancia inclusiva, Academo, 10(1), 112-140.

Duk, C. y Murillo, J. (2009) Editorial: Calidad, inclusión y atención a la diversidad, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-12.

Gárate, M. y Cordero, G. (2019) Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación,* 18 (36), 208-223.

Girón, L. y González, D. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En *Economía, Gestión y Desarrollo*, (3), 173-2001.

Guzmán, C. y Serrano, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior. El caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la educación superior,* 40 (157), 31-53.

Ocampo, A. (2021). Claves para una epistemología sobre educación inclusiva. *Andamios*, 18(47), 343-370.

Orellana, D., Segovia, N. y Rodríguez, B. (2020) El abandono estudiantil en programas de educación superior virtual: revisión de literatura, *Revista de la Educación Superior,* 49, 47-64.

Pedraja, L., Bernasconib, A., Rodríguez, E. y Muñoz, C. (2023) Inclusión en educación superior: Un análisis de tendencias desde la perspectiva bibliométrica. En *Estudios Pedagógicos,* 49(2), 109-132.

Ramírez, M. y Corvo, M. (2007). Causas de Deserción de Alumnos de Primeros Semestres de una Universidad Privada. *Revista Mexicana De Orientación Educativa,* 5(12), 34-39.

Rochin, F. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 12(22).

Rodríguez, J. y Leyva, M. (2007) La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. *El Cotidiano,* 22(142), 98-111.

Rodríguez, M. y Alonso, M. (2022). *Factores de incidencia de deserción en la UnADM.* Universidad Abierta y a Distancia de México.

Saraví, G. (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad 2020, *Revista Latinoamericana de Población*, 14 (27), 228-256.

Sen, A. y Williams, B. (1990). *Utilitarianism and beyond*. University of Cambridge.

Schmelkes, S. (2005). La educación intercultural en México. En *Reflexiones del seminario Internacional* (pp. 185-189). Fundación Ford/Universidad Padre Hurtado/ UNICEF-UNESCO

Smulders, M. (2018). Factores que influyen en la deserción de los Estudiantes Universitarios *Academo,* 5(2), 127-132.

Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Tello, S. (2007). An analysis of student persistence in online education. *International Journal of Information and Communication Technology Education.*, 3(3), 47-62.

UPNAjusco (4 de noviembre de 2020) *Conferencia: Desafíos de la educación inclusiva* [Archivo de video]. https://www.youtube.com/live/JOS8oC6V1NM

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*, Ministerio de Educación de Perú y Unicef.

Zardel, B. (2012). *Las paradojas de la integración/ exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*, Noveduc.

Análisis de las nuevas políticas de inclusión educativa en la Universidad Autónoma de Quintana Roo: miradas desde sus implicaciones conceptuales y desde la operación del programa de la Licenciatura en Educación Modalidad no Escolarizada

Julia González Quiroz e Ivett Liliana Estrada Mota

Resumen

Las instituciones de educación superior elaboran políticas educativas en materia de inclusión como un eje nodal para el ejercicio pleno del derecho de la educación. En la contribución que se presentan se exploran algunas de las implicaciones de las nociones de inclusión en las más recientes políticas institucionales de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Se presenta además un análisis de las posibles implicaciones para el estudiantado de la Licenciatura en Educación Modalidad No Escolarizada opción en línea (LEMNE) reconociendo que la inclusión además de garantizar el acceso tiene el desafío de emprender acciones para la permanencia de los estudiantes hasta la conclusión de estudios superiores. Entre los resultados de este análisis se advierte que los procesos de inclusión son de mayor alcance en la medida que se reconoce una intervención de tipo sistémica que involucra la participación de todos los diversos actores del sistema educativo.

Palabras clave: educación inclusiva, políticas institucionales de inclusión, modalidad no escolarizada, educación en línea.

Introducción

La inclusión educativa se ha construido por lo menos durante las últimas tres décadas como una vía necesaria para asegurar la calidad de las instituciones de educación superior. La Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO) ha generado en los últimos dos años una serie de políticas insti-

tucionales que se plasman en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2024-2028 (PEDI). El encuadre de objetivos estrategias y líneas de acción refiere a su vez una alineación a políticas educativas de carácter nacional y estatal. Particularmente, la inclusión se presenta en concordancia con uno de los siete criterios transversales del del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES). De esta forma la institución ha declarado como prioritario asegurar espacios incluyentes de equidad, igualdad y respeto a los derechos humanos

En el PEDI se advierten líneas de acción encaminadas al diseño, creación, reorientación o fortalecimiento de una serie de programas en la búsqueda de la formación de excelencia, la investigación para la sostenibilidad, la vinculación universitaria y la gestión responsable y efectiva, que son los cuatro ejes del modelo estratégico institucional.

En la siguiente contribución revisaremos algunas de las políticas institucionales de la UQROO para la inclusión educativa, sus connotaciones conceptuales a partir del análisis de dos programas estratégicos derivados del PEDI, particularmente desde la operación del programa educativo de la Licenciatura en Educación (opción en línea) (LEMNE) que forma parte de la oferta educativa de la UQROO en su modalidad no escolarizada (MNE).

Los programas referidos se encuentran en una fase de socialización a la comunidad universitaria, el Programa de Capacitación y Actualización del Profesorado (PROCAP) y el Programa Institucional de Educación Inclusiva 2025-2028 (PIEI).

La inclusión y el acceso a la educación superior como marco general de la LEMNE

La connotación más extendida de inclusión educativa se define por el acceso, es decir, generar las condiciones para que cada niño, adolescente y joven tengan un lugar en la escuela. El acceso también refiere a la incorporación de adultos a la escolarización (Tirigi, 2008). Como se detalló en un trabajo anterior, las cifras de cobertura en México se mantienen en un porcentaje de poco más del 40% y particularmente la región sur sureste del país tiene una puntuación por debajo de la media nacional (Estrada, González, 2023). Para el ciclo 2023-2024 la cobertura para la educación superior en Quintana Roo sin incluir el posgrado es de 30.5%.

Los indicadores no son ajenos a la UQROO por lo que su política institucional se ha decantado por una planeación estratégica para ampliar la cobertura y asegurar el acceso. De acuerdo con las tendencias de la política educativa internacional y la pública nacional y estatal, la UQROO procura alinearse a ejes estratégicos que comprenden la responsabilidad social, vanguardia, excelencia, equidad social y de género, innovación social, interculturalidad e inclusión. El eje de inclusión en términos de acceso busca incidir en procesos de admisión inclusiva, mantener la gratuidad y diversificar la oferta en nuevas modalidades educativas (dual, mixta o híbrida) (UQROO, 2024).

