

VI Educación y aprendizaje: desigualdades, calidad, políticas

Alejandro Canales Sánchez • Lorenza Villa Lever
COORDINADORES

Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana



Jorge Cadena-Roa
Miguel Armando López Leyva
COORDINADORES GENERALES

IX

Congreso Nacional
de Ciencias Sociales

Las ciencias sociales y los retos
para la democracia mexicana





LAS CIENCIAS SOCIALES
Y LOS RETOS PARA LA DEMOCRACIA MEXICANA

Jorge Cadena-Roa
Miguel Armando López Leyva
Coordinadores generales

LAS CIENCIAS SOCIALES
Y LOS RETOS PARA LA DEMOCRACIA MEXICANA

VI

Educación y aprendizaje: desigualdades, calidad, políticas

Alejando Canales Sánchez
Lorenza Villa Lever
Coordinadores



COORDINACIÓN GENERAL

Jorge Cadena-Roa (COMECESO)
Miguel Armando López Leyva (CH-UNAM)

COMITÉ CIENTÍFICO

Jorge Cadena-Roa (COMECESO)
Rosalba Casas Guerrero (IIS-UNAM)
Oscar F. Contreras Montellano (COLEF)
Carola García Calderón (FCPyS-UNAM)
Miguel Armando López Leyva (CH-UNAM)
Margarita Lumbreras Hernández (BUAP))
María Luisa Martínez Sánchez (UANL)
Cristina Puga Espinosa (CEPHCIS-UNAM)
Armando Sánchez Vargas (IIEc-UNAM)
Héctor Raúl Solís Gadea (UdG)
Esperanza Tuñón Pablos (ECOSUR)
Eduardo Vega López (FE-UNAM)

COMITÉ ORGANIZADOR

Jorge Cadena-Roa (COMECESO)
Miguel Armando López Leyva (CH-UNAM)
Oscar F. Contreras Montellano (COLEF)
Carola García Calderón (FCPyS-UNAM)
Mauricio Sánchez Menchero (CEIICH-UNAM)
Armando Sánchez Vargas (IIEc-UNAM)
Paulina Arredondo Fitz (IIS-UNAM)
Sandibel Martínez Hernández (COMECESO)

COORDINACIÓN TÉCNICA

Paulina Arredondo Fitz (IIS-UNAM)
Sandibel Martínez Hernández (COMECESO)

DIFUSIÓN

Laura Gutiérrez Hernández (COMECESO)
Adriana Razo Salinas (IIS-UNAM)
Francisco Ehécatl Cabrera (IIS-UNAM)
Víctor Alfonso Fonseca González (IIS-UNAM)
Octavio Olvera Hernández (IIS-UNAM)
Ana Karen Rivera León (IIS-UNAM)
Antonio Sierra García (IIS-UNAM)

SISTEMAS Y ASISTENCIA TÉCNICA

Roberto Holguín Carrillo (COMECESO)
Edgar Martínez Otamendi (COMECESO)

COORDINACIÓN DE TALLERES

Laura Gutiérrez Hernández (COMECESO)
Roberto Holguín Carrillo (COMECESO)
Sandibel Martínez Hernández (COMECESO)

EQUIPO DE TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN IIS-UNAM

Sofía Aké Farfán (IIS-UNAM)
Juan Javier Alcántara López (IIS-UNAM)
Francisco Daniel Álvarez Chávez (IIS-UNAM)
Julio César Cruz Estrada (IIS-UNAM)
Michelle Catherine García (IIS-UNAM)
María De La Luz Guzmán (IIS-UNAM)
Ernesto Pathros Ibarra García (IIS-UNAM)
Carlos Sánchez Perales (IIS-UNAM)

9ª FERIA DEL LIBRO EN CIENCIAS SOCIALES

Rosaura Avalos Pérez (IIS-UNAM)
Rubí Hernández Ríos (IIS-UNAM)
Jorge Alberto Mejía Ruiz (IIS-UNAM)

PRESENTACIONES DE LIBRO

Heladio Herrera Cárdenas (IIS-UNAM)

EXPOSICIÓN ROSTROS DE VERACRUZ

Emmanuel Galindo (IIS-UNAM)
Jesús Francisco García Pérez (IIS-UNAM)
Wilbert Antonio Mendoza (IIS-UNAM)
Jonathan Menjivar Pleitez (IIS-UNAM)
Oscar Quintana Ángeles (IIS-UNAM)
Cynthia Trigos Suzán (IIS-UNAM)
Ángel Villalba Roldán (IIS-UNAM)

APOYO OPERATIVO

Norma Angélica Velázquez (IIS-UNAM)
Julio Caballero Godoy (IIS-UNAM)
Ingrid Plata Sandoval (IIS-UNAM)
Fernando Cordero Hortube (IIS-UNAM)
Edgar Guzmán Prieto (IIS-UNAM)
Ofelia Vilchis León (IIS-UNAM)

DISEÑO EDITORIAL

Roberto Holguín Carrillo (COMECESO)
Sandibel Martínez Hernández (COMECESO)

DISEÑO GRÁFICO

Laura Gutiérrez Hernández (COMECOSO)
Alan Josué Luna Castañeda (IIS-UNAM)
Omar Reyes Solorzano (IIS-UNAM)

VOLUNTARIOS

Mercedes Ixchel Alonzo García
José Francisco Alvarado Juárez
Francisco Daniel Álvarez Chávez
Alan Fernando Álvarez Estrada
Eduardo Daniel Andrés Rivera
Miguel Ángel de Jesús Anguiano Torres
Aixa Galilea Antonio Nava
Fernanda Daniela Arenas Percastegui
Sergio Arias Alonso
Metzli Celic Arroyo Bonilla
Cintia Jocelyn Bravo Cárdenas
Inti Calderón Reyes
Alejandro Camacho Ake
Yotatzin Alitzel Camacho García Ruíz
Brenda Naomi Caracheo Pedraza
Valeria Carillo Sánchez
Marco Antonio Cayetano Aguilar
Javier Cervantes López
Olga Cruz Arellano
Alejandro De la Cruz Ávila
Daniel De la Torre González
Moisés De Valle Villegas
Ariane Del Águila Hernández
Yeni Esmeralda Del Carmen Martínez
Valeria Delgado Montero
Saraí Díaz Ascanio
Dennia Elizabeth Domínguez Rojas
María Rebeca Espinosa Martínez
Maribel Fernández López
Kristofer Franco Rojo
Jennifer Maribel Galicia Hernández
Diego André Galicia Ramírez
Esperanza Del Carmen Gallardo Rosas
Dalia García Chávez

Sofía Ziri6n Mart6nez (COMECOSO)

FORMACI6N DE TEXTOS

Juan Jos6 Caballero Flores (COMECOSO)

DISEÑO DE PORTADA E INTERIORES

Omar Reyes Solorzano (IIS-UNAM)

VOLUNTARIOS

Mar6a Fernanda Garc6a Cruz
Pavel Alonso Garc6a Magdaleno
Mar6a Jimena Garc6a Maldonado
Guadalupe Garc6a Ram6rez
Michelle Catherine Garc6a Velasco
6ngela Gayosso Pit6l
F6tima Gonz6lez S6nchez
Danna Paola Guerrero Salazar
Rodrigo Hern6ndez Cervantes
Miguel 6ngel Hern6ndez Lazo
Joan Alejandro Hern6ndez Rojas
Iliana Hern6ndez Ruiz
Samantha Daniela Hern6ndez Santiago
Marisel Hinojosa Toro
Ania Delia Infante Fern6ndez
Mariana Ju6rez 6ngel
Carlos Yahir Lara Bautista
Sergio Adri6n Le6nero Hern6ndez
Ian Alejandro Lepe Qui6ones
Luc6a Jimena L6pez Gonz6lez
6ngeles Cecilia Lorenzo Ciriaco
Christian Fabian Lucano Uzquiano
Flor Yazm6n Maldonado Cruz
Janet Mart6nez Aparicio
Dulce Mar6a Mart6nez Gonz6lez
Francisco Javier Mart6nez Rodr6guez
Iv6n Alexis Mart6nez Sosa
Araceli Mej6a Balderrama
Samara Mej6a Carrillo
V6ctor Hugo Monroy L6pez
Sophia Michelle Moraga Lara
Sebast6n Morales Cordero

VOLUNTARIOS

Francisco José Morales Larumbe
Patricio Axayacatl Morales López
Jorge David Ordaz Jiménez
José Julián Peralta López
Karla Jacqueline Perdomo Velázquez
Lizbeth Patricia Pérez Hernández
Pulido Martínez David
Alondra Monserrat Quintero Pérez
Xiuhtlamin Ramírez Cruz
Andrés Ramírez Nájera
María Guadalupe Raya Avalos
Ixchel Metzeyali Reyes Romero
Adriana Daniela Rivas López
Diego Emiliano Rivera Mejía
Sarah Patricia Robledo Sánchez
Gerardo Daniel Rodríguez Benavidez
Aranzazú Rodríguez Ortega
José de Jesús Rosas Guerrero
Giovanni Ruiz Sánchez
Beatriz Saldaña Nieves
Sara Anahí Salgado Molina
Andrea Daniela Sánchez Domínguez
Carla Paola Sánchez Martínez
Carlos Sánchez Perales
Jesús Isaac Sánchez Vizcaya
Atzin Simón Chávez
Mónica Yazmín Solís Suárez
Miguel Ángel Soto Torres
Mitzi Texcucano Cruz
Gerson Roberto Tiscareño Saucedo
Anabel Trejo Saucedo
Elizabeth Troncoso Ortiz
Luis Ángel Vargas Santos
Danna Paola Vega Chino
Ana Belem Vera Flores
Nadia Guadalupe Villa Cárdenas
Sandra Sabina Villanueva Sosa
Marisa Paulina Zavala López

COORDINADORES DE EJES

Acción colectiva, participación ciudadana y sociedad civil

Marco Aranda Andrade (IINSO-UANL)
Gustavo Urbina Cortes (COLMEX)

Ciencias de las organizaciones en la democracia

Clotilde Hernández Garnica (FCA-UNAM)
José Luis Velasco (IIS-UNAM)

Ciencias sociales de la salud

Roberto Castro Pérez (CRIM-UNAM)
Miguel Ángel Rivera Herrera (FCPyS-UNAM)

Religiones, espiritualidades, y democracia en el Estado mexicano

Fernando M. González González (IIS-UNAM)
Mariana Molina Fuentes (CEBJ, UNAM)

Estudios sobre las desigualdades

Melina Altamirano (COLMEX)
Alí Ruíz Coronel (IIS-UNAM)

Educación y aprendizaje: desigualdades, calidad, políticas

Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM)
Lorenza Villa Lever (IIS-UNAM)

Desafíos de la ciudad contemporánea: memoria, disputas, futuros

Javier Delgado Campos (PUEC-UNAM)
Vicente Moctezuma Mendoza (IIS-UNAM)

Estudios sociales, económicos y políticos de la ciencia, tecnología e innovación

Marcela Amaro Rosales (IIS-UNAM)
Gabriela Dutréñit Bielous (UAM-X)

Feminismos, género y mujeres. Avances y retrocesos en las agendas hacia la igualdad

Karina Bárcenas Barajas (IIS-UNAM)
María Luisa Martínez Sánchez (UANL)

La democracia ante nuevos desafíos: polarización, declive y resiliencia

Karolina Monika Gilas (FCPyS-UNAM)
Alejandro Monsiváis Carrillo (COLEF)
Esperanza Palma Cabrera (UAM-A)

Las ciencias sociales en el siglo XXI

Rosalba Casas Guerrero (IIS-UNAM)
Oscar Contreras Montellano (COLEF)
Cristina Puga Espinosa (FCPyS-CEPHCIS-UNAM)

Los retos de los derechos humanos

Carlos Aguilar Astorga (UAM-L)
Luis Raúl González Pérez (PUDH-UNAM)

Los retos de la ciudadanía laboral y el desarrollo económico

Alfredo Hualde Alfaro (COLEF)
Sara Ochoa León (FE-UNAM)

Migraciones, refugio y políticas migratorias

Martha Judith Sánchez Gómez (IIS-UNAM)
Eduardo Torre Cantalapiedra (COLEF)

Dinámica demográfica, desigualdades y medio ambiente

Ana Escoto Castillo (FCPyS-UNAM)
Sandra Murillo López (IIS-UNAM)

Horizontes del análisis, evaluación e incidencia de las políticas públicas en México y su democracia

Maximiliano García Guzmán (FCPyS-UNAM)
Berenice Patricia Ramírez López (IIEc-UNAM)
Gabriel Badillo González (IIEc-UNAM)

Energía y transiciones socio-ecológicas

Sofía Ávila Calero (IIS-UNAM)
Marcela Torres Wong (FLACSO-México)

Tecnologías digitales, cultura, sociedad y política

Rodrigo Perera Ramos (FCPyS-UNAM)
Raúl Trejo Delarbre (IIS-UNAM)

Transparencia, ética e integridad

María Marván Laborde (IIJ-UNAM)
Jacqueline Peschard Mariscal (SUT-UNAM)

Violencias, ilegalidades e inseguridad

Jairo Antonio López (UAZ)
Silvia Inclán Oseguera (IIS-UNAM)

La formación teórica y metodológica del profesional,
el docente y el investigador de las ciencias sociales

Laura Beatriz Montes de Oca Barrera (IIS-UNAM)

Lorena Umaña Reyes (FCPyS-UNAM)

AGRADECEMOS a todos los que contribuyeron a que el IX Congreso Nacional de Ciencias Sociales (IXCNCS), *Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana*, fuera un éxito:

Mtra. Yvon Angulo Reyes, directora interina del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), y a su equipo de trabajo por haber hospedado el Congreso y facilitado su desarrollo;

Dr. Miguel Armando López Leyva, actual Coordinador de Humanidades quien siendo director del IIS solicitó la sede del IXCNCS y llevó a cabo los preparativos para el mismo;

Dr. Mauricio Sánchez Menchero, director del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades que proporciona la sede del COMECOS;

Dra. Carola García Calderón, directora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales;

Dra. Mónica González Contró, directora del Instituto de Investigaciones Jurídicas;

Dr. Armando Sánchez Vargas, director del Instituto de Investigaciones Económicas;

Dr. Juan Antonio Cruz Parceró, director del Instituto de Investigaciones Filosóficas;

Dr. David García Pérez, director del Instituto de Investigaciones Filológicas;

Mtro. Eduardo Vega López, director de la Facultad de Economía;

Dr. Melchor Sánchez Mendiola, Coordinador de la Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED);

Mtro. Ricardo Arroyo Mendoza, director de Tecnologías de la Información, CUAIEED;

A los miembros del Comité científico del Congreso;

A los Coordinadores de los ejes temáticos del Congreso.

Agradecemos también a los alumnos de licenciatura y posgrado que dieron su apoyo en la semana del Congreso.



Los trabajos incluidos en *Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana*, coordinado por Jorge Cadena-Roa y Miguel Armando López Leyva, caen bajo la licencia de Creative Commons Atribución-Sin Derivar 4.0 Internacional (CC BY-ND 4.0). El contenido de dichos trabajos puede ser copiado y redistribuido en cualquier medio o formato, siempre y cuando se den los créditos correspondientes y no tenga fines comerciales.

El contenido, textos, cuadros e imágenes, de los trabajos publicados aquí es responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan las opiniones de los coordinadores ni de las instituciones académicas a las que se encuentran adscritos.

Obra en www.comecso.com

Cómo citar:

Canales Sánchez, Alejandro y Lorenza Villa Lever, coords. 2025. Educación y aprendizaje: desigualdades, calidad, políticas. Vol. VI de *Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana*. Cadena-Roa, Jorge y Miguel Armando López Leyva, coords. México: COMECOSO.

Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana

COORDINADORES GENERALES

Jorge Cadena-Roa
Miguel Armando López Leyva

VOLUMEN VI

Educación y aprendizaje: desigualdades, calidad, políticas

COORDINADORES

Alejandro Canales Sánchez
Lorenza Villa Lever

ISBN Colección: 978-607-8664-55-9

ISBN Volumen VI: 978-607-8664-66-5

Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, AC.
www.comecso.com

Instituto de Investigaciones Sociales
www.iis.unam.mx

Ciudad de México, 2025

Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana consta de veinte volúmenes, correspondientes a los ejes temáticos desarrollados en el IX Congreso Nacional de Ciencias Sociales, que se ponen a disposición del público en formato de documento portátil (.pdf). En esta edición del Congreso los eventos especiales (tales como las Conferencias Magistrales, Mesas Magistrales y Presentaciones de libro) fueron grabados y también se encuentran disponibles en formato digital. Junto con los volúmenes, pueden encontrarse en la siguiente dirección: <https://www.comecso.com/congreso-ix/volumenes>.

Índice

Presentación	17

Jorge Cadena-Roa

Mensaje de bienvenida	25

Miguel Armando López Leyva

Introducción	31

Alejandro Canales Sánchez y Lorenza Villa Lever

Financiamiento, organización y gratuidad

Necesidad o lujo: la inversión de los hogares mexicanos en educación	37

Pedro Ignacio Rosas-Medina

Estructuras organizativas pertinentes que promueven la orientación integral del derecho a la educación.....	63

Gustavo Alexis Victoria Jiménez y Raúl Guadalupe Antonio

Acceso y gratuidad en educación superior: leyes en acción	81

Dulce María Cabrera Hernández

Logro educativo y evaluación de aprendizajes

Evaluación de las habilidades didácticas en los docentes que imparten la materia de probabilidad y estadística, por alumnos del CBT No. 2 Texcoco	99

Horacio Muñoz Durán

El significado de la evaluación en una institución privada de educación media superior: ¿Evaluar	

para medir o evaluar para mejorar los aprendizajes de los alumnos?	113
<i>Nayeli Díaz Castillo y Raúl Medina Martínez</i>	

Brechas de logro al egreso de la Educación superior y nuevos rostros de la desigualdad educativa: una mirada desde el EGEL en el caso mexicano	131
<i>Jeison Felipe Gómez Sánchez</i>	

Educación superior y pandemia

Caracterización de la población estudiantil de Ciencias Sociales del IISUABJO durante la pandemia	157
<i>Verónica González García</i>	

Consecuencias psicopedagógicas del confinamiento por la Covid19 en estudiantes universitarios: el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México	185
<i>Aileen Azucena Salazar Jasso y Alfredo Sánchez Carballo</i>	

Los retos de la educación ante las desigualdades derivadas del proceso de desarrollo industrial en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.....	201
<i>Maribel Pérez Pérez, Jorge Antonio Silvestre Acevedo Martínez y Pamela Abigail Toledo Marcos</i>	

Políticas educativas y actuar docente

Los retos en el diseño y desarrollo de sistemas de indicadores en el marco de la reforma educativa 2019	225
<i>Verónica Medrano Camacho y Astrid Berenice Puente Martínez</i>	

El uso actual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación básica en México, durante la pandemia	237
<i>Miguel Ángel Llanos Gómez</i>	

Las políticas mexicanas de evaluación docente y la movilización del magisterio disidente de Educación Básica: 30 años de lucha y resistencia.....253

Ninfa Angélica Páez Bernabé

De las creencias a la educación sexual.....277

Jorge Donatíu Corona Luis, Ariadna Lisbeth Guzmán Fernández y Melisa Alexandra Sánchez López

Reconfiguraciones docentes en un mundo endémico: a tres años del COVID-19.....297

Enrique Mejía Reyes

Desarrollo de agencia docente a los márgenes del Consejo Técnico Escolar 315

Alejandra Teresa Penilla Díez de Bonilla

La categoría de individuos en el análisis de la política educativa.....343

Carpóforo Emilio Martínez Vences

Rezago escolar en la pospandemia

Nuevos caminos y viejos problemas, regresando a la escuela en educación básica por COVID-19 367

Sergio Jacinto Alejo López, Graciela M. L. Ruiz Aguilar y Patricia Baeza Ávila

Rezago en educación preescolar. Perspectivas docentes durante el retorno a clases presenciales 383

Sergio Jacinto Alejo López, Cirila Cervera Delgado y María Rebeca García Hernández

Desigualdad y educabilidad en Tlalnelhuayocan, Veracruz: o el problema de la marginalidad funcional.....399

Gabriela González Galván y Ernesto Treviño Ronzón

Educación integral y necesidades especiales

Una mirada crítica a los procesos de evaluación en Educación Especial 417

Alejandra Torres León

Características psicosociales de los estudiantes que solicitaron el servicio de consejería en la Preparatoria No. 3 durante el año 2022 445

Victoria Marisol Barrón Ontiveros

Cuerpo, estigma y educación superior: abordando la gordofobia en el entorno universitario 463

Leticia García Solano

Interculturalidad, diversidad educativa y escuela rural

Prácticas pedagógicas en la Educación Intercultural Bilingüe: el caso de una primaria bilingüe en Michoacán 481

Fátima Robles López y Anel González Ontiveros

Proyectos socialistas de emancipación en la educación rural del México posrevolucionario 501

Lizette Jacinto Montes e Ingrid Ots

Captura de estado del Sistema de Universidades de Estado de Oaxaca (SUNEO).....511

Héctor Ortega Martínez

Presentación

Jorge Cadena-Roa
Secretario Ejecutivo
COMECOSO

Esta publicación reúne los trabajos seleccionados por los coordinadores de los ejes temáticos del IX Congreso Nacional de Ciencias Sociales (IXCNCS), *Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana*, que tuvo lugar en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, del 8 al 12 de abril de 2024, gracias a la generosa hospitalidad de sus directivos, su equipo de trabajo, su comunidad académica y la de varias entidades de la UNAM que alojaron algunas actividades del Congreso.

El COMECOSO agrupa a todas las ciencias sociales: las ciencias de las organizaciones, la antropología, las ciencias jurídicas, la ciencia política, la comunicación, la demografía, la economía, la geografía, la historia, la psicología social, las relaciones internacionales y la sociología y también de áreas interdisciplinarias como estudios regionales, desarrollo intercultural, educación, metodología de las ciencias sociales, salud pública, trabajo social, migraciones y movilidades, riesgos y desastres, sustentabilidad y medio ambiente, urbanismo y otras más. Todas ellas cuentan con capacidades científicas instaladas muy considerables para definir y estudiar problemas complejos, elaborar diagnósticos, identificar causas y consecuencias, generar conocimientos nuevos, proponer soluciones y evaluar los resultados de intervenciones previas. Nuestro congreso bienal es el más interdisciplinario e interinstitucional de las ciencias sociales mexicanas.

En vísperas de las elecciones generales a celebrarse el 2 de junio del 2024, el Comité científico del Congreso decidió que su tema central fuera la democracia y la formación del nuevo gobierno que tendría que atender diversas problemáticas de enorme importancia. El VIII CNCS estuvo centrado a los desafíos que presentaba la pospandemia y el futuro inmediato. Ahora la atención estaría centrada en los retos para la democracia. En tres de las cuatro elecciones presidenciales anteriores (2000, 2006, 2012 y 2018) la ciudadanía había votado por despedir del ejecutivo federal al partido gobernante. En el 2000 terminó la prolongada hegemonía del PRI con el triunfo del PAN que refrendó en el 2006. Sin embargo, 2012 el PRI recuperó la Presidencia de

la República y en 2018, Morena, el partido más joven, desplazaba al PRI iniciando una nueva época en el país. ¿En 2024 volvería a ganar las elecciones? ¿Cuáles serían las tareas pendientes para el siguiente gobierno? ¿Cuáles sus prioridades y estrategias?

Desde marzo del 2020 el país sufrió el flagelo de la pandemia del COVID-19 que provocó la pérdida de cientos de miles de vidas humanas con todo lo que ello implica para sus familias, sus seres queridos, sus comunidades, para el país. Para comprender lo que sucedía, sus consecuencias previsibles y para hacer recomendaciones de política pública, organizamos el ciclo de conferencias *Las Ciencias sociales y el coronavirus* del 12 de mayo al 30 de junio de ese año (<https://www.comecso.com/coronavirus>), cuyas versiones revisadas fueron publicadas en un libro colectivo con el mismo título (https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2022/01/CSyCoronavirus_220121.pdf). Ese desastre corrió paralelo al mayor desajuste económico mundial en cien años. A lo anterior se sumó el creciente deterioro de la seguridad pública, retrocesos respecto a logros alcanzados durante décadas de construcción de la democracia en México, violaciones a los derechos humanos derivados de la creciente presencia del ejército en asuntos de seguridad pública y un debilitamiento del Estado constitucional de derecho. La lista de amenazas y retrocesos podría alargarse, pero solo agregó que, ahora que más se necesita del conocimiento científico, el presupuesto destinado a la ciencia, la tecnología y la innovación disminuyó y que el diseño de políticas públicas basadas en evidencias fue desplazado por decisiones unilaterales, cuando no unipersonales. Este breve e incompleto balance de la situación es suficiente para darnos cuenta de que el país enfrenta enormes desafíos en el futuro inmediato. Así estamos, no sirve de nada ocultarlo, minimizarlo, hacer como si no pasara nada.

Para el IXCNCS fuimos muy afortunados de contar con la participación de 25 destacados conferencistas que trataron los siguientes temas: Manuel Alcántara, *La democracia fatigada en el marco de sociedades virtuales cansadas*; Gerardo Munck, *Las ciencias sociales y la democracia: dos miradas*; Claudio Lomnitz y Alejandro Portes, *Reflexiones sobre las ciencias sociales en México y Latinoamérica en el marco de la celebración por el 85° Aniversario de la Revista Mexicana de Sociología.*; Carlos Fidel, Flavio Gaitán e Iliana Yaschine, *Desigualdad y pobreza en México y América Latina en el marco de los retos para la democracia*; Isabel Osorio Caballero, Seyka Sandoval y Sara Ochoa, *Retos y oportunidades de la economía mexicana de cara al futuro*; Carlos Silva, Salvador Maldonado y José Luis Velasco, *Inseguridad y violencia*; Irene Pisanty,

Mildred Castro y Eduardo Vega, *La crisis del agua en México: desafíos hidrológicos, hidráulicos y de política pública*; Araceli Pérez, Emanuela Borzacchiello y Libertad Argüello, *Desplazamiento forzado interno y violencias en México*; María Marván, Rosa María Mirón y Javier Aparicio, *Resiliencia de la democracia*; Liz Hamui Sutton, Marina Kriscautzky y Jackeline Bucio, *Inteligencia artificial en la docencia, la investigación y la difusión*.

La convocatoria al IXCNCS comprendió 21 Ejes temáticos para los que recibimos 1,202 ponencias. Los 44 coordinadores de eje aceptaron 802 de ellas que fueron presentadas en 216 mesas de trabajo. Se programaron 22 mesas magistrales, con la participación de 70 especialistas. Se realizó una feria del libro de las ciencias sociales en la que participaron 25 casas editoriales y se presentaron 15 libros. Las conferencias, mesas magistrales y presentaciones de libros fueron transmitidas en vivo y se pueden consultar en nuestro canal de YouTube (<https://www.youtube.com/comecso>). Como en congresos anteriores, se impartieron talleres sobre temas como análisis del discurso, cartografías participativas, movimientos estudiantiles, análisis de las imágenes, análisis espacial de datos sociopolíticos, entre otros.

Durante mi gestión como Secretario Ejecutivo del COMECSO procuramos ampliar la cobertura temática de los congresos nacionales de ciencias sociales, enfatizar su vocación interdisciplinaria, multiplicar las oportunidades de contacto entre practicantes de diversas disciplinas, atraer la atención sobre algunos de los problemas más apremiantes que enfrenta el país, incentivar la formulación de propuestas de intervención de los sectores social, gubernamental, legislativo, privado y académico para atenderlos, atraer la atención sobre las capacidades instaladas en las ciencias sociales y su potencial para apoyar actividades de intervención. Por ello, en el IXCNCS se incluyeron ejes temáticos dedicados a:

- *ciencias de las organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil* porque es evidente que las organizaciones son la vía más efectiva para canalizar esfuerzos colectivos orientados a solucionar problemas y producir efectos deseables. Tenemos que impulsar el estudio de las organizaciones a fin de potenciar la eficacia, eficiencia, relevancia y legitimidad de la acción colectiva;
- *las ciencias jurídicas* porque las leyes son la forma de regular las relaciones sociales en condiciones democráticas y de economía de mercado, de acotar las decisiones

discrecionales y arbitrarias de diferentes actores, de procurar que las relaciones entre las partes se mantengan dentro de marcos previsibles y regulados;

- *la democracia ante nuevos desafíos: polarización, declive y resiliencia* porque en diferentes partes del mundo, aun en países con democracias consolidadas, los sistemas democráticos han sufrido deterioros y regresiones que es necesario reconocer, entender, contener y revertir y con esos conocimientos contribuir a la conservación de la democracia, a su ampliación, profundización y a que prevalezca sobre las amenazas autoritarias;
- *opinión, pública, comunicación y encuestas* para entender la dialéctica de los discursos polarizantes, sus intenciones, la necesidad de distinguir entre información verdadera y falsa, que nos permita comprender cómo se moldea el sentido común y se producen el consenso y el disenso, para discernir la importancia de la deliberación en la toma de decisiones públicas y de la rendición de cuentas como responsabilidad democrática;
- *sustentabilidad, recursos naturales y energías limpias* porque sabemos de las amenazas que enfrenta la humanidad por el deterioro ambiental, el calentamiento global, la creciente escasez de agua potable, la zoonosis y otras amenazas que deben atenderse de inmediato;
- *tecnologías de la información y la comunicación, redes digitales y sociedad* porque la pandemia aceleró el uso de diferentes tecnologías en el hogar, en la escuela, en el trabajo y está por conocerse su impacto en la sociedad, particularmente por el uso de inteligencia artificial en diferentes actividades;
- *vulnerabilidades, riesgos y desastres* porque la pandemia debe ser analizada como un desastre mayúsculo y porque resulta evidente que hay un margen muy considerable para mejorar lo que hemos hecho en materia de prevención, atención y recuperación;
- *Sistemas agroalimentarios* porque la producción, distribución y consumo de alimentos para una población creciente es de importancia vital, lo mismo que la atención a los problemas de salud asociados con el consumo de algunos alimentos y bebidas, como la obesidad, la diabetes y la hipertensión, enfermedades crónico-degenerativas que en México han alcanzado niveles alarmantes.

Otros ejes temáticos del IXCNCS estuvieron dedicados a temas que se habían tratado con anterioridad en nuestros congresos y que generan importantes intercambios de ideas y propuestas, como ciencia, tecnología e innovación, cultura, religiones y representaciones colectivas, problemas

económicos y de política pública, desigualdades, vulnerabilidades e interseccionalidad, población y desarrollo, educación, estudios de género, mercados de trabajo, relaciones internacionales, migraciones, la vida en las ciudades, sociedad civil, protestas y movimientos sociales, salud pública, violencias, ilegalidades y crimen, padecimientos mentales, problemas teóricos y metodológicos de las ciencias sociales, entre otros.

En palabras de Clausewitz, sostenemos firmemente que *el conocimiento se debe transformar en capacidades genuinas*. La clave para conseguirlo se encuentra en estrechar los lazos y la colaboración entre pensadores (*thinkers*), particularmente quienes se dedican al estudio sistemático de causas y consecuencias, e implementadores (*doers*), es decir, políticos, funcionarios públicos, diseñadores e implementadores de política pública. El IXCNCS mostró las capacidades científicas instaladas con las que cuenta el país para comprender los procesos económicos, sociales, políticos, culturales, ambientales; para proponer formas de intervención basadas en evidencias que enfrenten los graves problemas que nos amenazan, que también nos ayuden a prevenir, preparar, responder y recuperarnos de los desastres que inevitablemente ocurrirán en el futuro. Con este Congreso refrendamos nuestra disposición a poner el conocimiento generado por las Ciencias Sociales al servicio del país.

Desde la Secretaría Ejecutiva del COMECOSO hemos procurado impulsar el desarrollo de ciencia básica, pero también de ciencia post-académica, es decir, no dirigida solamente a especialistas y a nuestros pares, sino a actores no académicos, sociales, gubernamentales, legislativos, del sector privado, que se traduzca en resultados y productos que pueden elevar la calidad de vida de la población, mejorar el funcionamiento de las instituciones, mejorar la efectividad de los sistemas de procuración e impartición de justicia, enfrentar los desafíos del cambio climático, atender las problemáticas que enfrentan los migrantes, la falta de empleo, superar las limitaciones fiscales y la austeridad gubernamental que en la práctica se traduce en la destrucción de capacidades estatales y en una severa limitación de la acción pública estatal. No tenemos duda de que las ciencias sociales pueden contribuir a la comprensión, atención y solución de los graves problemas que enfrentamos como colectividad. Tenemos propuestas viables para enfrentar los más diversos problemas de la convivencia social en paz, justicia y democracia. Lo que nos motiva es una firme voluntad de comprender de manera sistemática y basada en evidencias fenómenos de la vida en sociedad. No nos mueve una lógica de poder, sostenemos que la ciencia

debe permanecer ajena a las contiendas políticas y los discursos ideológicos. Queremos sí, un mejor país, y nuestra manera de contribuir a ello es proporcionado una base científica para el diseño y evaluación de las políticas públicas.

Agradezco, en nombre del COMECSO a todos los que hicieron posible que el IXCNCS fuera un éxito, a los conferencistas, ponentes, moderadores y comentaristas y al público que de manera presencial o remota siguió sus actividades. Particularmente estamos muy agradecidos con el director del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, Dr. Miguel Armando López Leyva, quien asumió con entusiasmo el reto de ser el anfitrión de este Congreso que se desarrolló bajo la mirada atenta de la directora interina del mismo instituto, Dra. Ivon Angulo.

Aprovecho para agradecer a quienes apoyaron las actividades de esta Secretaría Ejecutiva durante el periodo 2016-2024. En primer lugar, al Comité Directivo y a la Asamblea General del COMECSO por su confianza y apoyo. Agradezco muy especialmente a la Dra. Guadalupe Valencia García quien siendo directora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM, acogió sin reservas la sede del COMECSO. El Dr. Mauricio Sánchez Menchero, director actual del CEIICH mantuvo el apoyo irrestricto a las actividades del Consejo. También quiero dejar constancia de nuestro reconocimiento a las entidades de la UNAM que durante ese periodo apoyaron las actividades cotidianas del Consejo: Dra. Guadalupe Valencia, Coordinadora de Humanidades; Dr. Miguel Armando López Leyva, Coordinador de Humanidades; Dra. Angélica Cuéllar y Dra. Carola García Calderón, directoras de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Dr. Tomás Rubio Pérez, director de la Facultad de Contaduría y Administración; Mtro. Eduardo Vega, director de la Facultad Economía; Dra. Mónica González Contró, directora del Instituto de Investigaciones Jurídicas; Dr. David García Pérez, director del Instituto de Investigaciones Filológicas; Dra. Marcela Amaro Rosales, directora del Instituto de Investigaciones Sociales; Dr. Melchor Sánchez Mendiola, Coordinador de la Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) y al Mtro. Ricardo Arroyo Mendoza, Director de Tecnologías de la Información de la CUAIEED.

La publicación de estos volúmenes no busca solo dejar constancia de lo realizado, sino de que tenga la mayor difusión posible, que estos trabajos lleguen a públicos cada vez más amplios y se vea la importancia de las Ciencias Sociales para la comprensión de los problemas nacionales y su capacidad de generar propuestas de atención y solución a ellos. De esa manera esperamos

contribuir a que se haga cada vez más y mejor investigación, de que se presenten más y mejores propuestas de intervención para la solución de problemas, que se conozcan las capacidades instaladas con las que cuenta el país en ciencias sociales, que se sepa de qué manera pueden contribuir a la comprensión y solución de los grandes problemas nacionales.

En el 2016, la Asamblea General del COMECSO me eligió para el cargo de secretario ejecutivo de la asociación. Mi periodo concluía en el 2020, pero debido a las restricciones impuestas por la pandemia el Comité Directivo me solicitó que continuara en el cargo hasta que la sucesión pudiera darse en condiciones adecuadas. La Asamblea General ratificó esa decisión. Esta será la última presentación de los resultados del Congreso que escriba como Secretario Ejecutivo del Consejo. Quiero por eso dedicar unas líneas para resumir lo que hicimos en los últimos ocho años:

1. Organizamos cuatro congresos nacionales de ciencias sociales, incluido el IXCNCS. Uno de ellos, el de 2020, durante la pandemia, fue en línea. En esos cuatro congresos se impartieron 24 conferencias magistrales, se presentaron 94 mesas magistrales y se expusieron 2,855 ponencias;
2. Cada año, desde el 2018, convocamos a la semana nacional de las ciencias sociales. En las seis primeras semanas nacionales que organizamos participaron 598 coordinadoras y coordinadores, se registraron 1,385 actividades académicas en las que participaron 6,071 personas en todo el país. Este número no incluye al público que estuvo presente ni a quienes vieron posteriormente las actividades que quedaron registradas.
3. Convocamos a la formación de siete grupos de trabajo en los que, hasta el momento de escribir esta presentación, participan más de 200 especialistas de más de un centenar de entidades académicas del país y del extranjero. Los temas sobre los que trabajan esos grupos de trabajo son: *Desplazamiento forzado interno y violencias en México*; *Desastres*; *El humor, la risa y las jerarquías*; *Atención psicológica para estudiantes universitarios y del bachillerato en México*; *Senderos metodológicos para la investigación social contemporánea*; *Gobernanza*; *Retos y posibilidades para la teoría social en el siglo XXI*.
4. Avanzamos en la internacionalización del COMECSO: reactivamos nuestra afiliación a la International Science Council (ISC) y a propuesta nuestra, la coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Desastres del Consejo fue nombrada miembro del comité científico del

Programa de Investigación en Riesgos de Desastre (IRDR) de la ISC y la Organización de las Naciones Unidas. Asimismo, fuimos reconocidos por la International Sociological Association (ISA) como representantes de los sociólogos mexicanos.

5. En materia de difusión, nuestro portal (<https://www.comecso.com/>) pasó de 144,433 vistas en 2017 a 1,512,305 en 2023. Hemos subido 241 videos a nuestro canal de YouTube y el número de suscriptores al canal pasó de 27 en 2017 a 2,320 en el 2023. Desde 2017, enviamos un boletín semanal a unos 6,975 suscriptores. El número de seguidores del COMECOSO en Facebook se triplicó y el de X (antes Twitter) casi se cuadruplicó.

Prácticamente todas estas actividades han sido realizadas por un pequeño equipo de trabajo que me ha acompañado durante estos años y sin el cual no habríamos alcanzado las metas que nos propusimos: Sandibel Martínez, Secretaria técnica; Roberto Holguín, Coordinador de innovación tecnológica; Laura Gutiérrez, Coordinadora de difusión y comunicación; Anabel Meave, Asistente ejecutiva; Edgar Martínez, Becario de innovación tecnológica. Nuestro reconocimiento a los 104 alumnos de licenciatura y posgrado que apoyaron las actividades del IXCNCS. En la formación de los textos publicados aquí colaboraron Juan José Caballero y Sofía Zirión. Omar Reyes diseñó la portada.

Mis mejores deseos para el Dr. Ricardo López Santillán, investigador del Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (CEPHCIS) de la UNAM quien, a propuesta de la directora del Centro, Dra. Carolina Depetris, resultó electo por la Asamblea General del COMECOSO, para el honroso cargo de Secretario Ejecutivo durante el periodo 2024-2028.

Mensaje de bienvenida

Las Ciencias Sociales y los retos para la democracia mexicana

Miguel Armando López Leyva
Coordinador de Humanidades de la UNAM

“Las palabras tienen su valor en función de quién, cómo y cuándo las pronuncia, y en un contexto determinado todo puede tener sentido”, escribe el escritor húngaro Sándor Márai (2009: 34) en su novela *Los rebeldes*. Quienes somos científicos sociales, podemos apreciar el espíritu de esta frase, así fuese escrita para la ficción, un mundo en el que “lo imposible es posible”, donde “las leyes del cálculo de probabilidades pueden ser infringidas”, donde “puede aparecer un hombre más poderoso que el azar”, para citar a otro escritor, este rumano, Mircea Cărtărescu (2010).

Nuestro mundo, el que estudiamos en su diversidad de fenómenos y procesos, en el que convivimos y discutimos, no es de ficción, aunque a veces haya paralelismos inquietantes que nos hagan dudar del suelo que pisamos. Sucesos que podríamos considerar impensables en otro tiempo, transcurren con naturalidad hoy y nos acostumbramos a ellos; ideas que podríamos asumir razonablemente como inadmisibles, por excluyentes e intolerantes, rigen el destino de varios países en la actualidad y amenazan con regir a otros en el futuro; personajes con pretensiones autoritarias, con concepciones simplistas de la vida política, establecen los parámetros de la escena pública y consiguen apoyos sustantivos para sus causas. Es este un escenario de no ficción que bien daría pie a la imaginación fértil de un buen escritor.

Son estos, si acaso, algunos rasgos generales de la incertidumbre política de los tiempos recientes, que se suma a aquella que ya la ciencia social había advertido de nuestros entornos. Muchos han sido los diagnósticos sobre cómo y por qué se ha llegado a esta situación problemática. Cristina Lafont (2021), por ejemplo, ha sugerido el “significado intuitivo” de lo que llama el “déficit democrático” en el mundo: la decreciente “capacidad de los ciudadanos de participar en procedimientos de toma de decisiones que influyan efectivamente en el proceso político, de manera que éste vuelva a ser receptivo a sus intereses, opiniones y objetivos políticos”.

La conexión “responsiva” entre ciudadanos y gobernantes es la clave en esta interpretación, como ya lo habían advertido previamente, de distintas maneras y en distintos tiempos, otros autores, como Peter Mair (2015) al referirse al “proceso de vaciado” de las democracias

occidentales, y G. Bingham Powell (2004), cuando expresaba su preocupación acerca de las “subversiones” a la “cadena de la responsividad”. Dicha conexión (o desconexión más bien) es la que, desde esta perspectiva, parece generar la incertidumbre de la que hablo aquí, la del régimen político, entendido como reglas e instituciones, dimensión que se relaciona con otras no menores que se interrelacionan, como la representación y la rendición de cuentas.

Como puede apreciarse, me refiero a la democracia, y a una de las interpretaciones acerca de lo que provoca su actual condición crítica. Los riesgos que enfrenta no son menores y no debemos desestimarlos. No estamos frente a un proceso de estabilidad duradera ni en un momento de clara perdurabilidad, como se esperaba a finales del siglo pasado cuando llegó a su fin la tercera ola de las democratizaciones; estamos en una coyuntura delicada en la que se han puesto en duda los cimientos institucionales y conceptuales de la democracia por quienes se han visto beneficiados por ella.

Eso es lo que hace particularmente diferente esta nueva “ola de autocratización”, como se le ha llamado: los “agentes del cambio”, si se les puede llamar así, no son ahora militares o grupos armados en rebeldía, son líderes civiles, con altas tasas de popularidad, que aprovechan las condiciones de competencia que negociaron previamente para acceder al poder y, entonces, transgredir las reglas democráticas. El poder se personaliza, deja de ser institucional para encarnarse en un líder que define lo que es bueno y lo que es malo. El poder, siempre el poder, del que dijera el escritor nicaragüense Sergio Ramírez (2017), “es ya una locura en sí mismo”.

Esa ola ocurre en la mayor parte del mundo, por lo que nos reportan los informes más relevantes e influyentes de la materia, como nos lo recuerda el profesor Manuel Alcántara en su conferencia inaugural de este *IX Congreso Nacional de Ciencias Sociales: 2022 y 2023* han sido los peores años de las últimas décadas. Por cierto, en dicha conferencia, planteó la noción de “democracia fatigada” para referirse a los procesos conducentes al declive democrático y la necesidad de tener en cuenta tres cuestiones relevantes: la política centrada en líderes excesivamente individualistas, el desdibujamiento del eje “tradicional” de izquierda – derecha, y el efecto disruptor del presidencialismo, particularmente en América Latina.

Es relevante decir que esa situación crítica ha mermado el clima de trabajo para la comunidad académica. El *Índice de Libertad Académica de 2023*, entre cuyos indicadores se encuentran la libertad de investigación y de cátedra, y la autonomía institucional de las

universidades, dos de los basamentos de nuestra identidad como científicos sociales, establece que, de 179 países evaluados, en 22 de ellos, en donde la libertad académica ha caído, concentran más del 50% de la población mundial; en América Latina, el deterioro es particularmente visible en Uruguay, Nicaragua, El Salvador y Brasil. La libertad académica solo ha mejorado en cinco países (0.7% de la población mundial) y se ha estancado en la mayoría de ellos (152) en un nivel muy bajo. A nivel regional, hay algunas que se han visto afectadas más que otras: Asia y el Pacífico, América Latina y El Caribe, Medio Oriente y África del Norte. Un panorama preocupante, sin duda.