En el más reciente proceso de admisión para la modalidad no escolarizada además de cumplir con ciertas directrices institucionales como la aplicación de un examen estándar y aprobación de un curso propedéutico, la LEMNE buscó conocer a través de entrevistas a los aspirantes las exceptivas, inquietudes disciplinares, competencias digitales y tecnológicas, así como sus fortalezas y áreas de oportunidad como futuros estudiantes universitarias(os). En este ejercicio se pudo constatar, que la mayoría de la población aspirante ve en la modalidad una oportunidad para continuar estudios superiores que habían pausado por razones económicas, laborales, de maternidad o de cuidado familiar. Algunos aspirantes laboran en el sector educativo y otros pocos cuentan con una primera carrera, en esa medida la LEMNE es vista como una opción de certificación.

El acceso en esta modalidad se aprecia en sus aristas de atención a grupos vulnerables por su contexto principalmente laboral y geográfico. Aunque para los estudiantes de la modalidad no escolarizada de la UQROO no aplica el criterio de gratuidad, no se identificó una problemática mayor para cubrir cuotas cuatrimestrales a excepción de algunos aspirantes que solicitan prórrogas de pago o solicitan becas. En consecuencia, el gran desafío es brindar un acceso en igualdad de condiciones mientras se logra caracterizar puntualmente a la población que demanda este servicio y se diseñan mejoras en la experiencia educativa (de la Cruz, 2012).

El estudiantado de la LEMNE se concentra principalmente en la capital del estado y las regiones cercanas a un campus universitario (Cancún, Cozumel, Playa del Carmen) por lo que la modalidad tiene un impacto local importante que habrá que capitalizar en la cobertura de la población urbana, de la periferia urbana y rural de Quintana Roo. Para generar políticas de ampliación de la cobertura en modalidades mediadas por tecnologías será necesario reconocer que el sostenimiento de los estudios trae otras consignas de inversión

en la adquisición de equipo, dispositivos y aplicaciones actualizadas, así como el acondicionamiento de espacios físicos propicios para el aprendizaje autónomo. El estudiantado asume los costos por dichas adquisiciones además de asegurar un servicio óptimo de Internet. Aquí cabe mencionar el desafío para estudiantes que residen en el estado de Quintana Roo, al enfrentar continuas incidencias por la intermitencia de la energía eléctrica. En ese sentido, habrá que problematizar la igualdad de oportunidades en función de la materialidad y conectividad que es crucial para el ingreso y permanencia del estudiantado en esta modalidad educativa.

Inclusión y permanencia en la LEMNE de la UQROO

Si bien una de las perspectivas más influyentes para conceptualizar la inclusión educativa es el acceso y éste, circunscrito a procesos de equidad y democratización de la educación, en las últimas décadas la política educativa la asocia además con condiciones para la permanencia del estudiantado. Esto genera una dificultad en el abordaje sobre todo porque los indicadores como la deserción y el abandono escolar son multifactoriales (de la Cruz, 2012).

En cuanto a las políticas institucionales de la UQROO se parte de una visión estratégica vinculada a la docencia. Tras un diagnóstico de sus modalidades escolarizada y no escolarizada y tomando como referencia los modelos educativos de otras IES sostiene una propuesta de transición del modelo educativo de la Universidad basado en lo que se denominó las 4I's (Intermodalidad, Innovación, Integralidad, Inclusión).

Las políticas inclusivas de la universidad precisan garantizar el respeto y la valoración de todas las diferencias culturales, individuales, capacidades y necesidades educativas a través de un ambiente de aprendizaje diverso y enriquecedor. Los contenidos instruccionales y las modalidades son adaptativas, diseñadas para ajustarse a las necesidades específicas de cada estudiante y apoyar su desarrollo integral (UQROO, 2024b).

Aunque la política de inclusión involucra la acción de diversos actores -profesorado, estudiantado y personal administrativo- a través del programa de inclusión que analizaremos más delante, la visión estratégica inicial se deposita en la función docente (enseñanza y tutorial). Por su parte el Programa de Capacitación y Actualización Docente (PROCAP) define la función docente como la principal de las funciones sustantivas y presenta la adecuación de

un modelo de intersección entre esferas del conocimiento docente disciplinar, pedagógico y tecnológico y sus (Modelo TPACK por sus siglas en inglés). El PROCAP propone agregar a los conocimientos del modelo TPACK para la docencia una esfera transversal de conocimiento de inclusión y lo denomina TPICK a desarrollarse en un contexto de bienestar escolar y con cinco ejes transversales entre los que se encuentra el de inclusión, equidad e interculturalidad. Este eje resume en tres puntos la actuación docente: 1) Concientización de la diversidad funcional y cultural; 2) adaptación de contenidos, estrategias didácticas, métodos y evaluaciones 3) Reflexión crítica a prácticas excluyentes (UQROO, 2025a).

Sobre esto se puede reflexionar en dos sentidos, primero que el modelo TPACK por sí mismo está en proceso de comprensión y operacionalización. Por ejemplo, tiene como el reto de la brecha digital y tecnológica entre el profesorado (Dávila-Rubio C.A. y Castiblanco-Carrasco, 2024).En otro sentido, el eje transversal de inclusión muestra que si bien la función docente es esencial, habrá que cuestionar el grado de determinación que su función tiene en la permanencia del estudiantado. La actuación del docente no es aislada, se manifiesta al interior de un curriculum que involucra una cultura organizacional, cuerpos académicos colegiados y pedagogías propias derivadas de las disciplinas. Si bien la agencia del docente le da grados de libertad que se desarrollan principalmente en las aulas, la inclusión educativa es un desafío sistémico el cual puede representar una mayor complejidad que la de su enunciación.

La LEMNE por ejemplo incentiva la responsabilidad del estudiantado en su propio aprendizaje. La multicitada flexibilidad de la modalidad de estudios a distancia, virtuales o en línea, que en sus comienzos se equiparó a laxitud de la calidad, en la práctica exige amplios grados de autonomía por parte del estudiantado que aprende sobre la marcha la gestión del tiempo, discriminación y uso ético de la información a su disposición, interpretación de contenidos en una plataforma educativa y un ciberespacio educativo, trabajo en equipo remoto, adquisición y desarrollo de habilidades digitales, tecnológicas, colaborativas y de comunicación efectiva. La inclusión educativa se puede mirar en el prisma de la corresponsabilidad del estudiantado y del profesorado. Este último cumple con funciones de retroalimentación y asignación de valores de los aprendizajes. En resumen, se enfatiza la concientización de la corresponsabilidad se vierte a través de las aulas y aulas virtuales en las que también se hace comunidad para la inclusión o exclusión educativa.