Porque el contexto importa y porque es el que nos corresponde afrontar y analizar con realismo, pero con optimismo cauteloso, resulta relevante que la Universidad Nacional Autónoma de México acoja una vez más el *Congreso Nacional de Ciencias Sociales* en su novena edición, una de las actividades más importantes del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (Comecsos). Lo es por el protagonismo que universidades como la nuestra tienen, en el sentido de su papel fundamental en la sociedad, lo que se observa no solo en la generación y transmisión del conocimiento, sus tareas básicas, sino en la “decisiva contribución” en la “definición de los grandes horizontes científicos y éticos de la humanidad”, como lo ha escrito Felipe Portocarrero Suárez (2017). Las universidades cumplen, además, con funciones que van más allá del presente inmediato, siguiendo con este autor: estimular a preguntarse metódicamente sobre cualquier asunto humano desde una perspectiva crítica, fomentar debates racionales e incitar a cuestionar los supuestos de todo razonamiento. En suma, incentivar nuestra imaginación y articular nuestra capacidad reflexiva. Nada mejor define el rol que juega nuestra Universidad Nacional, por lo cual este es el espacio propicio para dar cabida a distintas visiones sobre lo que ocurre con nuestra democracia, y comprender los variados procesos por los que ha transitado y experimenta en estos días.

En ese sentido, es doblemente relevante que el Congreso tenga lugar en 2024, año electoral, en el que nuestra democracia tendría que refrendarse mediante el mecanismo básico con el que se forman, expresan, agregan y distribuyen las preferencias ciudadanas: el voto. No es fortuito que el tema que nos congrega en esta ocasión sea: “Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana”, pues para el régimen es una prueba de resiliencia: de la correlación de fuerzas que deriva de estos comicios y el proyecto de nación propuesto para conducir del país, dependerá su

rumbo en los siguientes años. No es menor que del Congreso sea sede el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de nuestra Universidad, entidad en la que conviven las ciencias sociales y las humanidades, que fue creada para dar cabida al conocimiento pleno de “lo social”, y en el que la democracia ha sido tema recurrente de las investigaciones de los y las colegas. Bastaría citar *La democracia en México*, de Pablo González Casanova, para ubicar la raigambre que el tema tiene en la producción académica del IIS. Me congratulo de que sea así y que podamos aportar un escenario abierto al diálogo y a la discusión, a deliberaciones y posturas críticas que nos permitan entender mejor este presente pleno de desafíos. El éxito que tuvo el Congreso, visto desde la participación que concitó y el impacto que generó en nuestras comunidades, nos permite ser optimistas sobre la vitalidad de las ciencias sociales y las humanidades.

Referencias

- Cărtărescu, Mircea (2010), “El ruletista” en *Nostalgia*, Madrid, Impedimenta (versión ePub).
Índice de Libertad Académica de 2023, Consultado el 25 de marzo de 2024 en:
<https://academic-freedom-index.net/>
- Mair, Peter (2015), *Gobernando el vacío. La banalización de la democracia occidental*, Madrid, Alianza.
- Márai, Sándor (2009), *Los rebeldes*, Barcelona, Salamandra.
- Lafont, Cristina (2021), *Democracia sin atajos. Una concepción participativa de la democracia deliberativa*, Madrid, Trotta (versión ePub).
- Portocarrero Suárez, Felipe (2017), “Prefacio” en *La idea de universidad reexaminada y otros ensayos*, Lima, Universidad del Pacífico (versión ePub).
- Powell, G. B. (2004) ‘The Chain of Responsiveness’. *Journal of Democracy*. Vol. 15 (No. 4), pp. 91-105.
- Ramírez, Sergio (2017), “Introducción. La necesidad de contar” en *Antología personal. 50 años de cuentos*, México, Océano Hotel de las Letras (versión ePub).

Introducción

Educación y aprendizaje: desigualdades, calidad, políticas

Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM)

Lorenza Villa Lever (IIS-UNAM)

Coordinadores

El reporte de OXFAM del año 2023 destacó lo que parece el inicio de una década de creciente desigualdad en el mundo, acentuada por la contingencia sanitaria de escala global que experimentamos al comienzo de la presente década, pero también por las nuevas guerras, el colapso climático y la crisis del costo de la vida. Cada una de estas crisis, dice el reporte, ha ampliado la brecha entre una minoría de empresarios multimillonarios y la mayoría de la población. Las cifras y datos del informe exhiben “cómo el poder empresarial y monopolístico ha disparado la desigualdad, explotando e incrementando las desigualdades de género y raza, así como la desigualdad económica”.

Desde los años noventa la desigualdad mundial había comenzado a disminuir paulatinamente, pero a partir de la pandemia la tendencia se revirtió. Tal vez la distribución del ingreso es la desigualdad más notoria y la que se enfatiza en mayor medida por gobiernos y organizaciones. Los estudios muestran que no es la única, la desigualdad de los ingresos se relaciona con otros tipos de desigualdad, como la educativa, de género, etnia, lugar de residencia o acceso al trabajo.

La educación ha sido una de las áreas de mayor interés para la sociedad, tanto por la función social que cumple como por las dificultades para asegurar la equidad y calidad del servicio. El Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECSSO), en sus múltiples foros y en los congresos realizados, ha compartido el interés por analizar la problemática educativa y colaborar en la búsqueda de posibles soluciones. El IX CNCS incluyó como uno de sus ejes temáticos “Educación y aprendizajes: desigualdades, calidad, políticas”.

El eje temático convocó a presentar trabajos de investigación sobre la construcción de marcos analíticos y empíricos para tratar de establecer diagnósticos sobre el estado en el que se encuentra la educación en México, sobre todo en lo que concierne a los impactos que dejó la pandemia en el servicio educativo y en el aprovechamiento escolar. También llamó a presentar

evaluaciones y propuestas para mejorar la inclusión y la calidad de la educación.

Nuestro propósito fue contribuir a la construcción de conocimientos para configurar un sistema educativo pertinente, acorde a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y a las diversas realidades sociales y culturales del país. Compartimos el principio de una educación concebida como bien público y como derecho humano. Por la misma razón, los trabajos debían fundarse en diagnósticos precisos, así como en teorías y conceptos que permitieran definir y explicar los problemas que enfrentan los diversos actores del hecho educativo.

Se organizaron en 16 mesas temáticas para su presentación: Financiamiento, organización y gratuidad; Evaluación de aprendizajes y didáctica; Trayectorias educativas y desigualdad; Ética educativa y reconfiguración docente; Sindicalismo y desarrollo docente; Saberes pedagógicos e identidad docente; Rezago escolar en la pospandemia; Virtualidad en la educación; Logro educativo, diversificación y responsabilidad social; Educación integral y necesidades especiales; Desigualdad en la educación media superior; y Diversidad educativa.

Al final, recibimos 25 trabajos en extenso para su publicación en esta memoria, mismos que se pueden consultar en las páginas siguientes. Las aportaciones reflejan diferentes ángulos analíticos, utilizan aproximaciones metodológicas variadas y atienden problemas de diferente escala.

Por ejemplo, están los trabajos que contrastan los cambios en la ley y el recurrente problema del financiamiento, su asociación con la gratuidad y la organización del sistema educativo. Las contribuciones nos permiten advertir la complejidad que implica la distribución del gasto educativo, tanto a nivel de las familias como a nivel gubernamental. En el primero por su asociación con los ingresos, los perfiles sociodemográficos y las prioridades familiares que se imponen. En el segundo por las dificultades para satisfacer los requerimientos de infraestructura que siempre van a la zaga, los equilibrios de funciones y personal en las escuelas de educación básica; o bien, las necesidades derivadas de la gratuidad en el nivel superior establecidas en la ley y el cambio de programas en el posgrado.

Otro tanto ocurre con los trabajos que documentan los efectos y secuelas de la contingencia escolar en los distintos niveles escolares. Algunos intentan caracterizar cuáles fueron las condiciones de los estudiantes en el transcurso de la pandemia y la actuación de los directivos, otros trabajos precisan qué factores habría que atender en una situación similar y unos más tratan

de valorar cómo se afectaron los procesos de enseñanza-aprendizaje y cuáles fueron las experiencias con la educación virtual.

En particular, distintos trabajos intentaron dar cuenta de los problemas planteados por la educación virtual. Una parte sobresaliente se refiere a las desigualdades en el acceso a los recursos tecnológicos para posibilitarla, con especial referencia a los grupos sociales más desfavorecidos, el rezago educativo que significó y el ensachamiento de brechas de aprendizaje. La coincidencia es que las desigualdades que existían antes de la contingencia sanitaria, se manifestaron de forma contundente en el periodo crítico y ahora se han profundizado.

Algunos efectos de la pandemia en la educación, como algunos estudios lo han mostrado, ha sido evidentes en el corto plazo, pero también hay un relativo consenso en que otros más los notaremos a lo largo de las siguientes décadas. Vale la pena registrar los avances y acumular evidencias, como se ha hecho desde las ciencias sociales y los enfoques interdisciplinarios. Las aportaciones aquí reunidas se dirigen tanto a la educación básica como a la media superior, superior e incluso el posgrado, así como a la educación nacional analizada como sistema. Aunque el énfasis está en la elemental y en la superior. También es notoria la preocupación por las iniciativas que se podrían poner en marcha para mejorar la calidad de la educación.

Una conclusión de esta área es que la precariedad de muchos hogares acentuada por la pandemia, acrecentó las desigualdades y la incertidumbre en el futuro principalmente para los sectores más vulnerables. Las implicaciones para el aprendizaje y el conocimiento son relevantes y exigen la intervención de dos sectores: el de la investigación educativa para que con base en el conocimiento que generan diseñen políticas y programas; y el de las autoridades educativas que tienen la capacidad para implementar políticas educativas de corto, mediano y largo alcance.

El esfuerzo conjunto de la academia y los tomadores de decisión permite construir y aplicar conocimientos para configurar nuestro sistema educativo. Una configuración que reconoce las debilidades del sistema, pero que también proyecta alternativas de solución para responder a las diversas realidades sociales y culturales del país, teniendo en cuenta que para desarrollar las capacidades de los niños y los jóvenes es necesario abrir oportunidades que les permita transformar la realidad.

Financiamiento, organización y gratuidad

Necesidad o lujo: la inversión de los hogares mexicanos en educación

Need or luxury: household investment in education in Mexico

*Pedro Ignacio Rosas-Medina**

Resumen: La investigación microeconómica interesada en el gasto privado destinado a bienes y servicios educativos nos muestra que la variación en tales niveles de inversión se corresponden con diferencias en el ingreso, las características sociodemográficas, y el total de integrantes del hogar. Sin embargo, pocos estudios se han interesado en la región Latinoamericana, o en la elasticidad del ingreso-gasto de la demanda educativa privada. La presente investigación atiende este vacío, concentrándose en el caso de México, utilizando –para ello– microdatos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos por Hogar, levantada en 2022. La estrategia econométrica utilizada, además, permite controlar el hecho de que una elevada proporción de hogares en México cuenta con gastos en educación nulos, sin requerir eliminarlos de la muestra. Concretamente, los resultados muestran que, conforme nos acercamos a familias con ingresos más altos, la educación deja de ser considerada como un bien o servicio de elevado lujo; sin comenzar a ser, con ello, una necesidad. Conjuntamente, los hallazgos son relevantes para comprender dinámicas del gasto en educación en México, revelando implicaciones para el diseño de políticas que promuevan la equidad educativa.

Abstract: Microeconomic research on private spending on educational goods and services shows that variations in such investment levels correspond to differences in income, sociodemographic characteristics, and total household members. However, few studies have focused on the Latin American region or on the income-spending elasticity of private educational demand. This research addresses this gap, focusing on the case of Mexico, using microdata from the National Household Income and Expenditure Survey conducted in 2022. The econometric strategy used also allows for controlling the fact that a significant proportion of households in Mexico have zero expenditures on education without requiring their removal from the sample. Specifically, the results indicate that as we approach families with higher incomes, education ceases to be considered a luxury good or service, thus becoming a necessity. Additionally, the findings are relevant for understanding education spending dynamics in Mexico, revealing implications for the design of policies aimed at promoting educational equity.

Palabras clave: gasto educativo; curvas de Engel; encuestas por hogar; México.

* Candidato a Doctor en Ciencias Sociales con mención en Ciencia Política por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede académica de México. Líneas de investigación: economía política de la educación, políticas educativas, calidad educativa, evaluación de políticas públicas. Para solicitudes o revisiones del material complementario a este artículo, e-mail a pedro.rosas@estudiante-flacso.mx, por favor.

Introducción

La adopción de sistemas educativos públicos en la región latinoamericana, como en otras latitudes del globo, ha permitido la disminución de costos privados asociados a la inscripción, progreso, y egreso entre niveles educativos definidos como obligatorios (Acosta y Nogueira, 2017). Al respecto, México resulta notorio debido a que desde los ochenta, diversos gobiernos priorizaron la expansión de oportunidades entre grados de enseñanza básicos, media superior, y –en cierto modo– superior, con costos mínimos asociados a instituciones públicas (Martínez, 2001; Barro y Lee, 2013; Ornelas, 2013; Acerenza y Gandelman, 2019). Sin embargo, a pesar de contar con una creciente –e importante– oferta educativa privada, las familias mexicanas continúan incurriendo en gastos directos e indirectos (*e.g.*, libros de texto complementarios, útiles escolares, uniformes, o transporte) aun en los casos donde los estudiantes atienden a planteles públicos (Kostakis, 1990; Bracho, 1995; Bracho y Zamudio, 1997; Acerenza y Gandelman, 2019).

Las necesidades educativas de las familias mexicanas requieren ser enfrentadas a través de esfuerzos económicos poco comprendidos, y con una elevada importancia en materia de políticas públicas. Por un lado, se podría argumentar que a mayores niveles de inversión privada –a nivel de los hogares– se implicaría en incrementos en la calidad de los ciudadanos, o en beneficios individuales de diferente naturaleza. No obstante, incluso obviando estos resultados, un mejor entendimiento de este fenómeno nos permitiría diagnosticar con mayor precisión las barreras a las que se enfrenta la sociedad para adquirir educación de calidad; o los inconvenientes económicos y educativos con los que conviven hogares de características socioeconómicas particulares.

Desde mediados del siglo XX, investigaciones educativas desde la economía desarrollaron –por lo menos– dos agendas relacionadas al consumo de bienes y servicios de naturaleza educativa, y los resultados de dicha inversión. En principio, la adquisición de mayores niveles de enseñanza –a través del gasto en estos– se ha relacionado con los ingresos monetarios futuros (Gunderson y Oreopolous, 2020). Con base en la obra de Becker (1993) y Mincer (1974), la estimación de retornos a la inversión educativa ha encontrado razones de su popularidad en las implicaciones financieras, de eficiencia y equidad reveladas (Psacharopoulos y Patrinos, 2018). Sin embargo, con base en esta, una segunda corriente ha visto luz, argumentando que además de la cantidad de consumo educativo, existen diferencias significativas relacionadas a la calidad de la enseñanza adquirida, que podrían tener importantes efectos sobre resultados cognitivos y laborales futuros

(Hoekstra, 2020).

En esta investigación, retomo la anterior relación desplazando el foco de los resultados monetarios o cognitivos, con el objetivo de centrar la atención en la sensibilidad del consumo educativo de hogares en México, ante cambios en su situación financiera, su composición demográfica, y características del principal proveedor económico familiar. Dicho de otro modo, ¿cómo varía la demanda de educación en respuesta a los cambios en los ingresos y gastos de los hogares mexicanos? Aún más, ¿qué influencia guarda el género del jefe del hogar sobre la elasticidad de la demanda educativa, y cómo afecta la distribución del gasto entre niñas o niños? Finalmente, el gasto en educación ¿se comporta como un bien inferior o superior para las familias más pobres y ricas?

Con el propósito de abordar estas interrogantes, el análisis se sirve de datos parte de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares de México (ENIGH), de 2022. El análisis provee dos contribuciones a la literatura microeconómica de la educación en México. Por un lado, el uso de Curvas de Engel permitirá representar la relación entre el nivel de ingresos de los hogares mexicanos, y el consumo educativo. Sin embargo, la solución adoptada para incluir viviendas cuyo gasto educativo fue nulo para el periodo de implementación de la ENIGH 2022, otorgará mayor precisión en la relación estimada. En segundo lugar, la investigación apunta sobre una discusión poco explorada en Latinoamérica y México, fundamentalmente desde el trabajo exploratorio de Schmelkes et al., (1983), o Bracho (1995).

El trabajo se estructura en cuatro secciones adicionales a la presente introducción. En la primera de estas se hará una revisión sistemática de la literatura relacionada a nivel internacional, regional y nacional, respecto a la elasticidad de la demanda educativa por hogar. A continuación, se describen los datos y principales variables a utilizar durante el análisis. No obstante, en esta línea, dos pausas se hacen previo a la presentación de resultados. En la primera de estas, se describen los modelos a estimar con el objetivo de construir Curvas de Engel, y analizar los patrones de consumo educativo ante niveles de ingreso particulares. En segundo lugar, se describe el inconveniente de censura de datos encontrado, y se especifica la técnica de estimación empleada para solventarlo. Con base en ello, se muestran los hallazgos derivados del análisis descriptivo o exploratorio, y econométrico, desde donde se perfilan las principales conclusiones de esta investigación.

Literatura relacionada

El estudio formal del vínculo entre educación e ingreso es reciente a pesar de encontrar sus primeros exponentes en A. Smith, o A. Marshall (Psacharopoulos y Patrinos, 2018). Trabajos desde la economía han develado el efecto que guarda la inversión presente sobre la educación recibida, sobre los retornos financieros futuros, tanto en países desarrollados (Gunderson y Oreopolous, 2020), como en países en vías de desarrollo (Acosta et al., 2019; Patrinos y Psacharopoulos, 2020). Sin embargo, en este estudio el lente se centrará en la demanda educativa de los hogares, y los cambios que esta sufre en función de factores como el ingreso, o características sociodemográficas asociadas a las viviendas, y los principales contribuyentes de estas.

Desde finales de los noventa, la literatura microeconómica expuso tendencias de inversión privada en países alrededor del globo. Hashimoto y Heath (1995) en su obra seminal, analizaron elasticidades del ingreso familiar en relación con el gasto educativo de familias en Japón. Similar a estos, Tilak (2002) se interesó en describir el comportamiento de consumo educativo de viviendas rurales en India. Por su lado, con base en el caso de la enseñanza superior *gratuita y para todos* en Grecia, Psacharopoulos y Papakonstantinou (2005) examinaron patrones de gasto sobre miembros de hogares en preparación para el ingreso al nivel superior. En cambio, Tansel y Brican (2006), así como Acar et al., (2016), analizaron determinantes de inversión privada en matrícula escolar entre familias turcas. Finalmente, Rizk y Afriyie (2014) en Egipto, evaluaron el efecto del ingreso sobre patrones de asignación de gastos educativos entre niños en edad escolar.

Al tiempo en que análisis como estos proveen una visión detallada del comportamiento del gasto privado educativo frente a cambios en los ingresos del hogar, o las características intrínsecas de estas, otros más han procurado examinar el sesgo de género en esta clase de dinámicas. En India, Kingdon (2005), Zimmermann (2012), y Saha (2013) encontraron manifestaciones de disparidades basadas en el género, especialmente a través de dejar fuera de la escuela a niñas. Por su lado, Yueh (2006) evaluó el sesgo de género en China, develando una fuerte consistencia en sus hallazgos, y las preferencias intertemporales de los padres según la teoría del capital humano. Finalmente, Kornish y Furstenberg (2013) examinaron la manera en que el gasto privado variaba a lo largo de –aproximadamente– 30 años, y entre distintas composiciones de género en hogares de los Estados Unidos de América.

Con notoria distancia a estos, la región latinoamericana ha despertado menor interés entre

la literatura especializada. Carvalho y Kassouf (2009), por ejemplo, examinaron sesgos de género en decisiones familiares hacia el gasto educativo de miembros en edad de estudiar, e inscritos al sistema educativo brasileño entre 2002 y 2003. Masterson (2012), por su lado, centrado en la detección del mismo tipo de disparidad en elecciones económicas familiares, usó Paraguay como caso de estudio bajo una muestra de 2000-2001. Finalmente, entre estos, únicamente Acerenza y Gandelman (2019) proveen una caracterización mayor del gasto por hogar en educación, sin utilizar un único caso de estudio, permitiendo la expansión de hallazgos hacia doce países latinoamericanos y Estados Unidos entre 2003 y 2014.

Por último, en este panorama, los estudios interesados en dinámicas del gasto educativo en México han sido limitados tanto en número, como en alcance. Schmelkes et al., (1983), encontraron que el gasto en infraestructura, y corriente, de padres de familia sobre hijos en edad de estudiar, era creciente en relación con la pobreza. Llamas (1993), por su lado, mostró que el gasto educativo era menor que entre aquellos hogares más ricos, y que la carga financiera era explicada por el nivel de enseñanza asistido. Entre ambos, Bracho y Zamudio (1997) y Bracho (1995) revelaron montos destinados a la educación, y que estos tendían a ser muy bajos cuanto más se acercaban hacia las familias con ingresos más bajos. Sin embargo, en todos estos, el análisis se limitó a exploraciones formales. Entre estas, el presente análisis contribuye metodológica y empíricamente un campo poco explorado en México y la región.

Datos y método

El análisis se desarrolla con base en datos provenientes de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), conducida por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) y aplicada entre los meses de agosto y noviembre de 2022. Igual que la versión inmediata anterior, la ENIGH 2022 se construyó a través de un Marco de Muestreo de Viviendas, conformado por conglomerados denominados Unidades Primarias de Muestreo (UPM), y contó con cortes urbanos y rurales para brindar resultados representativos a nivel federal y subnacional. En esta edición, la encuesta tuvo un alcance de 105,525 viviendas. Sin embargo, para este estudio se tomaron únicamente casos con entrevista completa, llevando a una muestra inicial de 90,102 hogares: 56,070 entre localidades urbanas, y 34,032 ubicados en asentamientos rurales.

La Tabla 1 muestra estadísticos descriptivos de las principales variables empleadas en este

trabajo. Con base en los 90,102 hogares iniciales, y siguiendo recomendaciones encontradas en la literatura especializada, dos criterios de exclusión más fueron implementados (Aguiar y Bils, 2015; Acerenza y Gandelman, 2019). Específicamente, la estimación de elasticidades se limitó a hogares por encima y debajo del 5% de la distribución del ingreso, cuyo principal proveedor económico contaba con edad entre los 25 y 65 años. De esta manera, en total fueron considerados 62,817 hogares. Finalmente, dado el persistente sesgo hacia la derecha en variables monetarias referentes al ingreso, el gasto total de la vivienda, y el gasto educativo de estas, se llevaron a cabo dos transformaciones logarítmicas.

Entre las variables disponibles, dos destacan en importancia para este estudio: el gasto de los hogares en bienes y servicios educativos, y el ingreso de estos. En ambos casos, se partió de la información de la ENIGH 2022. Particularmente, la primera de estas toma la suma de inversiones trimestrales llevadas a cabo por familias en relación con servicios necesarios para la enseñanza, asesoría, o cuidado infantil.¹ Por su parte, contrario a otros trabajos, se retoma el ingreso corriente calculado por información recopilada por la ENIGH 2022, que incluye fuentes de remuneración relacionadas al trabajo, rentas, transferencias, y estimaciones de alquiler (Acerenza y Gandelman, 2019).²

Tabla 1
Estadísticas descriptivas

	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	SD
Tamaño del hogar					
<i>Muestra completa</i>	1	19	3.43	3.0	1.77
<i>Muestra reducida</i>	1	19	3.65	4.0	1.72
Miembros masculinos					
<i>Muestra completa</i>	0	12	1.65	1.0	1.11
<i>Muestra reducida</i>	0	12	1.77	2.0	1.11
Miembros femeninos					
<i>Muestra completa</i>	0	11	1.77	2	1.16
<i>Muestra reducida</i>	0	11	1.88	2.0	1.16
Ingreso corriente del hogar					
<i>Muestra completa</i>	1.0	7,153,771.5	61,490.96	46,074.68	78,324.84
<i>Muestra reducida</i>	14,529.74	155,700.50	56,045.20	48,377.56	31,122.68

Ingreso corriente per cápita					
<i>Muestra completa</i>	0.2	3,098,500.20	21,798.26	15,052.22	31,633.41
<i>Muestra reducida</i>	928.95	155,102.70	18,908.43	14,674.91	15,115.69
Gasto monetario del hogar					
<i>Muestra completa</i>	1.0	1,703,576.20	37,616.18	29,679.83	34,649.22
<i>Muestra reducida</i>	1.0	693,642.80	37,121.61	31,613.45	24,349.21
Gasto monetario per cápita					
<i>Muestra completa</i>	0.2	747291.6	13,269.57	9,299.08	15,477.60
<i>Muestra reducida</i>	0.5	693,642.80	12,461.22	9,259.06	11,837.22
Gasto educativo del hogar					
<i>Muestra completa</i>	1.0	45,1162.30	2,467.89	1.0	7,454.48
<i>Muestra reducida</i>	1.0	156,901.40	2,573.70	1.0	5,560.31
% de gastos educativos					
<i>Muestra completa</i>	0.00	100	5.04	0.01	9.57
<i>Muestra reducida</i>	0.00	100	5.83	0.01	9.75

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ENIGH 2022.³³

Curva de Engel

El análisis se concentra en determinar la elasticidad del ingreso-gasto privado en educación a través de Curvas de Engel. La aproximación provee medios ideales para estudiar la evolución de hábitos de consumo, estableciendo cambios en los estándares de vida de las familias. En otras palabras, el método permite describir el comportamiento esperado del gasto por vivienda, en relación con su propio ingreso, y las dinámicas –positivas o negativas– futuras (Blundell, 1999; Li, 2021). Así, la conducta de demanda educativa de los hogares asumirá una forma de bien o servicio *inferior* –o de necesidad– cuando la cantidad destinada para adquirirla disminuya en una proporción mayor al ritmo en que incrementa el ingreso. En cambio, en lo subsecuente se dirá que la educación se asume como un bien o servicio *superior* –o de lujo– cuando el monto que destinen los hogares hacia su consumo aumente más rápido que su propio ingreso (Becchetti et al., 2020).

Al construir estas Curvas se seguirán dos pasos. Primero, se adaptará la especificación estándar desarrollada por Working (1943) y Leser (1963), retomada por Acerenza y Gandelman (2019). De aquí, como estos últimos, dos ecuaciones se evaluarán para obtener la proporción del gasto del *i-ésimo* hogar en educación:

$$\ln y_i = \alpha + \beta_1 \ln \left(\frac{x_i}{n_i} \right) + \beta_2 \ln n_i + \beta_3 z_i + \mu_i \quad (1)$$

$$\ln y_i = \alpha + \beta_1 \ln \left(\frac{x_i}{n_i} \right) + \beta_2 \ln n_i + \sum \beta_{3k} \left(\frac{n_{ki}}{n_i} \right) + \beta_4 z_i + \mu_i \quad (2)$$

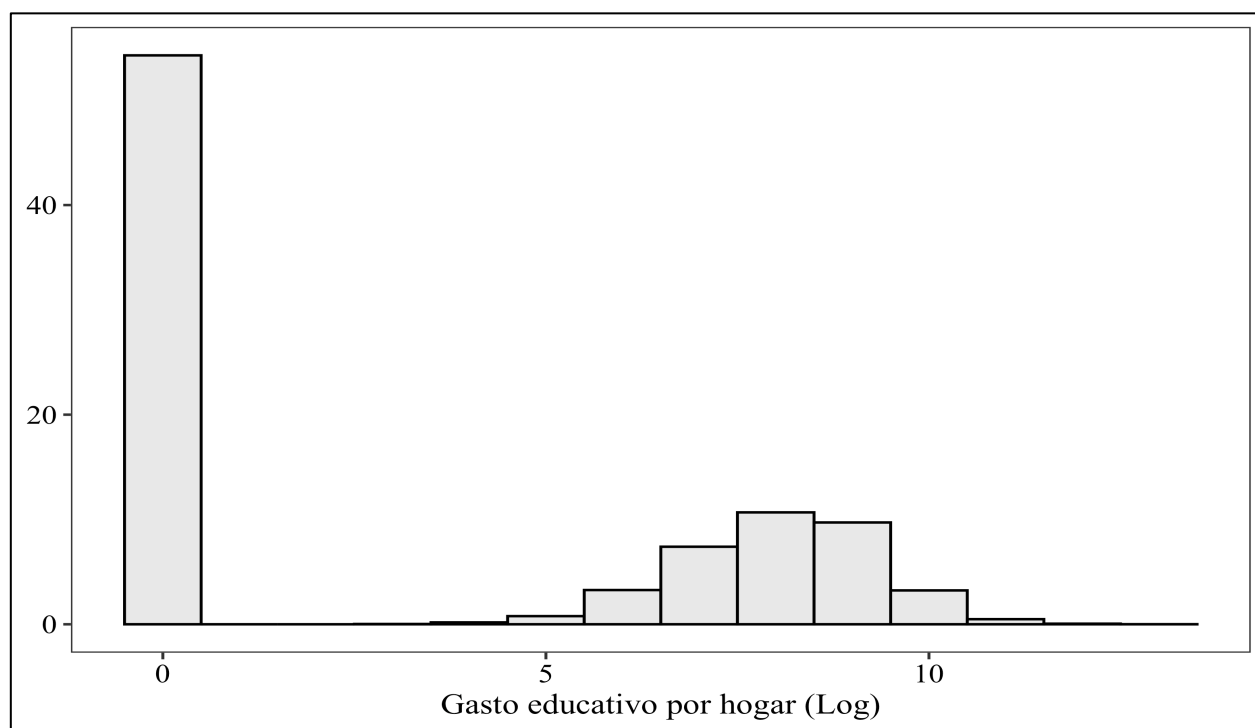
Entre estas, algunas similitudes son evidentes. El gasto educativo (y_i), y el ingreso corriente (x_i) del hogar, se presentan en escala logarítmica. En una línea similar, además, el número de miembros de las viviendas se denota a través de n_i . Por su lado, z_i se incluye como un vector de características sociodemográficas, por ejemplo, el género, edad, y el nivel máximo de estudios del principal proveedor económico del hogar. Finalmente, siguiendo las especificaciones citadas, la elasticidad (ϵ) del gasto educativo de las familias estudiadas será –simplemente– $1 + \beta_1/y_i$. Sin embargo, con el propósito de entender la variación afectada por cambios en el tamaño del hogar –manteniendo constantes particularidades tales como la edad o el género–, ϵ será evaluada en función del tamaño del hogar, es decir, $1 + \beta_2/y_i$.

Por último, la Ecuación 2 brinda un medio más preciso para la inclusión de controles de género y nivel de enseñanza asistido por miembros del hogar. Particularmente, n_{ki}/n_i permite identificar integrantes masculinos o femeninos inscritos en preescolar, primaria, secundaria, media superior, o superior. Con ello, los coeficientes que se deriven de β_{3k} reportarán el efecto de cambiar la composición de una vivienda, condicionando sobre el número de individuos que la conforman (n_i), con lo cual se perfilará la detección de sesgos de género en el gasto educativo privado.

Modelo

La técnica de estimación constituye el segundo paso hacia la construcción de las Curvas de Engel. En principio, diferentes opciones parecerían adecuadas (Blundell, 1999; Li, 2021). Sin embargo, los bienes y servicios educativos traen consigo dificultades necesarias de examinación. La Figura 1 muestra la distribución de frecuencias del gasto educativo de hogares considerados en este estudio. Con claridad, entre estos, una elevada cantidad de casos se acumula alrededor de inversiones nulas o equivalentes a cero. El inconveniente no refiere a limitaciones por falta de información o errores de captura; en cambio, apunta al hecho de que, para muchos de los hogares, la adquisición de bienes o servicios educativos fue nula en el trimestre de captura de la ENIGH 2022 (véase Long, 1997; Long y Freese, 2014).

Figura 1
Distribución del gasto educativo por hogar en México



Fuente: elaboración propia con base en la ENIGH 2022.

Para responder a lo anterior, el cálculo de las Ecuaciones 1 y 2 se hará con base en Modelos Tobit. La técnica se considera especialmente valiosa para situaciones donde los datos disponibles cuentan con censura hacia la izquierda o derecha de la distribución (Smithson y Shou, 2020), y su inclusión es necesaria para brindar estimaciones más precisas. Formalmente, el modelo se presenta a través de

$$y_i^* = x_1 \beta + \mu_i \quad (3)$$

donde $\mu \sim N(0, \sigma^2)$; y_i^* es una variable latente que —en este contexto— es observable para valores superiores a τ , y censurada para toda observación menor o igual al mismo umbral (τ), y que satisface los supuestos del modelo lineal clásico (Long y Freese, 2014; Smithson y Shou, 2020). Por su lado, x_1 denota el vector de variables independientes contenidas en las Ecuaciones 1 y 2; mientras que β representa el vector de coeficientes a estimar. Por tanto, asumiendo lo anterior, el

valor del gasto educativo (y_i) se definirá por:

$$y_i = \begin{cases} y_i^*, & \text{si } y_i^* > \tau \\ \tau_i, & \text{si } y_i^* \leq \tau \end{cases} \quad (4)$$

que, al combinarse con la Ecuación 3, resulta en:

$$y_i = \begin{cases} y_i^* = \mathbf{x}_i \boldsymbol{\beta} + \mu_i, & \text{si } y_i^* > \tau \\ \tau_i, & \text{si } y_i^* \leq \tau \end{cases} \quad (5)$$

Resultados

En esta sección presento los patrones del perfil educativo de los hogares que componen la muestra original de la ENIGH 2022; y aquellos relacionados al gasto destinado a bienes y servicios educativos. Al utilizar este subconjunto, los resultados se desagregan a nivel regional, subnacional, y local, e incluyen –con fines ilustrativos– aquellos hogares entre áreas rurales. Para finalizar, se proveerá el análisis de los resultados derivados de las estimaciones de los Modelos Tobit sugeridos en la sección previa.

Patrones del gasto educativo por hogar

La Tabla 2 resume información relacionada al nivel educativo alcanzado por los principales contribuyentes económicos de los hogares mexicanos encuestados en la ENIGH 2022; detallando –además– por el sexo de estos (*i.e.*, masculino o femenino) y el tipo de localidad de residencia (*i.e.*, urbana o rural). Aunque los resultados se basan fundamentalmente en frecuencias, estas evidencian el nivel de enseñanza básico (*i.e.*, primaria o secundaria, por ejemplo) como el más frecuente entre hombres y mujeres que lideran económicamente las viviendas, sin importar el área de residencia, lo cual podría parecer alarmante dada la elevada recurrencia. En otras palabras, al enfocarnos entre las familias en ambos tipos de asentamientos con proveedor masculino, de los 61,905 hogares en tal categoría, aproximadamente el 61% tuvo estos grados como máximos alcanzados. Sin embargo, al igual que en el caso de los hombres, al cambiar la perspectiva para enfocarnos en mujeres como jefas del hogar, entre los 28,179 hogares de la muestra, aproximadamente el 63 por ciento de ellas presenta el mismo patrón.

Tabla 2
Nivel educativo del jefe del hogar según género y tipo de localidad

Nivel educativo	Localidad		Total
	Urbana	Rural	
Hombres			
Sin educación	1,116	1,963	3,079
Básica	19,038	18,725	37,763
Media superior	7,936	2,846	10,782
Superior o más	8,904	1,377	10,281
Total	36,994	24,911	61,905
Mujeres			
Sin educación	1,105	1,311	2,416
Básica	11,333	6,501	17,834
Media superior	3,133	899	4,032
Superior o más	3,505	410	3,915
Total	19,076	9,121	28,197

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ENIGH 2022.

En primera instancia, familias con jefatura masculina y femenina en localidades urbanas destinarían una mayor cantidad y proporción de su gasto total a bienes y servicios educativos, que sus contrapartes en zonas rurales. La información en la Tabla 3 devela que entre los primeros, los hogares encabezados por hombres en el Bajío y el Oriente de México, asignan una proporción más elevada de sus inversiones totales, en educar a miembros en el hogar inscritos o parte del sistema educativo formal. Sin embargo, en estas mismas localidades, hogares del Noroeste y del Sur –así como los del Noroeste y Noreste rurales– con jefaturas femeninas, superarían los esfuerzos tanto económicos como educativos de los hombres.⁴

El hallazgo devela un importante patrón, pues sugiere que desde el lado de los principales contribuyentes económico de los hogares, podría existir un sesgo de género que favorecería a las mujeres en algunas regiones del país. Es decir, si bien las jefas de hogar femeninas destinarían –en promedio– montos por debajo del que los hombres destinan en la mayoría de regiones, la educación de los hijos, por ejemplo, las inclina a recaer en esfuerzos más pronunciados para poder hacer frente a las necesidades educativas. Esto, finalmente, puede deberse a diferentes razones, por ejemplo: a que el ingreso de las jefas de hogar sea menor o inferior al de viviendas con jefatura masculina; o

a que la ayuda financiera de los miembros económicamente activos no sea del todo significativa para incrementar la distribución de recursos.

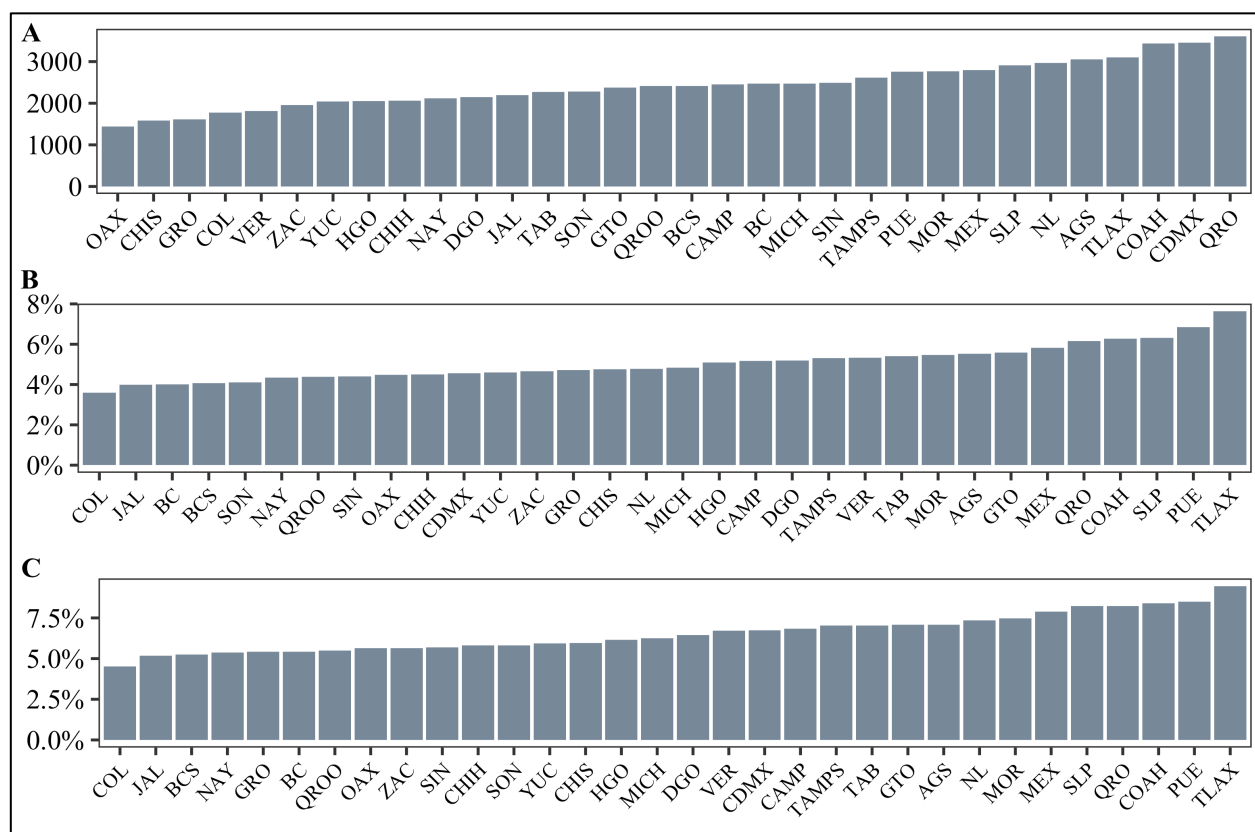
Tabla 3
Patrones del gasto educativo por hogar en México

Región	Urbana				Rural			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	<i>Media</i>	<i>%</i>	<i>Media</i>	<i>%</i>	<i>Media</i>	<i>%</i>	<i>Media</i>	<i>%</i>
Noroeste	2,863.6	4.6	2,444.7	4.9	1,625.3	3.6	1,579.0	3.9
Noreste	3,942.4	6.1	3,124.4	6.1	1,777.6	4.7	1,566.1	4.9
Bajío	3,192.3	5.2	2,462.9	4.8	1,919.8	4.6	1,637.9	4.3
Oriente	3,301.1	6.0	2,709.2	5.7	2,018.8	5.5	1,821.3	5.4
Sur	2,641.0	5.1	2,253.3	5.3	1,202.0	4.1	1,004.3	3.7

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ENIGH 2022.⁵⁵

El Panel A de la Figura 2 muestra a Querétaro como el nivel de gasto educativo medio más alto, seguido de la Ciudad de México, Coahuila, y Tlaxcala. Mientras tanto, el Panel B muestra la proporción media de gastos educativos dada la inversión total del hogar, revelando las viviendas entre Tlaxcala, Puebla, y San Luis Potosí como aquellas con una mayor parte de sus gastos a bienes y servicios educativos. Sin embargo, la medida reportada asigna un igual peso a cada hogar a nivel nacional, a pesar de que aquellas familias con los ingresos más altos pueden representar una proporción más grande del denominador. Para corregir lo anterior, el Panel C presenta la inversión educativa media como una proporción de los gastos medios de los hogares encuestados. Entre estados como Tlaxcala, Puebla, y Coahuila, la proporción del gasto educativo total por parte de las viviendas, con respecto al gasto total, fue la más alta.

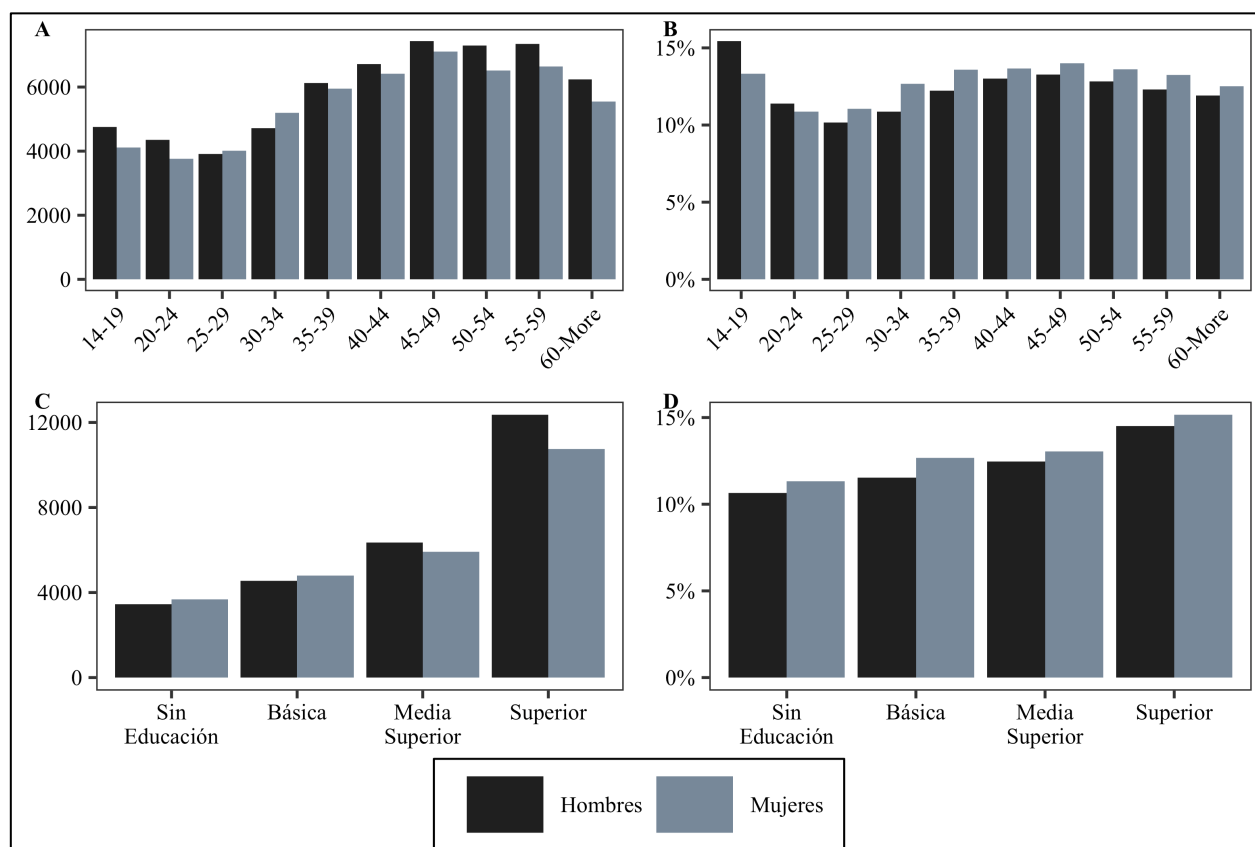
Figura 2
Gasto educativo del hogar por entidad federativa



Fuente: elaboración propia con base en datos de la ENIGH 2022.