Inclusión educativa o educación inclusiva: escenarios posibles para la permanencia en la LEMNE

Otro aspecto para reflexionar las condiciones de permanencia del estudiantado en modalidades escolarizada y no escolarizada refiere a la distinción entre inclusión educativa y educación inclusiva. Ambas nociones están estrechamente vinculadas, pero, la inclusión educativa reserva al Estado una responsabilidad central a través del sistema educativo de generar las condiciones para ejercer la educación como derecho humano. De acuerdo con Terigi (2008 y 2014), el término que articula la inclusión educativa es el de justicia social, por lo cual regiones como América Latina y el Caribe tienen como puntos críticos situaciones de personas que no ingresan a la escuela, si lo hacen no permanecen en ella y si permanecen no aprenden de la forma homogeneizante que establece la escuela o aprenden en los ritmos y condiciones que la escuela supedita a partir de contenidos irrelevantes que ponen en riesgo su continuidad en los siguientes niveles educativos (2014, p. 78). En la exigencia de justicia social y curricular, la inclusión educativa enfoca a grupos históricamente excluidos como los pueblos originarios, los afrodescendientes, personas con discapacidad y personas que habitan en zonas rurales (p.80).

Por su parte, los teóricos de la educación inclusiva como Mel Ainscow, Gerardo Echeita y Tony Booth introducen nociones sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas que garantizan además del acceso, la permanencia en la escuela, siendo ésta la principal entidad responsable de garantizar el derecho humano a la educación a partir del reconocimiento de la diversidad. Este enfoque reconoce situaciones de desigualdad y marginación, sin embargo, los autores hacen notar que la invisibilización de personas con discapacidad en los estudios de inclusión educativa, por lo tanto, señalan que dichos estudios se enfocaban en "otras poblaciones vulneradas: alumnos migrantes, repitentes, con sobreedad, que trabajan, que son padres/madres, de pueblos originarios, etc." (Cobeñas y Grimaldi, 2021, p.120). La contribución teórica se centró en modelar procesos de inclusión educativa con enfoque en las personas con discapacidad noción que emerge en la política de inclusión como diversidad funcional.

El Programa Institucional de Educación Inclusiva 2025-2028 (PIEI) (UQROO, 2025b) sienta sus bases en equiparar las nociones de inclusión educativa y educación inclusiva, en favor de ésta última en apego a la política nacional y estatal. La atención de la inclusión como eje transversal se vincula a la

Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (SEP, 2019). De acuerdo con Solis y Tinajero (2021) el marco normativo de la ENEI:

señala que existen diversas acepciones respecto al término inclusión, entre ellas, la escolarización de estudiantes con discapacidad, una respuesta a los estudiantes que presentan problemas conductuales y atención de grupos en mayor riesgo de exclusión (p.126, 127).

Las autoras analizan el ENEI desde una "intención centralizadora de la política de inclusión" en que la cual, las "líneas de acción a cargo de la autoridad escolar se traducen en demandas a los actores educativos" (p.134). En ese sentido la ENEI se aleja de una noción de corresponsabilidad del sistema educativo para lograr procesos de inclusión. Un ejemplo de esta tendencia la podemos encontrar en la limitación de los estudiantes de las modalidades no escolarizadas de educación superior a aspirar y acceder a una beca federal

En respuesta a la interpretación de las políticas nacionales, el PIEI de la UQROO fundamenta la atención a la diversidad en el marco teórico de la inclusión educativa, el cual, si bien tiene una argumentación discursiva de la inclusión en la educación superior de migrantes, pueblos originarios, personas con discapacidades o con una condición de diversidad cultural y lingüística, socioeconómica, tecnológica, sexual y de género según declara en alineación a la Nueva Escuela Mexicana. Una aproximación a detalle apunta a la diversidad funcional como aquella que permea en la gran mayoría de los estudios teóricos y empíricos en los que se fundamenta el PIEI. La misma representación de atención a la diversidad de tipo funcional se aprecia en la metodología usada para el diagnóstico de prácticas inclusivas de la UQROO.

El diagnóstico incluyó la obtención de datos a través de entrevistas a directivos y encuestas a actores educativos como el profesorado estudiantado y personal administrativo. Es destacable los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas grupales e individuales a directivos, quienes a su vez son, diseñadores y/o ejecutores de la política institucional. A partir de este ejercicio dialógico se amplió el panorama en temas de creencias y conocimientos sobre la inclusión y la percepción de la inclusión en las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, vinculación y extensión, además de la percepción de la inclusión en la infraestructura tanto física como tecnológica universitaria. Como resultado, se obtuvo en primera instancia, la identificación de valores como la tolerancia y el respeto. Otro resultado se relacionó con la reflexión acerca de la complejidad de la implementación de la inclusión y un

tercer resultado sobre la percepción de un "otro diferente", reveló conceptos asociados a la discapacidad.

Sobre este último resultado es importante darle una lectura desde la composición de indicadores que demanda el sistema educativo nacional y estatal. Por ejemplo, para los datos estadísticos se precisa el número de estudiantes con discapacidad y hablantes de una lengua originaria. El abordaje de la discapacidad o diversidad funcional no es menor ya que el 18.5% de la población estudiantil reportó en su ingreso tener alguna discapacidad. De las categorías disponibles para que la institución identificara el tipo de discapacidad, la mayoría se concentró en discapacidades de tipo múltiple y psicosocial. Bajo este sencillo análisis se abren interrogantes acerca de los significados de estas categorías. Para su comprensión y atención se precisan, por ejemplo, estudios de trayectoria escolar para generar las estrategias de atención en sus niveles organizacional, actitudinal y pedagógica en corresponsabilidad con el sistema de educación superior.

En el caso de las tres licenciaturas de la MNE se reportaron cinco casos de debilidad visual que representa un 1.45% del total de la matrícula en la modalidad. Lo cual abre interrogantes sobre la modalidad como opción para personas con discapacidades sobre todos físicas, auditivas y visuales que la literatura refiere (Crisol-Moya, Herrera-Nieve y Montes-Soldado, 2020). Para ejemplificar una implicación de cómo se interpreta la inclusión desde su vertiente de acción inclusiva institucional, hacemos referencia a la respuesta ante un caso no contemplado de ceguera en la MNE, el cual derivó en una acción de revisión de accesibilidad en los contenidos de la plataforma tecnológica educativa, principal mediadora para el aprendizaje del estudiantado virtual o en línea. Si bien las acciones de accesibilidad en los ambientes virtuales de aprendizaje están en plena configuración para la LEMNE, en donde no se reportó el caso, se considera un desafío trascendente lograr la accesibilidad de forma preventiva, pero de tal forma que no se vulneren los diversos estilos de aprendizaje en una modalidad que precisa de la interactividad con contenidos, actividades y elaboración de productos que reflejen la adquisición de competencias disciplinares, colaborativas y digitales (Roma, 2021).

Pensar en procesos de inclusión de la comunidad UQROO para las diversas modalidades

El diagnóstico del PIEI también contempló encuestas a los actores de la comunidad UQROO. Metodológicamente la instancia externa que realizó el diagnóstico y diseñó el programa, presenta resultados a partir del total de participantes que respondieron a la convocatoria. Cabe señalar que la participación fue baja: estudiantado 1.13%, profesorado 11.16%, y personal administrativo 26.29% (cifra aproximada sin considerar al profesorado que desempeña cargos administrativos).

Los temas explorados a través de la encuesta fueron generales sobre la noción de inclusión y la forma en cómo la universidad cumple con la admisión sin discriminación y pone a disposición manuales de convivencia y servicios para el bienestar. Nuevamente aparece la idea de que el docente es el garante del aprendizaje en un ambiente de respeto de quitar barreras de aprendizaje a través de estrategias didácticas, los grupos vulnerables mencionados son por discapacidad u origen étnico. El tipo de respuestas por parte del estudiantado mostró la relación de inclusión educativa con discapacidad principalmente física o motriz. El profesorado, por su parte mostró conocimiento de un abanico más amplio de grupos vulnerables, aunque enfocó las diversidades funcionales de tipo psicosocial y psicoemocional y la demanda a la institución de una dotación de herramientas y estrategias para la atención de la diversidad funcional e instancias que trabajen por los derechos humanos. El personal administrativo reporta conocer más de la diversidad funcional con los casos que atiende en sus áreas. El diagnóstico concluye con un apartado de la atención a la diversidad funcional, en el cual reconoce una labor institucional de años previos en esa temática.

El marco estratégico del programa es predecible desde las aportaciones conceptuales de la educación inclusiva. Es además paradójico que la voz de la mayor parte de los actores que conforman la comunidad de la UQROO no recibiera un tratamiento metodológico como el de los directivos en pro de conocer a los grupos vulnerables más que conocer sobre ellos desde una aproximación teórica. Queda el desafío de problematizar por ejemplo la escasa participación sobre todo del estudiantado para buscar mecanismo que convoquen a las diversidades que se proponen atender.

En la encuesta se expresa una situación de desigualdad manifestada por el estudiantado de la MNE al no percibir el "mismo trato" institucional, probablemente en comparación la modalidad escolarizada. Merece la atención porque habría que plantearse estrategias de inclusión para una identidad universitaria a partir de las condiciones propias de la modalidad y desde la caracterización de quienes integran al estudiantado. En el caso de la LEMNE y de acuerdo con cifras que alimentan las estadísticas del sistema de educación superior a nivel nacional, esta población está conformada por un 82.10% de mujeres. Cuestión que no sorprende por el campo disciplinar de la educación.

Otros datos caracterizan a la población de la LEMNE por rangos etarios: 32.63% oscilan en edades de 19 a 29 años; 49.47% entre 30 y 39 años y 17.89% son estudiantes de 40 años y más. Por su parte el 89.47% del estudiantado reside en Quintana Roo. Desde un enfoque de inclusión tocará analizar la condición de género, la pertinencia curricular y de las estrategias de enseñanza aprendizaje en correspondencia a su grupo etario, así como sus necesidades identitarias universitarias desde lugares geográficos cercanos o no a un campus universitario. Finalmente, será prioritario desde las políticas institucionales y corresponsabilidad del Estado y la Universidad conocer y atender las otras diversidades desde marcos de referencia propios de la inclusión educativa.

Conclusiones

La inclusión educativa trasciende nociones de grupos vulnerables por su condición de discapacidad marcadas por los estudios con enfoque de educación inclusiva. Aunque la atención a estos grupos tiene su importancia y lugar se corre el riesgo de atomización o polarización de la representación social de la inclusión. Por su parte distinguir ejes analíticos de estas nociones clave permite la comprensión de tendencias en las políticas internacionales, nacionales, estatales e institucionales referentes a la inclusión. Si bien el concepto es complejo estas tendencias permean la operación de los programas educativos. En las modalidades no escolarizadas se ha avanzado en la socialización de datos para la caracterización del estudiantado lo cual aporta un mayor conocimiento de las diversidades y cómo se reconocen y se atienden.

Un aporte importante del enfoque de la inclusión educativa radica en el reconocimiento de la corresponsabilidad del Estado a través del sistema educativo con las instituciones de educación superior para ampliar la cobertura y

generar condiciones de acceso y permanencia del estudiantado. Por su parte el ejercicio del derecho a la educación involucra a todos los actores educativos. Desde la perspectiva de la LEMNE los estudiantes también tienen una participación a través de su autonomía para el aprendizaje. Queda pendiente explorar si la flexibilidad con la que históricamente se ha vinculado a los estudios virtuales o en línea significa que el estudiante no requiere apoyo, o bien identificar en conjunto el tipo de apoyo o acompañamiento que cada quien precisa desde nuevas perspectivas de inclusión.

Referencias

Cobeñas, P.; Grimaldi, V (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. En Cobeñas, P. Grimaldi, V., Broitman,C., Sancha I. y Escobar, M. (Coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad.* pp. 104-162. Memoria Académica EDULP. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4592/pm.4592.pdf

Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L., y Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *21*, 13. https://doi.org/10.14201/eks.23448

Dávila-Rubio C.A. y Castiblanco-Carrasco R.A. (2024). Análisis de la brecha digital en profesores. Una aproximación desde la revisión de literatura. (2024). *Sinergia Académica*, *6*(Especial), 1-26. https://doi.org/10.51736/72y13110

de la Cruz Flores, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*,*12*(2), 216-230. https://doi.org/10.30827/eticanet.v12i2.12017

Estrada, I.; González, J.: (2023) Análisis de una política institucional de acceso e inclusión en una universidad pública en el estado de Quintana Roo: el caso de la Licenciatura en Educación en UQROO-Virtual. Simposio en el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE-COMIE).