Los paneles A y B de la Figura 3 muestran una tendencia similar: los hogares encabezados por individuos entre los 14 a 19 años destinan más a la educación al principio. Posteriormente, tal cantidad disminuye hasta los 25-29 años, y se recupera entre grupos dentro de los 45-49 años antes de disminuir nuevamente en hogares liderados por personas de 60 años o más. El Panel B confirma el patrón anunciado dentro de la Tabla 3, indicando un mayor esfuerzo económico-educativo entre mujeres jefas de hogar; y especifica la tendencia a partir de los 25 años. El patrón se mantiene en grupos de mayor edad. Al considerar el nivel educativo del jefe de hogar, se refleja el valor dado a la educación. Los Paneles C y D muestran que, a mayor educación del proveedor principal, ya sea hombre o mujer, mayor es el gasto asignado a bienes educativos.

Figura 3
Gasto educativo del hogar por entidad federativa



Fuente: elaboración propia con base en datos de la ENIGH 2022.

Resultados econométricos

La Tabla 4 muestra los resultados de las regresiones Tobit. En todos los casos, de los 90,102 hogares parte de la ENIGH 2022, 62,817 fueron utilizados dadas las restricciones descritas en la tercera sección de esta investigación. No obstante, el tabulado recoge también el número de observaciones censuradas, develando que, de la muestra disponible, el 53.33% (33,505 hogares) mantuvo un nivel de gasto educativo nulo durante el trimestre estudiado. Con base en esta, los resultados presentados se agrupan en dos conjuntos. En primer lugar, los modelos 1 y 2 evalúan el efecto que guardan características generales de los hogares —*e.g.*, el ingreso per cápita y la composición total de la vivienda— y particularidades asociadas al principal proveedor económico de la familia —*e.g.*, edad, sexo, y máximo grado de estudios adquirido— sobre la proporción del gasto total destinado a bienes y servicios educativos.⁶ En cambio, los modelos restantes

condicionan esta relación, considerando la presencia de miembros –mujeres β_{3km} entre los modelos 3 y 4; u hombres β_{3kh} dentro de los modelos 5 y 6– de la familia, inscritos o asistiendo a diferentes niveles educativos –e.g., preescolar, primaria, secundaria, media superior, y superior. Con esto, se permitirá detectar indirectamente posibles sesgos de género, evaluando la forma en que la presencia de niñas o niños de edad similar, aunque sexo diferente, afecta el nivel de gasto educativo.

Los Modelos 1 y 2 revelan que el ingreso per cápita –en sus dos aproximaciones– se asocia positivamente con el gasto educativo, en 0.22 y 0.11 unidades. Además, se muestra que al crecer el número de integrantes del hogar, esto se asocia con un incremento –*ceteris paribus*– de aproximadamente 8.84 unidades del gasto educativo. Por otro lado, considerando viviendas donde lideradas económicamente por mujeres, se esperaría un aumento de 1.13 unidades en el logaritmo del gasto educativo, en comparación con hogares económicamente liderados por hombres. En cuarto lugar, el que el jefe del hogar pertenezca a un nivel educativo más elevado, se asociaría positivamente con un mayor nivel de gasto educativo (e.g., haber adquirido el bachiller como máximo grado de estudios, incrementaría 3.22 unidades la adquisición educativa, –*ceteris paribus*– en comparación con el no contar con educación formal). Finalmente, se muestra el efecto de la edad sobre la distribución del gasto educativo. Cuanto más longevas son las personas, sus necesidades educativas disminuirán –*ceteris paribus*– en aproximadamente 0.13 unidades.

Tabla 4
Regresiones Tobit

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Intercepto	-9.19*** (0.64)	-9.19*** (0.64)	-11.81*** (0.62)	-11.81*** (0.62)	-13.25*** (0.63)	-13.25*** (0.63)
Ing. per cápita (log)	0.22*** (0.06)		0.42*** (0.05)		0.55*** (0.05)	
Ing. per cápita (log cuadrado)		0.11*** (0.03)		0.21*** (0.02)		0.27*** (0.02)
Tamaño del hogar (log)	8.84*** (0.08)	8.84*** (0.08)	7.77*** (0.07)	7.77*** (0.07)	7.96*** (0.07)	7.96*** (0.07)
Edad del jefe del hogar	-0.13*** (0.0)	-0.13*** (0.0)	-0.1*** (0.0)	-0.1*** (0.0)	-0.10*** (0.0)	-0.10*** (0.0)

Sexo del jefe del hogar	1.13***	1.13***	1.03***	1.03***	1.01***	1.01***
(mujeres)	(0.06)	(0.06)	(0.06)	(0.06)	(0.06)	(0.06)
Educación del jefe del hogar	2.02***	2.02***	1.43***	1.43***	1.74***	1.74***
(básica)	(0.19)	(0.19)	(0.19)	(0.19)	(0.19)	(0.19)
Educación del jefe del hogar	3.22***	3.22***	2.32***	2.32***	2.84***	2.84***
(media superior)	(0.2)	(0.2)	(0.2)	(0.2)	(0.2)	(0.2)
Educación del jefe del hogar	4.07***	4.07***	2.83***	2.83***	3.67***	3.67***
(superior)	(0.2)	(0.2)	(0.2)	(0.2)	(0.21)	(0.21)
Miembros en preescolar			9.76***	9.76***	8.46***	8.46***
			(0.4)	(0.4)	(0.41)	(0.41)
Miembros en primaria			10.04***	10.04***	8.44***	8.44***
			(0.24)	(0.24)	(0.25)	(0.25)
Miembros en secundaria			11.82***	11.82***	10.67***	10.67***
			(0.31)	(0.31)	(0.32)	(0.32)
Miembros en media superior			13.1***	13.1***	12.23***	12.23***
			(0.32)	(0.32)	(0.32)	(0.32)
Miembros en superior			13.75***	13.75***		
			(0.32)	(0.32)		
Observaciones	62,817	62,817	62,817	62,817	62,817	62,817
Observaciones censuradas	33,505	33,505	33,505	33,505	33,505	33,505

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

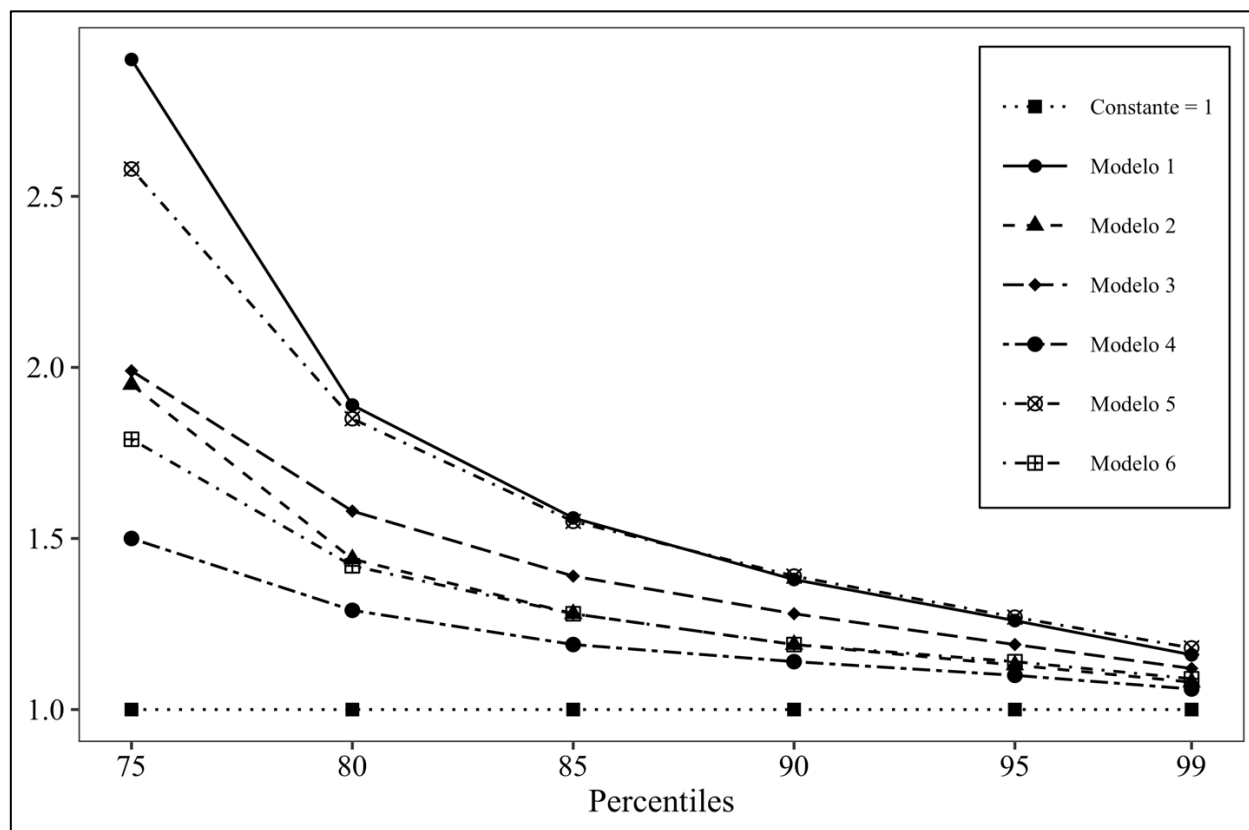
Entre los Modelos 3 y 6 se estiman indirectamente posibles sesgos de género examinando la forma en que la presencia de miembros del hogar de sexos distintos pero en niveles de enseñanza similares condicionan el gasto en bienes y servicios educativos, diferenciando únicamente entre la transformación logarítmica del ingreso corriente per cápita. Los resultados sugieren patrones de asociación similares entre las variables independientes consideradas. En primer lugar, el ingreso corriente per cápita (en sus dos acepciones dentro de este trabajo), el tamaño del hogar, y el nivel educativo del principal proveedor económico de estos mantendrían efectos positivos y –estadísticamente– significativos sobre el gasto privado educativo. Además, se observa la relación de la edad atenuada sobre la variable de interés, lo que sugeriría el efecto del condicionamiento del nivel educativo de asistencia. En otras palabras, mientras en el Modelo 1 y 2 apuntaba que la edad se asociaba negativamente con el gasto educativo privado, en estos observo un efecto relativamente menor, que podría adjudicarse a las variables relacionadas al número de miembros –mujeres u

hombres– en el hogar asistiendo a un grado educativo particular. Por último, el efecto entre los modelos 3 y 4 respecto a los modelos 5 y 6 muestra un efecto ligeramente inferior entre los coeficientes relativos al ingreso corriente per cápita, o el nivel máximo de estudios alcanzado por el jefe del hogar. Sin embargo, la condición de la existencia de miembros mujeres en un nivel educativo particular es ligeramente inferior (Modelos 5 y 6) entre grados preescolar y secundaria, revirtiéndose en el bachiller. La observación es importante, pues podría mostrar el grado de importancia o apoyo destinado desde los hogares, hacia las mujeres, cuanto más se acercan a la educación profesional.

Con base en los cálculos presentados, la Figura 4 retoma las mismas regresiones Tobit con el propósito de representar visualmente las elasticidades del ingreso-gasto valoradas en diferentes puntos de las distribuciones de la inversión en educación esperada. Como puede ser observado, en general, los coeficientes del ingreso per cápita en escala logarítmica y logarítmica cuadrada, para cada Modelo evaluado, sugieren un patrón decreciente con tendencia a converger en 1 para los percentiles más elevados. En estricto sentido, esta observación apuntaría con claridad a que la evidencia disponible en México a través de la ENIGH 2022, caracterizaría a la educación como un conjunto de bienes o servicios de lujo, incluso en los casos de hogares con ingresos corrientes muy elevados.

Figura 4

Elasticidad del gasto educativo privado valuado en distintos puntos de su distribución



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En este espacio se buscó entender la sensibilidad del ingreso de hogares mexicanos sobre el gasto entre bienes y servicios educativos, explorando la manera en que la relación varía dados diferentes contextos socioeconómicos. El análisis, no obstante, apuntó en una dirección contraria a los programas interesados en la estimación de retornos a la inversión educativa; o en la forma en la que adquirir mayores o mejores conocimientos-aprendizajes en la escuela, puede hacer crecer el consumo sobre esta clase de bienes y servicios. Concretamente, la investigación abordó un vacío en la literatura latinoamericana y mexicana, examinando la variación del gasto por vivienda en la educación de integrantes en edad de estudiar, dadas configuraciones internas de género, edad, y el nivel de enseñanza en asistencia.

Con base en datos de la ENIGH 2022, el análisis se desarrolló sobre una muestra reducida

de hogares entre localidades urbanas y rurales para quienes el cuestionario aplicado fue completo, y sus características de ingreso, y edad, cumplieron con estándares establecidos. Dada la naturaleza del estudio y las variables disponibles, el cálculo de elasticidades llevó a la construcción de Curvas de Engel bajo dos modelos estándar previamente empleados en la literatura especializada. Sin embargo, debido a la elevada ocurrencia de casos donde los hogares reportaron haber contado con gastos en educación nulos, la estimación de los modelos especificados siguió un análisis Tobit, permitiendo un mejor tratamiento de las observaciones censuradas, y una mayor fiabilidad sobre los coeficientes calculados.

En primera instancia, los resultados mostraron patrones de consumo educativo relativamente homogéneos entre hogares, según el tipo de localidad de residencia. Es decir, independientemente del género del principal proveedor económico del hogar, aquellos en ciudades tendieron a destinar mayores montos de inversión sobre la educación, e imprimir mayores esfuerzos de consumo que sus contrapartes en áreas rurales. Sin embargo, al enfocar la mirada sobre familias en estos últimos asentamientos, el hallazgo se agudiza, llevando hacia la observación de que, para las mujeres, a pesar de que su gasto medio puede ser menor que en el caso de hogares con jefatura masculina, su esfuerzo de consumo es mayor en todas las regiones de México. Con ello, se parte hacia posibles implicaciones de política pública que permitan reducir el costo educativo en el que deben incurrir los hogares con jefatura femenina en áreas rurales de México.

Por su lado, los resultados provenientes del análisis Tobit mostraron una asociación positiva entre el ingreso y gasto educativo por hogar. En general, ante un incremento en la remuneración económica total de una vivienda, el consumo en bienes y servicios educativos tendería a incrementar. Sin embargo, la sensibilidad del cambio se ve mediada en gran medida por factores tales como el número de integrantes del hogar; la educación del principal proveedor económico; y la edad de este último. En efecto, los resultados indican que entre todos los factores incluidos en el estudio, únicamente la edad parecería relacionarse con decrementos en el consumo educativo de los hogares. No obstante, aún con ello, uno de los principales hallazgos iría en línea del que las viviendas con proveedores económicos más educados y ricos, se relacionarían con un consumo educativo superior, lo cual podría llegar a prolongar diferencias entre estratos socioeconómicos a lo largo del tiempo.

Con el objetivo de dar mayor sentido y precisión, los cálculos incluyeron especificaciones

más precisas respecto a controles de género y nivel de educación en asistencia. En este sentido, uno de los principales hallazgos de esta investigación apuntó hacia la identificación de un sesgo de género contrario al esperado dentro de la literatura especializada. Para las familias mexicanas, el contar con integrantes mujeres en niveles de educación superiores se relacionaría con patrones de consumo superiores que el contar con miembros masculinos dentro de la misma categoría de enseñanza. Finalmente, con base en lo anterior, la construcción de Curvas de Engel reveló que la educación es un bien de lujo para las familias mexicanas. En mayor medida que los hogares con ingresos más altos, el monto que las viviendas deben destinar hacia el consumo educativo aumenta en una medida más rápida que su propio ingreso. Sin embargo, paulatinamente, las Curvas evidencian una tendencia hacia la convergencia en una elasticidad igual a uno, lo cual indica el paso hacia un bien o servicio de necesidad.

Finalmente, esta investigación destaca la urgencia de abrir una agenda que profundice en el comportamiento del gasto educativo privado de los hogares mexicanos. Más allá de simplemente considerar el nivel educativo del principal proveedor económico del hogar, futuros trabajos podrían aprovechar la estimación del grado educativo conjunto de los hogares. Esto permitiría obtener mediciones más precisas del impacto del contexto educativo familiar en la adquisición de bienes y servicios educativos por parte de los miembros inscritos en la educación formal. Además, investigaciones posteriores podrían beneficiarse de la consideración cuidadosa y activa de las condiciones estructurales del sistema educativo, que influyen en las decisiones y preferencias económico-educativas de las familias mexicanas. Por último, sería beneficioso mejorar los esfuerzos futuros mediante la distinción precisa entre los tipos de oferta educativa pública o privada, aunque la disponibilidad de información podría ser un desafío importante para este tipo de análisis.

El financiamiento público y privado de la educación puede ser sustitutivo o complementario. En países como los latinoamericanos y, en particular, en México, la calidad de la educación pública puede llevar a las familias a considerar alternativas en instituciones privadas, donde el gasto puede ser más elevado. Comprender cómo las características socioeconómicas y demográficas de los hogares influyen en el nivel de gasto privado en bienes y servicios educativos puede ayudar a identificar mejor a las familias vulnerables ante los cambios en el mercado educativo, así como a diseñar políticas públicas con efectos compensatorios. La condición de bien

superior o de lujo de la educación para los hogares mexicanos, junto con la alta desigualdad en su distribución, revela los riesgos que enfrentan los hogares ante los movimientos bruscos del mercado. Específicamente, los patrones observados en el esfuerzo financiero de los hogares encabezados por mujeres resaltan la importancia de la intervención gubernamental para mitigar los riesgos económicos a los que estas familias están expuestas. Al implementar políticas relacionadas con estos problemas, el Estado puede desempeñar un papel fundamental en la reducción de las desigualdades en la formación del capital humano y los ingresos futuros.

Referencias

- Acar, E.Ö., Günalp, B. y Cilasun, S.M. (2016). An empirical analysis of household education expenditures in Turkey, *International Journal of Educational Development*, 51, pp. 23-35. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.007>.
- Acerenza, S. y Gandelman, N. (2019). Household Education Spending in Latin America and the Caribbean: Evidence from Income and Expenditure Surveys. *Education Finance and Policy*, 14(1), pp. 61-87. Disponible en: https://doi.org/10.1162/edfp_a_00241.
- Acosta, F. y Nogueira, S. (eds) (2017). *Rethinking Public Education Systems in the 21st Century Scenario: New and Renovated Challenges between Policies and Practices*. Sense Publishers.
- Acosta, P. Cruses, G. Galiani, S. y Gasparini, L. (2019). Educational upgrading and returns to skills in Latin America: evidence from a supply-demand framework. *Latin American Economic Review*, 28(18). Disponible en: <https://doi.org/10.1186/s40503-019-0080-6>.
- Aguiar, M. y Bils, M. (2015). Has Consumption Inequality Mirrored Income Inequality? *American Economic Review*, 105(9), pp. 2725-2756. Disponible en: <https://doi.org/10.1257/aer.20120599>.
- Barro, R. J. y Lee, J. W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010. *Journal of Development Economics*, 104, pp. 184-198. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>.
- Becchetti, L., Bruni, L. y Zamagni, S. (2020). *The Microeconomics of Wellbeing and Sustainability*. Elsevier. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/C2017-0-04428-2>.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Blundell, R. (1999). “Consumer Demand and Intertemporal Allocations: Engel, Slutsky, and Frisch”, pp. 147-166, en S. Strom (ed.) *Econometrics and Economic Theory in the 20th Century*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL521633230.005>.
- Bracho, T. (1995). Gasto privado en educación. México, 1984-1992. *Revista Mexicana de Sociología*, 57(2), pp. 91-119. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/3541071>.
- Bracho, T. y Zamudio, A. (1997). Gasto Privado en Educación. México, 1992. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(4), pp. 323-347.

- Bussemeyer, M. R. (2015). *Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge University Press.
- Carvalho, S.C. de y Kassouf, A.L. (2009). As despesas familiares com educação no Brasil e a composição de gênero do grupo de irmãos. *Economia Aplicada*, 13(3), pp. 353-375. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1413-80502009000300001>.
- Gunderson, M. y Oreopolous, P. (2020). Returns to education in developed countries. pp. 39-51, en S. Bradley and C. Green (eds) *The Economics of Education*. Elsevier. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00003-3>.
- Hashimoto, K. y Heath, J.A. (1995). Income elasticities of educational expenditure by income class: The case of Japanese households. *Economics of Education Review*, 14(1), pp. 63-71. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(94\)00030-A](https://doi.org/10.1016/0272-7757(94)00030-A).
- Hoekstra, M. (2020). Returns to education quality. pp. 65-73 S. Bradley and C. Green (eds), *The Economics of Education*. Elsevier. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00005-7>.
- Kingdon, G. G. (2005). Where Has All the Bias Gone? Detecting Gender Bias in the Intrahousehold Allocation of Educational Expenditure. *Economic Development and Cultural Change*, 53(2), pp. 409-451. Disponible en: <https://doi.org/10.1086/425379>.
- Kornrich, S. y Furstenberg, F. (2013). Investing in Children: Changes in Parental Spending on Children, 1972-2007. *Demography*, 50(1), pp. 1-23. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s13524-012-0146-4>.
- Leser, C. E. V. (1963). Forms of Engel Functions. *Econometrica*, 31(4), pp. 694-703. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/1909167>.
- Li, N. (2021). An Engel Curve for Variety. *The Review of Economics and Statistics*, 103(1), pp. 72-87. Disponible en: https://doi.org/10.1162/rest_a_00879.
- Llamas, I. (1993). Gastos en Educación e Incorporación al Mercado de Trabajo de los Jóvenes de los Hogares Pobres de México. *Análisis Económico*, 11(22), pp. 115-130.
- Long, S. (1997). *Regression models for categorical and limited dependent variables*. SAGE Publications.
- Long, S. y Freese, J. (2014). *Regression models for categorical dependent variables using STATA*. 3rd ed. Stata Press.

- Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, pp. 35-56. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie270968>.
- Masterson, T. (2012). An Empirical Analysis of Gender Bias in Education Spending in Paraguay. *World Development*, 40(3), pp. 583-593. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2011.07.002>.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*. National Bureau of Economic Research.
- Ornelas, C. (2013). *El Sistema Educativo Mexicano: La Transición de Fin de Siglo*. Fondo de Cultura Económica.
- Patrinos, H.A. y Psacharopoulos, G. (2020). Returns to education in developing countries. pp. 53-64, en S. Bradley y C. Green (eds), *The Economics of Education*. Elsevier. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00004-5>.
- Psacharopoulos, G. y Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a “free” higher education country. *Economics of Education Review*, 24(1), pp. 103-108. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.01.003>.
- Psacharopoulos, G. y Patrinos, H.A. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. *Education Economics*, 26(5), pp. 445-458. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1484426>.
- Rizk, R. y Afriyie, J.O. (2014). Determinants of household expenditure on children’s education in Egypt. *International Journal of Education Economics and Development*, 5(4), pp. 332-360. Disponible en: <https://doi.org/10.1504/IJEED.2014.067194>.
- Saha, A. (2013). An Assessment of Gender Discrimination in Household Expenditure on Education in India. *Oxford Development Studies*, 41(2), pp. 220-238. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13600818.2013.786694>.
- Schmelkes, S. et al. (1983). La participación de la comunidad en el gasto educativo. Conclusiones de 24 estudios de caso en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), pp. 9-47.
- Smithson, M. y Shou, Y. (2020). *Generalized Linear Models for Bounded and Limited Quantitative Variables*. SAGE Publications, Inc. Disponible en: <https://doi.org/10.4135/9781544318523>.

- Tansel, A. y Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), pp. 303-313. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.02.003>.
- Tilak, J.B.G. (2002). Elasticity of Household Expenditure on Education in Rural India. *South Asia Economic Journal*, 3(2), pp. 217-226. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/139156140200300206>.
- Working, H. (1943). Statistical Laws of Family Expenditure. *Journal of the American Statistical Association*, 38(221), pp. 43-56. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/2279311>.
- Yueh, L. (2006). Parental investment in children's human capital in urban China. *Applied Economics*, 38(18), pp. 2089-2111. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00036840500427353>.
- Zimmermann, L. (2012). Reconsidering Gender Bias in Intrahousehold Allocation in India. *The Journal of Development Studies*, 48(1), pp. 151-163. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00220388.2011.629652>.

Notas

¹ El indicador asume el monto económico destinado al transporte de miembros del hogar, compra de artículos adicionales (e.g., libros de texto complementarios, credenciales, papelería, etc.), y el financiamiento de imprevistos (e.g., evaluaciones extraordinarias, regularización, titulaciones, o reparación y mantenimiento de equipos escolares).

² Estudios relacionados a esta investigación justifican empíricamente la elección del gasto total de los hogares como una proxy de su ingreso (debido a desafíos en la recopilación de datos, o la falta de consideración de remuneraciones diferentes al salario). Sin embargo, incluso con tal cuidado, estos estudios suponen que los hogares no realizan inversiones o compras que exceden el valor de los ingresos reales, lo cual podría llegar a ser igualmente problemático. Por ello, en este estudio opto por el uso del indicador del ingreso corriente desarrollado y presentado por la ENIGH 2022.

³ La muestra completa corresponde a una $n = 90,102$; mientras que la muestra reducida cuenta con una $n = 62,817$. El ingreso corriente, y los gastos monetarios totales reportados por el hogar corresponden a cálculos verificados por la ENIGH 2022. El ingreso corriente per cápita, el gasto per cápita, y la proporción del gasto educativo del hogar dividido entre el gasto monetario total de este, corresponden a cálculos propios.

⁴ En ambos casos, las mujeres destinarían una media inferior que los hogares con jefatura masculina. Aquí es donde reside la importancia del indicador seleccionado. Más allá de reportar figuras en bruto, se controla el peso de los montos destinados a la educación, considerando simultáneamente los gastos medios totales en los que incurrieron durante el trimestre. En otras palabras, el esfuerzo financiero de las mujeres es mayor en estas regiones del país.

⁵ La media corresponde al gasto promedio en educación de los hogares. La proporción reportada es el gasto educativo por hogar, según los gastos totales de estos.

⁶ La diferencia entre los Modelos 1 y 2 reside en la evaluación del ingreso per cápita en escala logarítmica, y logarítmica cuadrada. Con estas transformaciones se buscó reducir el sesgo persistente de la variable hacia la derecha, y permitir un análisis más adecuado.

Estructuras organizativas pertinentes que promueven la orientación integral del derecho a la educación

Relevant organizational structures that promote the holistic orientation of the right to education

*Gustavo Alexis Victoria Jiménez**

Raúl Guadalupe Antonio†

Resumen: En la normativa mexicana se establecen algunas condiciones que deben cumplir las escuelas para brindar una educación de excelencia a todas las y los estudiantes, incluyendo, por ejemplo, una estructura organizacional pertinente acorde con las necesidades de la comunidad escolar, así como, por ejemplo, la importancia de algunos contenidos. Al respecto, para dar cuenta de algunos de estos aspectos, un Grupo de Trabajo Especializado valoró, en la primera reunión coordinada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, dos indicadores; el primero, correspondiente al porcentaje de escuelas -con cien o más estudiantes- que cuentan con director técnico; el segundo, respecto a la proporción de escuelas que cuentan con docentes de especialidades (Educación Física, Artes, Idiomas y Tecnologías). Respecto al primero, en el ciclo escolar 2021-2022, mostró que en las escuelas generales e indígenas públicas se cumple en 92.2% de los preescolares y 89.7% de las primarias; así como en 89.4% de las secundarias de todos los tipos de servicio, a excepción de las comunitarias. Acerca del segundo, en el mismo ciclo, en las escuelas preescolares y primarias generales, y en las secundarias (sin considerar a las del servicio comunitario), el promedio fue de 43.4% de escuelas con docentes de Educación Física, 17.4% con docentes de Artes, 13.9% de Idiomas y 9.3% de Tecnologías. Derivado de ello, resulta de importancia mantener el seguimiento a estos resultados dado que son de utilidad para continuar trabajando las políticas educativas.

Abstract: Mexican regulations establish certain conditions that schools must meet in order to provide an excellent education to all students, including, for example, a pertinent organizational structure in accordance with the needs of the school community, as well as, for example, the importance of certain contents. In this regard, to account for some of these aspects, during the first meeting coordinated by the National Commission for the Continuous Improvement of Education, a Specialized Working Group assessed two indicators; the first one, corresponding to the percentage of schools –with one hundred or more students– that have a technical director; the second one, regarding the proportion

* Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Personal Operativo en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Correo electrónico: alexis.victoria@mejoredu.gob.mx

† Maestro en Ciencias Económicas por el Instituto Politécnico Nacional, Subdirector de área en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Correo electrónico: raul.guadalupe@mejoredu.gob.mx

of schools that have teachers of specialties (Physical Education, Arts, Languages and Technologies). Regarding the first, in the 2021-2022 school year, it showed that in general and indigenous public schools it is fulfilled in 92.2% of preschools and 89.7% of primary schools; as well as in 89.4% of secondary schools of all types of service, except for community schools. Regarding the second, in the same cycle, in general preschools and primary schools, and in secondary schools (without considering those of community service), the average was 43.4% of schools with Physical Education teachers, 17.4% with Arts teachers, 13.9% of Languages and 9.3% of Technologies. As a result, it is important to continue monitoring these results since they are useful to continue working on educational policies.

Palabras clave: estructura organizativa de las escuelas; docentes de especialidades; directores escolares; gestión escolar.

Introducción

En el proceso de mejora continua, el seguimiento a la gestión educativa y escolar en el Sistema Educativo Nacional (SEN) resulta fundamental en tanto que refiere a la estrategia de organización y funcionamiento de los servicios educativos, necesaria para lograr los fines y objetivos establecidos en la política nacional y asegurar su cumplimiento. En el modelo para el desarrollo del Sistema de Indicadores de Resultados de la Mejora Continua de la Educación (SIRMCE) se plantea el acercamiento a ella en tres niveles o ámbitos de análisis:

- La gestión educativa: a nivel macro, implica la definición de las políticas educativas, planes, programas y estrategias nacionales, así como sus normas, metas y la asignación de recursos para su cumplimiento. La gestión educativa es la que regula al SEN en su conjunto.
- La gestión escolar: nivel micro, refiere comúnmente, en los tipos y niveles de educación básica y media superior del sistema escolarizado, al conjunto de labores o acciones realizadas por directivos, docentes, padres y madres de familia y estudiantes en el seno de las escuelas, planteles o establecimientos; y a otros agentes escolares dependiendo de los servicios, modalidades y opciones del SEN –educadores comunitarios, agentes solidarios, promotores, tutores–. Estas acciones se definen como administrativas, pedagógico curriculares, políticas y de convivencia, las cuales están dirigidas a generar condiciones, ambientes y procesos necesarios para la implementación de los servicios, y se espera que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.
- La gestión meso: refiere a los procesos de enlace entre autoridades educativas nacionales con los centros escolares, en ella destaca la labor de las autoridades estatales, así como de

los encargados de la supervisión, acompañamiento, control y evaluación (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2022).

Al respecto, la gestión escolar (nivel micro) es la que resulta de mayor relevancia en la presente ponencia, ya que en ella se enmarca la actividad de docentes frente a los grupos escolares, así como la estructura organizacional de las escuelas, misma que facilita que los procesos internos de los planteles se puedan llevar a cabo.

Tomando como base lo anterior, en esta ponencia se expone el resultado del diseño de dos indicadores que dan cuenta de las estructuras organizacionales de las escuelas de educación básica. El primero, remite a la existencia de un director sin grupo, o director técnico, al frente de las tareas de gestión escolar. El segundo, da cuenta de la existencia, en las escuelas, de docentes de las especialidades en Artes, Educación Física, Idiomas y Tecnología.

Se presenta a continuación el contenido partiendo de los referentes normativos que envuelven a dichos indicadores, para continuar con un referente empírico (basado en los datos disponibles), ambos con la idea de mostrar la potencialidad de estos indicadores y su utilidad en el seguimiento al SEN y a la mejora continua de la educación, así como sus limitaciones; y finalmente la presentación de los indicadores mismos, así como resultados arrojados en una medición reciente.

Todas las opiniones vertidas en este trabajo son a título personal de los autores y no representan necesariamente el pensamiento de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Referentes normativos como base de los indicadores

De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], en el párrafo 10 de su artículo tercero, “los planteles educativos se constituyen como un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje” (CPEUM, 2019), por lo que es difícil concebir una educación separada de las escuelas. Así también, como criterios orientadores de la educación nacional, en el párrafo 12, fracción II, se encuentra enlistado, entre otros, el que ésta será de excelencia, “entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (CPEUM, 2019).

Por lo anterior, como se menciona en el artículo 2 de la Ley General para el Sistema de Carrera de las Maestras y los Maestros:

El Estado, al ejercer su rectoría en materia educativa, reconoce el valor de la tarea docente, directiva y de supervisión, razón por la cual las autoridades educativas en el ámbito de sus atribuciones realizarán acciones para dignificar las condiciones bajo las cuales prestan el servicio público de educación. (LGSCMM, 2019).

Así, una acción establecida al respecto es la revisión de la estructura ocupacional —u organizativa— de las escuelas. Por ello, en la misma LGSCMM (2019), en su artículo 93, se establece que dicha estructura de cada escuela debe precisar el número y puestos de trabajo requeridos, lo anterior debido a la cantidad de aulas, estudiantes matriculados y el plan de estudios en cuestión. En suma, la estructura organizativa debe estar acorde con las necesidades del servicio.

Siguiendo esta línea de la estructura organizativa, para las escuelas primarias del SEN, el acuerdo secretarial 96 (SEP, 1982) alcanza a definir al personal y sus respectivas funciones, pero no menciona específicamente qué tipo de personal habrá de estar presente por escuela; únicamente se enuncia a los directores, personal docente, consejo técnico consultivo y personal administrativo.

Asimismo, los acuerdos secretariales 97 y 98 de la SEP (1982), que establecen la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas y escuelas de educación secundaria, respectivamente, señalan específicamente al personal que integrará cada escuela vinculada a la SEP, contemplando las figuras de director, subdirector, coordinador, docentes, personal administrativo y de intendencia. Tanto el acuerdo 96 como el 97 y 98 fungen como base para que las Secretarías de Educación en cada entidad emitan una Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, en la que se incluyan las atribuciones del personal mencionado en los párrafos previos, pero también pudiendo incluir otras figuras según las necesidades en sus servicios educativos.

En cuanto a docentes de especialidad (Artes, Educación Física, Idiomas y Tecnología), la normatividad vigente señala algunos planteamientos que respaldan su presencia; los cuales se magnifican en experiencias y fuentes cualitativas. La Ley General de Educación, en el Capítulo IV, de la orientación integral de la educación; artículo 18, fracciones III, IX y X, mencionan como componentes de una educación integral al conocimiento tecnológico, la práctica del deporte y la educación física, y la apreciación y creación artística.

Referentes empíricos como base de los datos disponibles

Para la presente sección se obtiene el sustento principalmente de algunos recursos cualitativos como artículos y libros, los cuales retoman experiencias respecto a los temas que versan ambos indicadores presentados.

Así, entre algunas funciones señaladas se ha encontrado la labor de los docentes y el liderazgo de los directivos escolares cuyo encargo fundamental es la garantía de una atención educativa adecuada. Como ya fue esbozado, la gestión escolar es responsabilidad del personal con funciones directivas; mientras que la corresponsabilidad del aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) recae en el personal docente, quienes deben considerar las distintas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado. De esta manera, el personal docente considera a las y los docentes, que imparten asignaturas académicas; así como a los docentes de especialidad, quienes tienen la responsabilidad en la enseñanza de Educación Física, Artes, Idiomas y Tecnologías.

Antecedentes

Considerando lo anterior, y con base en la estadística educativa recabada mediante los cuestionarios del Formato 911, se obtienen datos que permiten identificar cuatro tipos de estructura organizativa en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria):

1. Completa -con o sin subdirectores de gestión o académicos-: abarca a las escuelas donde cuentan con personal conformado por un director sin grupo (director técnico), al menos un docente de especialidad y un equipo de docentes para cada grado en preescolar, primaria y telesecundarias; o de asignatura, en secundarias generales y técnicas.
2. Básica: escuelas donde existe un director sin grupo (o técnico) y un equipo de docentes para cada grado en preescolar, primaria y telesecundarias; o de asignatura, en secundarias generales y técnicas.
3. Incompleta: comprende a las escuelas donde puede existir un director con grupo (o docente encargado). En esta estructura se encuentran las escuelas multigrado.
4. Escuelas con educadores comunitarios¹: corresponde a escuelas a cargo de EC, operadas en un esquema de servicio comunitario y dependientes del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

A continuación, se muestra la tabla que ilustra los mencionados tipos de estructura organizativa según sus elementos.

Tabla 1
Tipos de estructura organizativa en las escuelas de educación básica

Elementos de la estructura	Tipos de estructura organizativa			
	Completa	Básica	Incompleta	Comunitarias
Director sin grupo	●	●	○	○
Director con grupo/Docentes encargados	○	○	●	○
Subdirectores de gestión o académicos	●/○	○	○	○
Docentes de especialidades (Educación Física, Artes, Tecnologías o Idiomas)	●	○	○	○
Docentes para cada grado/grupo escolar (preescolares, primarias y telesecundarias) o para cada asignatura (secundarias generales y técnicas)	●	●	○	○
Líderes para la Educación Comunitaria	○	○	○	●

Fuente: Elaboración propia a partir de las *Estadísticas Continuas del Formato 911*, 2022.

La relevancia de las estructuras organizativas enlistadas previamente radica en que una escuela completa, con una clara asignación de las responsabilidades entre sus integrantes, así como la adecuada ejecución de estas, contribuye a la consecución de los fines educativos mediante el cumplimiento de metas específicas fijadas por las instituciones escolares. Con esto se identifica que disponer de una estructura organizativa completa favorece a la garantía de que los estudiantes reciban una educación de excelencia.

De acuerdo con Reimers y Cárdenas (2007) en las escuelas con estructuras de personal completas, las actividades relacionadas con la rendición de cuentas y contraloría social de los programas están a cargo de los directores; por otra parte, en las escuelas con estructura incompleta se realizan por directores con grupo (docentes encargados). En suma, esto podría generar brechas de desigualdad entre estos tipos de estructura de las escuelas debido a una sobrecarga de funciones, aprovechamiento de los programas y dificultades para gestionarlos.

Retomando las escuelas con estructura organizativa incompleta, al no disponer de un

director exclusivo para las funciones de gestión escolar, implica que un docente debe combinar su labor frente a grupo con estas actividades, de ahí que se le denomine también “docente encargado” de las actividades de gestión. Asimismo, no todas las escuelas cuentan con docentes de especialidad que permitan una formación integral a todas y todos los educandos.

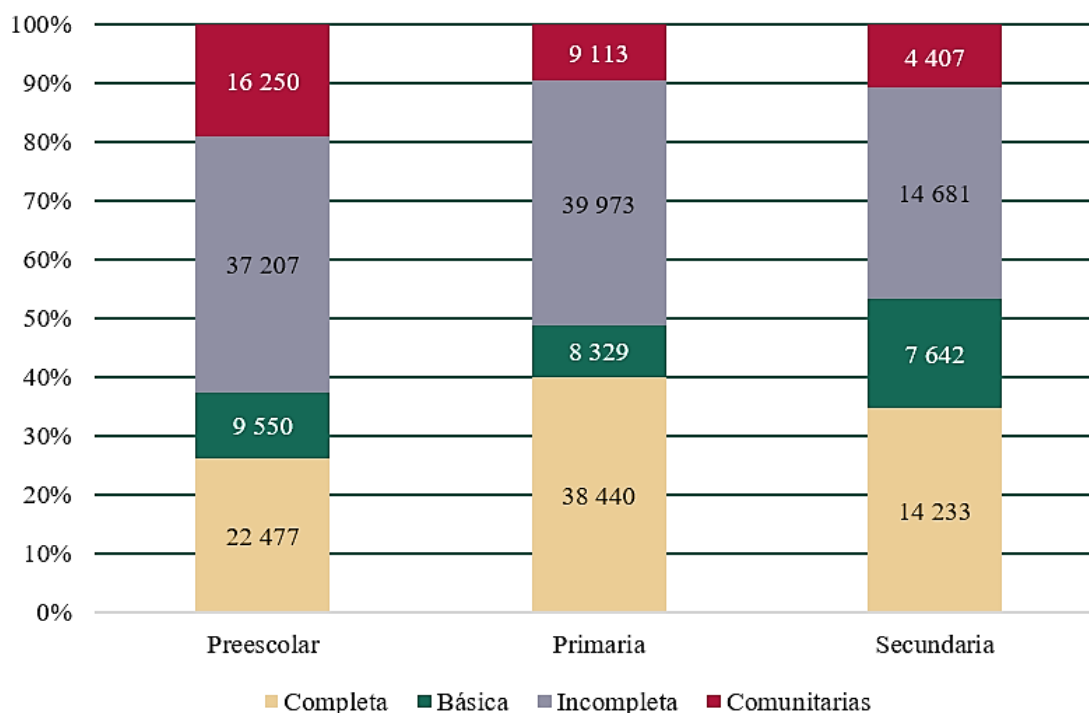
Así, se requiere mayor atención en los centros escolares con estructuras organizativas incompletas, máxime si se encuentran en algún contexto de alta marginación y rezago social, lo que puede incrementar su brecha de desigualdad. Para este efecto, se pueden adoptar políticas educativas que apunten a su atención por medio de acciones como proveer de directores itinerantes a escuelas multigrado u ofrecer capacitación a docentes para el trabajo mediante redes de tutoría, por mencionar un ejemplo. No obstante, se requieren mayores esfuerzos articulados sistemáticamente para fortalecer a todas las escuelas.

En el caso específico de aquellas escuelas donde hay un solo docente, el SEN tendría que asegurar que se apoye de redes de asistencia y orientación para desarrollar las labores de gestión y pedagógicas. Igualmente es de gran importancia en este tipo de escuelas la integración con la comunidad donde se ubica el centro escolar para que el docente reciba apoyos complementarios para su labor.

Desde la primera edición de Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación, Mejoredu publicó este estadístico como una aproximación para conocer cómo están organizadas escuelas del país. Los datos del ciclo escolar 2021-2022 refieren, tanto para escuelas de sostenimiento público como privado, que el tipo de estructura organizativa incompleta es el que más prevalece en los tres niveles educativos ilustrados. De forma particular, en las escuelas preescolares la estructura básica es la que menos se presenta; mismo caso en las primarias, aunque ahí la cantidad absoluta no dista tanto de las que son de tipo comunitarias. Finalmente, en las secundarias, la estructura menos observada es la comunitaria (Ver gráfica 1).

Gráfica 1

Total de escuelas por nivel educativo, según estructura organizativa (2021-2022)



Fuente: Elaboración propia, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911*, 2022.

Sin embargo, en mayo de 2022, este estadístico fue sometido a valoración ante un grupo de expertos, quienes concluyeron que no era pertinente asignarle la validez de indicador, debido a que carece de un referente específico para observar avances y retrocesos en materia educativa; además de que no es adecuado incluir a todas las escuelas en el mismo estadístico, pues la organización escolar está ligada al tipo de servicio y a las necesidades de cada escuela.

En la misma reunión, los especialistas recomendaron analizar la disponibilidad de figuras educativas de manera independiente, con base en las funciones y sólo para los servicios considerados en la fuente de información. Así, por un lado, se decidió analizar la presencia de personal directivo en los centros escolares, encargado de las funciones de gestión escolar; por otro lado, se analiza la disponibilidad de docentes de especialidades encargados de la formación integral de los estudiantes.

Construcción de dos indicadores, referentes a escuelas con director técnico y escuelas con docentes de especialidad

Como parte de las actividades anuales de la Dirección General de Seguimiento a la Mejora Continua de la Educación, de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en mayo de 2023 se llevó a cabo la Instalación y Primera Reunión de los Grupos de Trabajo Especializados del SIRMCE (Sistema de Indicadores de Resultados de la Mejora Continua de la Educación²). Este modelo, de marco temático, se realizó como apoyo para la interpretación de los indicadores de la Mejoredu con razón de ver su relevancia tanto dentro de seis dominios de análisis de la mejora continua, como desde el marco de las políticas públicas y, con esto, tener claridad respecto al avance de la educación en México.