Roma, M.C. (2021). La accesibilidad en los entornos educativos virtuales: Una revisión sistemática. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Clara*, Vol. 6 (219). DOI: https://doi.org/10.32351/rca.v6.219

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Estrategia nacional de educación inclusiva. SEP.

Solis del Moral, S. S, y Tinajero Villavicencio, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*,*44*(176), 120-136. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker G.(Comps). *Educar: posiciones acerca de lo común (p.209-221).* Del Estante.

Terigi F. (2014) Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi A., Blanco R., Hernández L., (Coord). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización para los estados Iberoamericanos (p.71-87)*. Metas Educativas.

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, (UQROO)(2024). Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2025-2028.

UQROO (2024b) *Visión estratégica de la docencia*. Documento rector.

UQROO (2025a) Programa de Capacitación y Actualización del Profesorado 2025-2028. Documento rector.

UQROO (2025b) Programa Institucional de Educación Inclusiva 2025-2028. Documento rector.

Inclusión, equidad y convivencia en la UPN 113 León: el caso de la LEIP

Rogelio Gómez Oliva y Brenda Guadalupe Lejarza Monterrubio

Resumen

Desde su fundación en 1979, la UPN Unidad 113 en León, Guanajuato, ha sido crucial en la formación de educadores, ampliando su oferta académica a diversas licenciaturas y posgrados, incluyendo la modalidad en línea. La Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP), iniciada en 2018, atiende a un alumnado diverso en edad y procedencia, aunque enfrenta desafíos significativos en la eficiencia terminal.

A pesar de estos retos, la LEIP se distingue por su compromiso con la inclusión, la equidad y la convivencia, utilizando tecnologías emergentes para crear entornos de aprendizaje accesibles y personalizados. La institución reconoce la importancia de la mejora continua en sus procesos administrativos, diseño de plataforma, materiales y evaluación, para fortalecer estos valores fundamentales dentro de su unidad educativa.

Palabras clave: educación a distancia, inclusión educativa, equidad educativa, convivencia escolar.

Historia de la UPN 113 León

La unidad 113 nace el 16 de octubre de 1979 e inicia sus servicios académicos el 1 de febrero de 1980, para atender a la cuarta y quinta generaciones de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, Plan (LEB y LEP 75). Asimismo, inicia ofreciendo la Licenciatura en Educación Básica y la Licenciatura en Educación Física, Plan 79 con modalidad a distancia.

En 1985 se ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 85.

En 1994 se apertura la Licenciatura en Educación de modalidad semiescolarizada, que atendió principalmente a docentes en servicio.

Actualmente, se imparten los programas de Licenciatura en Intervención Educativa, con la línea de Educación Inicial, la Licenciatura en Pedagogía, la Maestría en Educación Básica, la Maestría en Intervención Pedagógica, la Especialización en Gestión Educativa y el programa que nos ocupa para este trabajo, la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica, en modalidad en línea.

La Universidad, además, realiza tres funciones: docencia, investigación y difusión cultural y extensión universitaria. (Bonilla, s/f)

Proceso de admisión de la LEIP

Desde el año 2018, que inició este programa en la unidad 113 de la ciudad de León, el proceso de admisión ha presentado varios cambios, incluyendo los derivados de la pandemia por el COVID-19. De manera general, se publica la convocatoria en la página web y en la página de facebook de la universidad durante el mes de febrero, la cantidad de fichas que se ofertan son 50, para la admisión de dos grupos de 20 estudiantes cada uno, hasta el proceso actual, del periodo 2025-2026, no se ha cumplido la meta de vender las 50 fichas, posiblemente debido a que algunos de nuestros trámites de admisión, aún son presenciales, por ende, a pesar de que posibles aspirantes de otros estados de la República Mexicana e incluso de otros países, pueden conocer la información sobre nuestra oferta educativa, pueden desanimarse a matricularse, debido a la necesidad de viajar a la ciudad de León, por otra parte, se requiere hacer difusión a través de medios con mayor influencia en nuestra población cautiva como instagram, la cual, se encuentra en tercera posición, a nivel de penetración en la población mexicana con un 73%, después de Facebook (97%) y Whatsapp (95%), según datos del Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México. (Islas, 2021)

Respecto al perfil de los estudiantes de la LEIP, presenta las siguientes características: su promedio de edad es de 32.6 años, proceden de diversos municipios, principalmente del estado de Guanajuato, tales como: Dolores Hidalgo, San Francisco del Rincón, Cuerámaro, Silao, Villagrán, Purísima, Irapuato, Salvatierra, Pénjamo, Yuriria, San Felipe, Romita, Manuel Doblado y León, principalmente. También son originarios de otros lugares fuera del estado como: Jalostotitlán, San Miguel el Alto, Jalisco, Puebla, Acapulco Guerrero, Actopan Estado de Hidalgo, Estado de México y Ciudad de México.

Acerca de su nivel máximo de estudios, 42 alumnos que representan el 56%, cuentan con el nivel bachillerato, 29 alumnos, que representan el 38.7%, tienen nivel licenciatura, 1 alumno, que representa el 1.3%, tiene nivel de maestría y 3 alumnos, que representan el 4%, escogieron la categoría otros, en esta opción se ubicaron los alumnos con carrera técnica, técnico superior universitario y licenciatura trunca. Cabe resaltar que varios de los alumnos que refirieron tener una licenciatura, incluyeron la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica, como si ya estuviera concluida, por ello, la cantidad de alumnos que cuentan únicamente con el nivel bachillerato es mayor.

El 30.7% de los estudiantes de la LEIP, unidad 113 León, había estudiado anteriormente en modalidad a distancia y por ende, el 69.3%, no tenía experiencia previa en esta modalidad. De la matrícula de estudiantes activa, durante el primer trimestre de 2024, 93.3% si contaba con computadora en casa y 97.3% con servicio de internet, esta diferencia del 4%, significa que estos estudiantes que cuentan con internet, pero no con computadora en casa, realizan sus tareas con equipos de su trabajo, con equipos prestados o incluso con su teléfono celular.

Acerca de sus habilidades digitales de los alumnos: Los resultados de esta área refieren que los alumnos de la LEIP, en una escala likert, se consideran entre hábiles y muy hábiles, tanto para usar la computadora, manejar el paquete de office (Word, Excel y PowerPoint), manejar el correo electrónico (gmail, Outlook, Hotmail) y hacer búsquedas en internet.