En dicha primera reunión, entre otros temas, se sometieron a su valoración dos indicadores correspondientes al grupo de trabajo del dominio de la Gestión Educativa y Escolar: el primero, correspondiente a la existencia de escuelas con un director sin grupo (director técnico) al frente de las tareas de gestión escolar; el segundo, relativo a las escuelas que cuentan con al menos un docente de especialidades (Educación Física, Artes, Idiomas y Tecnología).

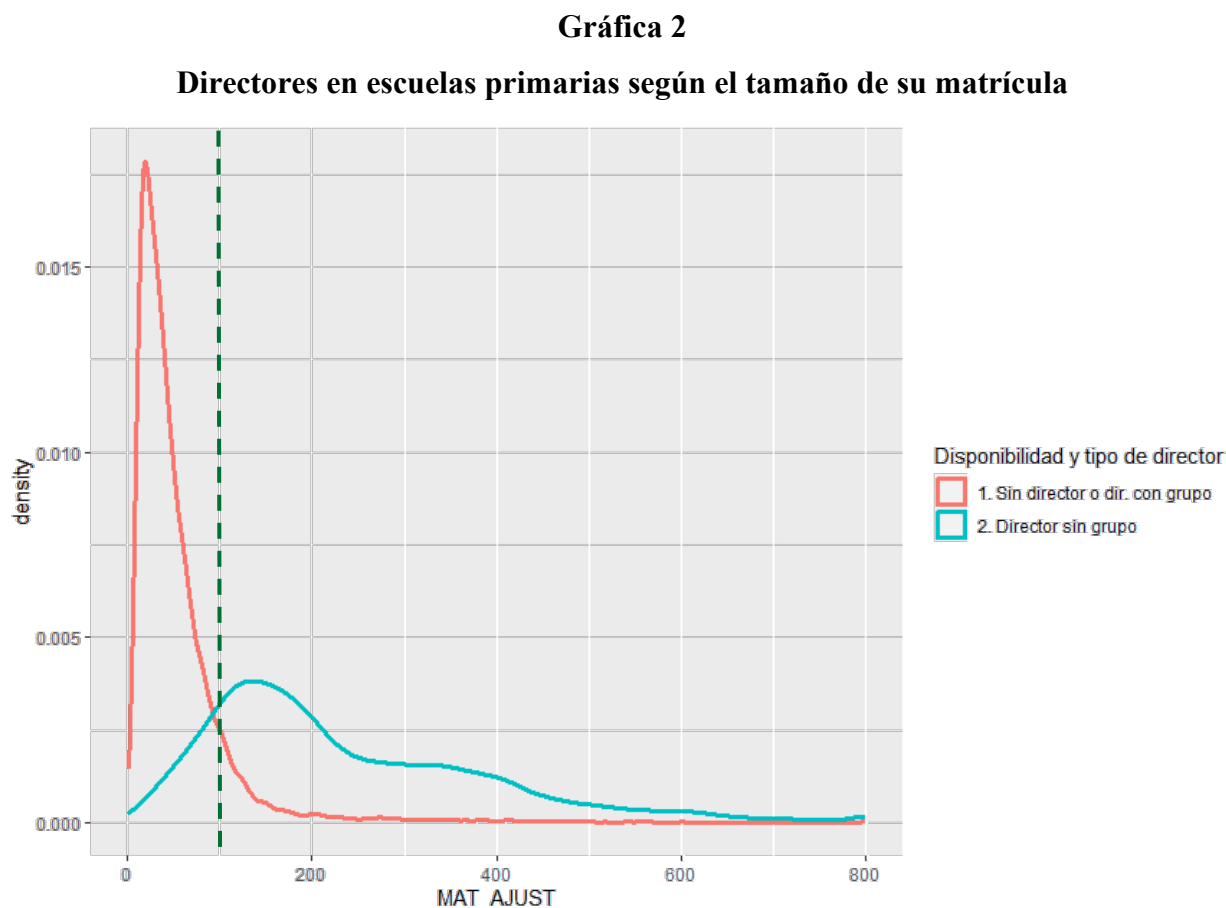
Cabe señalar que los datos que sustentan estos dos indicadores propuestos se obtienen de las *Estadísticas Continuas del Formato 911*, de la SEP.

Luego del diálogo con las y los especialistas que valoraron la propuesta de ambos indicadores se dio el visto bueno para su consideración, por lo que a continuación se presentan los resultados de una medición realizada con datos del ciclo escolar 2021-2022.

Medición de los indicadores propuestos, ciclo escolar 2021-2022

El primero de estos indicadores, denominado “Porcentaje de escuelas con 100 o más estudiantes que cuentan con director técnico”, fue construido “para identificar aquellas que por su numerosa matrícula requerirían la asignación de directores que se dediquen exclusivamente a las funciones de administración y gestión escolar” (Mejoredu, 2023). Pero ¿qué es una matrícula numerosa? ¿A partir de cuántos estudiantes es imprescindible la presencia de un director exclusivo para las funciones de gestión escolar? La línea de corte determinada de la mano de las y los especialistas, “se estableció mediante el análisis de los datos provenientes del Formato 911 en 100 estudiantes” (Mejoredu, 2023), esto, tomando como referencia la distribución de escuelas con y sin director

técnico, según el número de estudiantes, como se aprecia en la gráfica 2.



Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911*, 2022.

La relevancia en la presencia de los directores técnicos en las escuelas, como se ha esbozado, proviene de las tareas propias de esta figura. Algunas de ellas son las siguientes:

- Dirigir, organizar, supervisar, asesorar, apoyar, dar seguimiento y evaluar el trabajo que realiza el personal escolar para garantizar el adecuado funcionamiento de la escuela (Zorrilla, 2005);
- Promover el uso, aprovechamiento y cuidado de la infraestructura escolar (Zorrilla, 2005);
- Propiciar la participación activa de todos los alumnos (Zorrilla, 2005);
- Favorecer el desarrollo profesional de los docentes y demás personal (Zorrilla, 2005); y
- Cuidar la estabilidad de la escuela al presentarse algún cambio (Fullan y Stiegelbauer, 1997;

Morales, 2015).

En este indicador, de acuerdo con Mejoredu (2023) se visibilizan las diferencias en el porcentaje de las escuelas de distintos niveles y con diferentes tamaños de matrícula.

Si bien, en un escenario ideal, todas las escuelas del país deberían contar con una persona dedicada exclusivamente a las actividades de gestión escolar, la diversidad de tipos de servicios educativos, la dispersión de la población en edad escolar, la disponibilidad de recursos humanos, materiales y financieros, entre otros factores, han dado pie a una estructura del SEN que difícilmente es posible observar la existencia de directores sin grupo en todos los centros escolares.

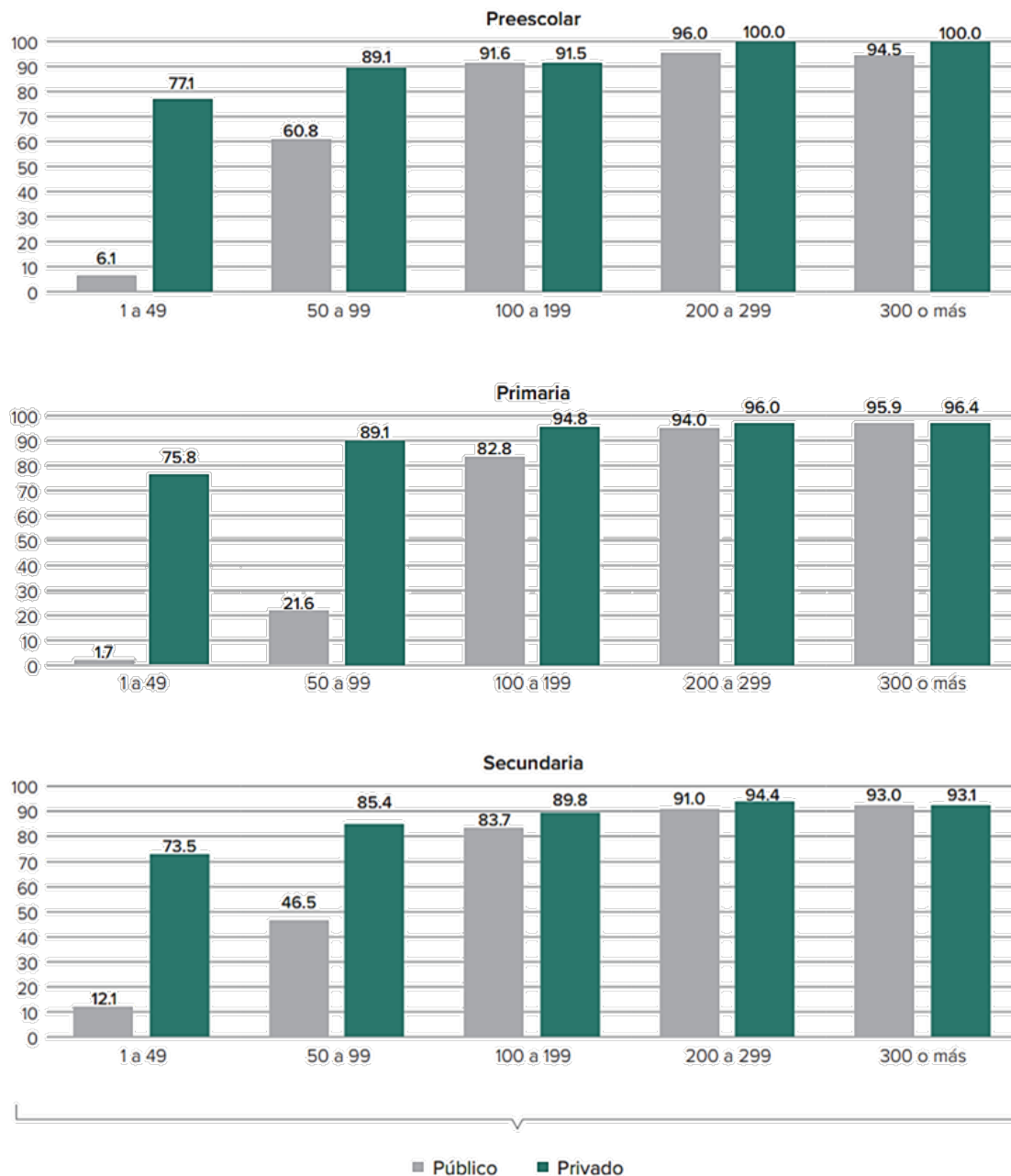
Al desglosar los porcentajes de escuelas con directores por tamaño de matrícula, se encuentran diferentes detalles. Al considerar únicamente a las escuelas públicas con 100 o más estudiantes en su matrícula, es en las primarias donde se ubica el porcentaje más bajo de escuelas con director técnico, con un 82.8%; en tanto, el porcentaje más alto en las escuelas con estas mismas condiciones se da en preescolar, con 96%. Asimismo, en escuelas tanto públicas y privadas con 100 o más estudiantes en su matrícula, solamente es en las escuelas de preescolar privadas con matrícula de 200 a 299 y de 300 o más estudiantes donde se alcanza el 100% con director técnico.

En el extremo opuesto del tamaño de matrícula, en escuelas públicas con matrículas de 1 a 49 estudiantes y de 50 a 99, es en preescolar, con el tamaño de matrícula del segundo caso, donde se tiene el mayor porcentaje con 60.8% de escuelas con director técnico. Al considerar tanto escuelas públicas y privadas con estos mismos tamaños de matrícula, en todos los casos es mayor el porcentaje de escuelas con director técnico en las de sostenimiento privado (Ver gráfica 3).

La presencia de la figura de director técnico, que se encargue directamente de las tareas de gestión, puede dar pie a que la educación recibida por niñas, niños y adolescentes mejore sustancialmente debido a que las necesidades identificadas en el SEN puedan ser debidamente cubiertas por el cuerpo de docentes sin que estos tengan que encargarse también de gestionar procesos de la escuela. Así, habiendo identificado esta necesidad de una figura que gestione al interior de la escuela, mediante este indicador se puede dar seguimiento hasta qué punto se logra incrementar el porcentaje de escuelas que posean director técnico y, por consiguiente, acercarse a una mayor cobertura en todos los planteles de ser posible.

Gráfica 3

Porcentaje de escuelas³ de educación básica que cuentan con director técnico⁴, según nivel educativo, sostenimiento y número de estudiantes (2021-2022)

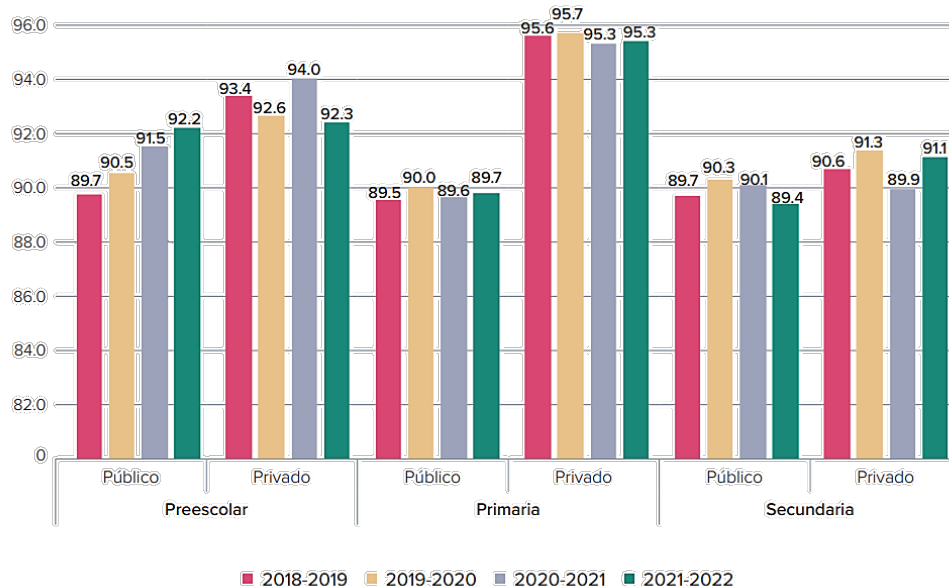


Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911*, 2022.

Desde otra perspectiva con estos datos, en la gráfica 4 se incluye un seguimiento por cuatro ciclos escolares de este indicador. De esta manera, las escuelas preescolares públicas con 100 estudiantes o más muestran un crecimiento constante, aunque marginal en la asignación de directoras y directores técnicos. Por su parte, en educación primaria, el número de escuelas públicas con directores técnicos se mantiene básicamente constante entre el primer y el cuarto ciclo comparados. En secundarias públicas ocurre un símil con respecto a las primarias, ya que sus porcentajes con director técnico se mantienen alrededor de 90% en todos los ciclos comparados. Destaca que los porcentajes de escuelas privadas con directores técnicos son superiores a los de las públicas en los tres niveles en el ciclo 2021-2022, aunque la diferencia ser más baja en las de nivel preescolar.

Gráfica 4

Porcentaje de escuelas⁵ con 100 o más estudiantes que cuentan con director técnico⁶ por nivel educativo y tipo de sostenimiento, según ciclo escolar (2018-2019 a 2021-2022)



Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911*, 2022.

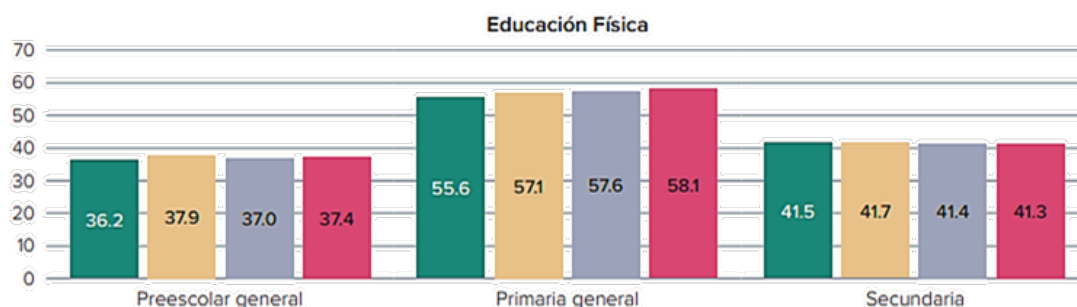
Por otra parte, el segundo indicador validado por el grupo de trabajo especializado emergió, igualmente, del estadístico publicado por la Mejoredu desde 2020. Así, se incorporó bajo el nombre de “Porcentaje de escuelas de educación básica con al menos un docente de especialidad en

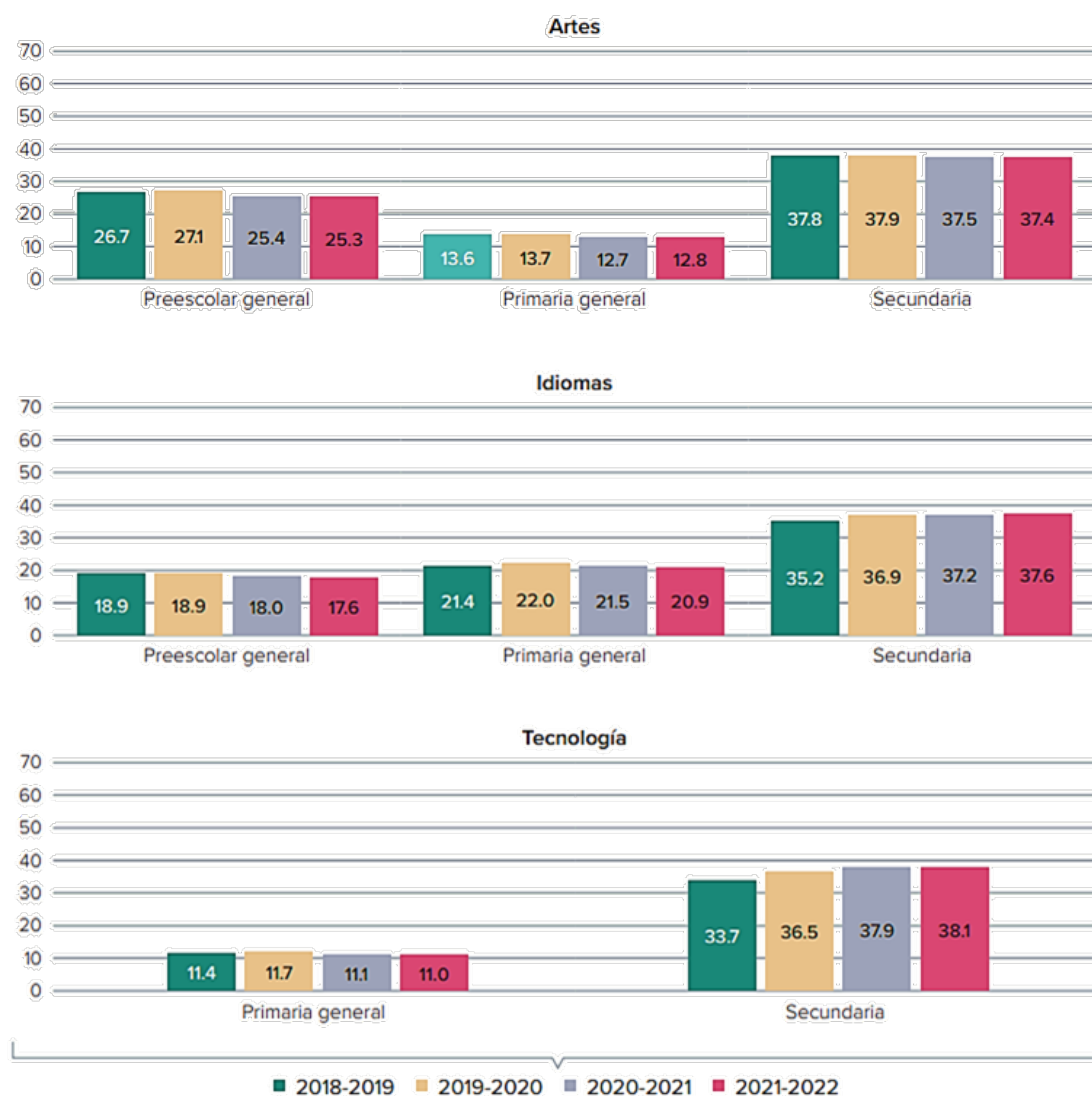
Educación Física, Artes, Idiomas y Tecnología”. Este indicador, además de las escuelas comunitarias, tampoco incluye a las escuelas indígenas en educación preescolar y primaria, debido a que la información sobre docentes de especialidades no se recaba en estos tipos de servicio. Esta información resulta relevante dado que “abonarí­a en la riqueza del análisis sobre el cumplimiento del derecho a la educación en los pueblos originarios” (Mejoredu, 2023).

De esta manera, la Mejoredu presenta igualmente un seguimiento de este indicador durante cuatro ciclos escolares, desde el 2018-2019 hasta el 2021-2022. Así, para el caso de docentes de Educación Física, son las primarias las que presentan un mayor porcentaje de este tipo de docentes, incluyendo un crecimiento marginal, pasando de 55.6% en el primer ciclo comparado hasta el 58.1% del último de ellos. En el caso de docentes de Artes, son las secundarias quienes presentan un mayor porcentaje con este tipo de docentes, con alrededor del 37%, aunque es de destacar que en ninguno de los tres niveles escolares ha habido aumento en su porcentaje durante los ciclos comparados. Para el caso de Idiomas, igualmente son las secundarias quienes mantienen el porcentaje más alto entre los tres niveles desde el primer ciclo comparado, sosteniendo un 37.6% en el 2021-2022. Respecto a Tecnologías, la información se recolecta únicamente para primarias y secundarias; siendo en éstas últimas donde se presenta el mayor porcentaje de escuelas con docentes de esta especialidad, con 38.1%. Por último, resaltar que, para las escuelas secundarias, su porcentaje de docentes de las cuatro especialidades se encuentra por encima de 30%; así también son los docentes de Educación Física en primarias generales los que alcanzan el porcentaje más alto de presencia que cualquier otro caso, con valores por encima de 50% (Ver gráfica 5).

Gráfica 5

Porcentaje de escuelas⁷ de educación básica con al menos un docente de especialidad, según nivel educativo y especialidad (2018-2019 a 2021-2022)





Fuente: Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911*, 2022.

Ambos indicadores presentados se analizan mediante el modelo del SIRMCE, de Mejoredu, en un cruce de dominios. Respecto a la mejora continua de la educación, se enmarcan en el dominio de la Gestión Educativa y Escolar, ya que lo reportado tiene relación con los procesos de gestión que tienen las escuelas, tanto en lo tocante a la dirección de los planteles como a la asignación de docentes de especialidades. Por parte del dominio de políticas públicas, igualmente ambos indicadores se analizan en el dominio de antecedentes que contextualizan o limitan las decisiones y acciones en la educación, ya que, como el nombre lo indica, un antecedente importante que puede limitar o apoyar que la educación recibida sea de excelencia es la presencia de la figura de director

técnico, así como la de docentes de especialidades. Por lo tanto, con este marco analítico que se asume, y como ya se mencionaba previamente, es posible identificar necesidades presentes en la educación en México y poder darles seguimiento mediante la interpretación y análisis de estadísticos e indicadores que reflejen el cambio en los resultados educativos.

Conclusiones

Desde el punto de vista de la mejora continua de la educación, ambos indicadores aportan información relevante sobre aspectos atendibles por el Sistema Educativo Nacional (SEN) en el corto y mediano plazos. La educación disponible, para la Mejoredu, corresponde a garantizar condiciones básicas que permitan que se lleve a cabo la práctica de una buena educación con justicia social, y para ello debe contar, en los casos donde se requiera, con directivos enfocados exclusivamente a la gestión y administración escolar, así como con docentes de especialidades que coadyuben al cumplimiento de los objetivos enmarcados por la normatividad vigente en México.

Respecto al indicador de docentes de especialidad, su análisis permite considerar únicamente escuelas del servicio general, más distintos niveles educativos y periodos, y visibiliza el reto de incrementar el número de docentes de especialidad en los tres niveles educativos, con el fin de cumplir los nuevos planes y programas de estudio.

Finalmente, resulta sensato mantener en observación el desarrollo de estos resultados en cada ciclo escolar venidero, ya que lo anterior puede dar pie a acciones puntuales que desde el SEN se implementen con el fin de dotar a las escuelas tanto de directores técnicos, cuando así lo requieran, además de docentes de especialidad que puedan contribuir a la integralidad de la educación nacional. En suma, será en beneficio de la comunidad de estudiantes que se encuentren en la matrícula de las múltiples escuelas en México.

Bibliografía

- Cámara de Diputados. (2019, 15 de mayo). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados. (2019, 30 de septiembre). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu]. (2022). *Modelo del Sistema de Indicadores de Resultados de la Mejora Continua de la Educación (SIRMCE)*. Documento metodológico. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/normateca/modelo_sirmce_2023.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu]. (2023). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>
- Reimers, F. y Cárdenas, S. (2007). Who benefits from school-based management in Mexico? *Prospects*, 37(1), 37-56. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=507961434&lang=es&site=ehost-live>
- Secretaría de Educación Pública. (1982, 3 de diciembre). *Acuerdo secretarial número 97, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas*. Diario Oficial de la Federación. https://www.aefcm.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo97.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (1982, 7 de diciembre). *Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. Diario Oficial de la Federación. https://www.aefcm.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo96.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (1982, 7 de diciembre). *Acuerdo número 98, por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria*.

Diario Oficial de la Federación.

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982#gsc.tab=0

Notas _____

¹ Previamente llamados “Líderes para la educación comunitaria”.

² Para más información, consultar el modelo en el sitio electrónico:

https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/normateca/modelo_sirmce_2023.pdf

³ No se incluyen las escuelas del servicio comunitario.

⁴ En los cuestionarios del Formato 911 se identifican como “Personal directivo sin grupo”.

⁵ No se incluyen las escuelas del servicio comunitario.

⁶ En los cuestionarios del Formato 911 se identifican como “Personal directivo sin grupo”.

⁷ En preescolar y primaria no se incluyen escuelas de los tipos de servicio indígena y comunitario; en secundaria no se incluyen escuelas del tipo de servicio comunitario.

Acceso y gratuidad en educación superior: leyes en acción

Access and free Higher Education

*Dulce María Cabrera Hernández**

Resumen: A partir de las reformas realizadas en 2019 al Artículo tercero constitucional y a la Ley General de Educación se dieron los primeros pasos para garantizar el derecho humano a la educación gratuita. Con la creación de la Ley General de Educación Superior en 2021, también se abrieron ventanas de oportunidad para la gratuidad en todo el nivel de educación terciaria, y ante el fenómeno reciente de la “transición” entre el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) -creado desde 2001- al Sistema Nacional de Posgrado (SNP), más de dos mil programas deben realizar ajustes y cambios para enfrentar las evaluaciones del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT). Considerando lo anterior, en este trabajo recuperamos un conjunto de disposiciones, lineamientos, comunicados, pautas y acciones diseñadas por ese organismo con la intención de analizar de qué manera el acceso y la gratuidad de la educación superior se implementan en las instituciones de educación superior públicas que ofrecen posgrados, de manera particular, nos interesa estudiar este proceso en los programas vinculados con la formación de investigadores educativos.

Abstract: Recent changes of Mexican laws since 2019 as Third constitutional article and General Education Law, the first steps were taken to guarantee Humans Rights about free education. Due to creation of General Law of Higher Education in 2021, opportunity windows were also opened for gratuity in the entire level of tertiary education. Because of recent phenomenon of the “transition” between the National Quality Postgraduate Program (PNPC) -created since 2001- to the National Postgraduate System (SNP), more than two thousand programs must adjust and changes to approve current evaluations of the National Council of Humanities, Science and Technology (CONAHCYT). In such vane, in this work we recover guidelines of communications and actions implemented by that organization with the intention of analyzing how access and free higher education are implemented in public higher education institutions, particularly, we are interested in studying this process in programs linked to the training of educational researchers.

* Doctorado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: 1. Investigación educativa, experiencia y formación de sujetos; 2. Análisis Político de Discursos, Saberes y Sujetos Educativos; y 3. Filosofía, educación y cultura. Institución de adscripción: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Universidad La Salle, dulce.cabrera@correo.buap.mx dulce.cabrera@lasallistas.org.mx Este trabajo forma parte del proyecto: Funciones sociales de la universidad en el contexto de postpandemia. Proyecto colectivo. Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP): 2023-2024. Y del proyecto: Ética del cuidado y responsabilidad Proyecto colectivo. Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP-FFyL): 2023-2025.

Palabras clave: educación superior; investigación educativa; política educativa; posgrado.

Marco normativo de la gratuidad y acceso a la educación superior

Los contenidos del artículo tercero constitucional (DOF, 2019a), la Ley General del Educación (DOF, 2019b), y de la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021) reconocen el derecho humano a la educación; de manera específica el artículo 66 de la Ley General de Educación Superior alude a la gratuidad de la educación superior, pero es importante tomar en cuenta que en el tercer artículo transitorio, sección segunda, también se establece la gradualidad de la gratuidad, tal como se expresa en la siguiente cita: “la gratuidad de la educación superior se implementará de manera progresiva en función de la suficiencia presupuestal, a partir del ciclo 2022-2023; sin detrimento de las acciones que se realicen con la entrada en vigor del presente Decreto” (DOF, 2021, p. 45). En consonancia el marco normativo, el artículo 38 de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (DOF, 2023a) establece que:

El Consejo Nacional [de Humanidades, Ciencias y Tecnologías], mediante un Sistema Nacional de Posgrados, organizará los programas acreditados ante la Secretaría de Educación Pública, a partir de la naturaleza pública o privada de la institución en que se impartan, y de la orientación del programa de posgrado a la investigación o a la profesionalización de las personas. A través del Sistema Nacional de Posgrados, el Consejo Nacional facilitará y promoverá la creación y consolidación de programas de posgrado orientados a la investigación en todas las ciencias y humanidades, así como programas dedicados a la profesionalización de las personas en las áreas y los temas que defina la Junta de Gobierno del Consejo Nacional conforme a la Agenda Nacional (p. 21).

Una vez que se armonizaron las leyes correspondientes a la materia, tanto la Secretaría de Educación Pública como el Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías asumieron la tarea de organizar la acreditación de los programas de posgrado que otrora formaban parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Transición al Sistema Nacional de Posgrados

Entre 2019 y 2020 se revisaron los procesos de postulación empleados en el PNPC, y, en 2021, el

aún denominado Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) publicó nuevos términos de referencia para la presentación, renovación y seguimiento de programas de posgrado. En ese periodo se consideró que los posgrados debían declarar su orientación (a la formación profesional o a la investigación), y, además, debían reorganizarse en algunas de las siguientes ocho modalidades (CONAHCYT, 2021):

1. Fortalecimiento de procesos socio-comunitarios y del enfoque intercultural.
2. Áreas afines a los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES).
3. Fortalecimiento de la Cultura y las Humanidades.
4. Atención a problemas estructurales de la salud.
5. Especialidades Médicas en áreas prioritarias.
6. Ciencia Básica y/o de Frontera.
7. Posgrado con la Industria/Posgrados tecnológicos.
8. No escolarizados.

Entre las novedades de este marco se encontraba la colaboración social e interinstitucional, el rigor científico, la pertinencia social, que a la postre formarían parte del Sistema Nacional de Posgrados (SNP).

En el marco del Tercer Foro Nacional de Posgrados, celebrado el 30 de junio 2022, se reiteró una crítica al funcionamiento del PNPC por su lógica eficientista, además se hizo un fuerte llamado a los posgrados y a la educación superior en general para vincular a la investigación con los actores relevantes de la comunidad y de la sociedad. Desde el CONACYT se aspiraba a que los nuevos marcos de acción respondieran a asuntos ligados con temas relevantes como la innovación, la sustentabilidad, la creación de redes, la eliminación de brechas y desigualdades de género, atención a la incidencia social (Canal CONAHCYT, 2021).

Una de las intenciones de este nuevo proceso consistía en recuperar las buenas prácticas de evaluación y responder con pertinencia a las demandas sociales ambientales (Canal CMIU, 2021). El 2 de septiembre de 2021, el Dr. Saldívar, director del Posgrado del CONACYT, planteaba la necesidad de establecer ejercicios corresponsables con actores sociales y académicos para lograr mayor incidencia social de los posgrados desde el SNP. Una de sus críticas al PNPC se fincó en la excesiva dependencia respecto de los indicadores de productividad ligados al Sistema Nacional de

Investigadores, mismos que se encontraban excesivamente concentrados en el logro individual, en los niveles de competencia y calidad, así como en el crecimiento desproporcionado de las metas y matrículas (Canal CONACYT, 2021).

El 27 de junio 2022 la Dra. Álvarez Buylla (directora general del CONACYT) y el Subsecretario de Educación Superior de la SEP, Luciano Concheiro, presentaron públicamente el sistema y los criterios de asignación de becas destinadas a los estudiantes de posgrados (Canal CONACYT, 2022). En esa ocasión se indicaron cuáles serían las áreas de conocimiento prioritarias que tendrían una beca garantizada: ciencias de la tierra, físico, biología, química, matemáticas, medicina, artes, humanidades, ciencias agropecuarias, ciencias de la salud, ingenierías; respecto de los programas profesionalizantes en áreas prioritarias se remarcó lo siguiente:

El CONACYT no va a asignar becas a posgrados [...] dentro de [una] institución de educación superior [que] cobra cuotas, cobran colegiaturas o cualquier otro tipo de forma de privatización, pues aunque estén dentro de instituciones de educación superior, no van a ser sujetas a obtener para sus estudiantes [becas], generalmente son especialidades profesionalizantes, puesto que al privatizarse, aunque estén al seno de instituciones de educación superior ya están respondiendo a intereses creados a intereses particulares que no corresponde al Estado apoyar, en este caso tendrán -las instituciones de educación superior públicas o privadas- desde luego en todos los casos que establecer sus propias formas de sustentabilidad económica para poder dejar a sus estudiantes (M. Álvarez-Buylla, comunicación personal, 22 de junio 2022).

Adicionalmente se declaró que las prioridades del SNP dependen de las consideraciones de la Junta de Gobierno, y de los criterios de acreditación -no cuantitativa- que determine la SEP. De manera repetitiva se expresó que la categorización y la estructura de los posgrados dependen de Consejo. ¡Y con estas bases se daba la pauta para la transición al SNP!

Durante la presentación del nuevo sistema se señalaba que las becas a los programas orientados a la investigación en instituciones públicas serían prioritarias. Entre las innovaciones del nuevo sistema se mencionaron: respeto a la autonomía de las instituciones de educación superior, así como de las determinaciones al interior de los programas; también se subrayó la necesidad de generar un registro de las matrículas en cada posgrado y de mantener el apoyo directo

a los estudiantes a través de becas e impulsar actividades de retribución social (Canal CONAHCYT, 2022).

Antes de finalizar este apartado, nos gustaría señalar que las afirmaciones de Álvarez-Buylla, en ese momento y hasta ahora continúan siendo objeto de múltiples debates y cuestionamientos. Más allá de las filias y fobias ideológicas, es importante mencionar que los procesos de acreditación de los posgrados y las asignaciones de becas quizá siga siendo un proceso administrativo con renovadas tareas burocráticas, no obstante, ahora hay elementos en juego que ponen a prueba los voluntarismos de autoridades y funcionarios, tanto del Consejo como de las instituciones de educación superior. Por el momento, nuestro interés analítico se concentra en el acceso a la gratuidad de la educación superior, principalmente, en los posgrados.

SNP y asignación de becas

En el análisis al PNPC se ha mostrado con suficiencia que los posgrados de instituciones públicas y privadas se encontraban alineados a los criterios del Sistema Nacional de Investigadores con predominio de indicadores cuantitativos. Ya hemos mencionado las aportaciones de Saldívar (Canal CMIU, 2021), y ahora sumamos las del Subsecretario de Educación Superior, cuando afirmó lo siguiente:

Existe un proceso de transformación al otorgarse las becas directamente a las y los estudiantes, hay que ser muy claro en ello, esto significa la ampliación del Estado [...] para avanzar en un cambio que no solamente es administrativo sino [que] representa, como ha sido esbozado y subrayado con mucha fuerza, el cambio de paradigma de la manera en la cual se concibe a la evaluación misma y a la acreditación superior [...] porque muchos de sus estándares están, hasta la fecha, desvinculados de la realidad por lo que no tienen un potencial, digamos, en la valoración, ni siquiera, del impacto social o de la calidad profunda que deben tener los programas; de la focalización que han venido desplegando para garantizar y reconocer la competitividad y la calidad de la educación universitaria *per se*, es ahora, lo digo enfáticamente y del brazo con el CONACYT, ¡Es hora de transitar de lleno a una perspectiva que proteja el interés de las y los estudiantes! Y esto ha sido colocado aquí por delante para que obtengan experiencias de educación superior de investigación a

las que tienen derecho, así como respaldar la diversidad y fomentar la innovación, la excelencia en el marco del compromiso social para la sociedad en su conjunto (L. Colcheiro, comunicación personal, 22 de junio 2022).

De lo anterior inferimos que se pretendía garantizar la asignación directa de becas a los estudiantes de las áreas de conocimiento prioritarias para el CONACYT y que el SNP determinaría la elegibilidad de los programas apoyándose en el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (creado a partir de la Ley General de Educación Superior). (Canal CONAHCYT, 2022).

A partir de los cambios en las orientaciones y fundamentos legales del artículo 3º, de la Ley General de Educación, y de la Ley General de Educación Superior se desencadenaron varias modificaciones en la administración y en la operatividad de los posgrados que reciben becas por parte del Estado para avanzar en el proceso de gratuidad de la educación superior. No es menor la afirmación de Álvarez-Buylla respecto de la no asignación de becas a estudiantes matriculados en programas que cobren algún tipo de cuota o colegiaturas. Y tampoco es baladí reiterar que dicho pago fue considerado como parte del proceso de privatización de la educación superior en el PNPC (Canal CONAHCYT, 2022). En los próximos apartados veremos que con el SNP se promueve la eliminación gradual de esos cobros.

Actualización progresiva del marco normativo

Si bien asignación de becas correspondientes al año 2022 fue la última etapa de la transición al SNP, a partir de 2023 se concretaron algunas disposiciones y marcos de operación para los posgrados, con base en los artículos 3º, 7º, 9º de la Ley General de Educación Superior se pretendió que el SNP respondiera de manera responsable en la generación de conocimientos, su aplicación y difusión para el mejoramiento de la vida de las personas (DOF, 2019b).

En esa dirección la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencia y Tecnología (DOF, 2023) -sustituyó a la ley de 1978- y reconoció que el CONACYT fuera nombrado como CONAHCYT (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías) confiriéndole la responsabilidad de formular y conducir la política nacional, tal como lo señala la tercera fracción del artículo 33:

El Estado garantizará el acceso universal a becas a las personas estudiantes que, sin importar su situación laboral, cursen posgrados de maestría o doctorado en ciencias y humanidades, incluidas las disciplinas creativas, orientados a la investigación o docencia, así como posgrados enfocados a la formación de las personas profesionales que el país requiere para la gestión de los asuntos estratégicos o prioritarios y los temas de interés público nacional o de atención indispensable que contemple la Agenda Nacional, en universidades, instituciones de educación superior y centros de investigación del sector público (s. p.)

Tal como puede observarse, en el párrafo anterior se aludió al acceso universal a becas dirigidas a los estudiantes, mientras que en el artículo 35 se decretó la asignación directa de esos recursos a las personas beneficiarias.

Sobre la organización de la comunidad de posgrados en el artículo 38 se mencionó la creación del SNP a cargo del CONAHCYT, y se reconoció a la SEP como instancia evaluadora. Por su parte, el contenido del artículo 39 y sus fracciones indican los tipos de posgrados que serían reconocidos por esta ley en el SNP: Programas de posgrado en instituciones de educación superior y centros de investigación públicos orientados a la investigación; programas de posgrado en instituciones de educación superior y centros de investigación privados orientados a la investigación; programas de posgrado en instituciones de educación superior y centros de investigación públicos orientados a la profesionalización y programas de posgrado en instituciones de educación superior y centros de investigación privados orientados a la profesionalización (DOF, 2023).

A partir de los enunciados que conforman la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencia y Tecnología (DOF 2023) se publicaron los Lineamientos del Sistema Nacional de Posgrados (CONACHCYT, 2023a), con fecha 26 de julio 2023. En la sección denominada consideraciones estos lineamientos se afirma que este sistema responde a la nueva ley para otorgar becas y apoyos complementarios a las personas estudiantes, tal como lo expresa la siguiente cita textual:

En términos del artículo 39 de la Ley General, el Consejo Nacional otorgará becas nacionales y apoyos complementarios con base en las categorías del Sistema Nacional de Posgrados y de sus correspondientes criterios de asignación, incluyendo a los estudiantes

de programas de posgrado de universidades, instituciones de educación superior y centros de investigación del sector privado, siempre que estas instituciones asuman el compromiso de no cobrar colegiaturas ni conceptos equivalentes a las personas becarias (CONACHCYT, 2023, p. 2)

Particularmente, el capítulo I, en primer artículo se asigna al SNP la tarea de organizar los programas que hayan sido reconocidos por la SEP y de orientar los programas hacia la investigación o hacia la profesionalización con “el objetivo de asignar becas para estudios de posgrado” (CONAHCYT, 2023a, p. 3).

Sobre la gratuidad en el SNP

Si bien en los Lineamientos se observan elementos importantes relacionados con la clasificación de los programas, su orientación, categorías y registro en el SNP. En los asuntos relacionados con la gratuidad de la educación superior en los posgrados orientados a la investigación se afirma en la fracción IV del artículo 8 que, si estos programas cobran más de lo estipulado en el transitorio tercero no podrán mantenerse con esta orientación, independientemente de los contenidos curriculares (CONAHCYT, 2023a). A partir de esas afirmaciones suponemos que en tales circunstancias esos estudiantes no tendrían acceso a las becas, a pesar de que el contenido del artículo 11 declara de manera explícita que el Estado garantizará las becas a los estudiantes de programas orientados a la investigación en instituciones de educación superior y centros de investigación públicos. En el mismo artículo, sobre los programas orientados a la profesionalización de las personas, se enuncia que debe fomentarse la concurrencia de recursos entre entidades de gobierno, instituciones educativas y todas aquellas definidas por la Junta de Gobierno del Consejo.

En este punto vale destacar que desde 2021 ya se había insistido en diversos espacios que el Estado, a través de CONACYT, garantizaría las becas para estudiantes de programas orientados a la investigación que hubieran sido acreditados por la SEP, para el caso de los programas profesionalizantes, la información relacionada con la concurrencia de los fondos fue explícitamente planteada hasta la promulgación de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencia y Tecnología. O sea que, entre 2021 y 2023 no se tenía claridad sobre la concurrencia, ni sobre la

elegibilidad de los programas profesionalizantes para la asignación de becas. Con relación a este punto vale observar el artículo 12 de los Lineamientos, ya que se debe “garantizar que se exima a las personas becarias de cualquier pago de colegiatura o conceptos equivalentes” (CONAHCYT, 2023a, p. 6). Adicionalmente, se estipula que el CONAHCYT determinará el número de estudiantes que podrán aspirar a una beca.

El tercer artículo transitorio -de esos lineamientos- expresó los montos máximos que las instituciones de educación superior y centros de investigación pueden cobrar a los estudiantes por conceptos equivalentes a colegiaturas o cuotas. En la misma dirección, se establecieron los periodos y los montos en los que deberán reducirse los cobros por conceptos de colegiatura o equivalentes en los posgrados incorporados en el sistema (CONAHCYT, 2023a):

Para efectos del artículo 39 de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación se podrán otorgar becas a las personas que estudien programas de posgrado en universidades, instituciones de educación superior y centros de investigación de los sectores público y privado que les cobren colegiaturas o conceptos equivalentes hasta por el monto máximo anual que se determina a continuación (p. 8).

Tabla 1: Montos

Ejercicio fiscal	Monto máximo anual
2023 y 2024	El equivalente a un mes de beca.
2025 y 2026	El equivalente a un 80% del valor mensual de la beca.
2027 y 2028	El equivalente a un 60% del valor mensual de la beca.
2029 y 2030	El equivalente a un 40% del valor mensual de la beca.
2031 y 2032	El equivalente a un 20% del valor mensual de la beca

Fuente: Tomado de Lineamientos Sistema Nacional de Posgrados (CONAHCYT, 2023, p. 8).

A partir del ejercicio fiscal 2033 sólo se otorgarán becas a las personas que estudien programas de posgrado en universidades, instituciones de educación superior y centros de investigación de los sectores público y privado que no les cobre colegiaturas u otros conceptos equivalentes (CONAHCYT, 2023a, p. 8).

En estas condiciones podemos observar que estos lineamientos han establecido una pauta

de carácter operativo para dar continuidad a lo estipulado en la Ley en la materia para garantizar becas a los estudiantes matriculados en los posgrados que forman parte del SNP.