En relación a las habilidades de aprendizaje los resultados son muy similares, más del 50% de los alumnos se considera en todos los aspectos, entre hábil y muy hábil en su nivel de comprensión de lectura, en labores de redacción de un ensayo o diseño de un cuadro sinóptico y considera que su ortografía es entre buena y muy buena, finalmente, sólo el 12% de los alumnos refiere que no ha utilizado o no conoce el formato de citas y referencias de la APA. Sin embargo, el promedio de libros que leen al año es de solo 1.8, también debemos considerar que cerca del 40% de la matrícula, refirió tener un grado de estudios de licenciatura o maestría, por ende, es probable que dichos alumnos sean los que principalmente posean estas habilidades. Por otra parte, en lo concerniente a estos dos grupos de habilidades, hace falta contrastar estas apreciaciones con las que tiene la coordinación académica, facilitadores, tutores y el administrador de la plataforma de la LEIP respecto al desempeño de los alumnos durante su licenciatura.

Referente a la eficiencia terminal de la licenciatura es baja, por ejemplo, en la generación actual 2021-2025, con una matrícula inicial de 40 estudiantes, divididos en dos grupos de 20 cada uno, el total de los estudiantes que egresan el 4 de julio de este año serán 13. Esto representa el 32.5 % de eficiencia. Desafortunadamente, no se dispone de información clara sobre las razones por las cuáles los estudiantes no concluyen sus estudios, aunado a esto, a pesar de que existe un proceso sistemático para realizar la baja temporal del programa, realizado por el área de servicios escolares, siendo un modelo a distancia, algunos estudiantes, simplemente no se reinscriben a su siguiente módulo o dejan de ingresar a la plataforma, abandonan los grupos de whatsapp que administra cada facilitador y dejan de consultar y contestar los mensajes de su correo institucional, así como de sus medios de contacto personal, por lo cual, las razones de su deserción, sólo pueden suponerse.

Algunas hipótesis sobre la deserción de nuestros estudiantes son: a) no existe la posibilidad de aprobar los módulos con exámenes extraordinarios, por lo cual, se presupone que el alumno, ante la situación de tener que recursar su módulo un año después con la generación siguiente, se desmotiva y una vez que reprueba, ya no regresa el siguiente año, b) los estudiantes no dedican tiempo suficiente a realizar sus actividades, esto puede deberse a causas muy diversas, por ejemplo, habilidades limitadas de aprendizaje autorregulado, es decir, a pesar de que las actividades permanecen abiertas durante toda una semana, dejan todo para el último día, cuando ya no es posible dedicar el tiempo suficiente para la realización de las actividades, o también, debido a cuestiones de trabajo y familiares, recordemos que el promedio de edad es de 32.6 años, por lo cual, muchos de nuestros estudiantes, están casados, son padres o madres de familia y estudian y trabajan, debido a ello, tiene más complicaciones para avanzar en el desarrollo de sus tareas durante la semana, dejándolas para el fin de semana, c) algunas páginas de internet como Academia, Scribd, entre otras, que poseen materiales útiles para el estudio, como libros, manuales, etc. piden, a cambio de dichos materiales, un costo de suscripción mensual o en su defecto, que el usuario suba archivos personales con el beneficio de poder descargar, una vez cubierto el requisito de subida, archivos de la página, esto ha provocado que algunos alumnos compartan en estas plataformas, tareas escolares que incluyen datos personales en sus portadas, de manera que, al llegar la hora de cierre de sus actividades, otros estudiantes de generaciones más recientes, encuentran trabajos de sus compañeros de generaciones anteriores en este tipo de páginas y úni-

camente, le cambian su nombre y lo suben como un trabajo propio, en el caso de que el facilitador, se dé cuenta, por el estilo de redacción u otros elementos, califica con 0 dicha actividad. Además, debido a que los estudiantes no tienen el hábito de consultar sus retroalimentaciones, siguen subiendo archivos copiados de sus compañeros y para cuando se dan cuenta, ya no pueden obtener una calificación aprobatoria, debido a las actividades anuladas previamente.

Otra de las variables que se han identificado como importantes en la deserción de los estudiantes de la LEIP, es haber concluído una licenciatura de manera previa, por ejemplo, de tres estudiantes que se admitieron en la generación 2023-2027, con este perfil, con estudios previos de licenciatura en psicología, antes de concluir el módulo 2, es decir, seis meses después del ingreso, ya habían desertado. Contrariamente, también se cuenta con estudiantes que han concluido satisfactoriamente la licenciatura y previamente cursaron la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Licenciatura en Derecho o la Maestría en Educación Básica, debido a ello, no se sabe a ciencia cierta, si estos perfiles en efecto, tienen mayor probabilidad de desertar de nuestro programa.

Finalmente, debemos considerar la modalidad de titulación, en otros programas a distancia que se ofrecen en la región, como la licenciatura en Pedagogía de la UVEG (2025), los requisitos para titularse requieren únicamente acreditar todas las materias y cumplir con el servicio social, además de los pagos correspondientes, sin embargo, en la LEIP, la modalidad de titulación principal implica un examen profesional de la presentación de un proyecto de desarrollo educativo, a pesar de que el Reglamento General para la Obtención del Título de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, publicado en la Gaceta 139 (abril-mayo 2019) considera otras modalidades como el Examen General de Conocimientos o el Programa de Actualización Profesional, opciones que no se promueven. Por ejemplo, considerando que dicho reglamento aplica a todos los programas de Licenciatura de la UPN, sean presenciales o a distancia, ningún egresado en la historia de la UPN 113 León, se ha titulado con una modalidad que no implique un examen profesional, que conste de un trabajo escrito y una réplica oral. En comparación con otras instituciones de educación superior, donde las modalidades de excelencia académica, examen general de egreso de licenciatura, por conclusión de estudios de posgrado, como diplomados o maestrías en áreas afines a la licenciatura concluída, son modalidades de titulación comunes que incrementan estos índices.

Descripción de las trayectorias académicas de los alumnos de la LEIP

Con la aparición de las tecnologías de la comunicación en la sociedad, la educación se encuentra en constante cambio, por lo que la innovación tecnológica transforma el proceso de enseñanza aprendizaje al requerir cada vez más, nuevas tecnologías en particular; la inteligencia artificial y sus diversos subconjuntos y técnicas. (Hwang, 2021).

Surgen con la finalidad de reformular los límites de la inclusión como *inteligencia artificial, realidad virtual y el aprendizaje adaptativo* las cuales, son herramientas que proporcionan entornos de aprendizaje más accesibles, que pueden ayudar a superar barreras para los estudiantes, favoreciendo la inclusión y la equidad en la educación.

La Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica, reconoce la necesidad de preparar a los alumnos para un entorno educativo en constante evolución, por ello, se están implementando herramientas basadas en la inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes dentro de los contenidos de la carrera. El objetivo principal es que los estudiantes adquieran un conocimiento práctico y las habilidades necesarias para implementar estas herramientas de manera efectiva en su futuro laboral como educadores.

Los estudiantes, así como los docentes, deben enfrentar desafíos al implementar la tecnología, la cual ofrece mejoras en la enseñanza y el aprendizaje, es crucial analizar cómo el profesorado adopta y se ajusta a esta evolución. (Moreno, 2019 en Bellettini Vela, G. 2024).

Para tratar los temas de barreras a la inclusión digital, se integran en los contenidos y prácticas pedagógicas, la enseñanza y el uso de diversas herramientas digitales que les permitan a su vez, promover la inclusión digital, algunas herramientas incluyen plataforma de aprendizaje virtual (LMS) como moodle o classroom. "Para lograr una mejora de calidad educativa, es imperativo que los docentes reciban la capacitación adecuada en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)". (Hidalgo et. al 2023, citado en Ruiz et,al 2024, p.20).

Herramientas de comunicación y colaboración inclusivas en ella se enseña a los estudiantes el uso del software y aplicaciones para que generen sus materiales didácticos, incluyendo por ejemplo; la creación de documentos de texto

con encabezados, texto con imágenes, presentaciones y recursos de multimedia con transcripciones.

A través de la *realidad virtual* se crean ambientes interactivos que pueden promover la inclusión y la equidad, por ejemplo: visitas a lugares históricos, entre otros, la integración de estas herramientas en la licenciatura LEIP, no solo buscan desarrollar habilidades técnicas, sino también democratizar el acceso al aprendizaje, con lo que los estudiantes estarán capacitados para intervenir y facilitar experiencias educativas que trasciendan las barreras geográficas, permitiendo que adquieran un aprendizaje significativo, sin importar la distancia en la que se encuentran.

Al ser una licenciatura de modalidad en línea, elimina las limitaciones espaciales para el acceso a la educación. Así como también las herramientas que los docentes emplean, facilitan la construcción de entornos de aprendizaje virtuales dinámicos y participativos donde la presencialidad no sea un obstáculo educativo. Marchesi, citado por Ortiz (2024) señala que el derecho a la educación, va más allá del acceso a la escuela, conlleva la posibilidad de educación de igual calidad para todos y en igualdad de condiciones, por ello, es importante reconocer, que las condiciones socioeconómicas tan diversas, de las que proceden nuestros alumnos, están fuera del alcance de la universidad y estas inciden de manera directa en las condiciones en que viven sus trayectorias académicas.

Además, la incorporación de tecnologías inmersivas como la realidad virtual (RV) abre un panorama de posibilidades pedagógicas innovadoras. A través de la RV, los estudiantes de la licenciatura tienen la oportunidad de experimentar virtualmente distintos lugares y contextos que quizás no tendrían la oportunidad de conocer de otra manera debido a las limitaciones de su contexto geográfico o socioeconómico.

De esta manera, los futuros docentes, aprenderán a diseñar e implementar actividades de aprendizaje mediadas por la realidad virtual, permitiendo a sus propios estudiantes superar las limitaciones de su entorno inmediato. Esta capacidad de ofrecer experiencias virtuales enriquecedoras, se convierte en una poderosa herramienta para fomentar la curiosidad, la exploración y la comprensión del mundo, independientemente de las circunstancias particulares en las que se desarrollen sus alumnos. En esencia, la integración de la realidad virtual en la licenciatura busca formar educadores capaces de abrir ventanas virtuales al mundo, expandiendo los horizontes de aprendizaje para todos sus estudiantes.

De este modo se cumplen los principios por los que la Licenciatura LEIP fue creada, al atender a estudiantes de diversos sectores de la sociedad, con dificultades de acceso educativo para ampliar oportunidades de formación, incorporar las TIC en las prácticas pedagógicas que a su vez garantice una propuesta educativa acorde a la sociedad actual. (UPN, 2012).

El *aprendizaje adaptativ*o es una metodología educativa que se vale de la tecnología para personalizar la experiencia de aprendizaje de cada estudiante, se basa en analizar de manera constante su progreso, sus fortalezas y debilidades favoreciendo la comprensión y retención de conocimientos. Reconociendo que aprenden de manera diferente y a ritmos distintos. A través de plataformas y herramientas tecnológicas se recopilan datos sobre el desempeño del estudiante (aciertos, errores, tiempo de respuesta).

En la licenciatura, el aprendizaje adaptativo se implementa mediante diversas estrategias. Inicialmente, se utilizan pruebas diagnósticas para identificar el nivel de conocimientos de los estudiantes. Posteriormente, se realiza un seguimiento de su actividad en plataformas virtuales, incluyendo su participación en foros y sus respuestas a encuestas. Además, se ofrece retroalimentación personalizada para guiar su proceso de aprendizaje. Como parte de los recursos adaptativos, los estudiantes tienen acceso a un repositorio virtual que contiene materiales de aprendizaje específicos, los cuales son sugeridos por el tutor en función de su desempeño individual y las necesidades que se identifiquen a lo largo del curso.

El programa de la Licenciatura LEIP, se enfrenta al desafío de desarrollar materiales que aseguren su aplicabilidad y utilidad por parte de los estudiantes, en función de los recursos tecnológicos a su alcance.

Como universidad para garantizar que en las innovaciones tecnológicas no exista la desigualdad y abordar la brecha digital, se cuenta con laboratorio de cómputo con software actualizado y personal de apoyo disponible en horarios flexibles.

Se ofrece capacitación y soporte, con talleres y recursos para mejorar las habilidades digitales de estudiantes y profesores. Esto incluye desde habilidades básicas de navegación, hasta el uso de software específico para el aprendizaje.

La Universidad UPN León, cuenta con acceso gratuito a internet a través de una red estatal y otra universitaria, con una cobertura Wi-Fi media. No obstante, esta infraestructura se ve limitada por la alta demanda de conexión simultánea por parte de la población estudiantil.