Hacia la gradualidad de la gratuidad

En nuestro análisis sobre la implementación del acceso y la gratuidad de la educación superior hemos descrito los contenidos de diversas leyes hasta llegar a los lineamientos que regulan el funcionamiento del SNP. En este marco normativo se ha observado la intención de alinear los preceptos constitucionales en lo relativo a garantizar el derecho humano a la educación superior y que ésta sea gratuita en los programas de posgrado acreditados por la autoridad educativa.

De manera sintética podemos resumir que desde 2019 la reforma del artículo tercero sentó las bases para la gratuidad de la educación en el nivel superior, que dicho sea, era una deuda pendiente con la sociedad mexicana (Cabrera, 2022; Treviño y Cabrera, 2022). Posteriormente, en la Ley General de Educación se ratificó esta intención, hasta que la Ley General de Educación Superior estableció la gradualidad de la gratuidad, iniciando con la disminución en el cobro de cuotas hasta llegar al pago cero de colegiaturas o conceptos equivalentes. Esa misma política continúa en Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación aprobada en 2023. Es esta ley la que marca directrices que regulan los procesos de creación, evaluación y acreditación de los posgrados a partir de diversas acciones dictaminadas por la Secretaría de Hacienda, la Secretaría de Educación Pública y el CONAHCYT. La creación del SNP responde coherentemente a las leyes generales y secundarias, pero son los lineamientos que, al delinear su operatividad, determinan que la gratuidad se alcance en un periodo de diez años (2023-2032).

Si bien el SNP representa una versión distinta respecto del PNPC, es importante precisar que no se abandonan las políticas de evaluación y acreditación, sólo que ahora intervienen secretarías de Estado y otros agentes que participan en el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) coordinado por el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior – siguiendo con lo establecido con la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021)-. A esto se añade que desde la Junta de Gobierno CONAHCYT podrá clasificar a los posgrados registrados en el sistema de acuerdo con su adscripción (público o privado) y por su orientación (investigación o profesionalización). Esta facultad del CONAHCYT no solo incide en

la categorización en el sistema, sino que impacta directamente en la asignación de becas a los estudiantes matriculados en los posgrados, al menos en los siguientes aspectos:

- En la garantía de becas a las personas becarias inscritas en posgrados orientados a la investigación, con prioridad a los centros públicos y después los privados.
- En la asignación de becas a los estudiantes de posgrados orientados a la profesionalización en centros públicos y privados siempre que exista concurrencia de recursos.
- En la no asignación de becas a estudiantes inscritos en programas que cobren cuotas o colegiaturas sin importar su adscripción, ni su orientación.

Este último punto es, a nuestro parecer, una clara muestra de que se pretende cumplir con lo dispuesto en la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021), en lo que respecta a la gratuidad, expresada en el fragmento VIII del artículo seis de la siguiente manera:

Las acciones que promueva el Estado para eliminar progresivamente los cobros de las instituciones públicas de educación superior a estudiantes por conceptos de inscripción, reinscripción y cuotas escolares ordinarias, en los programas educativos de técnico superior universitario, licenciatura y posgrado (s. p).

Aunque ese mismo artículo se hace referencia a la situación financiera, en esta ocasión nos interesa únicamente lo atinente a la disminución en el cobro de cuotas hacia los estudiantes.

En esta trompica “transición del PNPC al SNP”, cuyos antecedentes se remontan a 2019 en el ámbito legal, se incluyeron evaluaciones sobre el funcionamiento del posgrado en CONACYT, se diseñaron iniciativas emergentes y cambios en los términos de referencia de las convocatorias de 2021 para ingreso y permanencia de los programas que aún estaban en PNPC, así como en las asignaciones de becas. Entre 2019 y 2023 desde el CONAHCYT se han provocado diversos “ajustes” entre las instituciones, los programas, los académicos y los estudiantes para dar respuesta a los requerimientos del consejo y para lograr alinearse a los preceptos legales vigentes. En esa materia es importante no pasar por alto la animadversión de diversas autoridades y representantes institucionales con francos desacuerdos respecto de la gratuidad de la educación superior y del acceso universal establecido en la constitución, pues al eliminar el cobro de cuotas y colegiaturas se afectaron varios modelos de negocio basados en la privatización de las licenciaturas y posgrados (Cabrera, 2022).

Ahora, el SNP marca con contundencia que la gradualidad de la gratuidad está en marcha. Al menos en los lineamientos más recientes así se especifica (CONAHCYT, 2023a). Esto exige a las instituciones de educación superior hacer varios cambios en sus estructuras administrativas y de gestión de los posgrados. De manera particular, es de nuestro interés señalar las grandes tareas por enfrentar respecto de la formación de investigadores educativos, pues en la actual clasificación de los programas orientados a la profesionalización de las personas únicamente se reconocen a aquellos dedicados a la “investigación de las ciencias educativas” (CONAHCYT, 2023b, p. 7).

A partir de lo expresado en los Acuerdos de la Junta de Gobierno en donde se especifican cuáles son los programas habilitados para la asignación de becas, quienes nos dedicamos a la formación de investigadores educativos nos encontramos en condiciones de incertidumbre. Esta situación se debe, en parte, a que el CONAHCYT ha colocado a programas de maestría y doctorado dedicados a la investigación educativa en diferentes categorías.

Al realizar una búsqueda en el portal de consultas del SNP utilizando descriptores relacionados con “ciencias educativas”, “investigación educativa” en instituciones públicas obtuvimos los siguientes datos: siete programas -de un total de 1216- clasificados como posgrados orientados a la investigación y ocho -de 896- categorizados como posgrado orientado a la profesionalización, y uno -de 229- habilitado para participar en convocatorias especiales. En instituciones privadas no se identificaron coincidencias con estos términos (CONAHCYT, 2023c).

En este intrincado proceso de transición y operatividad del SNP es importante reiterar que en el acuerdo de la junta de gobierno el término investigación educativa no aparece, si bien el CONAHCYT reconoce a las ciencias educativas, resulta por demás “sorprendente” que un campo con antecedentes rastreables desde los años cincuenta del siglo XX y con procesos de consolidación claramente logrados no forme parte de la lista de programas habilitados para recibir becas.

Hasta ahora, algunos de los miembros de las comunidades académicas y de las instituciones que formamos parte de los posgrados dedicados a la investigación educativa ignoramos cuáles han sido los elementos clave por los cuales algunos programas de “ciencias educativas” fueron categorizados como investigación y otros de “investigación educativa” se clasificaron como profesionalizantes.

Es deseable que esta “transición” se convierta en un proceso virtuoso. No sólo porque los elementos relacionados con los nuevos procedimientos aún pueden -y quizá deben- compartirse y

aclararse, sino porque es pertinente conocer qué papel juegan los indicadores e insumos relacionados con productividad, egreso, investigación, incidencia social, transferencia y acceso universal al conocimiento en el SNP. Aún queda pendiente explicitar cómo esa información convive con los indicadores del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores; pues de acuerdo con los elementos documentales analizados hasta aquí se trata de construir un ecosistema de ciencias, tecnologías y humanidades.

Reconocemos que estos procesos forman parte de cambios de gran envergadura y esperamos que en estas transiciones se logre, finalmente, concretar la gratuidad de la educación y el acceso universal a los programas de posgrado como parte de la promesa educativa establecida en la nueva legislación y garantizar que el derecho humano a la educación se cumpla. Es nuestro interés que este tipo de ejercicios descriptivos ayuden en la reconstrucción histórica de nuestros sistemas de evaluación y acreditación de los posgrados, pero sobre todo, anhelamos que esta ruta apunte las iniciativas por lograr justicia social y educativa, pues impactan directamente en los procesos de acceso a las becas de estudiantes financiadas con recursos del Estado mexicano.

Bibliografía

- Cabrera, D. (2022). Gratuidad de la educación superior. Treviño, E. y Cabrera, D. (coords.). *Cien años de la Secretaría de Educación Pública. Diálogos desde el presente* (Pp. 139-160). Universidad Veracruzana, Balam, Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales Universidad Veracruzana.
- Canal CMIU [Congreso Mesoamericano de Investigación UNACH] (2 de septiembre de 2021). *Inauguración 2ª. Feria de Posgrados y Conferencia Magistral [Retos y perspectivas del Sistema Nacional de Posgrados] Dr. Antonio Saldivar* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=E1x8JxKny3k>
- Canal CONAHCYT [Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías] (30 de junio 2021). *3er. Foro Nacional de Posgrados* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=MN7Uvd50Hqo>
- Canal CONAHCYT [Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías] (27 de junio 2022). Sesión informativa SEP-Conacyt - *Transición al Sistema Nacional de Posgrados. Dra. María Elena Álvarez-Buylla Rocas, directora general del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y Dr. Luciano Concheiro Bórquez, subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jMJh2GA8L8o>
- Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología [CONAHCYT] (2021). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Términos de referencia para la renovación y seguimiento de programas de posgrado. Versión 8.* Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/marcos_de_referencia/TerminosReferenciaRenovacion2021.pdf
- Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología [CONAHCYT] (2023a). *Lineamientos. Sistema Nacional de Posgrados. Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.* https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/SNP/Lineamientos_SNP.pdf
- Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología [CONAHCYT] (2023b). *Acuerdo por el que se establecen las áreas temáticas de los programas de posgrado orientados a la*

profesionalización de las personas cuyos estudiantes podrán recibir una beca de posgrado y apoyos complementarios, en términos del artículo 39 fracciones III y IV, de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/SNP/Acuerdo_Junta_Gobierno.pdf

Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología [CONAHCYT] (2023c). *Portal de consultas del Sistema Nacional de Posgrados, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.* <https://conahcyt.mx/consultas-snp/>

Diario Oficial de la Federación [DOF]. *Ley General de Educación Superior.* Estados Unidos Mexicanos. 20 de abril 2021. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021

Diario Oficial de la Federación [DOF]. *Artículo 3º Constitucional.* Estados Unidos Mexicanos. 15 de mayo de 2019a. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación [DOF]. *Ley General de Educación.* Estados Unidos Mexicanos. 30 de septiembre 2019b. Disponible en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación [DOF]. *Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación.* Estados Unidos Mexicanos. 8 de mayo 2023. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0

Treviño, E. y Cabrera, D. (coords.). Cien años de la Secretaría de Educación Pública. Diálogos desde el presente. Universidad Veracruzana, Balam, Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales Universidad Veracruzana.

Logro educativo y evaluación de aprendizajes

Evaluación de las habilidades didácticas en los docentes que imparten la materia de probabilidad y estadística, por alumnos del CBT No. 2 Texcoco

Didactic skills assessment on teachers who teach Statistics & Probability, for CBT No. 2 Texcoco students

*Horacio Muñoz Durán**

Resumen: En el andar educativo los docentes son evaluados constantemente por diversas maneras e involucran a múltiples actores. Para fines de la presente investigación se eligieron a dos profesores del subsistema de bachillerato tecnológico del Estado de México, que imparten la materia de probabilidad y estadística en el sexto semestre de la carrera técnico en informática del turno matutino. En nuestro caso particular la evaluación se dirigió a la valoración de las habilidades didácticas en dos momentos; el primero, durante el confinamiento; y, el segundo, en la presencialidad. En ambos escenarios la evaluación fue por alumnos al final del semestre mediante dos instrumentos; un cuestionario con opción múltiple y preguntas guía para la construcción de un relato escrito.

La metodología se fundamentó por un lado en la tradición Galileana, esto es, el positivismo y, por otro, en la tradición Aristotélica. El cuestionario fue analizado mediante la estadística multivariante y para lo textual se trabajó la construcción de categorías mediante las codificaciones abierta, axial y secuencial. Los resultados indican que los docentes evaluados presentan diferentes áreas de oportunidad según el contexto donde se evaluaron. Para el caso de la virtualidad los alumnos comentan que el profesor no fungió de manera dinámica, mientras que en lo presencial se explicó con claridad y precisión, pero hubo dificultades cuando se cambió la manera de acercar los conocimientos de la materia.

La presente investigación permitió identificar las limitaciones en las habilidades didácticas de los docentes evaluados durante el confinamiento. También, fue posible realizar algunas aportaciones en relación a la formación didáctica de los profesores apoyándose en la opinión de los discentes.

Abstract: In the educational process, teachers are constantly evaluated in various ways and involve multiple actors. For the purposes of this research, two teachers from the Technological Baccalaureate subsystem of the State of Mexico were chosen, who taught the subject of probability and statistics in the sixth semester of the computer science technical degree in the morning shift. In our particular case, the evaluation was aimed at assessing teaching skills in two moments; the first, during confinement; and, the second, in person. In both scenarios the evaluation was by students at

* Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por el ISCEEM. Línea de investigación: Evaluación educativa. Profesor Horas Clase en el CBT No. 2 Texcoco. Profesor de asignatura en la Maestría en Sistemas de Gestión Ambiental en la Universidad Tecnológica Nezahualcóyotl (UTN). Correo-e: horaciogauss22@gmail.com

the end of the semester using two instruments; a questionnaire with multiple choice and guiding questions for the construction of a written story.

The methodology was based on the one hand on the Galilean tradition, that is, positivism and, on the other, on the Aristotelian tradition. The questionnaire was analyzed using multivariate statistics and for the textual content, the construction of categories was worked on through open, axial and sequential coding. The results indicate that the evaluated teachers present different areas of opportunity depending on the context in which they were evaluated. In the case of virtuality, the students comment that the teacher did not act dynamically, while in person he explained clearly and precisely, but there were difficulties when the way of approaching the knowledge of the subject was changed.

The present investigation made it possible to identify the limitations in the teaching skills of the teachers evaluated during confinement. Also, it was possible to make some contributions in relation to the didactic training of teachers based on the opinion of the students.

Palabras clave: evaluación; habilidades didácticas; alumnos.

Introducción

Los vaivenes de la evaluación educativa, específicamente la evaluación a los docentes por alumnos, muestran la polisemia que el término posee. En la actualidad son diversos los enfoques, miradas y métodos que se utilizan en los diversos centros educativos cuando se intenta describir o inferir cuál es la opinión o la percepción de los estudiantes ante las funciones de los docentes en el aula o desde la virtualidad. Estas oscilaciones han provocado diversas reacciones tanto en los actores participantes como en los sujetos evaluados; sin embargo, aún bajo tales situaciones toda evaluación que se realiza con la finalidad de proponer mejoras al claustro de maestros y, sin la intención de vigilar, perseguir o controlar, será en la medida de lo posible una actividad profesional reconocida por los participantes.

En la actualidad existe una plausible aportación de literatura sobre casi cualquier aspecto educativo que se pretenda evaluar; ya sean a los docentes, a las instituciones, al aprendizaje en los discentes, a los planes y programas de estudio, a los directivos, por mencionar algunos. No obstante, el camino muestra indicios infinitos y retos que día a día los investigadores que persiguen esta tarea indagatoria van descubriendo y ampliando con otras líneas de investigación. Canales y Rueda (2021), sostienen que “La evaluación del desempeño docente sigue siendo un gran reto si se reconoce la diversidad de perfiles del profesorado, los contextos socioculturales y económicos

de cada país, las modalidades y los niveles educativos” (p. 4); lo cual nos da atisbos de que la evaluación de la docencia es otra de las tareas educativas con tendencias a la complejidad.

Bajo este contexto, referido en líneas anteriores, que versa sobre los retos complejos adheridos a la evaluación de la docencia, la presente investigación se realizó en el Centro de Bachillerato Tecnológico No. 2 Texcoco (CBT No. 2 Texcoco, en adelante) perteneciente al subsistema de Bachillerato Tecnológico (BT, en adelante) en el Estado de México, en el cuál, han sido pocas las intervenciones investigativas (en lo que refiere a la evaluación de la docencia por alumnos) no solo dentro de esta institución sino en los 205 CBT, aproximadamente, que componen el subsistema. En Muñoz (2021a) se presenta un bosquejo de la evaluación de los profesores desde la mirada de los estudiantes, que abarca tanto los diversos niveles educativos como aquello que se ha evaluado en los profesores. El autor da cuenta de la escasa información -encontrada hasta el momento- sobre la valoración estudiantil de la práctica docente, del desempeño docente y/o de la evaluación de la docencia por alumnos en los CBT.

A partir de lo descrito en la referencia anterior, esto es, en Muñoz (2021a) se identifica la ausencia de la evaluación docente en los bachilleratos tecnológicos con la participación de los estudiantes. Esto no significa que en ninguna escuela del subsistema se realice. Lo que el autor defiende versa sobre la casi nula información de la evaluación formal hacia el profesorado en estos centros escolares. Entre los aportes que menciona se destacan una tesis de maestría donde se evaluó el desempeño docente en la zona escolar 021 de BT, una nota de investigación (Muñoz, 2021b) y algunas ponencias. Todas dirigidas a la evaluación docente por alumnos en los CBT dentro del paradigma positivista utilizando el cuestionario con opción múltiple, como el instrumento principal de recolección de datos y un espacio para comentarios abiertos.

Entre las dimensiones que componen los cuestionarios se encuentran los conocimientos del profesor, las habilidades didácticas, el uso de herramientas tecnológicas, las actitudes y valores y, una serie de preguntas abiertas, pero no en todos los casos. Además, se les pide a los estudiantes una serie de datos personales relacionados a su carrera técnica. Las escalas de medición para las dimensiones se presentan de manera ordinal con cinco opciones en dos formas distintas: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca; o totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Los análisis que se realizaron fueron mediante las técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales siendo estas últimas el tratamiento de

datos multivariante y análisis de datos categóricos (Muñoz, 2021b). Para las preguntas abiertas solo se hicieron ciertos acercamientos a la codificación abierta y axial sin alcanzar la construcción de categorías.

Otro aspecto por considerar radica en que en la actualidad se realiza una investigación propia (tesis doctoral) donde se desean explicar y comprender los sustentos, estrategias e implicaciones de evaluar al docente del BT dentro del contexto de la virtualidad. Los datos se obtuvieron durante el confinamiento a través de un cuestionario para lo explicativo y una guía con preguntas abiertas para la elaboración de un relato escrito, esto para la construcción de lo comprensivo. Los primeros hallazgos dan cuenta de manera entretrejida, es decir, tanto en lo *erklären* como en lo *verstehen*, dos aspectos relevantes; primeramente, existe una baja puntuación en las habilidades didácticas en los docentes y, el segundo aspecto versa sobre la poca atención que los maestros muestran hacia la parte emocional en los discentes.

Hasta este momento es posible identificar ciertos elementos con los que se busca presentar la problemática en esta investigación. Por un lado, la poca información de la evaluación del docente por estudiantes en los CBT da pauta a incentivar al investigador a acercarse desde diversas miradas y, por otro, en los estudios encontrados se observa una generalización en las conclusiones y en los hallazgos que se obtienen mediante el análisis estadístico, en otras palabras, hace falta profundizar en las particularidades que se van detonando con los breves acercamientos actuales. También, a casi dos semestres del retorno a las aulas varias de las acciones de la práctica docente en este proceso transitorio del aula virtual al aula presencial, pueden ser explicadas y comprendidas para construir sentidos y significados desde la opinión estudiantil.

Con base en los elementos escritos en líneas anteriores se elige hacer énfasis en la evaluación de las habilidades didácticas en los docentes del CBT No. 2 Texcoco por alumnos, durante el confinamiento y en la presencialidad. Donde la finalidad es encontrar algunas diferencias en su quehacer en la enseñanza entre las actividades que realizaron dos maestros que impartieron la materia de probabilidad y estadística. Por ende, se plantean tres preguntas: ¿Cuáles son las habilidades didácticas con mayor y menor aceptación por los estudiantes desde el enfoque explicativo?, ¿Cuáles son los sentidos y significados de las habilidades didácticas para los alumnos? y, ¿Existen algunas diferencias entre las opiniones y percepciones estudiantiles sobre las habilidades didácticas en los docentes durante el confinamiento y en la presencialidad?

El objetivo general que se persigue en este trabajo intenta dar cuenta de las diferencias entre las habilidades didácticas en la virtualidad y en la presencialidad, de los docentes que dictaron la materia de probabilidad y estadística. Se considera, por conocimiento empírico en el subsistema, que los estudiantes demandan que las clases sean dinámicas, entretenidas e interesantes, por lo tanto, las posibles respuestas a las preguntas de investigación radican en que durante el confinamiento el profesor evaluado no mostró las habilidades didácticas suficientes para despertar en los discentes el interés, las sesiones fueron tediosas y no se aprendió lo suficiente; mientras que las cátedras (en lo presencial) en el aula física discreparon en lo dinámico, lo entretenidas y lo interesantes.

Desarrollo

Los paradigmas en los que se sustenta el presente estudio son el positivismo proveniente de la tradición Galileana, es decir, se trabaja la información de los datos desde lo deductivo con enfoque empírico-analítico. La técnica estadística es el análisis factorial exploratorio (AFE, en adelante) Por otro lado, la investigación es de tipo inductiva de la tradición Aristotélica con enfoque histórico-interpretativa; se utiliza el relato escrito y se analizan mediante las codificaciones abierta, axial y secuencial. No se ha clasificado como una investigación mixta por cuestiones de la fundamentación epistémica, ontológica, gnoseológica y teleológica de tal paradigma. Lo anterior se entretejió siguiendo la metodología propuesta en Vélez (2014).

Las maneras de obtener los datos fueron las siguientes: en un primer momento se aplicó a los estudiantes un cuestionario de 52 preguntas, entre las que se agrupan 12 (p12-p23, ver tabla 1) en la dimensión de habilidades didácticas. Este primer acercamiento fue durante el confinamiento por la pandemia generada por el COVID-19. El docente, a quien por cuestiones de privacidad denominaremos RSF_C, tiene estudios de doctorado en matemáticas teóricas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue evaluado por 33 alumnos del grupo 305 de la carrera técnico en informática (generación 2019-2022). En un segundo momento, se realizó el levantamiento de información solo con las 12 preguntas de la tabla 1 más una guía con preguntas abiertas para el relato escrito para el profesor HMD_P, quien cuenta con estudios de doctorado en ciencias de la educación. Cabe señalar que la recogida de información fue en el contexto de la presencialidad. Al docente lo evaluaron 30 alumnos del grupo 305 de informática (generación 2020-2023).

La dimensión “habilidades didácticas” se compone por dos términos, habilidad y didáctica. Por habilidad para fines de esta investigación se entiende como la capacidad que tiene un docente para impartir, facilitar o acercar los conocimientos teóricos y prácticos a los estudiantes; por didáctica, Lucio (1989), comenta que la didáctica puede ser definida como la ciencia de la enseñanza, en otras palabras, esta responde a la pregunta ¿cómo enseñar? O en su caso saber enseñar. Para Guisepppe (1986) cit. en Vélez y Pérez (2019), suscribe que “la Didáctica es la orientación de la enseñanza bajo el contexto en que se presenta la sociedad a la cual se dirige la educación formal” (p. 57). También, en Vélez, et al (2019) se encuentra que Medina (2003), propone que “Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje en los más diversos contextos” (p.57).

Con base a las definiciones anteriores las habilidades didácticas consisten en la capacidad de emplear los recursos físicos e intelectuales para saber enseñar. Esta noción incluye la organización de la clase, los conocimientos de profesor, las maneras de explicar, la evaluación de las actividades, por mencionar algunas. En la tabla 1 se exponen los demás elementos que se consideraron como parte de la dimensión antes definida y, que teóricamente son los requerimientos mínimos que un profesor que enseña desde lo virtual o presencial debe tener y conocer.

El proceso de análisis de datos y de la información obtenida por los instrumentos partió en primer lugar con el tratamiento estadístico del cuestionario con opción múltiple para cada docente. Luego, se profundizó con el análisis de los textos escritos por los alumnos. Para el primer caso, el tratamiento de los datos mediante el análisis factorial exploratorio se sustenta en el procedimiento propuesto por Muñoz (2021a), quien sugiere realizar algunas pruebas para verificar si los datos cumplen con las especificaciones que demanda el AFE. Principalmente son tres: el *Alpha de Cronbach*, cuyos resultados emitidos por el software *RStudio* para los docentes RSF_C y HMD_P son 0.93 y 0.95, respectivamente. Para el caso del KMO, el segundo requisito, 0.78 y 0.85 y, el tercer aspecto es la prueba de esfericidad de Bartlett. En los tres casos no se identifican inconvenientes para el análisis mediante el AFE.

Análisis de los resultados del AFE para el docente RSF_C

Luego de cumplir con las condiciones para hacer uso de la técnica de análisis multivariante para el profesor que impartió la asignatura durante el confinamiento, las 12 preguntas se agruparon en tres

factores (tabla 2) que explican el 67.2% de la varianza. Con este porcentaje, cercano al valor recomendable en la literatura estadística, esto es el 70%, las habilidades evaluadas en el profesor pueden ser explicadas en tres indicadores; en el primero, el docente destaca considerablemente en la pregunta 22, 12 y 19. Esto da cuenta de que la habilidad para organizar la clase y los materiales de estudio fueron identificados por los estudiantes de manera destacada. Por otro lado, el ambiente en el aula virtual no favoreció lo suficiente (pregunta 18); en el segundo grupo se resalta la retroalimentación o repaso de los temas, sin embargo, no es lo suficientemente completa ya que se cambia de temática sin asegurarse de que el contenido anterior haya quedado claro. Finalmente, el tercer grupo indica que se adolece de creatividad para generar un interés en los estudiantes sobre las temáticas impartidas y, la evaluación no generó problemas en los alumnos.

Análisis de los resultados del AFE para el docente HMD_P

De acuerdo con el valor mínimo sugerido para la explicación de la varianza mencionado en líneas anteriores, para el caso del docente HMD_P son suficientes dos factores (tabla 3) que dan cuenta de las habilidades didácticas en el aula física. En el primer factor, los alumnos destacan en el profesor la habilidad para explicar con claridad y precisión al tener la mayor carga factorial del grupo. Las otras dos preguntas (12 y 14) también resaltan en el docente. El segundo grupo arroja información que muestra en el profesor un área de oportunidad en relación con estimular la participación del grupo; esta pregunta (17) posee la menor carga factorial. Para las demás habilidades es evidente que los valores factoriales son similares y altos, es decir, sobrepasan el 0.5.

Análisis textual del relato escrito para el docente RSF_C

Los 33 estudiantes que emitieron comentarios hacia el profesor y su labor en el aula virtual dejan ver una parte mayoritaria dirigida hacia aspectos positivos. De manera general los discentes manifiestan agrado en cuanto a las habilidades didácticas en el docente, sin embargo, en las narrativas se identifican comentarios como: *“Lo que más me agradó es que no fue tan pesada como otras materias y no era tan complicado entregar los trabajos; mi recomendación es que implemente algo para que no sea aburrida y sea más entretenida. A05-DC”*; en este comentario se observa cierto grado de similitud con las preguntas 16 y 18. Si bien, aunque la sumatoria del puntaje estadístico fue alta el estudiante no se vio involucrado en un ambiente favorable de trabajo y por

ende, el docente no despertó el interés y pensamiento crítico en la materia.

Otro alumno comenta: *“El Profesor es bueno explicando e impartiendo su clase, pero debería hacerlo más dinámico y entretenido. Recomiendo que el profesor haga más dinámicas entretenidas. A11-DC”*. Aquí nuevamente existe evidencia que nos va dirigiendo a la necesidad en el docente para generar un ambiente favorable de trabajo en el aula virtual. Cuando el estudiante comenta *“hacerlo más dinámico”* es un indicio de aburrimiento y en cierto grado tedioso el ambiente de aprendizaje. También, un estudiante expresó lo siguiente: *“Lo que me agradó, es que siempre nos trató de una muy buena manera y lo que menos me gustó sería que luego nos llegáramos a revolver con los temas. Una recomendación es que fuera un poco más didáctico y otra sería que haga que participen más los alumnos. A26-DC”*. Esto, confirma lo que se ha venido comentando con relación a las habilidades didácticas en el docente.

Análisis textual del relato escrito para el docente HMD_P

La evaluación para el docente HMD_P, como ya se mencionó anteriormente, fue en el marco de la presencialidad. Treinta estudiantes valoraron la función docente donde se resaltan los siguientes comentarios positivos: *“Sabe cómo dar las clases y podemos entender los temas. Explica haciendo las cosas más fáciles aun cuando pueden parecer complejas. A01-DP”*; por su parte A07-DP escribió: *“Explicó bien y le entendí fácilmente. Las actividades posteriores a la clase las pude realizar con facilidad porque comprendí el tema. Recalco que su manera de explicar es buena”*; y, una alumna sostiene: *“En la clase cuando hicimos los problemas de frecuencias, le entendí y me puso a pensar. Me pareció muy interesante el contenido y la clasificación de datos. Recuerdo que explicó bien y atendió dudas, me ayudó, me corrigió y me volvió a explicar. Luego se me facilitaron los demás temas porque a este le entendí bien. A14-DP”*.

Por otro lado, dos estudiantes vertieron algunos comentarios que dejan ver el área de oportunidad en el docente. Estos suscriben así: *“En una clase me confundí mucho no le entendí nada. Cambió el método de enseñanza porque no usó videos (el nivel fue elevado). Como no le entendí perdí el interés. A12-DP”* y el otro dice: *“En la última clase, me perdí, me hice bolas, me bloqueé, no entendí. Al profesor le faltó preguntar dudas al grupo, volver a explicar. El método de impartición de clases fue diferente. A22-DP”*. En lo narrado en estas líneas se puede notar que el docente no explicó con claridad y precisión ya que al cambiar el método de trabajo o elevar el nivel

de los temas, generó confusión en el grupo.

Después de hacer un recorrido por los textos, que por cuestiones de espacio solo se mencionaron extractos pequeños para ambos docentes, fue posible aproximarse a la construcción categorial para cada profesor de acuerdo con la opinión estudiantil. Por un lado, para RSF_C en lo que más hicieron hincapié los alumnos fue en la necesidad de hacer más dinámicas las clases y en generar interés por la materia, esto es, carece de creatividad para diversificar la clase y contextualizar los contenidos con la carrera técnica de los discentes. Para el caso de HMD_P retroalimentar y evitar cambiar la manera de explicar los temas son las complicaciones que más detonaron en el grupo.

Conclusiones

Los análisis mediante el AFE y el textual arrojaron ciertos indicios que permiten dar cuenta, más de una forma aproximada que exacta, de las respuestas a las interrogantes que se plantearon al principio. Posiblemente la noble labor de la enseñanza debe ser, además de entendida por el que la practica, comprendida mediante un oteo que permita profundizar, interiorizar y seguir un camino de reflexividad. Las voces de los estudiantes construyen parte de la imagen que el docente tiene ante tales sujetos. Por ende, aunque las habilidades didácticas versan en el “saber enseñar” valdría la pena cuestionarse si cualquiera puede hacerlo o si es una actividad secundaria o reemplazable para todo tipo de profesión.

Aunado a lo anterior, para la primera pregunta de investigación el AFE clarifica que las habilidades didácticas en los docentes con mayor aceptación son las que se asocian con organización de los temas de estudio (para RSF_C) y, explicar con claridad y precisión, así como la retroalimentación (para HMD_P). Con esto, pueden identificarse las diferencias entre lo virtual y lo presencial, es decir, mientras que la enseñanza durante el confinamiento permitió la buena distribución de las actividades, temas y tareas usando las plataformas digitales, en la presencialidad gustó más la explicación clara y precisa.

En lo referido a los sentidos y significados que los alumnos les otorgaron a las habilidades docentes mediante los relatos escritos, puede notarse que en el contexto virtual los alumnos esperaban más el uso de aplicaciones, videos, plataformas, por mencionar algunas, para contar con clases dinámicas. El hecho de solo escuchar al profesor en una pantalla y observando un pizarrón

virtual no fue suficiente. Para los discentes que recibieron clases de la asignatura en lo presencial fue inversamente significativa en cuanto a la manera de enseñar, puesto que al verse inmersos en la modificación del método de enseñanza del profesor les generó confusión.

A manera de cierre, la evaluación de las habilidades didácticas por alumnos hacia los docentes en ambos contextos dejó entre ver que la hipótesis descrita en la introducción se confirma mediante el tratamiento estadístico y, con el acercamiento analítico a los textos. Sin embargo, se descubrieron nuevos aportes principalmente en las cátedras presenciales. Estos dibujan una suerte de percepción en los alumnos no necesariamente a favor del docente, sino que los cambios en la manera de acercar los contenidos de la materia generaron dudas, confusión y se limitó a despertar el pensamiento crítico de la materia.

Tablas y figuras

Tabla 1
Cuestionario de habilidades didácticas en el o la docente

No.	Pregunta	N	CN	AV	CS	S
p12	¿Organiza y prepara bien sus clases?					
p13	¿Explora los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un tema?					
p14	¿El desarrollo de las clases refleja una preparación previa?					
p15	¿Explica con claridad y precisión?					
p16	¿Despierta el pensamiento crítico y creativo?					
p17	¿Estimula la participación del grupo?					
p18	¿Propicia un ambiente favorable de trabajo?					
p19	¿Distribuyó adecuadamente en el semestre las actividades del curso?					
p20	¿Evalúa de acuerdo con los temas vistos en clases?					
p21	¿Retroalimenta o da repaso de los contenidos adecuadamente?					
p22	¿Organiza los contenidos de forma que facilitan el aprendizaje?					

Habilidades
didácticas en el o
la docente

p23 ¿Se cerciora que los alumnos han comprendido un tema antes de pasar a otro?

Nota: Las abreviaturas significan lo siguiente: N = Nunca; CN = Casi nunca; AV = A veces; CS = Casi siempre; S = Siempre

Tabla 2

Agrupamiento de indicadores con cargas factoriales del profesor RSF_C

Pregunta	Carga factorial	ML
12. ¿Organiza y prepara bien sus clases?	0.699	1
13. ¿Explora los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un tema?	0.571	1
18. ¿Propicia un ambiente favorable de trabajo?	0.564	1
19. ¿Distribuyó adecuadamente en el semestre las actividades del curso?	0.658	1
22. ¿Organiza los contenidos de forma que facilitan el aprendizaje?	0.943	1
15. ¿Explica con claridad y precisión?	0.585	2
21. ¿Retroalimenta o da repaso de los contenidos adecuadamente?	0.927	2
23. ¿Se cerciora que los alumnos han comprendido un tema antes de pasar a otro?	0.403	2
14. ¿El desarrollo de las clases refleja una preparación previa?	0.613	3
16. ¿Despierta el pensamiento crítico y creativo?	0.384	3
17. ¿Estimula la participación del grupo?	0.634	3
20. ¿Evalúa de acuerdo con los temas vistos en clases?	0.727	3

Tabla 3

Agrupamiento de indicadores con cargas factoriales del profesor HMD_P

Pregunta	Carga factorial	ML
12. ¿Organiza y prepara bien sus clases?	0.736	1
14. ¿El desarrollo de las clases refleja una preparación previa?	0.738	1
15. ¿Explica con claridad y precisión?	0.944	1
13. ¿Explora los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un tema?	0.575	2
16. ¿Despierta el pensamiento crítico y creativo?	0.688	2
17. ¿Estimula la participación del grupo?	0.547	2
18. ¿Propicia un ambiente favorable de trabajo?	0.690	2
19. ¿Distribuyó adecuadamente en el semestre las actividades del curso?	0.758	2
20. ¿Evalúa de acuerdo con los temas vistos en clases?	0.717	2
21. ¿Retroalimenta o da repaso de los contenidos adecuadamente?	0.783	2

22. ¿Organiza los contenidos de forma que facilitan el aprendizaje?	0.657	2
23. ¿Se cerciora que los alumnos han comprendido un tema antes de pasar a otro?	0.729	2

Figura 1

Código para AFE del docente RSF_C

```

1 library(readxl)
2 datosehd <- read_excel("C:/Users/SONY/Desktop/Documentos/HoracioMD/Doctorado ISCEEM/Tesista
3 head(RSF)
4 # Convertir a matriz la base de datos
5 RSF <- as.matrix(datosehd)
6 head(RSF[, -1])
7 library(Hmisc)
8 library(psych)
9 library(ltm)
10 cronbach.alpha(RSF[, -1])
11 rcorr(RSF[, -1])
12 KMO(RSF[, -1])
13 cor.test.bartlett(cor(RSF[, -1]), n = 33)
14 #valores propios
15 eigenvalor <- eigen(cor(RSF[, -1]))
16 t(eigenvalor$values)
17 # Gráfico de sedimentación (scree plot)
18 plot(eigenvalor$values, main = "Gráfico de sedimentación", ylab = "Valor
19 propio", xlab = "Factor", type = "b", col = "royalblue4")
20 abline(h = 1, lty = 2, col = "red")
21
22 pve <- eigenvalor$values/sum(eigenvalor$values)
23 plot(cumsum(pve), xlab = "Factor", ylab = "Porción acumulada de
24 la varianza explicada", ylim = c(0,1), type = 'b', col = "royalblue4")
25 abline(h = 0.80, lty = 2, col = "red")
26 abline(h = 0.70, lty = 2, col = "orange")
27
28 RSF_fa <- fa(RSF[, -1], nfactor = 3, rotate = "none", fm = "ml", max.iter = 250)
29 RSF_fa$communality
30 RSF_fa$loadings
31
32 RSF_favarimax <- fa(RSF[, -1], nfactor = 3, rotate = "varimax", fm = "ml", max.iter = 250)
33 RSF_favarimax$communality
34 RSF_favarimax$loadings
35 RSF_favarimax$rot.mat

```

Figura 2
Código para AFE del docente HMD_C

```
47 library(readxl)
48 HMD_P <- read_excel("C:/Users/SONY/Desktop/Documentos/HoracioMD/Doctorado ISCEEM/Tesis
49                      + sheet = "testHMD")
50 head(HMD_P)
51 # Convertir a matriz la base de datos
52 HMD <- as.matrix(HMD_P)
53 head(HMD[,-1])
54 library(Hmisc)
55 library(psych)
56 library(ltm)
57 cronbach.alpha(HMD[,-1])
58 rcorr(HMD[,-1])
59 KMO(HMD[,-1])
60 cortest.bartlett(cor(HMD[,-1]), n = 33)
61 #valores propios
62 eigenvalor <- eigen(cor(HMD[,-1]))
63 t(eigenvalor$values)
64 # Gráfico de sedimentación (scree plot)
65 plot(eigenvalor$values, main = "Gráfico de sedimentación", ylab = "valor
66 propio", xlab = "Factor", type = "b", col = "royalblue4")
67 abline(h = 1, lty = 2, col = "red")
68
69 pve <- eigenvalor$values/sum(eigenvalor$values)
70 plot(cumsum(pve), xlab = "Factor", ylab = "Porcion acumulada de
71 la varianza explicada", ylim = c(0,1), type = 'b', col = "royalblue4")
72 abline(h = 0.80, lty = 2, col = "red")
73 abline(h = 0.70, lty = 2, col = "orange")
74
75 HMD_fa <- fa(HMD[,-1],nfactor = 2, rotate = "none", fm = "ml", max.iter = 250)
76 HMD_fa$communality
77 HMD_fa$loadings
78
79 HMD_favarimax <- fa(HMD[,-1],nfactor = 2, rotate = "varimax",fm="ml",max.iter = 250)
80 HMD_favarimax$communality
81 HMD_favarimax$loadings
```

Referencias

- Canales, A. y Rueda, M. (2021). Balance y perspectivas sobre la evaluación de la docencia. En Rueda, M (coor). Tres décadas de investigación de la evaluación de la docencia; algunas perspectivas (p. 4). Memoria electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. Recuperado el 02 de mayo de 2023, de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0504.pdf>
- Lucio, R. (enero de 1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. Revista de la Universidad La Salle. (17), 35-46.
- Muñoz, H. (2021). Análisis de la opinión estudiantil en la evaluación de la docencia en los Centros de Bachillerato Tecnológico desde el tratamiento estadístico multivariable. Memoria electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. Recuperado el 04 de abril de 2023, de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0763.pdf>
- Muñoz Durán, H. (2021). El desempeño docente en el bachillerato tecnológico. Un análisis estadístico de datos categóricos. Revista Mexicana De Ciencias Agrícolas, 12(5), 921–928. <https://doi.org/10.29312/remexca.v12i5.2724>
- Vélez, D. (2014). Perspectiva epistemológica para la investigación educativa: aspectos fundamentales, teóricos y metodológicos. Éxodo. México, D.F.
- Vélez, D. y Pérez, R. W. (2019). Filosofía y didáctica en la formación de investigadores. LARIPSE. México.

**El significado de la evaluación en una institución privada de educación media superior:
¿Evaluar para medir o evaluar para mejorar los aprendizajes de los alumnos?**

**The meaning of evaluation in a private institution of higher secondary education: Evaluate
to measure or evaluate to improve students' learning?**

*Nayeli Díaz Castillo**

Raúl Medina Martínez†

Resumen: La evaluación de los aprendizajes es un elemento fundamental cuando se habla de educación, es un factor presente en la vida cotidiana escolar. Actualmente existen diversos métodos y tipos de evaluación que surgen como respuesta a una necesidad, pero que son aplicables a contextos y situaciones particulares, lo que hace que no se pueda reproducir ni adaptar el mismo modelo evaluativo en todos los escenarios posibles.

Es importante el estudio de la evaluación desde una perspectiva propia de una institución educativa, con la plena conciencia de que no es generalizable a otros espacios.

Conocer cómo es la evaluación en una escuela y cuál es el significado que le otorgan alumnos y maestros es primordial para poder dirigir acciones encaminadas a la mejora continua del proceso evaluativo, con el afán de adaptar la evaluación a las necesidades de los estudiantes.

Por esta razón se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo en una institución de nivel medio superior privada. El estudio abarcó los ciclos escolares 2020 – 2021 y 2021 – 2022.

Se utilizó el enfoque etnográfico para describir la cultura escolar y recoger datos a través de la propia voz de los actores educativos mediante entrevistas y un grupo focal. Así mismo se hizo uso de la observación participante y el diario de campo. Gracias a la investigación se pudieron conocer los diferentes significados que tiene la evaluación dependiendo de la posición en la que se encuentre el sujeto; la relación que guarda cada actor con la evaluación; aspectos propios de la institución educativa; actividades que realizan los docentes y el lado perjudicial de la evaluación hacia los estudiantes. Así, se plantearon diferentes estrategias para mejorar la forma de evaluación desde la contextualización de una escuela, situando los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con su entorno y el proceso evaluativo.

Abstract: The evaluation of learning is a fundamental element when talking about education, it is a factor present in

* Dra. en Ciencias de la Educación por el Centro Universitario Trilingüe, líneas de investigación: evaluación, currículum, violencia escolar y violencia de género, nayeli_diaz_95@hotmail.com

† Dr. en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila, líneas de investigación: evaluación, educación tradicional y auténtica, bullying escolar y servicio social universitario, Universidad Autónoma de Coahuila, raulmedinamtz@hotmail.com

daily school life that provides personalized information about each student. The evaluation involves the participation of various educational actors that make it possible to carry out the evaluation process, with the protagonists being the teacher and the student. Currently there are various methods and types of evaluation that arise in response to a need, but are applicable to particular contexts and situations, which means that the same evaluation model cannot be reproduced or adapted in all possible scenarios.

It is important to study evaluation from the perspective of an educational institution, fully aware that it cannot be generalized to other spaces.

Knowing how the evaluation is in a school and what is the meaning that students and teachers give it is essential to be able to direct actions aimed at the continuous improvement of the evaluation process, with the aim of adapting the evaluation to the needs of the students.

For this reason, a qualitative investigation was carried out in a private upper secondary institution. The study covered the 2020 - 2021 and 2021 - 2022 school cycles. The ethnographic approach was used to describe the school culture and collect data through the voice of the educational actors through interviews and a focus group. Likewise, participant observation and the field diary were used.

Thanks to the investigation it was possible to know the different meanings that the evaluation has depending on the position in which the subject is; the relationship that each actor has with the evaluation; aspects of the educational institution; activities carried out by teachers and the detrimental side of the evaluation towards students. Thus, different strategies were proposed to improve the form of evaluation from the contextualization of a school, situating the learning of the students according to their environment and the evaluation process.

Palabras clave: evaluación; significado; actores educativos; evidencias.

Introducción

En este trabajo de investigación se empleó el paradigma cualitativo para tratar de conocer cómo es la evaluación en una escuela privada de la ciudad de Torreón, Coahuila, que oferta los niveles educativos de secundaria y preparatoria. Para fines de anonimato se le asignó el apelativo “Colegio M”.

La metodología cualitativa hace uso de técnicas e instrumentos no numéricos ni experimentales; trata de analizar y comprender por qué ocurre cierta situación, escuchando a las personas involucradas. “El enfoque cualitativo está centrado en la comprensión de las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, en el contexto de su práctica concreta, de su cotidianidad” (Cedeño, 2011, p.8).

En la educación, la evaluación es plausible de investigación cualitativa, incluyendo como

participantes a estudiantes y docentes, por ser los actores más apegados y relacionados en dicha cuestión del ámbito educativo.

La evaluación como campo de investigación educativa se ha estudiado desde múltiples aspectos, con el propósito de indagar sobre la relevancia que tiene para el proceso de enseñanza aprendizaje. Investigaciones previas permiten apreciar la relevancia del concepto, así como las distintas formas y métodos utilizados para llevar a cabo la evaluación.

Estado del arte

La evaluación es un proceso dinámico, continuo y sistemático, orientado hacia el aprendizaje estudiantil, por medio del cual se verifican las metas obtenidas en función de los objetivos inicialmente establecidos. “La evaluación está presente en todos los componentes de la educación, tales como: los planes y programas de estudio, desempeño de estudiantes y de docentes. Se parte de la idea de que todo es evaluable” (Reséndiz, 2021, p.2).

Diversas investigaciones de carácter cualitativo (Santos Guerra, 1996; Delgado, 2018; y Briceño, 2019) concuerdan con que la evaluación emite juicios de valor sobre algo que se pretende mejorar, para tomar decisiones de tal manera que se permita confrontar lo alcanzado con lo anhelado a nivel de resultados de aprendizaje en la educación.

Para Meráz, Cardoso y Ostiguín (2018) evaluar es indagar, contrastar realidades y describir las limitaciones y las oportunidades

Por su parte, Noriega y Sánchez (2019) concluyeron que la evaluación identifica si hubo o no un aprendizaje en los alumnos, sin olvidar que cada estudiante tiene un contexto diferente que le permite relacionarse de forma distintiva con los puntos de vista académicos, por lo que habría que considerar cómo se vincula el alumno con el aspecto curricular.

En un estudio publicado por Ruiz, Torres y Gaytán (2021) se concluyó que gran cantidad de docentes no conocen formalmente lo que es la evaluación de los aprendizajes, la asocian principalmente con la emisión de calificaciones numéricas por ser un requisito oficial.

Uno de los factores más importante que explica por qué la evaluación ocupa actualmente un lugar tan destacado en la educación, es la comprensión por parte de los profesionales de la misma. Lo que decide el establecimiento del qué, cómo, por qué, para qué y cuándo enseñar, es la evaluación. Es decir, sobre qué, cómo, por qué, para qué y cuándo evaluar (Díaz Barriga, Lule,

Pacheco, Saad y Rojas Drummond, 2008).

Perspectiva y posición del investigador cualitativo

El proyecto que se desarrolló corresponde a la perspectiva de la investigación cualitativa. El enfoque cualitativo es el más adecuado para este trabajo porque aporta datos descriptivos que facilitan la explicación del tema de investigación referente a la evaluación. Según Taylor y Bogdan (1984) “la fase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.19).

Para la realización de la presente investigación se llevaron a cabo técnicas y recursos que me permitieron lograr un análisis cualitativo con enfoque etnográfico.

Para comprender la evaluación dentro de la institución es necesario estar inmerso en la comunidad educativa, sin perder el rumbo de la investigación, entender sus significados, símbolos, ritos, usos y costumbres, sin que los miembros de dicha comunidad vean al investigador como un intruso; es fundamental generar confianza con los integrantes para que ellos puedan brindar información sobre lo que se quiere conocer. “Lo fundamental es el registro del conocimiento cultural (...) la investigación detallada de patrones de interacción social y el análisis holístico de las sociedades” (Rodríguez, 1996).

Según Bertely (2000), la dimensión de análisis en la que se ubica la presente investigación es “la etnografía incluida en la perspectiva curricular de la cultura escolar”. La dimensión curricular interpreta la manera en que se construye el conocimiento dentro de las aulas. Esta dimensión se centra en lo implícito y explícito del currículum, la perspectiva pedagógica de los docentes, las estrategias aplicadas en los salones de clase, tomando en cuenta a los estudiantes y su relación con la escuela y los aspectos curriculares. La evaluación forma parte del currículum, de las prácticas pedagógicas y del proceso de construcción de un significado en común.

Contexto de la investigación

Se comenzó a realizar esta investigación en el año 2020. En marzo del 2020 comenzó en México la pandemia causada por el virus altamente contagioso Covid-19. Las escuelas se vieron forzadas a cerrar sus puertas. La estrategia implementada fue mudar de las clases presenciales a clases

virtuales, es decir, sesiones académicas mediante alguna plataforma en línea.

De marzo del 2020 a junio del mismo año, en el Colegio M. no se tuvieron clases virtuales en vivo. Era un fenómeno completamente nuevo para los docentes y en los primeros meses no se sabía qué hacer. En el ciclo escolar 2020 – 2021, las autoridades del colegio deciden incorporar las clases virtuales en vivo, llevadas a cabo mediante la plataforma en línea ZOOM. Los maestros, a diferencia de otras instituciones, acudían a la escuela, y desde ahí impartían las clases. En el ciclo escolar 2021 – 2022 se comenzaron a implementar las clases híbridas, que constaban de tener a una cantidad reducida de estudiantes en un salón de clases, mientras que el resto del grupo permanecía conectado en su casa.

La duración de la investigación abarcó las clases en línea e híbridas. Por este motivo, se contó con registros variados entre lo presencial y lo virtual. Al cambiar la forma de enseñanza aprendizaje, también hubo modificaciones en la evaluación; aspecto que hace más interesante estudiar las nuevas variantes de la misma.

Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de este trabajo de investigación fue: comprender cuál es el significado que los docentes y alumnos le atribuyen a la evaluación en la preparatoria del Colegio M.

Las interrogantes que orientaron la investigación fueron las siguientes: ¿Qué significa evaluar para los docentes?, ¿Cuál es el significado de la evaluación para los alumnos? y ¿Cómo se relacionan los docentes y alumnos con la evaluación?

Técnicas y recursos empleados

Las técnicas aplicadas en este estudio fueron la observación participante, diario de campo, investigación documental, entrevistas y grupo focal. En estas técnicas hay contacto directo con los miembros del grupo, se pueden resolver dudas y precisar puntos que no estén claros. Se genera confianza, lo cual permite la apertura de puertas a la sinceridad de los informantes y la triangulación de información; en el campo se interacciona con los elementos involucrados en el mismo, permitiendo una visión más amplia para su comprensión. “El campo es el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación” (Rodríguez, 1996, p.56).

La observación participante se refiere a la técnica de investigación donde el investigador

va directamente al escenario donde se desenvuelve el fenómeno que desea estudiar, es decir está ahí presencialmente y se dedica a ver de forma detallada los sucesos que ocurren (Taylor y Bogdan, 1984).

La observación participante fue realizada presencialmente en las aulas de clase, en los pasillos, en el patio, a la hora del almuerzo y en las oficinas.

Según Espinosa y Ríos (2017) el diario de campo es utilizado con el fin de registrar en él las observaciones que se realicen en el momento de ir a la situación a investigar, sirve como instrumento para recolectar información.

La entrevista recaba información de la viva voz de un informante clave, es flexible. Es un diálogo formal orientado por un problema de investigación” (Restrepo, 2018, p. 76). Por su parte, el grupo focal “se trata de una técnica que privilegia el habla, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo” (Hamui y Varela, 2013 p.3).

Los informantes clave son personas de cualquier edad y jerarquía, que están involucradas en el campo de estudio, quienes tienen la información que el investigador desea conocer, tienen experiencia, son activos dentro de su comunidad, la conocen, la pueden explicar a su manera y aportan datos para su análisis. Como informantes clave identifiqué a docentes y alumnos que pudieran compartir información pertinente para la investigación.

Según Fine, (como se citó en Rodríguez, 1996) los informantes claves apadrinan al investigador en el escenario y son sus fuentes primarias de información. En este trabajo de investigación participaron 4 docentes y 6 alumnos, quienes fueron los informantes clave.

Con la información recabada a través de las técnicas empleadas a través de diferentes recursos como grabadora de voz, celular y computadora, se realizaron registros. Un registro de investigación es el vaciado de información obtenida a través de la aplicación de una técnica. Mediante el registro, el investigador tiene la información de manera más sistematizada y ordenada, permitiéndole destacar lo más importante de la misma. Los registros consisten en la transcripción de la información obtenida en el campo de acción donde se realiza el trabajo de investigación.

Una vez aplicada la técnica elegida como la más viable, recogido información y transcribirla, se procede a la realización de un análisis, es decir, examinar y observar cuidadosamente lo que dijo el informante, para obtener lo más relevante y pertinente respecto al

tema de interés. El análisis de los datos obtenidos de un registro se refiere a “extraer el significado relevante con relación a un problema de investigación” (Rodríguez, 1996).

Una vez analizados los registros, se trianguló la información obtenida unificándolos en un solo esquema analítico. “Se llama triangulación a la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos, [...] suele confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes” (Taylor y Bogdan, 1984, p.148).

En total se obtuvieron 2 registros de observación, 10 de entrevistas, 1 de grupo focal y 2 de diario de campo, sumando un total de 15 registros, mismos que conforman 178 cuartillas. A continuación, en la Tabla 1, se presenta el inventario de registros, el cual sirvió para ordenar por fecha cada una de las técnicas empleadas.

Cada registro comienza con el nombre de la persona que brindó la información, o bien su seudónimo, la fecha, el lugar físico o la plataforma virtual, en su caso. El registro de información se realizó en una tabla de dos columnas; en la primera columna, titulada inscripción, se situó la entrevista tal cual como ocurrió, con expresiones y palabras dichas por los informantes, subrayando los aspectos más significativos. En la segunda columna, titulada interpretación, se disgregó la información más relevante, se encuentra dividida por apartados según la información y resumen lo dicho en la inscripción. Los apartados fueron separados según las temáticas que se encontraron en la entrevista.

Al final de la tabla se realizó una síntesis en palabras propias, que generó conclusiones, preguntas y cuestionamientos nuevos que surgieron a raíz del análisis de la información brindada y que podían resolverse en futuros encuentros con el informante.

Tabla 1
Inventario de registros

No.	Fecha	Nombre	Motivo / Situación observada	Código de identificación	de Información que contiene	No. de páginas
1	12/01/21	Profesor David	Registro de observación de una clase	O12012021	Clase virtual de Ciencias Sociales.	5

2	14/01/21	Profesor David	Entrevista a docente	E14012021	Estrategias que el docente utiliza para evaluar.	7
3	25/01/21	Profesor Miguel	Entrevista a docente	E25012021	Evaluación Retroalimentación.	6
4	29/01/21	Maestra Rosario	Entrevista a docente	E29012021	La finalidad de la evaluación.	3
5	08/06/21	Alumna Renee	Entrevista a alumna	E08062021	La relación de una estudiante con la evaluación.	12
6	09/06/21	Alumna Monse	Entrevista a alumna	E09062021	La relación de una estudiante con la evaluación.	14
7	14/06/21	Alumno Pablo	Diario de campo	DC14062021	Periodo de evaluación: Una situación con el alumno.	4
8	18/06/21	Maestra Michel	Entrevista a maestra	E18062021	Percepción de la evaluación en el Colegio M. Experiencia personal.	15
9	06/08/21	Maestra Michel	Entrevista a maestra	E06082021	Preguntas pendientes de la primera entrevista sobre evaluación.	13
10	03/11/21	Maestra Michel	Entrevista a maestra	E03112021	Clases híbridas y evaluación.	13
11	22/12/21	Profesor David	Entrevista a docente	E22122021	Preguntas pendientes de la primera entrevista sobre evaluación.	18
12	03/01/22	Profesor Miguel	Entrevista a docente	E03012022	Preguntas pendientes de la primera entrevista sobre evaluación.	20
13	09/02/22	Profesor Miguel	Registro de observación de una clase	O09022022	Clase híbrida de Ciencias Sociales	11
14	17/02/22	Alumnos Leo, Ramiro y Paloma	Grupo focal	GF17022022	Evaluación y clases híbridas	33
15	04/04/22		Diario de campo	DC04042022	Criterios de evaluación docente y recuperación	6

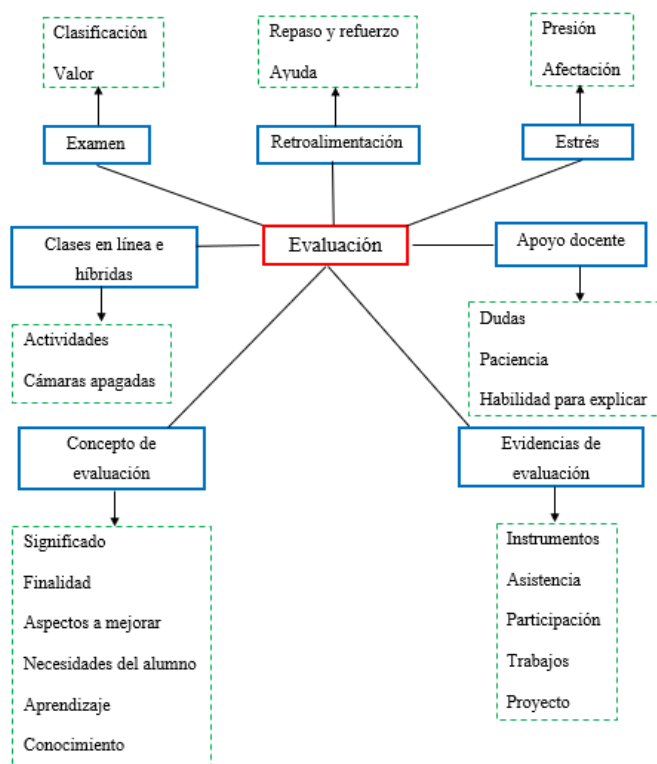
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la información analizada, se establecieron las categorías y subcategorías. Las categorías son los patrones encontrados entre el análisis de los registros. “La categorización consiste en identificar fragmentos de texto con temas que los describen o interpretan y asignar a cada fragmento un distintivo propio de cada categoría de elementos constituida” (Gil, 1994, p.8).

Se analizaron los registros de docentes y de alumnos para obtener un solo esquema analítico, destacando 7 categorías: examen, retroalimentación, estrés, clases en línea e híbridas, apoyo docente, concepto de evaluación y evidencia de evaluación.

Además de ser los patrones hallados, se definieron estos conceptos como categorías por ser términos amplios que involucran otras temáticas relacionadas dentro de los mismos, es decir, subcategorías. En la imagen del esquema analítico, se muestran las categorías y subcategorías, las cuales son diferenciadas por colores: el rojo es la metacategoría (la temática central), el azul las categorías (patrones encontrados) y el verde las subcategorías (conceptos relacionados).

Imagen 1
Esquema analítico



Fuente: Elaboración propia.

La voz de los actores educativos

De acuerdo con los docentes y los alumnos, la evaluación en el Colegio M está relacionada con distintos aspectos. Estos a su vez incluyen otros términos, que permiten construir un significado.

Para los docentes la evaluación está íntimamente relacionada con el aprendizaje del estudiante, y aseguran que les brinda información para poder actuar.

Los docentes hicieron alusión a que la evaluación tiene correlación con un “sistema” (E22122021), un “proceso” (E29012021) o un “resultado” (E18062021).

Los profesores utilizaron la evaluación para conocer más a sus estudiantes y saber qué necesitan repasar. Evaluar no solo para aprobar o reprobar.

Compromiso no escrito que consta de 2 etapas: Evaluación diaria o diagnóstico de evaluación y análisis del docente sobre las prácticas en el aula (asimilación y diseño de estrategias).

Cada maestro era libre de escoger sus criterios, siempre y cuando “estén simplificados por puntos (no por porcentajes), el máximo de puntuación sea 25 y de preferencia, el examen sea el que tenga más valor. Los docentes incluían en sus criterios de evaluación la participación, colaboración, asistencia, conocimientos, examen o proyecto, manejo de teoría y práctica y valores. Se evaluaba cada mes.

Para los alumnos, la evaluación está relacionada con el aprendizaje, conocimiento y la memorización. La evaluación es para “saber si se comprende el tema o lo que fuiste aprendiendo” (E09062021). Para la estudiante Paloma evaluar es “poner ciertos proyectos o exámenes para ver cuál es nuestro nivel, cuánto hemos aprendido” (GF17022022).

Exigencia administrativa: aplicación de examen

Los maestros del Colegio M optaron por utilizar un instrumento distinto al examen para evaluar a sus alumnos, porque consideraban que el examen no reflejaba realmente lo aprendido por un estudiante. Principalmente han cambiado a la evaluación por proyectos.

Sin embargo, por solicitud administrativa del Colegio M, el examen, o en este caso, su equivalente, tenía que tener un puntaje alto respecto a los demás criterios de evaluación, y se había de otorgar una calificación numérica por parcial, ya que utilizaban el examen como medio de presión hacia los padres de familia, para que realizaran el pago oportuno de la mensualidad, porque si no estaba cubierta la colegiatura, el estudiante no tenía derecho a presentarlo. De hecho, se

calendarizaban los exámenes de modo que coincidiera con el pago de la colegiatura.

Resultó contradictorio lo que promovían los maestros con lo que se les exigía administrativamente.

También existió un rechazo al examen por parte de los estudiantes. Renee comentó: “No creo que puedan decir si sí se grabó su conocimiento en un examen” (E08062021).

Consideraron que el examen era clasificador y exhibía sus debilidades, al grado de sentirse señalados por la calificación obtenidas bajo este instrumento, por lo que propusieron no darle tanto valor. Generando, además, una confusión en los alumnos entre la calificación numérica, la evaluación y los exámenes; para Ramiro la evaluación es “darle una calificación o ponerle un número al esfuerzo que realizas cuando presentas un examen o realizas un proyecto” (GF17022022).

Cambian las clases, cambia la evaluación

Durante las clases en línea, los maestros no sabían si los alumnos realmente tomaban sus clases, porque no encendían sus cámaras. Así que se les otorgó más puntuación a los estudiantes que mantuvieran su cámara prendida e interactuaran en la sesión.

El examen escrito como instrumento de evaluación cambió en clases en línea e híbridas; fue necesario contar con un dispositivo móvil con acceso a internet y una cuenta de Google para poder presentarlo.

Los docentes dan más valor a la participación durante las clases en línea. En la asignatura del profesor David, de 45 alumnos, participaron 5 (O12012021).

Por otra parte, el interés por la utilización de diversas actividades fue constante en los docentes, porque tuvieron la convicción de que variar los ejercicios en clase motivaba a los jóvenes y los mantenía atentos, logrando captar su atención.

Los maestros se mostraron empáticos y comprensibles. “Yo creo que debemos de tener esa apertura para que los muchachos puedan acercarse con nosotros” (E03012022). De hecho, estuvieron preocupados por la parte socioemocional de los estudiantes y trataban de realizar acciones que desarrollaran ese ámbito.

Para los alumnos, el apoyo que les ofreció el docente fue importante, sobre todo en las clases asíncronas, donde ellos pudieron tener una mayor exposición a las dudas.

También, durante las clases fue primordial la retroalimentación como parte del proceso evaluativo. Los maestros definieron la retroalimentación como la revisión y refuerzo de las temáticas vistas en clase previamente. La maestra Rosario la utilizó, para “beneficiar al alumno” (E29012021). La maestra Michel consideró que “siempre debe de haber un repaso que refuerce los conocimientos” (E18062021). En la clase del profesor David: “Repetimos el tema o las actividades, las veces que sean necesarias, para que ellos lo entiendan” (E22122021). El profesor Miguel retroalimentaba diariamente al llegar al aula, ya sea en línea o presencial (E03012022).

El estrés en periodos de evaluación

Los alumnos afirmaron tener momentos de estrés dentro de su vida como estudiante en la preparatoria, sobre todo en el periodo de evaluación; lo cual les afecta física, emocional y mentalmente, además de sentirse presionados.

Ramiro relató que en una semana de evaluación “terminé durmiéndome a las 7 de la mañana y entrábamos a clase a las 9 (...) y dije yo ya no puedo, pero no puedo dormir sin dejar algo ahí (...) yo ya hasta estaba pegándole al closet a las 3 de la mañana, a la puerta y a todo, estaba bien estresado y con sueño” (GF17022022).

Renee afirmó que afectó estar presionada por estrés, “mi cerebro dice que sí y mi cuerpo también dice que sí” (E08062021). “Lo que más me ha afectado en cuanto al estrés ha sido mi salud emocional y mental” (GF17022022). “Estaba muy mal física y psicológicamente porque tenía mucho estrés en el cuello, recuerdo que tenía tenso, tenía una sensación extraña en el cuello, no se me quitaba y apenas se me quitó” (GF17022022).

“El estrés ha afectado mi salud emocional muy feo, en el que te cuestionas muchísimas cosas, te pones a llorar a las 3 de la mañana, te sientes horrible; quieres terminar, quieres que termine el estrés, pero sabes que te faltan más trabajos, o te falta estudiar algo, o necesitas avanzarle a otro trabajo, y el sueño te empieza a pesar (...) y te quieres acostar, pero no puedes” (GF17022022). “Literalmente no dormía nada, no me acostaba, me iba a la escuela sin dormir, pero siento que valió la pena” (GF17022022).

La maestra Michel comentó “puede que sean alumnos con muchos conocimientos, yo puedo decir que es una eminencia en matemáticas, en física, en historia o en lo que sea, pero que hay de los valores o que hay de la salud mental” (E18062021).

Los estudiantes estuvieron a favor de incluir una evaluación cualitativa “la [evaluación] cualitativa no pega tanto como la cuantitativa, te hace reflexionar más (...) una manera cualitativa está mejor” (GF17022022).

Discusión y conclusiones sobre la evaluación de los aprendizajes

De acuerdo con lo mencionado por los participantes, la evaluación tiene significados diferentes de acuerdo a la posición en la que se encuentra el informante.

Para los docentes, la evaluación consistió en un proceso centrado en las necesidades de aprendizaje del estudiante, que posteriormente dio un resultado, con el cual los maestros verificaron el grado de avance del alumno en relación con los temas vistos en clase y su desempeño en el aula.

Para poder llegar al producto final, los profesores solicitaron a los jóvenes preparatorianos distintas evidencias.

También existieron actitudes que fueron evaluadas, aunque éstas no pudieron evidenciarse física y tangiblemente, como participar, tener disposición de aprender o actuar con valores.

En caso de que los alumnos obtuvieran una evaluación aprobatoria, el maestro continuaba aplicando las estrategias docentes que le habían funcionado; de lo contrario, hacía modificaciones a su clase.

Para los alumnos evaluar era un acto que realizan los maestros para saber el aprendizaje que tuvieron los estudiantes durante un determinado tiempo, involucra el conocimiento adquirido y la memorización como capacidad de retención de información. Los alumnos conciben la evaluación como sinónimo de calificación y puntajes altos con conocimiento.

Los docentes sostuvieron que un alumno no es un número. Sostuvieron que, al asignarse un número como resultado de una evaluación, clasificaba a los estudiantes y opinan que no brindó información suficiente sobre su aprendizaje.

Al ser una institución educativa privada, los directivos del colegio intervenían en la forma de evaluar de los maestros, porque la evaluación tenía un sentido de autoridad y presión económica ante los estudiantes y sus familias. Por esta razón existen diversas formas de percibir la evaluación, de acuerdo con el rol que se tuviera dentro de la escuela, lo que causa pugna entre los diferentes actores.

Por otro lado, existió una impropiedad entre la evaluación cuantitativa y el examen escrito;

una constante entre los participantes es su utilización como sinónimos. Es decir, asumieron que la evaluación cuantitativa consistía en la aplicación de un examen

Dentro de su concepción de evaluación cuantitativa y a pesar de las solicitudes administrativas, los profesores optaron por no emplear el examen como el instrumento de evaluación con mayor puntaje, sino utilizar un proyecto, mismo que era seleccionado por los docentes y asignado a los alumnos para entregarlo un día y horario específico. Dicho proyecto consistió en la realización de una actividad acorde a las temáticas vistas en clase.

El proceso de evaluación podía resultar un aspecto perjudicial para los estudiantes que manejan altos niveles de estrés y un gran sentido de responsabilidad, al grado de causarles malestares físicos, desmotivación y sentimientos desfavorables para su desarrollo integral. Hubo alumnos del Colegio M que han presentaron dolencias físicas, cansancio, estrés, llanto y perdieron horas de sueño por la realización de tareas en horarios inadecuados.

Los alumnos justificaron la afectación a su salud con la satisfacción de obtener una buena calificación, consecuente de haber cumplido con todo lo solicitado en tiempo y forma. Relacionan el estrés con un buen resultado de evaluación; pues pensaron que para poder llegar al puntaje máximo fue necesario esforzarse y sacrificar ciertos aspectos de su vida, como el no dormir.

Un hallazgo importante dentro del proceso evaluativo del Colegio M. fue que los docentes hicieron uso de estrategias de aprendizaje, tal es el caso de actividades de carácter académico, informativo y socioemocional. Emplearon diferentes ejercicios para llamar la atención de los alumnos y que ellos pudieran aprender de una manera dinámica. También dedicaron tiempo de su clase para que los jóvenes expresaran dudas o comentarios acerca de cualquier tema, pues afirmaron que hacer esto crearía un ambiente de confianza en el aula.

Por otro lado, una vez terminado el confinamiento, los profesores del colegio M optaron por continuar con su proceso de evaluación lo más parecido a las clases presenciales anteriores a la pandemia. En clases en línea le dieron mucha importancia a la participación. Cuando se implementaban las clases híbridas, hubo un cambio en las actitudes de los estudiantes.

Reflexiones

La evaluación está presente en nuestra vida diaria, todo el tiempo evaluamos, incluso sin darnos cuenta. Generalmente la utilizamos para formular juicios de valor sobre las personas, sus

actividades y acciones. El dar un puntaje a algo, utilizar un adjetivo o calificar implica un juicio de lo que se considera merecedor, por lo que implica una gran subjetividad.

En educación, evaluar es una tarea que requiere una gran responsabilidad. Es un proceso que involucra a diversos actores de la educación, siendo los protagonistas el maestro y el estudiante. Es una actividad productora de conocimiento que permite observar el desarrollo del alumno.

Uno de los objetivos del proceso evaluativo es involucrar y motivar a los alumnos para que mejoren su participación dentro del aula. La evaluación no trata solamente de medir resultados, sino que además tiene la fortaleza para guiar el cómo se enseña y, especialmente, el cómo aprenden los estudiantes, mediante el seguimiento del desempeño y nivel de avance de los alumnos.

La evaluación cuantitativa y cualitativa pueden ser complementarias sin necesidad de contraponerse.

La reproducción de las formas de evaluación a nivel local es un reflejo del propio sistema educativo y los problemas que enfrenta para llevar a cabo una evaluación apegada a la realidad.

Los maestros no desean evaluar como ellos fueron evaluados porque están conscientes de los vacíos que se tenían.

Los preparatorianos no visualizan la gravedad de llevar al límite su salud mental y física por una calificación, pero en algunos años puede resultar de gravedad el cúmulo de estrés desde corta edad.

En ese sentido, es necesario que la institución educativa proporcione información a los estudiantes sobre las consecuencias de someterse a altos niveles de estrés, y resignificar la evaluación, donde la obtención de una calificación perfecta no sea el fin, justificando el daño ocasionado a los alumnos. También es necesaria la planeación de la calendarización de los periodos de evaluación para que los jóvenes y los docentes puedan tener una mejor organización y no cause tanta presión en ambas partes.

Por otra parte, el aspecto administrativo dentro de la injerencia evaluativa de los directivos del Colegio M es coincidente con otras instituciones educativas privadas dentro de la ciudad.

Los docentes y alumnos construyeron el significado de la evaluación bajo sus propias prácticas, a partir de su historia y relación que tuvieron con ella. Tomaron aquello que les resultó conveniente y desecharon los elementos que ya no resultaron pertinentes para darle un nuevo sentido. Mientras que las determinaciones las edificó la institución, conforme a intereses del

colegio.

La cotidianidad puede llegar a cerrar nuestros ojos, pero gracias al estudio se notaron aspectos que no consideraba importantes. La investigación cualitativa nos enseñó que todo aquello que pasa dentro de un espacio es digno de estudiarse y tratar de conocer al otro sin prejuicios nos hace más humanos y empáticos con los demás.

Sugerencias para mejorar

La capacitación para docentes en el ámbito de la evaluación. Dar seguimiento a lo que se realiza realmente en la práctica en el aula.

No otorgar puntuaciones para ayudar al alumno a aprobar una materia o por una actividad que involucre un beneficio no académico de la institución.

Inducir a los estudiantes a llevar a cabo prácticas de evaluación estructuradas cuidadosamente y de manera permanente en las etapas de su desarrollo académico – Autoevaluación.

Continuar con la retroalimentación de manera permanente para realizar correcciones en el aprendizaje y desempeño de los alumnos, facilitando una actitud positiva, hacia el aprendizaje futuro.

Tomar en cuenta la opinión de los maestros; ellos proponen integrar el aspecto socioemocional dentro de la evaluación.

Comenzar con el proceso de democratización de la evaluación y tomar en cuenta a los actores de la educación, mediante la participación y la escucha activa.

La creación de un instrumento que permita evaluar los aspectos cualitativos de los estudiantes y puedan verse reflejados en un resultado verdadero de su aprendizaje.

Que los contenidos escolares sean acordes a la realidad sociocultural de los alumnos, que la institución educativa y su comunidad no se vean como entes separados.

Bibliografía

- Bertely, M. (2000). *Investigación etnográfica en escuelas y salones de clase. La entrada al campo*. En Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós.
- Briceño, A. (2019). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Revista Torreón Universitario* (20), 22-31.
<https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/262/389>
- Cedeño, S. M. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), pp. 1-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44710105.pdf>
- Delgado, K. (2018). *Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes, procesos y resultados*. Magisterio.
- Díaz Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas Drummond, S. (2008). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Espinosa, R. y Ríos S. (2017). *El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva* [Archivo PDF].
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf>
- Gil, F. J. (1994). *Aproximación interpretativa al contenido de la información textual en análisis de datos cualitativos*. PPU.
- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de los grupos focales. *Scielo*, 2(5).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009
- Meraz, M., Cardoso, M., Reyes, V. y Ostiguín, R. (2018). Evaluación cualitativa: Una alternativa para la praxis de enfermería. *Cultura de los cuidados*, 22(51), 160 -168.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/77598/1/CultCuid_51_18.pdf
- Noriega, N. y Sánchez A. (2019). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el proceso de evaluación en la educación básica primaria* [Archivo PDF].
<https://core.ac.uk/download/pdf/269026564.pdf>
- Reséndiz, C. (2021). *La evaluación en educación en el siglo XXI: entre emergencias, trayectorias, pruebas y docentes* [Archivo PDF].
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2694.pdf>
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

- Ruiz, S., Torres, F. y Gaytán, C. (20221). *Evaluación de los aprendizajes en escuelas de educación básica* [Archivo PDF].
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1185.pdf>
- Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación educativa I un proceso de diálogo, comprensión y mejora*.
Magisterio del Rio de la Plata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
Paidós.

Brechas de logro al egreso de la Educación superior y nuevos rostros de la desigualdad educativa: una mirada desde el EGEL en el caso mexicano

Achievement gaps at graduation from Higher Education and new faces of educational inequality: a look from the EGEL in the Mexican case

*Jeison Felipe Gómez Sánchez**

Resumen: Históricamente, el contexto social, político y económico, ha propiciado cambios en el devenir de los sistemas educativos en el mundo, y los que respectan al nivel universitario no han sido excepción de ello. Como resultado, los objetivos perseguidos por estos sistemas se diversifican y reorientan; si bien durante el siglo XX el foco estuvo puesto en el acceso y la cobertura ("masificación") en Educación superior, hoy se pone sobre la calidad desde una perspectiva de equidad que asegure el logro de los aprendizajes. Para aportar en esta discusión, la presente ahonda en los niveles de logro educativo al egreso de licenciaturas en México, desde el examen estandarizado Egel en 2021, y los desafíos educativos en los niveles macro, meso y micro para pensar caminos hacia la búsqueda de una Educación superior caracterizada por la equidad y calidad educativa.

Abstract: Historically, the social, political and economic context has led to changes in the development of educational systems in the world, and those at the university level have been no exception. As a result, the objectives pursued by these systems are reoriented; Although during the 20th century the focus was on access and coverage ("massification") in Higher Education, today it is on quality from a perspective of equity that ensures the achievement of learning. To contribute to this discussion, this article delves into the levels of educational achievement at the graduation of bachelor's degrees in Mexico, from the standardized exam EGEL in 2021, and the educational challenges at the macro, meso and micro levels to think about paths towards the search for a Higher education characterized by equity and quality.

Palabras clave: niveles de logro; desigualdad educativa; equidad educativa; segmentación educativa; fragmentación educativa.

* Maestro en Estudios Políticos y Sociales. Psicólogo. Actualmente, estudiante del Doctorado en Psicología (campo Psicología Educativa y del Desarrollo) en la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: Factores asociados al logro educativo, Brechas de inequidad, y Compensación de desigualdades en Educación superior. Correo electrónico: jfgomez@comunidad.unam.mx

Este trabajo centra la mirada en la consideración de puntos de análisis alrededor de la desigualdad educativa, haciendo énfasis en la que se considera una de las principales expresiones de la inequidad en la Educación superior, a saber, las brechas en el logro de los aprendizajes. Para ello, se incorporan categorías de análisis aportadas desde la literatura para comprender las dinámicas recientes de la educación en este nivel formativo, y cómo se gestan nuevos rostros de la desigualdad. Y de otro modo, se aportan datos empíricos a través de la evaluación estandarizada que realiza el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior CENEVAL, vía Examen General para el Egreso de la Licenciatura EGEL, como fuente de información para robustecer la comprensión de la problemática en torno al aseguramiento del logro de aprendizajes en el caso mexicano. Finalmente, se procederá con integraciones entre lo antes planteado, y la identificación de posibles retos para pensar en prospectiva la Educación superior en el país.

La desigualdad educativa, aristas para su análisis

Para iniciar, es clave comprender algunas tendencias que, en el caso latinoamericano, se han venido suscitando especialmente posterior a los años noventa. Si bien la educación, y en este caso la de nivel superior, históricamente se ha redefinido en sus fines, pasando por la formación del ciudadano en la configuración de los Estados nacionales, a un segundo modelo para la formación de recursos humanos para el desarrollo económico, y más recientemente, en la tensión entre la lógica del mercado y la representación de bien público en la sociedad del conocimiento (Tedesco, 2012), ha coincidido en todo este recorrido en ocupar un lugar preponderante en la escena social, adquiriendo un alto grado de reconocimiento que, sin embargo, se inserta en una crisis de sentido durante las últimas décadas.

Esta crisis deviene, por un lado, de un fallido intento de incorporar un discurso homogeneizador en contextos socio culturales altamente heterogéneos, y por otro, de las promesas incumplidas en torno a que la educación proveería de una mayor movilidad social ascendente y desarrollo tanto individual como colectivo. Lo que se encuentra en su lugar es una deuda pendiente en torno a contribuir a la generación de una mayor y mejor distribución del ingreso, pese a la consolidación de sistemas democráticos en América Latina.

Hoy, la apuesta educativa implica movilizar la triada inclusión, equidad y calidad educativa, constatando lo anterior en hitos internacionales como la Conferencia Mundial sobre Educación

para todos de 1990 en Jomtien, llevada a cabo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, y más recientemente, por la incorporación en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas de su cuarto objetivo. La triada en mención no es fortuita, sino resultado de un complejo proceso de análisis y debate alrededor del quehacer de la Educación superior, para comprender que, en su centro, alberga una oportunidad fundamental para contribuir a la generación de mayor justicia social, lo cual no es naturalmente dado, sino socialmente construido, y que en el caso de la educación requiere incorporar múltiples y diversas dimensiones para comprender de qué manera las Universidades son -o no- espacios de reivindicación y transformación, especialmente para contextos profundamente desiguales como los latinoamericanos (Schwal, 2020).

En la segunda mitad del siglo XX y para el caso mexicano especialmente posterior a fines de los años ochenta e inicios de los noventa, se pensó que el problema de la Educación superior era, en términos generales, uno de cobertura y acceso. Si bien no se busca aquí desarrollar un recorrido histórico al respecto, vale la pena señalar que la matrícula en Educación superior efectivamente ha ido ampliándose progresivamente en el país, sin embargo, ello no se ha traducido directamente en la reducción significativa de la desigualdad para todos y todas (UNESCO-IESALC, 2020), a lo que se suman los efectos de la pandemia por Covid-19, que tal y como señala IESALC en UNESCO (2022), gestó innumerables crisis para el funcionamiento del subsistema de Educación superior, pasando tanto por la administración y gestión, la enseñanza y aprendizaje -mediado por la virtualidad-, el acompañamiento a trayectorias formativas, bienestar biopsicosocial, entre otros asuntos.

Para efectos de ejemplificar lo anterior, se relaciona en la siguiente tabla la cobertura bruta de Educación superior en México, partiendo del ciclo escolar 2015-2016 hasta 2022-2023, y los datos disponibles de 2016-2023 del Coeficiente de Gini, medida estadística utilizada para cuantificar la desigualdad de ingresos o riqueza dentro de una población, el cual se representa como un número entre 0 y 1, donde 0 representa la perfecta igualdad (todos y todas tienen los mismos ingresos o riqueza) y 1 representa la perfecta desigualdad (una persona tiene todos los ingresos o riqueza y los demás no tienen nada).

Tabla 1. Cobertura bruta de ES vs. Coeficiencia de Gini en México

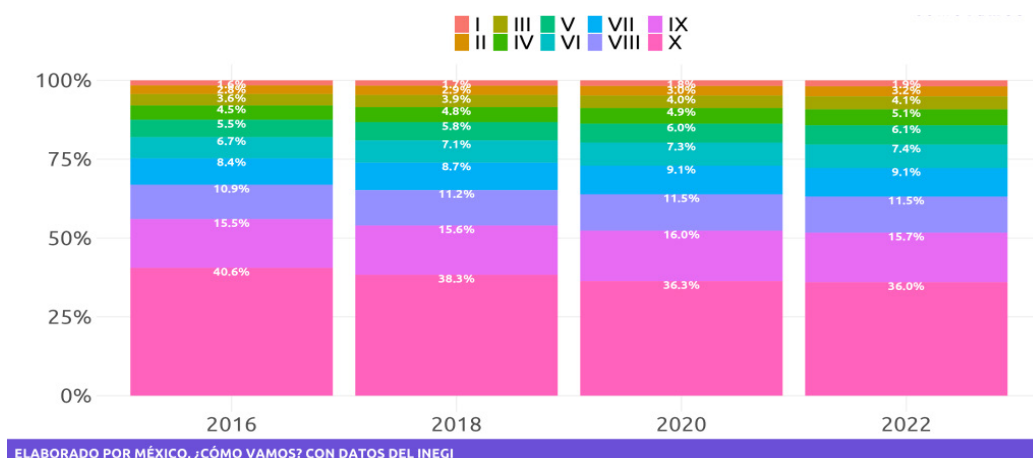
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Cobertura bruta de Educación superior	34.5	36.2	37.3	38.5	40.2	40.4	41.0	42.1
Coeficiente de Gini, ingresos totales de los hogares	0.464		0.438		0.426		0.413	

Fuente: Elaboración propia con datos de Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (S.F.)

<https://www.sii.es.unam.mx/nacional.php> y México Cómo Vamos (2023) <https://mexicocomovamos.mx/animal-politico/2023/08/enigh-2022-como-vamos-en-desigualdad>

Lo anterior se complementa con el siguiente gráfico, retomado de México ¿Cómo Vamos? (2023) con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, el cual muestra la distribución porcentual del ingreso per cápita en el país.

Gráfico 1. Distribución porcentual del ingreso per capita en México



Fuente: Recuperado de México ¿Cómo Vamos?. (2023). *ENIGH 2022, ¿Cómo vamos en desigualdad?*. Disponible en <https://mexicocomovamos.mx/animal-politico/2023/08/enigh-2022-como-vamos-en-desigualdad/>

Lo anterior, deja entrever cómo persiste una dinámica que evidencia la acumulación del mayor porcentaje de los ingresos per cápita por quienes se encuentran en los deciles superiores, manifestando la brecha existente en torno a la desigualdad de ingresos entre sectores poblacionales en el país. Debe decirse que ello toca de manera especial a la Educación superior, en tanto desde el modelo impulsado en la segunda mitad del siglo XX, focalizado en la formación de recursos

humanos para el desarrollo económico y social, se defendía la idea de que, a una mayor escolaridad, proporcionalmente se generarían mayores ingresos distribuidos para toda la población. En la contemporaneidad, pese a los esfuerzos por aumentar las tasas de matrícula, la desigualdad parece resistirse a ceder terreno.

Una de las explicaciones al respecto se encuentra en que, con la necesidad imperiosa de los gobiernos por ampliar la matrícula y la cobertura, se generó para las dos últimas décadas del siglo XX un *boom* de expansión de Instituciones de Educación superior y Programas académicos. Sin embargo, ello se realizó a expensas de procesos de monitoreo y regulación sólidos, lo que conllevó a la generación de una oferta educativa cada vez más amplia (especialmente proveniente del sector privado), pero con asimetrías significativas en los niveles de calidad.

Siguiendo a Ezcurra et al. (2019), esto se ha denominado proceso de masificación de la Educación superior. Los efectos de esta dinámica han llevado a situar la pregunta que bien enuncia Arum et al. (2007, citado en Ezcurra et al., 2019), en torno a si la expansión de la matrícula:

¿reduce la desigualdad al proveer más oportunidades a personas de estratos en desventaja, o la magnifica al ampliar de modo desproporcionado las oportunidades de aquellos que ya son privilegiados? En primer término, el problema refiere al ingreso al ciclo. Es decir, la masificación, ¿amengua las brechas sociales en la entrada a la Educación superior?. (p. 23)

Lo que se encuentra es que paralelo a la masificación, se generaron circuitos educativos. Es decir “la agrupación de las instituciones de acuerdo con la similitud de sus características (el nivel socioeconómico y capital sociocultural de sus alumnos, el perfil de los docentes, la infraestructura, los modelos pedagógicos, la organización, etc.)” (Kruger, 2012, p. 140). Los circuitos educativos corresponden a grupos de Universidades que, aunque habilitadas para otorgar títulos profesionales con igual validez oficial, se caracterizan por tener niveles de calidad educativa heterogéneos lo que, además, coincide con que aquellas que proveen mayores niveles de calidad, reciben estudiantes cuyos perfiles socioeconómicos provienen de sectores con mayores ingresos, mientras que Universidades de menor calidad, reciben aquellos de menores deciles de ingresos, reproduciendo con ello un determinismo social en tanto la cobertura y el acceso no son suficientes para que ahora la calidad educativa perpetúe dinámicas de desigualdad.

Siguiendo con lo anterior, señala Kruger (2012), los circuitos generan un proceso de

segmentación, que separa y estratifica a la población de acuerdo con su capacidad de consumo de la Educación superior, que funciona bajo la lógica del mercado. Esta distancia, entre un grupo y otro, no solamente genera categorías para distinguirlos, sino para agenciar clasificaciones, selecciones y procesos de segregación y exclusión.

La estrategia fundamental de los gobiernos, e incluso del sector privado, ha sido la asignación de becas para colegiatura (Silva-Laya, 2015), lo que ha generado un proceso contradictorio y muy diciente de cómo opera la desigualdad educativa. En Universidades que tradicionalmente reciben un perfil específico de la población para formarse en sus aulas (refiriéndose a quienes provienen de deciles de ingreso superior), la implementación de dichas estrategias ha llevado a que población proveniente de sectores menos aventajados, ingrese a este tipo de instituciones. Con ello, si bien la lógica de los circuitos educativos se pone en juego, no necesariamente se han gestado procesos de acompañamiento integrales, derivando en nuevas asimetrías que no se resuelven con ingresar a Universidades de prestigio por su calidad académica, sino que dichas poblaciones corren el riesgo de volver a quedar en una situación desventajosa, caracterizada por la noción de fragmentación educativa. En el marco de una institución, que antes se consideraba homogénea en su interior, ahora hay procesos de desagregación y atomización (Barbero, 2006), en donde es evidente nuevas formas de desigualdad tanto en circuitos claramente segmentados, como en aquellos que ahora se encuentran fragmentados, destacando una asimetría que interesa especialmente en el presente trabajo, estas son: las brechas en el logro de los aprendizajes.