Como innovación tecnológica que ha mejorado el acceso y la participación, se encuentran las herramientas de comunicación asíncrona; que permiten realizar foros de discusión, plataformas de mensajería y herramientas de colaboración en línea que permiten a estudiantes que no pueden participar en tiempo real, por diversos factores como: ubicación geográfica, horarios poco flexibles, ansiedad social y contribuyen a la participación en equipo, a la discusión y a la construcción social del conocimiento.

Las tecnologías de realidad aumentada, son aplicaciones que superponen instrucciones visuales en tareas prácticas que pueden apoyar a estudiantes con problemas de aprendizaje, esta última, se emplea de manera limitada, por el costo de algunos materiales.

Colaboración interinstitucional y alianzas estratégicas

La colaboración interinstitucional y las alianzas estratégicas representan una estrategia clave para garantizar una inclusión digital efectiva y sostenible en las instituciones educativas. Al unir fuerzas, las instituciones educativas, los diferentes niveles de gobierno, las organizaciones no gubernamentales y el sector privado, pueden abordar de manera más eficiente la complejidad de la brecha digital y optimizar la asignación y el uso de los recursos.

Para ello, se han realizado actividades de participación entre la UPN 321, de Guadalupe, Zacatecas, en una colaboración que permite compartir recursos humanos y de conocimiento, siendo beneficiadas ambas instituciones.

Reflexión sobre la mejora de los procesos administrativos, diseño de la plataforma, materiales, interacciones y evaluación de la LEIP

La licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica LEIP, representa una iniciativa para la formación de profesionales de la educación, sin embargo, para asegurar su éxito y acrecentar el impacto social, es necesario una reflexión continua sobre la mejora de los procesos administrativos, el diseño de su plataforma Moodle, la calidad de los materiales didácticos, la efectividad de las interacciones y la pertinencia de su sistema de evaluación.

Esta reflexión tiene como objetivo la promoción del acceso, la inclusión, la equidad y la convivencia dentro de la comunidad educativa de la UPN, unidad 113. De acuerdo con Pérez (2022), la inclusión educativa implica un dilema que no tiene una solución definitiva, ya que, en primera instancia, las instituciones funcionan por la implementación de procesos estandarizados y sistemáticos que, si bien otorgan un cierto margen de maniobra para la atención a la diversidad, se pueden presentar casos que excedan estos márgenes y en la mayoría de las ocasiones, la solución se limita a la elección de la alternativa menos perjudicial para el alumno. Estas alternativas están delimitadas con los costos que pueda asumir la institución, aunado a los intereses individuales y de grupo de los actores involucrados, a pesar de ello, la resolución, apropiada o no para algunos, de estos dilemas, siempre da pauta para la reflexión, el cambio de patrones culturales y la puesta en práctica de los valores institucionales, enmarcada en un tiempo, lugar y circunstancias determinadas.

La equidad se promueve a través de un trato igualitario para todos los estudiantes, de esta manera, tienen las mismas oportunidades y beneficios en los procesos administrativos.

La convivencia con el personal administrativo, es de cordialidad y respeto que se fomenta al mantener interacción, promoviendo la escucha activa y la resolución de conflictos de manera pacífica y oportuna.

En relación con la *mejora de los procesos administrativos*, se procura sean ágiles y centrados en el estudiante. Para promover el acceso se han simplificado los trámites de admisión al ofrecer diversos canales de información y asistencia como presencial, en línea y asistencia telefónica. Se han implementado también, entrevistas de admisión y charlas informativas en formato a distancia, para que los aspirantes, puedan conocer el perfil de egreso y el campo de trabajo de los licenciados en educación e innovación pedagógica, en comparación con perfiles similares, como el del Pedagogo. Como área de oportunidad, se requiere digitalizar al completo, los procesos de admisión, considerar la adaptación de los recursos montados en la plataforma moodle, para brindar educación de calidad a personas que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación social, gestionar el otorgamiento de becas, nuestros estudiantes no tienen acceso a ellas, debido a que no requieren transporte, por cursar sus estudios en modalidad en línea, siendo que no se considera el nivel socioeconómico de los estudiantes. A pesar de ello, ya se logró, en una ocasión, que tres alumnos fueron favorecidos con el apoyo de una computadora portátil y finalmente, consi-

derar la posibilidad de poner en operación otras modalidades de titulación que permitan legitimar el ejercicio profesional de los egresados de la licenciatura en educación e innovación pedagógica, que muestren habilidades distintas a la evaluación por trabajos escritos y discusiones orales.

Referencias

Bonilla López, M. Esther (s/f). Somos UPN https://upn113leon.edu.mx/

Bellettini Vela, G., Mora Naranjo, B. M., Ríos Quinte, R. J., Egas Villafuerte, V. P., & LópezVelasco, J. E. (2024). Inclusión de la inteligencia artificial en la docencia universitaria.LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 5 (1),905–918.https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1642

Hwang, G. J., Xie, H., Zeng, Q., & Abelson, R. (2021). Application of artificial intelligence in education: State-of-the-art, challenges, and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 100007.

Hidalgo, B., Hidalgo, I., Mayacela, A., Hidalgo, D., y Satán, L. (2023). Análisis comparativo entre profesores y estudiantes frente al uso de MOODLE en la Educación Superior en tiempos de pandemia. Revista d'Innovació Docent Universitària, 107-121. https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/40859

Islas, O. (18 de marzo de 2021) El Universal. Estadísticas sobre usuarios de redes sociodigitales en México. Disponible en: Estadísticas sobre usuarios de redes sociodigitales en México | El Universal, consultado el 22 de abril de 2025.

Moreno, R. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. Revista de Investigación en Tecnologías de laInformación,7(14),260-270. https://doi.org/https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022

Órgano Informativo Oficial de la Universidad Pedagógica Nacional (abril-mayo, 2019) Gaceta número 139, Reglamento general para la obtención del título de licenciatura de la UPN

Ortiz Soriano, A. (2024). Desafíos para jóvenes indígenas de Michoacán en el acceso a la educación superior. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (62), e1594. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-015

Pérez Castro, J. (2022). Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles Educativos*, *44*(175), 132–149. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179

Plan de estudios (2012). Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica. Modalidad educativa a distancia, Universidad Pedagógica Nacional.

Ruiz, R., Sarango, F. y Chumbay, J. (2024). Empoderamiento docente en Educación Virtual: avances y desafíos del aprendizaje durante toda la vida Revista Varela, 24(67), 18-24. Recibido: agosto de 2023, Aceptado: septiembre de 2023, Publicado: 1 de enero de 2024

UVEG (2025) Trámite de documentación de egreso de licenciatura, Disponible en: Egreso, consultado el 22 de abril de 2025.