UNESCO (2009), en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en París, retrató lo anterior al decir que:

(9) Al tiempo que se expande el acceso, la Educación superior debe perseguir las metas de la equidad, la pertinencia y la calidad simultáneamente. La equidad no constituye únicamente una cuestión de acceso – el objetivo debe ser una participación exitosa y la culminación de los estudios, así como el aseguramiento del bienestar estudiantil, con apoyos financieros y educativos apropiados para aquellos que provengan de comunidades pobres y marginadas. (p. 2)

Esto es fundamental, y como se puede encontrar en el fragmento anterior, se vincula a una

noción clave: la equidad, lo que viene siendo señalado con especial fuerza en las últimas tres décadas. Al respecto, indica Tedesco (2012) que:

Estamos ante la necesidad de abrir esa agenda, en términos de políticas públicas destinadas a resolver los problemas de aprendizaje y reducir la inequidad en esos resultados. Insisto, es una agenda para incorporar dimensiones que han estado ausentes en las políticas de estos años y que vuelven a colocarnos en debates del pasado; debates históricos que deben incorporar otros nuevos. (p. 44)

Las brechas en el logro de los aprendizajes aparecen como un asunto prioritario. Para Reimers (2000), este es uno de los peldaños para hablar de oportunidades educativas, mientras que Silva-Laya (2012) lo aborda al expresar que:

la equidad en la Educación superior se refleja cuando un número representativo de jóvenes, sin importar su origen étnico, condición social, cultural, económica, o situación personal, logran ingresar a la universidad. De esta manera, retoma el principio de no discriminación. Estos jóvenes adquieren conocimientos para su desenvolvimiento personal y profesional; con ello focaliza procesos eficaces de formación, y concluyen los ciclos escolares correspondientes de manera exitosa, **lo que implica que obtienen los resultados esperados.** (p. 11, negrillas añadidas)

Las brechas en los aprendizajes, al egreso de la Educación superior, son entonces un problema de equidad educativa, que es ineludible en tanto un gran cúmulo de naciones, sin excepción de México, se suman a la promesa de una educación inclusiva y equitativa de calidad en este nivel formativo.

Sin embargo, “no hay situación social que sea problemática en sí misma, sino en función de las capacidades del sistema educativo para hacer frente a sus especificidades” (López, 2007, p. 63). Ello conlleva al concepto de educabilidad, en tanto el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones para que sea posible el desarrollo educativo (López y Tedesco, 2002). Por tanto, insta a superar la visión individualista (muchas veces impulsada bajo la idea meritocrática), para considerar cómo las cosmovisiones, políticas, instrumentos y el andamiaje generado en todo el

ecosistema educativo, posibilita desarrollar prácticas exitosas en entornos de alta complejidad.

La consideración de la educabilidad constituye un elemento muy valioso para analizar las relaciones entre educación y pobreza, puesto que pone el énfasis precisamente en aquellos factores asociados a la pobreza que impiden el aprovechamiento de las oportunidades educativas. (...) intervienen por supuesto las condiciones materiales mínimas, pero también el disponer de un entorno familiar favorable para el aprendizaje, un entorno escolar capaz de aceptar diferentes ritmos de aprendizaje o un profesorado que confíe en sus capacidades educativas. (Bonal y Tarabini, 2013, p. 73)

Las condiciones de educabilidad se preguntan entonces por las dimensiones sociales, familiares y escolares que, en conjunto, pueden expandir y materializar el potencial de las prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, explorar las condiciones de educabilidad implica comprender la pobreza más allá de la carencia material, para comprender sus efectos subjetivos. Las trayectorias y el aseguramiento de los aprendizajes requieren gestar condiciones para atender a las y los estudiantes, con miras a la compensación *integral* de los aprendizajes. Esto es, incluyendo posturas y acciones en torno a las dimensiones: económica, psicológica, biológica, social-relacional, familiar, curricular y de lo pedagógico-didáctico, para intervenciones con miras a acompañar de manera sistémica las trayectorias, y generar condiciones oportunas para que todos y todas no sólo encuentren un lugar para acceder a la Educación superior, sino que una vez allí, puedan permanecer, avanzar entre ciclos formativos, asegurar aprendizajes de calidad, e insertarse en la vida profesional exitosamente.

De esta manera, si por un lado se tiene en el logro de los aprendizajes tanto un rostro preminente de la desigualdad educativa, como un reto fundamental a atender desde los niveles macro, meso y micro, ahondar en las condiciones de educabilidad puede ser fundamental “para conocer por qué en ocasiones los esfuerzos educativos en forma de inversión económica, cambios curriculares, métodos pedagógicos o sistemas de evaluación, no ofrecen los resultados esperados y deseables” (Bonal y Tarabini, 2013, p. 86). Se trata de comprender en profundidad a las poblaciones que se encuentran en las aulas, así como ver a las instituciones educativas como espacios social, cultural y territorialmente situados, no ajenas sino entrelazadas con su contexto, con las

necesidades y oportunidades particulares que requieren ser estudiadas, analizadas e integradas para un ecosistema educativo que propenda por el desarrollo de toda la población que se inserta en los estudios profesionales.

Ello se enuncia con miras a situar una ruta esperanzadora en torno a la prospectiva de la Educación superior, en tanto reconocer que si bien representa un escenario complejo en términos de los desafíos que se desglosan de las preexistentes y nuevas formas de desigualdad, también se ubica en México un momento de oportunidad, por ejemplo, véase la reforma al artículo 3º constitucional de 2019, así como la expedición de la nueva Ley General de Educación Superior en 2021, que directamente se pronuncia sobre que el Estado garantice obligatoriamente el derecho a la Educación superior, ratificando que esta debe ser de calidad y que “promueva el máximo logro del aprendizaje” (inciso ix, artículo 8º).

En lo posterior, se incorporan algunos elementos empíricos en el caso mexicano para reconocer aún más cómo se evidencia la problemática del logro de los aprendizajes en Educación superior, considerando dicho referente en el marco de la ya mencionada prospectiva de este nivel formativo en el país.

Examen para el Egreso de la Licenciatura, lo que evidencian los datos

De manera general, se tiene que el Examen para el Egreso de la Licenciatura EGEL es un “instrumento de evaluación de cobertura nacional cuyo propósito es determinar si los egresados que concluyen un plan de estudios de la licenciatura cuentan con los conocimientos y las habilidades que se consideran indispensables al término de su formación académica” (CENEVAL, 2024, en línea). El examen se aplica a quienes han aprobado el 100% de créditos académicos de su respectiva licenciatura, igualmente, para quienes se encuentran en último semestre de carrera, siempre que se cuente con la solicitud de la institución educativa para ello.

El EGEL es aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior CENEVAL, “asociación civil que tiene como actividad principal el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias; así como el análisis y la difusión de sus resultados” (CENEVAL, 2024, en línea).

En la actualidad, EGEL cuenta con 42 exámenes para licenciaturas e ingenierías, sumando uno más para profesional técnico. Los programas académicos son agrupados en tres grandes

campos de conocimiento: (1) Ciencias de la vida y la conducta, (2) Diseño, Ingenierías y Arquitectura y (3) Ciencias sociales y Humanidades. En ciertas Universidades en el país, la aprobación del examen EGEL se incluye como modalidad de titulación. Sus resultados se orientan por el Índice Ceneval, con una escala de puntuación de 700 a 1300 puntos. A partir de ello, se estructuran tres niveles de desempeño: Aún no satisfactorios ANS (700-999 puntos), Desempeño satisfactorio DS (1000-1149), y Desempeño sobresaliente DSS (1150-1300). Lo esperable es que, dado el momento formativo en que se encuentran los(as) evaluados(as), se ubiquen entre DS y DSS.

Los EGEL se clasifican de la siguiente manera.

Tabla 2. Programas vs. Campos de conocimiento EGEL

Ciencias de la Vida y la Conducta, CVC	Diseño, Ingeniería y Arquitectura, DIA	Ciencias Sociales y Humanidades, CSH
▪ Biología ▪ Ciencias Agrícolas ▪ Enfermería ▪ Medicina General ▪ Medicina Veterinaria y Zootecnia ▪ Nutrición ▪ Odontología ▪ Psicología ▪ Química ▪ Química Clínica ▪ Químico Farmacéutico Biólogo ▪ Profesional Técnico en Enfermería (EGEPT-ENFER)	▪ Arquitectura ▪ Ciencias Computacionales ▪ Diseño Gráfico ▪ Informática ▪ Ingeniería Biomédica ▪ Ingeniería Civil ▪ Ingeniería Computacional ▪ Ingeniería de Software ▪ Ingeniería Eléctrica ▪ Ingeniería Electrónica ▪ Ingeniería en Alimentos ▪ Ingeniería en Biotecnología ▪ Ingeniería Industrial ▪ Ingeniería Mecánica ▪ Ingeniería Mecánica Eléctrica ▪ Ingeniería Mecatrónica ▪ Ingeniería Química	▪ Administración ▪ Ciencia Política y Administración Pública ▪ Ciencias de la Comunicación ▪ Comercio/Negocios Internacionales ▪ Contaduría ▪ Derecho ▪ Economía ▪ Gastronomía ▪ Mercadotecnia ▪ Pedagogía-Ciencias de la Educación ▪ Relaciones Internacionales ▪ Trabajo Social ▪ Turismo

Fuente: CENEVAL. (S.F.). *Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL)*, consulta en línea.

<https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-egel/>

Al interior de cada examen por Programa, se han diseñado entre tres y cinco áreas de conocimiento, según las particularidades de las carreras profesionales y los perfiles de egreso.

Teniendo en consideración lo descrito con anterioridad, se presentan a continuación los resultados de la aplicación 2021 del EGEL, para ello, se incorporan tablas por cada campo de conocimiento, en el que se encontrarán los 39 Programas académicos evaluados en dicho año, las áreas de conocimiento, y los porcentajes por área y en promedio en los niveles de desempeño ANS, DS y DSS. Se han resaltado tres tipologías en el promedio de desempeños en ANS, en amarillo se encuentran resaltados aquellos Programas que, en promedio, tienen entre 30%-39% de sus evaluados(as) en desempeños ANS, en naranja para los que concentran 40%-49%, y en rojo $\geq 50\%$ de población en el mismo nivel.

Inicialmente, se tienen los resultados en el campo Ciencias de la Vida y la Conducta CVC.

Tabla 3. Resultados EGEL 2021, Ciencias de la Vida y la Conducta

Licenciatura	Áreas de conocimiento	ANS	DS	DSS	Promedio ANS	Promedio DS	Promedio DSS
Biología	Investigación	35,40%	54,40%	10,20%	41,30%	51,63%	7,07%
	Gestión de recursos naturales	47,40%	48,30%	4,30%			
	Biotecnología y Ciencias Genómicas	41,10%	52,20%	6,70%			
Ciencias Agrícolas	Diagnóstico y diseño de programas para la producción de alimentos y materias primas	27,20%	54,00%	18,80%	32,90%	50,48%	16,63%
	Producción de alimentos y materias primas	30,80%	53,30%	15,90%			
	Sanidad e inocuidad agropecuaria	31,40%	52,90%	15,70%			
	Administración para el desarrollo rural	42,20%	41,70%	16,10%			
Enfermería	Educación y promoción de la salud	46,50%	35,40%	18,20%	36,18%	44,28%	19,55%
	Cuidados integrales al paciente	28,90%	46,00%	25,10%			
	Técnicas y procedimientos	31,70%	47,30%	21,00%			
	Gestión, administración e investigación	37,60%	48,40%	13,90%			

Medicina General	Promoción de la salud y prevención de riesgos	55,10%	42,80%	2,10%	38,53%	54,80%	6,68%
	Atención médica: Diagnóstico médico	31,50%	67,30%	1,20%			
	Atención médica: Tratamiento y evolución	26,10%	61,30%	12,60%			
	Socio medicina	41,40%	47,80%	10,80%			
Medicina veterinaria y Zootecnia	Medicina	35,00%	46,60%	18,40%	34,10%	46,08%	19,83%
	Zootecnia. Manejo reproductivo	28,10%	41,90%	30,00%			
	Zootecnia. Nutrición e infraestructura	42,80%	41,70%	15,50%			
	Salud pública, epidemiología y calidad e inocuidad alimentaria	30,50%	54,10%	15,40%			
Nutrición	Atención clínica nutricional	54,50%	36,00%	9,50%	52,47%	39,27%	8,27%
	Atención nutricional a grupos de individuos	59,50%	34,80%	5,70%			
	Administración de los servicios de alimentos	43,40%	47,00%	9,60%			
Odontología	Diagnóstico	16,30%	43,80%	39,90%	22,28%	48,95%	28,78%
	Pronóstico y plan de tratamiento	21,30%	54,70%	24,00%			
	Tratamiento integral	28,60%	48,80%	22,60%			
	Promoción de la salud, prevención y control de riesgos	22,90%	48,50%	28,60%			
Psicología	Evaluación psicológica	55,70%	38,90%	5,40%	51,07%	41,17%	7,80%
	Intervención psicológica	46,70%	40,90%	12,50%			
	Investigación y medición psicológica	50,80%	43,70%	5,50%			
Química	Metodologías químicas	38,60%	54,10%	7,30%	37,90%	51,35%	10,73%
	Análisis químico	39,10%	51,20%	9,70%			
	Síntesis química	41,80%	42,70%	15,50%			
	Procesos industriales	32,10%	57,40%	10,40%			
Química clínica	Normatividad	48,30%	44,00%	7,70%	34,47%	52,17%	13,40%
	Diagnóstico por el laboratorio	30,80%	54,60%	14,60%			
	Interpretación de resultados del laboratorio y control de calidad	24,30%	57,90%	17,90%			

Químico farmacéutico biológico	Procesos de análisis	42,60%	48,50%	9,00%	41,60%	49,55%	8,88%
	Obtención y análisis de fármacos	39,40%	52,80%	7,80%			
	Diseño, desarrollo y producción de medicamentos	43,70%	47,70%	8,60%			
	Servicios farmacéuticos	40,70%	49,20%	10,10%			

Fuente: Elaboración propia con datos de CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

A continuación, se tienen el campo Diseño, Ingeniería y Arquitectura DIA.

Tabla 4. Resultados EGEL 2021, Diseño, Ingeniería y Arquitectura

Licenciatura	Áreas de conocimiento	ANS	DS	DSS	Promedio ANS	Promedio DS	Promedio DSS
Arquitectura	Construcción de espacios habitables sustentables	50,30%	36,00%	13,70%	44,48%	43,53%	12,00%
	Administración y gestión de la construcción	39,90%	49,70%	10,40%			
	Proyecto de espacios habitables con enfoque sustentable	37,60%	43,90%	18,50%			
	Proyecto arquitectónico	50,10%	44,50%	5,40%			
Ciencias Computacionales	Desarrollo de software de aplicación	30,90%	52,30%	16,80%	45,27%	40,63%	14,13%
	Desarrollo de software de base para diversos entornos	42,40%	49,40%	8,30%			
	Solución a problemas en computación teórica	62,50%	20,20%	17,30%			
Diseño gráfico	Diseño de comunicación visual	41,50%	43,80%	14,70%	44,33%	44,07%	11,60%
	Producción de proyectos de Diseño Gráfico	46,60%	39,80%	13,60%			
	Gestión del Diseño Gráfico	44,90%	48,60%	6,50%			
Informática	Detección de las necesidades informáticas de las organizaciones	39,50%	52,50%	8,00%	46,32%	41,92%	11,76%
	Gestión de proyectos tecnológicos	34,80%	54,20%	11,00%			
	Gestión de la función informática	45,00%	34,80%	20,20%			
	Diseño de soluciones de tecnologías de la información y comunicación	51,70%	29,80%	18,50%			
	Implementación de tecnologías de la información y comunicación	60,60%	38,30%	1,10%			

Ingeniería Civil	Planeación	59,20%	35,20%	5,60%	44,66%	42,84%	12,52%
	Diseño de estructuras	36,40%	40,90%	22,80%			
	Diseño hidráulico y ambiental	49,20%	40,40%	10,40%			
	Diseño de cimentaciones y carreteras	42,00%	45,20%	12,80%			
	Construcción	36,50%	52,50%	11,00%			
Ingeniería Computacional	Selección de sistemas computacionales para aplicaciones específicas	52,20%	34,90%	12,80%	44,96%	45,88%	9,14%
	Nuevas tecnologías para la implementación de sistemas de cómputo	40,70%	53,10%	6,30%			
	Desarrollo de hardware y su software asociado para aplicaciones específicas	41,40%	52,20%	6,30%			
	Adaptación de hardware y o software para aplicaciones específicas	52,00%	43,10%	4,90%			
	Redes de cómputo para necesidades específicas	38,50%	46,10%	15,40%			
Ingeniería de Software	Análisis de sistemas de información	30,20%	53,40%	16,40%	31,78%	52,30%	15,88%
	Desarrollo e implantación de aplicaciones computacionales	36,20%	47,00%	16,80%			
	Gestión de proyectos de tecnologías de información	23,40%	56,60%	19,90%			
	Implementación de redes, bases de datos, sistemas operativos y lenguaje de desarrollo	37,30%	52,20%	10,40%			
Ingeniería Eléctrica	Administración de los sistemas eléctricos	45,90%	37,20%	16,90%	51,20%	34,95%	13,88%
	Análisis de los sistemas eléctricos	57,00%	34,80%	8,20%			
	Diseño y construcción de equipos y sistemas eléctricos	40,50%	38,40%	21,20%			
	Operación y mantenimiento de equipos y sistemas eléctricos	61,40%	29,40%	9,20%			
Ingeniería Electrónica	Administración de sistemas electrónicos	69,00%	23,10%	7,80%	53,73%	35,50%	10,75%
	Diseño e integración de sistemas electrónicos	53,60%	40,00%	6,40%			
	Construcción e implementación de sistemas electrónicos	43,70%	40,60%	15,70%			
	Operación y mantenimiento de sistemas electrónicos	48,60%	38,30%	13,10%			
Ingeniería en Alimentos	Desarrollo de productos alimentarios	45,20%	35,80%	19,00%	40,03%	42,48%	17,50%
	Operaciones unitarias para la	45,50%	35,90%	18,60%			

	conservación o transformación de los alimentos						
	Diseño y operación de procesos alimentarios	35,50%	43,60%	20,90%			
	Gestión de la calidad alimentaria	33,90%	54,60%	11,50%			
Ingeniería Industrial	Estudio del trabajo	54,80%	37,20%	8,10%	50,64%	39,30%	10,04%
	Gestión de la cadena de suministro	68,60%	21,60%	9,70%			
	Formulación y evaluación de proyectos	37,10%	54,80%	8,10%			
	Sistemas productivos	59,20%	34,90%	5,80%			
	Gestión industrial	33,50%	48,00%	18,50%			
Ingeniería Mecánica	Diseño de elementos y sistemas mecánicos	56,10%	41,10%	2,80%	51,85%	39,18%	9,00%
	Diseño de procesos de producción	73,70%	24,70%	1,60%			
	Sistemas energéticos	35,80%	46,90%	17,40%			
	Sistemas de control analógicos y digitales	41,80%	44,00%	14,20%			
Ingeniería Mecánica Eléctrica	Diseño de elementos y sistemas mecánicos	61,80%	33,20%	5,00%	52,56%	35,72%	11,70%
	Procesos de producción	43,90%	36,30%	19,80%			
	Operación y mantenimiento de sistemas electromecánicos	61,30%	30,40%	8,30%			
	Sistemas de automatización y control	46,60%	38,90%	14,50%			
	Sistemas eléctricos	49,20%	39,80%	10,90%			
Ingeniería Mecatrónica	Integración de tecnologías para el diseño mecatrónico	49,00%	39,30%	11,70%	48,43%	34,43%	17,10%
	Automatización de sistemas	59,60%	32,40%	8,00%			
	Desarrollo y coordinación de proyectos mecatrónicos	36,70%	31,60%	31,60%			
Ingeniería Química	Análisis elemental de procesos	30,20%	40,40%	29,40%	44,35%	34,90%	20,70%
	Análisis fenomenológico de procesos	55,00%	23,20%	21,70%			
	Análisis y diseño de procesos básicos	50,90%	30,10%	19,00%			
	Análisis, diseño y control de sistemas de procesos	41,30%	45,90%	12,70%			

Fuente: Elaboración propia con datos de CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal

CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

En lo subsiguiente, los resultados en el campo Ciencias Sociales y Humanidades CSH.

Tabla 4. Resultados EGEL 2021, Ciencias Sociales y Humanidades

Licenciatura	Áreas de conocimiento	ANS	DS	DSS	Promedio ANS	Promedio DS	Promedio DSS
Administración	Administración organizacional y gestión de la calidad	49,60%	32,30%	18,20%	52,73%	29,58%	17,73%
	Administración de las finanzas	50,30%	23,80%	25,90%			
	Administración de la mercadotecnia	52,20%	38,00%	9,80%			
	Administración de los recursos humanos	58,80%	24,20%	17,00%			
Ciencia Política y Administración Pública	Procesos políticos	35,90%	53,30%	10,80%	50,88%	41,83%	7,30%
	Administración de organizaciones públicas	47,60%	42,30%	10,10%			
	Análisis político	57,50%	37,80%	4,70%			
	Políticas públicas	62,50%	33,90%	3,60%			
Ciencias de la Comunicación	Publicidad	53,10%	29,50%	17,40%	58,66%	32,40%	8,94%
	Comunicación organizacional	57,40%	40,20%	2,40%			
	Investigación aplicada a la comunicación	61,90%	32,90%	5,20%			
	Productos comunicativos	55,60%	32,30%	12,10%			
	Periodismo	65,30%	27,10%	7,60%			
Comercio / Negocios Internacionales	Desarrollo de planes de negocios	52,50%	42,70%	4,80%	53,76%	34,62%	11,64%
	Negociación comercial internacional	61,20%	36,20%	2,70%			
	Aplicación del comercio internacional en el ámbito empresarial	52,00%	34,40%	13,60%			
	Logística del comercio internacional	50,00%	28,50%	21,50%			
	Gestión aduanal	53,10%	31,30%	15,60%			
Contaduría	Contabilidad	59,00%	28,30%	12,70%	53,12%	37,90%	8,98%
	Administración de costos	53,20%	41,30%	5,50%			
	Administración financiera	54,90%	35,50%	9,60%			
	Fiscal	44,20%	43,50%	12,30%			
	Auditoría	54,30%	40,90%	4,80%			
Derecho	Postulancia	48,60%	32,00%	19,40%	45,63%	38,93%	15,45%
	Investigación, consultoría y fe pública	47,40%	39,30%	13,30%			
	Procuración y administración de justicia	50,50%	37,40%	12,10%			
	Administración pública	36,00%	47,00%	17,00%			
Economía	Economía en la empresa	55,30%	32,70%	12,00%	53,90%	33,80%	12,32%
	Economía financiera	68,00%	17,70%	14,30%			
	Economía Pública	59,80%	29,60%	10,60%			
	Crecimiento y desarrollo económico	37,20%	51,90%	10,90%			
	Economía internacional	49,20%	37,10%	13,80%			
Gastronomía	Transformación y servicio de	55,90%	40,40%	3,70%	49,70%	43,07%	7,23%

	alimentos						
	Administración de empresas de alimentos y bebidas	56,50%	39,30%	4,20%			
	Reconocimiento del patrimonio culinario para el desarrollo de productos	36,70%	49,50%	13,80%			
Mercadotecnia	Investigación de mercados	76,70%	21,60%	1,70%	61,83%	31,95%	6,23%
	Estrategia de comercialización y ventas	68,40%	30,80%	0,80%			
	Emprendedor de negocios	60,60%	34,40%	5,00%			
	Dirección de la mezcla de promoción	41,60%	41,00%	17,40%			
Pedagogía - Ciencias de la Educación	Didáctica y currículo	52,70%	43,00%	4,30%	55,78%	38,15%	6,08%
	Políticas, gestión y evaluación educativas	55,40%	36,90%	7,70%			
	Docencia, formación y orientación educativa	51,30%	41,30%	7,40%			
	Investigación educativa	63,70%	31,40%	4,90%			
Relaciones internacionales	Política, Teoría y Metodología de las Relaciones Internacionales	48,40%	46,70%	4,90%	52,33%	42,88%	4,80%
	Derecho, Instituciones, Organismos y Economía Política Internacionales	59,40%	35,40%	5,20%			
	Política exterior de México	44,30%	53,20%	2,50%			
	Estudios regionales	57,20%	36,20%	6,60%			
Trabajo social	Asistencia Social	30,90%	52,20%	16,90%	37,76%	47,36%	14,88%
	Promoción Social	40,80%	41,20%	18,00%			
	Salud	31,30%	52,90%	15,80%			
	Jurídica	52,20%	39,50%	8,30%			
	Educativa	33,60%	51,00%	15,40%			
Turismo	Desarrollo de productos y servicios turísticos	55,40%	34,00%	10,60%	52,47%	40,50%	7,03%
	Gestión de organizaciones turísticas	48,40%	45,90%	5,70%			
	Comercialización de productos y servicios turísticos	53,60%	41,60%	4,80%			

Fuente: Elaboración propia con datos de CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

De esta manera, por campo de conocimiento se tienen los siguientes promedios de evaluados(as) que se ubicaron en desempeños Aún No Satisfactorios ANS en la presentación del EGEL 2021.

Tabla 4. Promedios ANS en EGEL 2021 vs. Campo de conocimiento

	Ciencias de la Vida y la Conducta	Diseño, Ingeniería y Arquitectura	Ciencias Sociales y Humanidades
Promedio en ANS	38,43%	46,30%	52,19%

Fuente: Elaboración propia con datos de CENEVAL. (2021). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Portal

CENEVAL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>

A continuación, se integran aristas de análisis frente a los datos hasta aquí presentados, y lo desarrollado en el primer momento de este trabajo.

Hilaciones en torno al aseguramiento del logro de aprendizajes en Educación superior mexicana

Los datos relacionados en los momentos precedentes permiten aportar en la identificación de que efectivamente en el caso mexicano puede evidenciarse una problemática en torno al aseguramiento en el logro de los aprendizajes al egreso de la Educación superior. Si bien EGEL no se encuentra presente en la totalidad de Universidades del país, sí recoge un importante número de casos de las 39 carreras evaluadas en el año 2021, dejando entrever un panorama general alrededor de lo que acontece al egresar de la Educación superior en el país, especialmente, en torno a importantes segmentos poblacionales que, pese a haber ingresado, permanecido e incluso egresado de un Programa académico, aún no evidencian desempeños satisfactorios en áreas de conocimiento esperables y demandables según sus disciplinas.

El caso más palpable es el de aquellos programas provenientes de las Ciencias Sociales y Humanidades que, en promedio, alojan 52,19% de evaluados(as) en desempeños Aún No Satisfactorios. Seguido del campo Diseño, Ingeniería y Arquitectura, con 46,30% de la población en el mismo nivel (ANS). Ello ocurre en el 38,43% de egresadas(os) de Programas adscritos al campo Ciencias de la Vida y la Conducta.

Considerando que el logro de aprendizajes se comprende en el presente trabajo como una expresión de la equidad educativa en el nivel superior, son amplias las interrogantes frente al cumplimiento de una perspectiva de equidad en un contexto donde los resultados de los egresados, tomando como referencia la evaluación estandarizada (EGEL), ponen de manifiesto desempeños aún no satisfactorios en un segmento considerable del total de licenciaturas evaluadas.

Nuevamente, vale la pena aquí retornar a algunas de las nociones inicialmente planteadas. La masificación de la Educación superior no ha resuelto en definitiva la desigualdad educativa, la cual es ante todo multidimensional y compleja. Una manifestación del robustecimiento de otras formas de desigualdad, distintas al acceso y la cobertura, es la asimetría en el logro de los aprendizajes de los y las egresados(as) del subsistema de Educación superior.

La segmentación entre espacios universitarios, a manera de circuitos educativos, sigue siendo vivida, cuando son claros los niveles heterogeneos de calidad de los aprendizajes adquiridos a lo largo de las trayectorias formativas en el nivel superior. De otro modo, el ingreso de poblaciones con perfiles disímiles a Universidades que antes se encontraban claramente segmentadas, no necesariamente resuelve la encrucijada de una Educación superior para el bienestar individual y el desarrollo colectivo, por el contrario, si ello no se acompaña de condiciones de educabilidad, pensadas en la triada social-familiar-escolar, resulta complejo revertir el efecto reproductor de las asimetrías socioeconómicas.

Por ende, si tan sólo algunas décadas atrás el discurso alrededor de la educación en este nivel formativo profundizaba alrededor del problema fundamental del ingreso a las aulas universitarias, hoy es necesario redireccionar esfuerzos para que una vez que se accede a la Educación superior, las desigualdades de origen no sean obstáculo para alcanzar los aprendizajes necesarios que serán demandados en el ejercicio de la disciplina cursada. Es por ello que se afirma, de acuerdo con los datos y categorías aquí recuperadas, que es el logro académico el ámbito más desafiante en la Educación superior contemporánea, no solamente porque nuevamente estaría reproduciendo formas de desigualdad donde la democratización en el acceso a las aulas universitarias son insuficientes, sino porque compromete el valor social de la Educación en el nivel superior, situando un panorama contradictorio en el que en lugar de ser un espacio de transformación social, pudieran darse formas de mantenimiento, e incluso exacerbación, de un determinismo social en torno al tipo de educación que se puede recibir según el origen económico, social y cultural.

Adicionalmente, es clave atender este asunto en tanto se incorpora directamente en la nueva jurisdicción para la Educación superior, es decir, la Ley General de Educación Superior (que se actualiza en 2021, superando la última Ley para la Coordinación de la Educación Superior en México, que data de 1978, es decir, acontece un nuevo instrumento para direccionar este nivel

formativo más de cuarenta años después), que además de señalar la obligatoriedad del Estado mexicano de asegurar la cobertura de la totalidad de la población que desee cursar una carrera profesional, se compromete a que los aprendizajes alcanzados sean de calidad.

Avanzar en dicho camino será, paralelamente, navegar en torno a una mayor justicia educativa, que impacta ineludiblemente en el desarrollo social. Las condiciones de educabilidad, como se dijo previamente, son un panorama de esperanza, para comprender que en los niveles macro, meso y micro de la Educación superior, hay una oportunidad sumamente valiosa para que el tránsito por una carrera profesional sea un motor de proyectos de vida y ascensor social.

Es necesario situar nuevas propuestas de solución para que desde el Estado, en el marco de lo que promete desde la nueva Ley General de Educación Superior, pueda acompañar y apoyar en la transformación de Instituciones de Educación Superior, considerando sus oportunidades y particularidades, con miras a gestar un andamiaje que permita que, desde una mirada situada, puedan ser co-construidas políticas, programas y planes de acción *bottom-up*, de forma participativa, abierta y respaldada desde las altas esferas del gobierno local y nacional, que posibilite que la brecha de los circuitos educativos se acorte progresiva y sostenidamente, para que la Educación superior recobre (o adquiera) su carácter transformador y socialmente responsable, posibilitando ingresar, permanecer, y propender por un egreso con igualdad en el logro e igualdad en los resultados. Para ello, se sugieren en la discusión por lo menos cuatro grandes retos.

El primero de ellos, es a nivel macro, desde el rol del Estado. Es clave propender por políticas públicas que planteen una agenda educativa que trascienda los sexenios gubernamentales, para considerar una intervención sostenida, coherente y consensuada alrededor del qué, cómo y para qué de la Educación superior. Para ello, es necesario revertir la tendencia a la reiteración del *statu quo* de las políticas, programas y planes educativos en este nivel, instando por formas participativas y territorializadas de co-construcción del devenir del subsistema de Educación superior, desde una gestión articulada, organizada, y que permanentemente pueda ahondar en desafíos inclusive más complejos que los del acceso y la cobertura, integrando las nuevas demandas alrededor de la formación profesional en entornos profundamente desiguales.

El segundo es, en el nivel meso, el de las Instituciones de Educación superior. En ellas se encuentra una valiosa oportunidad para gestar formas de evaluación, análisis y acción interna y autónomamente, en la manera en que realmente se conoce y comprende al tipo de población que

están recibiendo en sus aulas, las oportunidades y necesidades que traen consigo, y de qué manera se puede aportar institucionalmente en una compensación integral de desigualdades, que provea una trayectoria formativa exitosa, no solamente porque se permanece y egresa, sino porque se aprende y se pone en práctica lo adquirido en el transcurso de la formación profesional.

El tercer reto, a nivel micro, plantea un reto en las aulas. Los y las docentes son claves para fungir, incluso, como figuras de referencia, que pueden ser andamiaje para potencializar y expandir las capacidades de sus estudiantes, considerando y aprovechando las desigualdades de origen, en lugar de que ello represente una justificación en torno al fracaso escolar. El aula, a través de cómo se vive el currículo, es un contexto valioso para vincular a cada estudiante con su aprendizaje, y para ello, la cualificación permanente de los y las docentes, así como la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje adecuadas a las poblaciones y las nuevas tendencias educativas, puede aportar significativamente en asir una educación de calidad para todas y todos.

Y un cuarto reto, esta vez transversal, tiene que ver con la necesidad de fortalecer y aprovechar sistemas de evaluación de los aprendizajes, de manera que sean co-construidos o transformados para proveer información abierta y útil para los diferentes niveles (micro-meso-macro); si bien la evaluación estandarizada aporta en este camino, es necesario virar hacia otras formas de recolección de datos, tanto cuantificables como de carácter cualitativo, que permitan conocer y comprender con mayor profundidad lo que acontece en la Educación superior mexicana, y aportar así colaborativamente en alternativas de solución.

Bibliografía

- Barbero, J. M. (2006) Dinámicas urbanas de la cultura y cultura escolar. Ponencia presentada en el Seminario IIPE-Unesco “Nuevos tiempos y temas en la agenda de política educativa. La escuela vista desde afuera”. Buenos Aires, Argentina.
- Bonal, X. & Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis sociológica*, 17, 67-88.
- CENEVAL. (2024). *EGEL. Examen General para el Egreso de la Licenciatura*. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-egel/>
- CENEVAL. (2024). *Sobre el CENEVAL*. Recuperado de https://ceneval.edu.mx/sobre_el_ceneval-perfil_institucional/
- CENEVAL. (s.f). *Informes anuales de Resultados EGEL*. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/>
- Ezcurra. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. Ana María Ezcurra. En Ezcurra (Ed.), *Derecho a la Educación – Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (21-52).
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156.
- Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 20 de abril de 2021 (México). Consultada en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- López, N. & Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- López. (2007). *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPE-UNESCO, Argentina.
- Reimers, F. (2000). Oportunidades y políticas educacionales en Latinoamérica. En F. Reimers (Coord.) *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades* (pp. 117-198). Madrid: Editorial la Muralla.
- Schwal. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10.

- Silva-Laya. (2012). Equidad en la Educación superior en México: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 20(4). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965>
- Silva-Laya. (2015). La Educación superior: énfasis renovados, repetidas estrategias. En INIDE-IBERO, *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites* (43-48). México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Recuperado de https://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf
- UNAM. (s.f.). *Portal Sistema Integrado de Información de la Educación superior*. Disponible en <https://www.sii.es.unam.mx/nacional.php>
- UNESCO. (2009). *CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. UNESCO, París. Recuperado de https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf
- UNESCO. (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO. Consultado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- UNESCO. (2022). *Gender equality: How global universities are performing*. UNESCO. Consultado en https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/03/SDG5_Gender_Report.pdf

Educación superior y pandemia

Caracterización de la población estudiantil de Ciencias Sociales del IISUABJO durante la pandemia

Characterization of the IISUABJO Social Sciences student population during the pandemic

*Verónica González García**

Resumen: El presente trabajo se concentra en la caracterización de los y las estudiantes de las licenciaturas en Ciencias Sociales que se oferta por el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, cuyo fundamento metodológico parte de un censo ejecutado al finalizar el periodo semestral 2020-2021, y al iniciar el periodo 2021-2021, dentro del cual se orientaron cuatro categorías básicas para la identificación de la información estudiantil relevante para la organización escolar a distancia: socioeconómica, posesión y uso de tecnología, espacio de estudio y situación emocional. Estas dimensiones permitieron caracterizar a la población total de dicho instituto, dada la reducida matrícula escolar (25 estudiantes) y que, sin embargo, permiten visualizar una generalidad sobre las y los estudiantes que forman parte de la matrícula escolar en Oaxaca, así como las problemáticas y necesidades surgidas en la entidad durante este crítico periodo en la educación mundial.

Abstract: This study focuses on characterizing the students of the Social Sciences degrees offered by the Institute of Sociological Research of the Autonomous University "Benito Juárez" of Oaxaca. The characterization is based on a census conducted at the end of the 2020-2021 semester and the beginning of the 2021-2022 period. Four categories were used to gather relevant information about the students: socioeconomic status, possession and use of technology, study space, and emotional situation. Despite the small enrollment of 25 students, this census provides insight into the student population and the challenges they face in Oaxaca during this critical period in global education.

Palabras clave: educación superior; pandemia; población estudiantil.

1. Introducción.

La pandemia acaecida por el virus denominado SARS-COVID 19 tomó por sorpresa a la humanidad. Originado en China a finales de 2019, obtuvo un carácter global entrado el primer trimestre de 2020 cuando, en marzo de ese año, fue declarada por la Organización Mundial de la

* Candidata a Doctora en Ciencias Sociales con mención en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, sede México. Líneas de investigación en Sociología de la Educación y Educación Superior. Correo: veronica.gonzalez@estudiante-flacso.mx

Salud como una pandemia global (Organización Panamericana de Salud, 2020).

En México, como en otros países, la sana distancia y el confinamiento fueron algunas de las medidas más radicales, que invitaban a la sociedad a evitar espacios con una amplia concentración poblacional, con el fin de evitar contagios por este virus. De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (2020) el 23 de marzo de 2020 se decreta la suspensión de actividades escolares en todos los niveles educativos, por un periodo de 20 días, mismos que se prolongaron por dos años consecutivos.

En este sentido, uno de los ámbitos de la vida cotidiana afectada con gran impacto en este periodo fue el educativo, en todos sus niveles y con mayor ahínco en su modalidad presencial. Niños, jóvenes y adultos inmersos en el sistema educativo, desde estudiantes, personal administrativo y de servicios, así como profesores, se vieron enfrentados a las eventualidades que suscitó el confinamiento, ya que no solamente se trataba de “sortear” las vicisitudes que conllevó esta forma de atender las diversas actividades en un mismo espacio, sino, además, mantener la convivencia familiar entre una diversidad de roles: como trabajadores/as, estudiantes, hijos, padres y madres, cónyuges, y cualquiera otro que surgiera por los imprevistos de este periodo.

La importancia de la afección de la suspensión de actividades escolares presenciales, no solamente se debe a la educación como uno de los grandes ámbitos sociales y de gran concentración poblacional que desenvuelve sus actividades en una infraestructura específica, sino que las escuelas también se constituyen como una parte esencial para que sea posible que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, tengan la posibilidad de contar con un espacio seguro mientras madres y padres realizan actividades propias para el sustento familiar durante el tiempo en que desarrollan las actividades escolares: trabajo, adquisición de insumos, actividades personales de ocio, etc.

Por ello, cuando las actividades diversas de la vida cotidiana se centraron en el seno familiar, la reorganización de la vida implicó un cambio poderoso en tanto los roles familiares se conjuntaron con muchas (si no así todas) las tareas que se desempeñan usualmente fuera del hogar. Ante esta situación, se hizo más contundente la necesidad de conocer y reconocer quiénes son y cómo viven, es decir, la capacidad material, económica y tecnológica de los y las estudiantes, puesto que es a partir de estos elementos que se hizo posible dar la continuidad de forma más o menos regular a las actividades educativas.

2. Contextualización: La pandemia y la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

La Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) se localiza dentro de los Valles Centrales de Oaxaca, su ubicación geográfica le permite ser la institución de Educación Superior del centro, es decir, la capital del estado, por lo cual suele ser una de las principales opciones para los y las jóvenes que acceden a los estudios universitarios. Esto se constata con los datos sobre la matrícula escolar de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que, para el ciclo escolar 2020-2021 reporta una matrícula total de 82,524 estudiantes en Licenciaturas (44, 912 hombres y 37,612 mujeres), que se distribuyen en 118 instituciones de educación superior, de éstas, 47 son de carácter público, siendo las tres con mayor matrícula el Instituto Tecnológico del Istmo (3,353 estudiantes), el Instituto Tecnológico de Oaxaca (6,890 estudiantes) y la UABJO (19,063) (ANUIES, 2021).

La UABJO, en el sentido anteriormente señalado, es la Institución de Educación Superior Pública que cubre el 23.09% de la matrícula total estatal, ofertando 42 programas de Licenciaturas en diversos campos formativos (UABJO, 2019). En 2020, la UABJO, al igual que todas las instituciones educativas del país (y del mundo), tuvo que ceñirse a las indicaciones dadas por las autoridades sanitarias e iniciar un proceso de reorganización para la continuidad de las actividades formativas dada la notificación del cierre obligatorio de actividades presenciales para el inicio del confinamiento (UABJO, 2021).

De esta manera esta universidad oaxaqueña inició una serie de acciones que permitirían atender con todas las medidas adecuadas para la atención de la salud de toda la comunidad universitaria. Sin embargo, dichas acciones se encaminaron al logro de los indicadores enmarcados en la cultura institucional para el confinamiento, dentro del Informe Especial de Actividades 2020-2021 (Bautista, 2021), se hace mención del manejo de la UABJO desde la rectoría, mostrando los datos respecto a las formas de atención en pandemia, considerando el uso de las medidas de seguridad e higiene, apoyos y becas, realización de trámites de titulación, la realización de procesos de selección y nuevo ingreso, atención en el Programa Institucional de Tutorías, por mencionar algunos.

Si bien las acciones emprendidas consideran un impacto directo en las formas de enseñanza y aprendizaje, considerando la educación a distancia como elemento central de esta propuesta de continuidad, la perspectiva de la UABJO dejó de lado, al menos dentro de la forma institucional y

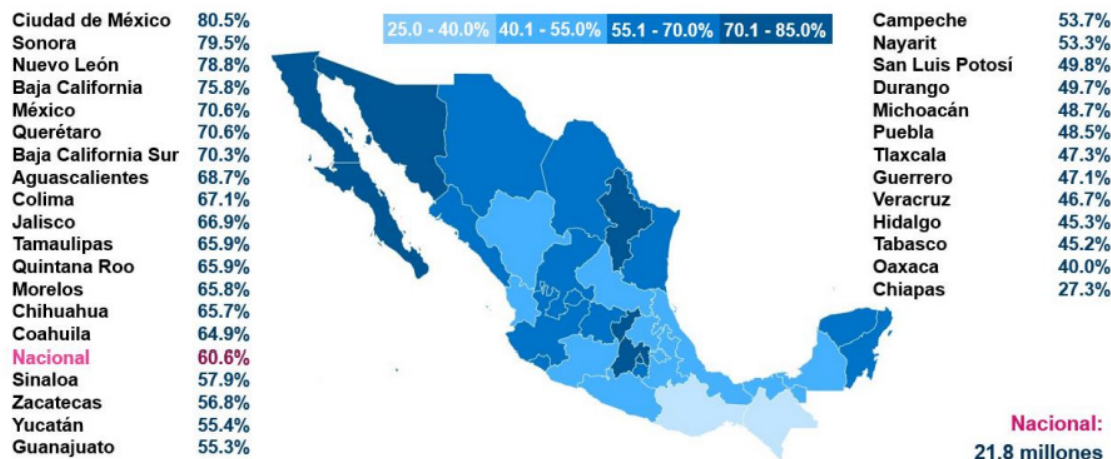
en la presentación oficial de los datos, un aspecto que es de suma relevancia para toda institución educativa: las características de los y las estudiantes. Si bien la UABJO, como cada año, cumple con la entrega de los datos del formato 911 sobre la matrícula escolar, así como algunos datos generales referidos a su población estudiantil, como la edad promedio y habla de una lengua originaria, dichos datos son escasos para poder representar quiénes son los y las estudiantes.

Sin tener los datos específicos respecto a las formas en que cada Facultad, Escuela o Instituto respondió ante las indicaciones de las autoridades universitarias, puede intuirse que fue necesario actuar en relación a los retos emergentes suscitados por las particularidades de cada involucrado e involucrada dentro de los procesos formativos, no obstante, el objetivo primordial en la educación es precisamente el logro de los objetivos curriculares, en cada caso, que los y las estudiantes avancen de grado y, eventualmente, logren su egreso y titulación. De esta manera, si docentes, pero, sobre todo, los y las estudiantes, no contaban con los medios adecuados para realizar sus actividades académicas en casa, esta tarea requería ser repensada.

Tomando en cuenta el contexto nacional y de acuerdo a la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020, en México el 60.6% de la población es usuaria de internet, ya sea con conexión fija o móvil (ver mapa 1). Sin embargo, para el momento de la pandemia, la conexión en hogares se hizo un medio casi indispensable y, en este sentido, la distribución del uso a nivel estatal refiere cambios diferenciales y desiguales, por ejemplo, en el estado de Oaxaca, el 40 % de la población tiene acceso a este servicio, siendo el segundo estado con menor conexión en hogares, después de Chiapas (27.3%), haciendo patente una primera característica considerable para la forma de educación durante la pandemia.

Imagen 1.

Porcentaje de hogares con internet por entidad, 2020



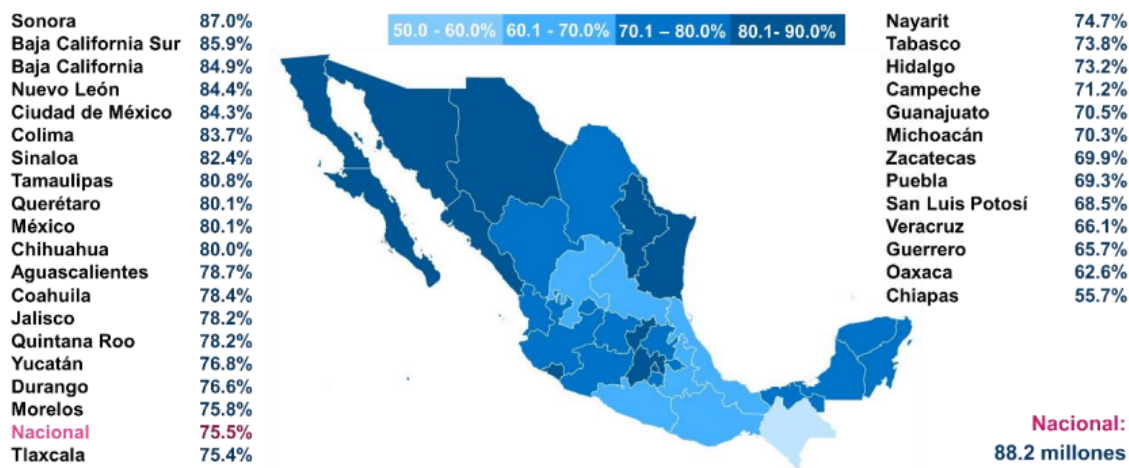
Fuente: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020

Ahora bien, es necesario reconocer que el uso de la tecnología, con el uso de telefonía móvil, ha tenido un gran impacto, no solamente para las actividades sociales, sino también para las actividades académicas y en general. Por ello, el hecho de que la población cuente con un teléfono celular es también parte importante a considerar, dado que en el contexto de pandemia se convirtió en un elemento importante para la comunicación. Para Oaxaca, en comparación con la conexión en hogares, la posesión de un teléfono celular aumenta a un 62.6%, no obstante, la posesión y el uso con conexión son dos elementos que no necesariamente se encuentran relacionados (ver imagen 2).

Aunado a la conectividad y la posesión de una herramienta como un teléfono celular, se encuentra también el uso de computadoras (ver imagen 3). De acuerdo con la ENDUTIH 2020, entre 2019 y 2020 hubo un cambio sobre el uso de las computadoras en los hogares (y fuera de ellos), aumentando considerablemente para el uso de las actividades escolares que, si bien era notable que existe un innegable y necesario aumento en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic's) dentro del ámbito educativo, este fenómeno se manifiesta con mayor velocidad a partir de este evento pandémico. Los datos de la encuesta, no obstante, no se muestran la diferenciación de los usuarios y poseedores de esta herramienta por hogar a nivel estatal.

Imagen 2.

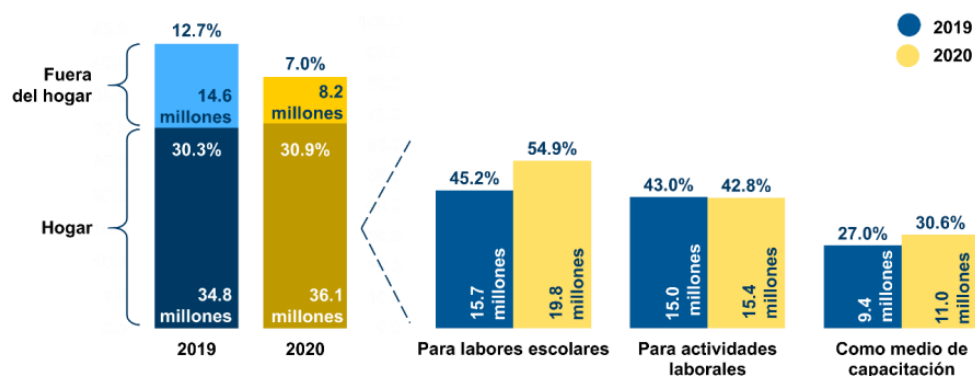
Porcentaje de usuarios de teléfono celular por entidad, 2020



Fuente: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020

Imagen 3.

Usuarios de computadora que tienen acceso en el hogar y fuera de él, según usos, 2019 y 2020



Nota: El porcentaje de usuarios "Fuera del hogar" corresponde exclusivamente a las personas que indican hacer uso de la computadora en un lugar distinto al hogar.

Fuente: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020

Los datos anteriormente mostrados permiten encontrar cierto vacío respecto a las caracterizaciones de la comunidad estudiantil dentro de la UABJO, por ello, este trabajo pretende

mostrar la caracterización de una de las unidades que forma parte de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, el Instituto de Investigaciones Sociológicas, cuyas particularidades de oferta y matrícula en licenciatura permiten llevar a cabo censos a los y las estudiantes, ya que sus programas son de carácter generacional, a la vez que de tronco común hasta el tercer año de las licenciaturas en Ciencias Sociales, mismas que forman parte de esta investigación. El objetivo es presentar una caracterización de la población estudiantil que permita reconocer las diversidades y convergencias sobre su contexto social, económico, del conocimiento y uso de tecnologías, así como de las percepciones asociadas a su formación en este periodo de pandemia.

3. Metodología para el análisis

De manera personal, como asistente en la Coordinación de Licenciaturas del IISUABJO, era propósito de dicha área la organización de todas las actividades concernientes a las mismas, de tal manera que los y las estudiantes pudieran acceder a todos los servicios educativos de la forma más eficiente posible. Con el comunicado de la suspensión de actividades presenciales y la reorganización para el inicio de una educación a distancia, un primer momento llevó a la improvisación, dado que no había fecha de culminación para el confinamiento que, de primera instancia, se esperaba terminará en un mes.

Sin embargo, con el pasar de los días y semanas, profesores y profesoras, así como estudiantes, comenzaron a manifestar sus inquietudes respecto a diversas dificultades para poder llevar a cabo sus actividades académicas. De tal forma que, para dar paso al siguiente ciclo escolar de forma más idónea, la Coordinación preparó un censo para los y las estudiantes de Ciencias Sociales quienes, para el periodo escolar 2020-2021, iniciarían su tercer semestre formativo en tronco común, siendo para ese momento 26 estudiantes en total inscritos en las tres licenciaturas, de modo que, antes de la pandemia, era común decir que teníamos conocimiento de cada estudiante inscrito, sin embargo, las diversidades se hicieron mayormente manifiestas a partir del periodo de pandemia.

De esta forma, se elaboró un censo para aplicar, a través de formularios de Google forms y haciéndolos llegar de forma directa, a los y las estudiantes de las licenciaturas en Ciencias Sociales del IISUABJO. Los ítems del instrumento comprenden cuatro dimensiones: socioeconómica, posesión y uso de tecnología, espacio de estudio y situación emocional. Se analizan las

posibilidades y dificultades presentadas por los y las jóvenes que conformaban la matrícula escolar durante el inicio y hasta el primer año de pandemia, es decir, dos semestres, 2020-2021 y 2021-2021, cuya información permitió vislumbrar la necesidad de implementar acciones desde la organización académica que permitieran a la planta docente pero, sobre todo, a los y las estudiantes, atender las situaciones requeridas para su formación complementando con las diversas actividades que desempeñaban o adquirieron durante este proceso.

Se abordan algunos comentarios vertidos desde las subjetividades de los y las estudiantes respecto a las emociones que jugaron en su rol de estudiantes en inminente riesgo de salud, propio o de sus familias, durante el periodo mencionado anteriormente, a través de un análisis descriptivo básico que contempla estas dimensiones y que dan cuenta de las perspectivas estudiantiles a partir de su caracterización.

4. La condición estudiantil de los y las universitarios/as

Cuando se piensa o habla respecto a la educación superior hay dos supuestos asociados en su interior: la perspectiva que está dirigida a jóvenes y la relación de estos jóvenes como estudiantes. Si bien dichos conceptos están íntimamente relacionados, no se corresponden de manera unívoca u homogénea, puesto que existen jóvenes que no estudian, y estudiantes que asumen otros roles además de éste tan particular.

Es imposible no concebir a la juventud como parte de un proceso biológico, propio de la condición humana y de carácter transitorio. Sin embargo, lo relevante aquí no está tanto en el envejecimiento biológico, sino en el social, el cual comprende el involucramiento de una red de relaciones que termina resolviendo las posiciones ocupadas por los distintos jóvenes en campos particulares, al tiempo que les confiere lógicas de sentido respecto de cómo deben ser y qué deben hacer en determinados contextos (Mata, 2021, p. 34).

Tal como explica Mata, la juventud es, más que un proceso biológico, un proceso social, determinado por las interacciones suscitadas en diversos ámbitos de la vida que dota de un particular posicionamiento respecto al cómo ser y actuar de acuerdo al espacio y tiempo en el que se hallen ubicados y ubicadas. En este sentido, una persona joven lo es en tanto su relación con el mundo se encuentre en un cambio relacional con él, de tal manera que se vuelve maleable de

acuerdo a las condiciones sociales y culturales en que se encuentre.

No obstante, en este paso relacional, la educación y en particular el paso por las instituciones educativas, es un evento determinante para generalizar la condición de jóvenes y estudiantes. Así lo explica Krauskopf:

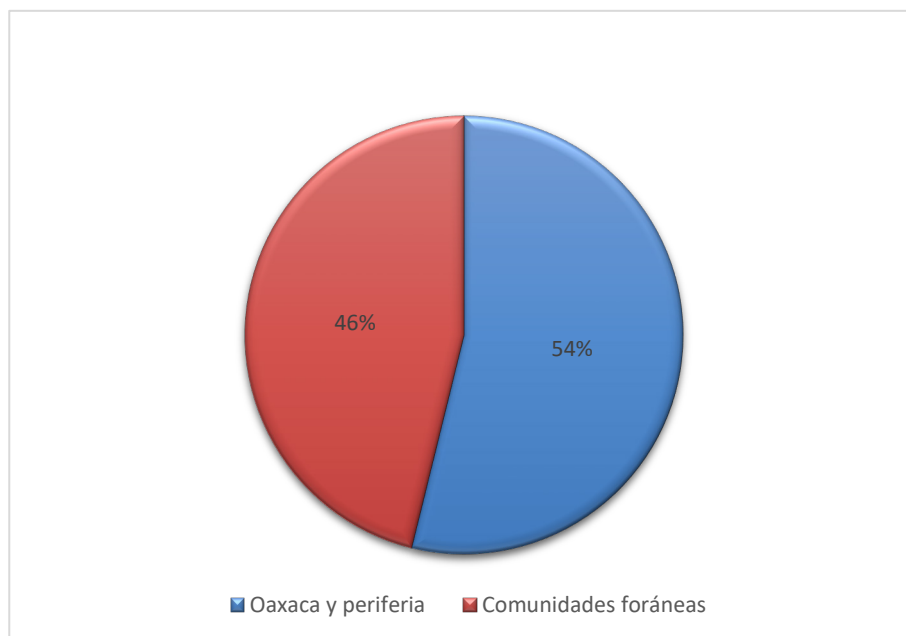
La educación ha sido considerada tradicionalmente como la oferta programática central para el desarrollo de la población joven. El futuro y el modelo del rol adulto, cumplirían la función de eje ordenador de su preparación. La meta es el adulto predeterminado por los estereotipos sociales de desarrollo cumplido. Sin embargo, el adulto contemporáneo no corresponde a identidades fijas ni puede imponerlas a jóvenes que están avizorando nuevos sentidos y horizontes (2015, p. 119).

En este sentido, la relación entre los y las estudiantes en la escuela, en su formación universitaria, marca una pauta considerada como transitoria para ordenar, no solamente su rol como adulto, sino la vida entera en razón de las posibilidades futuras que implica formarse como profesionales en ciertas áreas. A partir de ello, y con el fin de conocer quienes son estos jóvenes estudiantes en el Instituto de Investigaciones Sociológicas, y sus relaciones con otros aspectos de la vida social.

4.1. Situación socioeconómica de la población estudiantil del IISUABJO

Para iniciar es necesario acotar la población total de 26 estudiantes de las licenciaturas en Ciencias Sociales, de los cuales 12 son hombres y 14 mujeres, correspondiendo de esta manera a la estadística estatal donde se nota un mayor número de mujeres dentro de la UABJO. La edad de los y las estudiantes va desde los 18 a los 45 años, siendo el promedio 19 años. Ahora bien, Oaxaca es un estado dividido en ocho regiones, siendo Valles Centrales el centro dentro del cual se encuentra la capital, de esta manera, aquellos que se encuentran en la capital y su periferia son los que se encuentran geográficamente más cercanos a la Universidad, y quienes pertenecen a las otras siete regiones, son considerados como “foráneos” (ver gráfico 1).

Gráfico 1.
Procedencia de los y las estudiantes del IISUABJO



Elaboración propia a partir del censo aplicado a estudiantes del IISUABJO

Para conocer un poco más acerca de sus relaciones familiares, es necesario conocer cómo y con quienes viven, de esta manera se les preguntó sobre el tipo de vivienda que tienen, es decir, si es una casa propia o deben rentar, sólo tres estudiantes (dos hombres y una mujer) expresaron vivir en una propiedad rentada. Sobre las personas con las que viven, existe una situación interesante en términos de la conformación familiar, dado que se presenta una diversidad respecto a los miembros que las conforman (ver tabla 1).

Tabla 1.
Conformación familiar de los y las estudiantes del IISUABJO

	Hombres	Mujeres
Con padres	4	4
Con familia extendida (primo)		1
Padres y hermanos	3	4
Con padre/madre y hermano/a	1	
Sólo con padre o madre	1	2
Sólo con hermano/a		1
Con hermano/a e hijo/a		1
Con abuelos y hermanos/as	1	
Sólo con abuelos/as	1	
Solo/a	1	1
	12	14

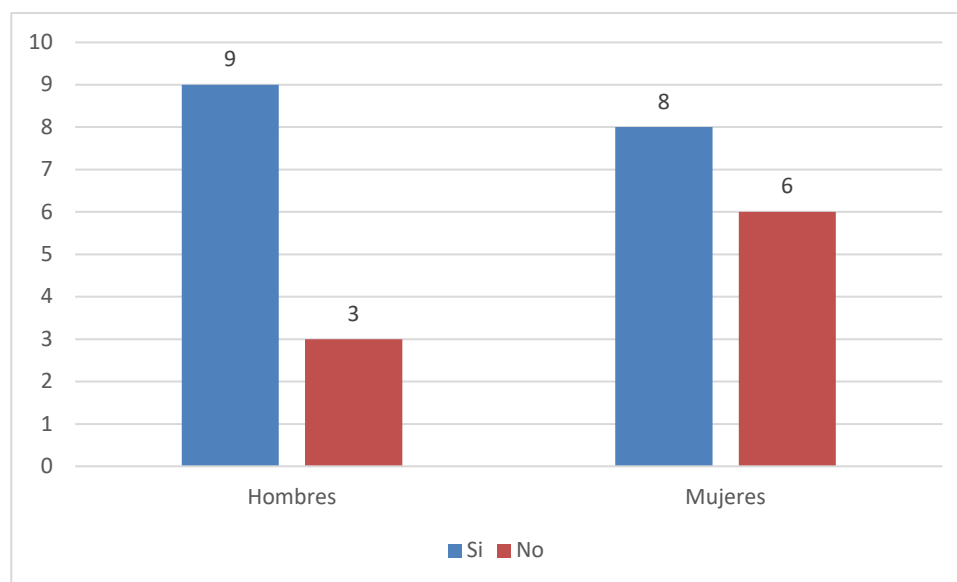
Elaboración propia a partir del censo aplicado a estudiantes del IISUABJO

Tal como puede observarse en la tabla anterior, sólo una estudiante tiene un hijo, la mayoría vive con alguien más y la mayor parte son hijxs únicxs que viven con ambos padres. De esta manera podemos notar que durante la pandemia tuvieron que compartir sus espacios con otros miembros de la familia, a excepción de dos estudiantes que viven solo y sola.

Con el fin de acercarnos al reconocimiento de sus relaciones con el ámbito económico, se les preguntó si trabajaban o habían tenido que trabajar en los últimos seis meses, considerando que en dicho periodo temporal ya había iniciado la pandemia. En este rubro las respuestas nos permiten ver que más de la mitad de la matrícula escolar estuvo trabajando a inicios de la pandemia, de igual manera, y aunque de forma poco significativa, son los hombres los que tuvieron que desempeñar este papel económico durante este periodo (ver gráfico 2).

Gráfico 2.

Estudiantes del IISUABJO que trabajaban durante el periodo de febrero a julio de 2020



Elaboración propia a partir del censo aplicado a estudiantes del IISUABJO

Esto se puede contrastar con el apoyo de su familia para mantener los gastos educativos, donde el 61% recibe apoyo de su familia, así como el 52% no cuenta con alguna beca para apoyar sus estudios. De esta manera, es posible ver que, a pesar del apoyo de los padres, contar con un trabajo es una parte importante para los y las estudiantes del IISUABJO, agregando entonces la categoría de trabajadores a su rol estudiantil. Esto contrasta un poco con el proceso histórico en la concepción de las implicaciones de juventud:

Entre mediados de siglo XIX y las primeras décadas del XX se produjo una doble construcción del sujeto joven; por un lado, se intentó instruir a los niños pobres para que fueran los futuros trabajadores que el sistema productivo necesitaba y, por otro lado, se estaba formando la clase estudiantil, constituida por hijos de familias de clase media y alta, que serían los encargados de administrar las empresas y de reproducir los ideales capitalistas (Paz-Calderón, et al., 2018, p. 20).

Si bien no fue preguntada la situación económica en cuestión de ingresos de los padres o de ellos y ellas como trabajadores y trabajadoras, se destaca que los trabajos a los que pueden

acceder en esta etapa de la vida por su edad, así como por las actividades educativas, transitan entre cuidar niños, atender tiendas, ser meseros, conductores de mototaxis, ayudantes en general y emprendimientos propios como la venta por catálogo, con ello ser de clase media puede ser difícil *per se*.

4.2. Posesión y uso de la tecnología

Un aspecto relevante para la población estudiantil fue contar con las herramientas adecuadas que les permitieran pasar de una educación presencial a una educación a distancia, en este sentido, contar tanto con equipo tecnológico como con la conexión adecuada al servicio de internet fue fundamental para permitirse la continuidad de sus estudios de manera idónea.

De esta manera, el censo incluye un apartado donde se les pregunta por la posesión de equipo y, al mismo tiempo, por el uso de las herramientas digitales que fomentaron los y las docentes. Los resultados para estos rubros muestran, en primer lugar, que hubo una posible confusión en dos preguntas, la primera sobre si cuentan con internet, ya que el 58% no respondió la pregunta y en el mismo porcentaje no respondieron si cuentan con equipo de cómputo, no obstante, se incluyeron otras preguntas que nos permiten conocer un poco más a detalle sobre este aspecto (ver tablas 2 y 3).

Tabla 2.

Posesión y uso de herramientas para acceder a las clases a distancia

	Hombres	Mujeres	Total
Lap top	3	1	4
Computadora de escritorio	0	3	3
Celular y lap top	7	6	13
Celular y computadora de escritorio	0	1	1
Celular	2	3	5
Total	12	14	26

Elaboración propia a partir de los datos del censo del IISUABJO

Tabla 3.
Conexión permanente a internet

	Hombres	Mujeres	Total
Si	8	8	16
No	4	6	10
Total	12	14	

Elaboración propia a partir de los datos del censo del IISUABJO

Los datos de las tablas anteriores demuestran que los y las estudiantes del IISUABJO contaron con al menos una herramienta para poder realizar sus actividades académicas, de igual manera, más de la mitad contaba con conexión permanente a internet. Quienes no contaban con esta conexión permanente pertenecen al grupo de estudiantes “foráneos”, quienes tuvieron que idear estrategias para poder conectarse a sus clases, ya sea que usaban sus datos móviles, acudían a algún café internet, usaban el internet gratuito de sus comunidades o acudían a la casa de algún familiar o amigo/a para poder conectarse a sus clases. De igual manera, aquellos/as que no tenían una herramienta idónea para realizar sus tareas compartían con hermanos o padres los equipos o se las ingeniaban usando solamente el celular.

Sobre el uso de las plataformas para desempeñar sus clases, se reconocieron que los profesores y profesoras hicieron uso de una gama diversa de las mismas, entre las que destacan el correo electrónico, Google classroom, Edmodo, Zoom y Moodle como las plataformas con mayor uso, así como en orden de facilidad en su manejo. Agregaron otras herramientas menos frecuentes como Google meet, Jits y Skypee. Todas estas herramientas fueron usadas de forma intuitiva tanto por profesores como estudiantes, de tal forma que para el ciclo escolar 2020-2021 se recurrió a una serie de actualizaciones y cursos para apoyar en este sentido, quedando como plataforma institucional el Moodle dado que se contaba con un espacio de cursos en ésta, y a pesar de que los y las estudiantes manifestaron que era la plataforma que se les dificultaba más para manejar.

Desde esta perspectiva, los y las estudiantes del IISUABJO, comenzaron a generar una nueva relación con la tecnología para sus actividades académicas, causando en ellos experiencias distintivas sobre su formación y distinguiendo aquellas que les eran significativas para su propia

definición de estudiantes. En concordancia con lo que explican Guzmán y Saucedo:

Las experiencias que nos importan implicaron, por su parte, un conjunto de vivencias a través de las cuales nos abrimos interiormente para aceptar, recrear y aprovechar lo que recibimos desde el exterior. El hilo conductor entre las vivencias y las experiencias es el sentido. Pero se trata de un sentido construido por la persona a través de sus apropiaciones de lenguaje y de prácticas con significado que logró en sus recorridos de vida (2015, p. 1030).

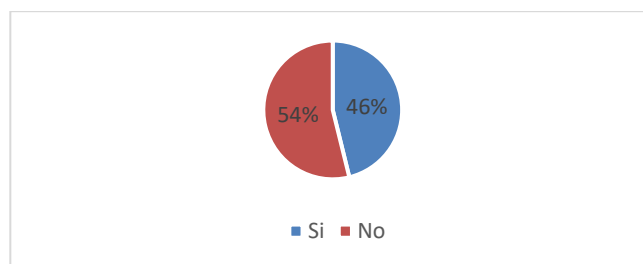
De esta manera, las significaciones de la educación en pandemia con relación a las TIC's promovieron una nueva forma de relacionarse con los objetos, pero también con los usos de la tecnología, así como en la socialización educativa a través de medios digitales, impactando también en su representación de lo que implica ser joven y estudiante universitario/a.

4.3. Espacio de estudio y situación emocional

Uno de los aspectos que tuvo gran impacto en la vida de los y las jóvenes estudiantes fue la cuestión emocional, asociado a la convivencia en espacios cerrados, poco adecuados para la cuestión educativa, de forma obvia, dado que en la historia reciente no habíamos pasado por algún evento de seguridad en salud global. De esta manera, al preguntar a los y las estudiantes si contaban con un espacio adecuado para sus estudios, no hubo un dato significativo en tanto estadístico, no obstante, es claro que más de la mitad de la población estudiantil no estaba en un espacio acondicionado para dedicarse a sus actividades académicas (ver gráfico 3).

Gráfico 3.

Espacios adecuados para el estudio en el hogar de los y las estudiantes



Elaboración propia a partir de los datos del censo del IISUABJO

De igual manera, esto se contrasta con los lugares desde donde se conectaban a sus clases, puesto que el 73% lo hacía desde sus hogares, el 62% dedicando entre 4 a 7 horas diarias a los estudios y el 67% sin poder realizar exclusivamente actividades académicas pues, como ya vimos, un alto porcentaje también compaginaba sus estudios con trabajo, por ello, al consultarles sobre las diversas dificultades por las que podrían verse afectados sus estudios destacan la falta de conexión, falta de equipo tecnológico, problemas familiares, problemas económicos, entre otros que, de acuerdo a la distinción de género, si existe una notable diferencia de categorías en torno a las actividades del hogar, por supuesto, con mayor carga hacia las mujeres (ver anexo 1).

4.4. Posibilidades y dificultades de la educación en pandemia

Si bien es cierto que en el apartado anterior ya se vislumbran algunas dificultades para la realización de las actividades educativas para los y las estudiantes del IISUABJO, no son todos y tampoco son excluyentes entre sí. La situación material y familiar son aspectos que tuvieron influencia en su percepción del logro de los objetivos durante los semestres 2020-2021 y 2021-2021, no obstante, se suman a ellos las dificultades del propio programa y de las actividades y relaciones con los y las docentes. En este sentido, se les preguntó si para ellos y ellas era necesario aumentar las clases o las horas para fortalecer los contenidos, la mayoría manifestó que en algunos temas dado que no habían concluido el programa, o bien, no habían tenido clases o no entendieron de la misma manera que de manera presencial (ver anexos 2 y 3).

Todas sus opiniones fueron básicas para replantear la forma de organización de las clases, desde las horas dedicadas a la “presencia virtual” hasta las actividades a distancia en plataformas, así como las formas de evaluación para poder atender de forma mínima las inquietudes suscitadas durante su primer semestre en este proceso de cambios debido a la emergencia sanitaria.

4.5. Consideraciones finales

Indudablemente la pandemia fue un evento que detonó una diversidad de expresiones y representaciones en torno a la vida social. Una de las esferas que tuvo un gran impacto fue el de la educación, si bien afectó en todos los niveles educativos, el nivel superior conlleva una condición particular en razón de la “transición” hacia la adultez de las personas que, generalmente, se encuentran matriculadas en ella.

Resulta importante que, en este momento posterior a la pandemia, se pueda realizar una retrospectiva respecto a quiénes y cómo vivieron la pandemia. Si bien es cierto que existen numerosos testimonios al respecto, también es seguro que aún existen vacíos en torno a las reflexiones sobre cómo se vivieron y se experimentaron los cambios de una educación presencial a uno a distancia, sobre todo para las instituciones con modelos más tradicionales y arraigados en la educación escolarizada en modalidad presencial.

Dar cuenta de las características de los y las estudiantes no solamente permite analizar la diversidad, sino también dar cuenta de los puntos en común, aquellos puntos que son estructurales y que, de una u otra manera, se han reproducido y perpetuado desde los inicios de la educación superior. Los y las jóvenes son agentes con experiencias significativas que impactan en su vida y que les permiten o imposibilitan cumplir con sus objetivos tanto como estudiantes como seres humanos en su totalidad.

El estado de Oaxaca, tal como se aprecia en los primeros mapas de la ENDUTIH 2020, continúa estando en rezago, si bien en dicha encuesta se muestra la brecha digital, es sólo uno de los aspectos que demuestran esta lamentable situación educativa. Ante ello, es importante conocer y reconocer a los y las estudiantes, quienes deben ser el centro de toda política educativa.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Anuarios estadísticos de Educación Superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bautista Martínez, E.C. (2021) *Informe especial de actividades 2020 – 2021. Acciones universitarias en periodo de pandemia por COVID-19*. Oaxaca: Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
- Guzmán Gómez, C. & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20 (67), 1019-1054. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- INEGI, IFT, Secretaría de Comunicaciones y Transportes. (22 de junio de 2021). *Comunicado de prensa núm. 352/2. En México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf
- Krauskopf, D. (2015). Los marcadores de juventud: la complejidad de las edades. Última Década, (42), 115-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100006>
- Mata Zúñiga, L. A. (2021). *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela: los jóvenes-estudiantes de bachillerato de la UNAM*. México: UNAM Seminario de Investigación en Juventud.
- Paz Calderón, Y., Suárez Zozaya M. H., y Espinosa Espíndola, M. T. (2018). La construcción histórica del sujeto joven en México. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*, 16(1), 13-24. <https://doi.org/10.29043/liminar.v16i1.561>
- Saucedo-Ramos, C. L., Pérez-Campos, G. & Canto Maya, C. L. (2022). Estudiantes universitarios en tiempos de covid-19: clases en línea y vida cotidiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/ricsnj.20.2.5333>
- Saucedo-Ramos, C. L., Pérez-Campos, G. & Canto Maya, C. L. (2022). Estudiantes universitarios en tiempos de covid-19: clases en línea y vida cotidiana. *Revista Latinoamericana de*

Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(2), 1-22.
<https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5333>

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. (04 de junio de 2020). *Cronología de las acciones realizadas por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, para dar continuidad a las actividades esenciales ante la contingencia sanitaria. Marzo-mayo 2020.*
<http://www.covid19.uabjo.mx/media/42/2020/06/CronologiaAccionesUABJOCOVID19.pdf>

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. (18 de febrero de 2019). *Oferta UABJO 42 licenciaturas, 49 posgrados y 10 bachilleratos en Exporienta 2019.*
<http://www.uabjo.mx/oferta-uabjo-42-licenciaturas-49-posgrados-y-10-bachilleratos-en-exporienta-2019>

Anexo 1. Mayores dificultades de los y las estudiantes del IISUABJO para poder realizar sus estudios en pandemia

Mayores dificultades	
Hombres	Mujeres
Falta de conexión a la red, Falta de equipo tecnológico, Problemas personales/familiares, Falta de concentración, Dificultad para comprender las plataformas digitales	Falta de conexión a la red, Problemas personales/familiares, Compaginar estudios con actividades del hogar
Problemas de salud, Falta de concentración	Problemas económicos, Problemas personales/familiares, Problemas de salud, Compaginar estudios con trabajo, Compaginar estudios con actividades del hogar, Falta de concentración, Falta de motivación
Falta de conexión a la red, Problemas personales/familiares, Compaginar estudios con trabajo, Compaginar estudios con actividades del hogar	Problemas económicos, Compaginar estudios con trabajo, Compaginar estudios con actividades del hogar
Falta de conexión a la red, Problemas económicos, Compaginar estudios con trabajo	Falta de conexión a la red, Falta de equipo tecnológico, Compaginar estudios con actividades del hogar, Falta de concentración, Falta de motivación
Compaginar estudios con trabajo	Falta de equipo tecnológico, Problemas personales/familiares, Compaginar estudios con trabajo, Compaginar estudios con actividades del hogar, Falta de concentración, Dificultad para comprender las plataformas digitales
Falta de conexión a la red, Problemas económicos, Compaginar estudios con actividades del hogar	Compaginar estudios con actividades del hogar, Falta de concentración, Falta de motivación
Compaginar estudios con actividades del hogar	Problemas personales/familiares, Problemas de salud, Compaginar estudios con actividades del hogar, Falta de concentración, Falta de motivación
Falta de conexión a la red, Problemas personales/familiares, Compaginar estudios con trabajo, Compaginar estudios con actividades del hogar, Falta de concentración, Dificultad para comprender las plataformas digitales	Falta de conexión a la red, Compaginar estudios con actividades del hogar
Falta de conexión a la red, Compaginar estudios con actividades del hogar, Falta de concentración, Dificultad para comprender las plataformas digitales	Problemas personales/familiares, Falta de concentración

Compaginar estudios con trabajo	Falta de conexión a la red, Falta de equipo tecnológico, Compaginar estudios con actividades del hogar, Falta de concentración, Falta de motivación, Dificultad para comprender las plataformas digitales
Falta de conexión a la red, Falta de equipo tecnológico, Problemas económicos, Problemas personales/familiares, Compaginar estudios con trabajo, Falta de concentración	Falta de conexión a la red, Compaginar estudios con actividades del hogar
Problemas económicos, Problemas de salud, Falta de concentración, Falta de motivación	Falta de conexión a la red, Falta de equipo tecnológico, Compaginar estudios con trabajo, Compaginar estudios con actividades del hogar, Falta de concentración
	Compaginar estudios con actividades del hogar, Falta de concentración, Falta de motivación, Dificultad para comprender las plataformas digitales
	Falta de conexión a la red, Falta de equipo tecnológico, Compaginar estudios con trabajo

Anexo 2. Subjetividades respecto a las clases en línea

Explica brevemente ¿cómo has llevado tus actividades en línea y cómo has hecho para cumplir durante este semestre?	
Hombres	Mujeres
Me he desvelado, haciendo tarea y leyendo.	Al principio no tenía internet así que utilizaba mis datos para enviar trabajos, los profesores me permitieron no entrar a clases virtuales siempre y cuando entregara en tiempo y forma mis trabajos. Y con el tiempo, fue algo complicado, ya que tengo una hija, entonces al estar en cuarentena la estuve cuidando todo el tiempo, así que tenía poco tiempo para estudiar y hacer trabajos. Se me hizo más relajado cuando pude tener internet.
Hacer mis tareas de noche para poder concentrarme, además de que es el momento en	Entré a las clases en las que mi horario de trabajo me permitía y prácticamente en las

el que la red de mi casa funciona mejor debido a que mis papás la utilizan para sus trabajos y en ocasiones se pone lenta.	noches es cuando hacía tareas.
Para poder trabajar bien con las actividades de la escuela me he quedado trabajando en la madrugada	Para poder cumplir casi siempre estoy pegada a la computadora para leer los textos o tomar mis clases debo estar pendiente al grupo de whatsApp, correo, u otras plataformas para que no se e pase nada, el internet es herramienta esencial
En primera, con diferentes retos, si bien el estar situado en una comunidad rural, el Internet no es del todo mejor, se cuenta con un Internet limitado, si bien hubo 2 semanas que no pude entrar a las clases vía videoconferencias debido a la sorpresa de esta modalidad en linea, tuve que rentar el servicio de Internet para así poder realizar mis actividades, desde luego requiere de recursos económicos para solventar los gastos que implica la contratación y para eso tengo que trabajar cuando puedo para así ayudar a pagar el servicio. Respecto a como pude cumplir, por que hubo consideración de parte de algunos profesores, en trabajar con actividades semanales, es decir, que no requería estar toda la semana en casa, y me permitía trabajar y avanzar por las noches para así entregarlo en la fecha que se le asigno, Si bien hubo profesores, que usaron otros medios como plataformas virtuales, para poner tener la clase vía audio o videoconferencia, lo	Me ha sido un poco complicado, en cuestiones técnicas más que nada, la inestabilidad del Internet de mi pueblo y el hecho de que tengo que estar fuera de mi casa para tener acceso a él, debido a eso tuve atrasos con las tareas, pues hay días seguidos en que por diversas cuestiones no hay Internet y no sé nada de las actividades escolares.

que nos obligaba estar en casa, tener una conexión mas o menos bien que permitiera soportar y cumplir con los recursos que exigía, la ventaja de esta modalidad fue que escuchábamos los comentarios de los compañeros y profesores lo cual facilitaba más la comprensión de los temas. .	
Hemos tenido actividades a realizar y en algunos casos tomamos video llamadas para reemplazar las clases presenciales. Para cumplir lo he hecho es intentar aprender por mí cuenta y buscar tiempo ya que la situación nos llenó de trabajos y tareas que requieren demasiado tiempo.	Se me ha dificultado ya que solo cuento con un laptop y mi hermana también realiza sus tareas y clases
Al principio usaba datos móviles, posterior a ello inevitablemente tuve que contratar Internet. No trabajo, pero por la situación realicé algunas actividades para ayudar con los gastos del hogar. Realmente no he tenido muchos inconvenientes, más que el no haber recibido clases de todos los docentes y que algunos se limitaban a escribirnos instrucciones vagas.	Pues dependiendo de la materia era más fácil o más difícil cumplir las tareas en los tiempos establecidos, pero dentro de todo creo que me acomode a las clases.
Pasar más de 6 horas en la pantalla leyendo y escribiendo algo que entiendo a la mitad	Al comienzo me costó acoplarme, en ocasiones realizo mis tareas en la tarde-noche, pues me es más fácil estudiar a esas horas y así ya no me distraigo. -Pierdo mucho la noción del tiempo, ya sea por la hora o días, dado que siento que no me rinde

	el día. En ocasiones me desmotivó, me estreso de más y haciendo que me frustre. Hasta el momento he tratado de dar mi mejor rendimiento y cumplir con mis trabajos.
Mal	Por lo general estudio en mi habitación, pero no tengo un área exclusiva para trabajar. La conexión a la red de Internet en Tlaxiaco algunos días es inestable, como no tengo laptop propia le tengo que pedir prestada la suya a mi hermana pero algunas veces no puede porque la está ocupando.
He tratado de adecuarme a los horarios y tipos de trabajos en línea. Pero lo que me ha atrasado es la mala conexión de internet. Siempre he busco reponer las tareas.	Me he esforzado mucho ya que me cuesta un poco entender las lecturas y eso ha llegado a estresarme
Terrible!!!! estoy trabajando desde mi casa, pero el trabajo me absorbe muchísimo, me interrumpió demasiado el trabajo, no pude hacer todas mis lecturas, tampoco pude entregar los trabajos a tiempo, lo poco que aprendí no me lo pueden evaluar, este semestre me fue muy mal, no tuve problemas con la tecnología, el problema fue el home office.	Trato de revisar constantemente el correo, y hacer mis tareas en forma, acudir a mis clases cuando puedo, en ocasiones es bastante complicado.
Las clases eran más temprano y podía tenerlas en lo que entraba al trabajo o hacia el aseo de ahí, ya en ratos libres puedo leer y al final del día podía hacer mis ensayos	El mayor problema al que me enfrenté fue el de la conexión a internet, no siempre conté con acceso, muchas veces mis archivos no se enviaban o no podía descargarlos y algunas sesiones se interrumpían. Pero fuera de eso, no fue tan complicado, el material, el contenido y

	las sesiones fueron de gran ayuda, me hubiera gustado que se abrieran más sesiones para aclarar dudas, pero fuera de eso no encontré más dificultades.
No pude ingresar a todas, por problemas de salud	Trataba de apresurarme con mis actividades para poder conectarme a las clases y realizar las tareas
	He tratado de ser constante para entrega de mis trabajos, aunque algunas veces son muchos y no puedo entregar todos
	A sido muy complicado, es decir, aun no lo terminamos y durante todo este proceso eh intentado cumplir con las tareas pero las fechas y horas de entrega son las que mas obstaculizaron porque a veces por el trabajo tengo poco tiempo para hacer lecturas, con análisis y posteriormente los escritos, y entonces estoy sobre las carreras, y como han sido varias materias pues si eh tenido en varias ocasiones muchas muchas acumulaciones de trabajos. así que me ha quedado hacer las tareas ya sea por la tarde o madrugada de acuerdo a el tiempo que me deje el trabajo y en ocasiones enviarlas con retraso a los doctores.

Anexo 3. Opiniones sobre el aumento de clases

Consideras necesario tomar más clases	
Hombres	Mujeres
Las clases en horario, ya que tengo que trabajar.	Algunos temas o algunas materias no quedaron concluidas de manera que pudiéramos aprender lo necesario.
En algunas ocasiones si por que son un poco extensos para una sesión	hubo una materia en la que casi no tuvimos clase, entonces los temas del programa no se entendieron completamente
Algunos temas si quedaron claros con las clases en línea	Algunos maestros no explicaron los textos del curso y el conocimiento de ellos no fue compartido.
No, por que también nuestro semestre tiene fecha de cierre, lo que significa que se haya concluido con los temas. Y por que nosotros tengamos libertad para trabajar y así poder ayudar a mantenernos económicamente. El tener más clases implica estar atado a horas fijas y desde luego altera nuestra oportunidad de generar ingresos.	En algunas materias considero que si es necesario, en algunas fue bastante agradable y entendí le el proceso online
Afortunadamente he logrado entender todo solo selecciono la casilla "algunos temas" ya que en especial hay una clase la cual prácticamente dejamos de lado todo y es el principal motivo, de ahí en fuera todo estuvo muy bien y todas las clases cumplían.	Con respecto a la materia de problemas del conocimiento científico, ya que el docente no se presentó durante el semestre
De por sí fue complicado tomar clases en línea: a veces nos invadían; a veces los profesores, mis compañeros o yo teníamos mala señal; personalmente no pude tomar las primeras clases por no contar con internet desde el inicio. Ahora, lo más importante es que no tuvimos clases	Sí son necesarias para entender mejor los temas y plantear dudas. Pero cuando son más de dos hora y media cuesta demasiado mantener la concentracion.

constantes en todas las materias, si es que teníamos.	
Hay una clase que si fue excelente y me gustaría acabar o algunas secciones de repaso y así aprender bien bien al menos una materia	En lo personal, me gusta escuchar lo que mis compañeros entendieron sobre los temas, o que el doctor(a) o profesor (a) me explique a profundidad. Pues mayoría de veces tengo que repetir las lecturas para entender mejor o recurrir a otros medios (videos o audios).
Es mejor la comprensión	En materias como Formación del Estado moderno tuvimos clases regulares por los que los temas han quedado claros para mi, pero en algunas otras materias considero que si se deben reforzar algunos temas.
Discutir algunos temas que fueron excluidos dentro del programa de clases.	Algunas lecturas me cuestan entenderlas cómo lo mencioné anteriormente
hay lecturas que si llegue a hacer pero ya no pude entrar a las sesiones de esa materia, hay materias donde no pude entregar uno solo trabajo en el semestre, no sé de que se trataban y justamente por el trabajo.	Solo algunos temas en la clase de conceptos básicos de economía y ecología
Hay muchos temas bastante complicados en lo personal, pero en otras hay profesores que explican muy bien, pero aún así no hay nada como clases presenciales donde podemos discutir más y tenemos un horario más establecido	Creo que es necesario siempre al finalizar un tema, retroalimentar y aclarar dudas porque así como hay textos sencillos hay otros muy amplios, densos, que requieren de aclaraciones
Porque algunos son más sencillos de entender que otros	Muchos profesores si explicaron

			bien los temas pero algunas veces las lecturas eran tan complejas que si dejaban dudas
			Ya que algunos temas son complicados y no son tan fáciles de digerir virtualmente.
			las virtuales si, porque hay doctores que solo enviaron trabajos para realizar pero nunca proporcionaron una explicación de los temas, entonces en ese sentido tenemos un conocimiento y aprendizaje según nuestro entendimiento

Consecuencias psicopedagógicas del confinamiento por la Covid19 en estudiantes universitarios: el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Psychopedagogical consequences of Covid19 confinement in university students: the case of the Autonomous University of Tamaulipas, Mexico

*Aileen Azucena Salazar Jasso**

Alfredo Sánchez Carballo†

Resumen: El confinamiento social por la pandemia del SARS-CoV-2 impactó en la manera en que se vivió la universidad, el objetivo es analizar sus consecuencias a partir de experiencias de estudiantes durante las clases virtuales. Se empleó una metodología cualitativa. Se realizaron ocho grupos focales de estudiantes universitarios inscritos en la carrera de psicología de la UAT. Las clases virtuales trastocaron las formas tradicionales de vivir la universidad y sus procesos. Se reconfiguró el ser y el hacer de los jóvenes respecto a formas, motivos y metas de aprendizaje, organización del tiempo escolar, hábitos de sueño, alimentación, y sensaciones de incertidumbre.

Abstract: The social confinement due to the SARS-CoV-2 pandemic impacted the way the university was experienced; the objective is to analyze its consequences based on student experiences during virtual classes. A qualitative methodology was used. Eight focus groups were held with university students enrolled in the psychology degree program at the UAT. Virtual classes disrupted traditional ways of experiencing university and its processes. The being and doing of young people was reconfigured with respect to forms, motives and goals of learning, organization of school time, sleeping habits, eating, and feelings of uncertainty.

Palabras clave: confinamiento; consecuencias psicopedagógicas; estudiantes universitarios.

Introducción

El confinamiento social como medida sanitaria para contrarrestar los contagios del SARS-CoV-2 comenzó a partir del 30 de enero de 2020, por recomendación de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020). Los efectos de esta medida han repercutido en la vida cotidiana de las personas,

* Doctora en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Imaginarios sociales, efectos pospandemia y educación intercultural. aileen.salazar@uat.edu.mx

† Doctor en Investigación de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Migración, Imaginarios sociales, grupos vulnerables de la población y sociología audiovisual. alfredo.sanchez@uat.edu.mx

pero en especial se han visto reflejados en distintas áreas de vida de los estudiantes universitarios, una de ellas es el entorno universitario y los procesos de enseñanza-aprendizaje que esto conlleva.

A partir de la declaración de la OMS, en México se estableció la emergencia sanitaria por la epidemia el 31 de marzo de 2020 (Consejería Jurídica del Ejecutivo Federal, 2020), y el 23 de marzo de 2020 con la Jornada Nacional de Sana Distancia, se promovió la suspensión de actividades no esenciales, este programa se denominó “Quédete en casa”. Este hecho obligó la interrupción de las actividades laborales y educativas de todos los niveles. Por ejemplo, las universidades interrumpieron la asistencia a las aulas y a impartir clases virtuales, situación que impactó en la manera en que se vivió la educación universitaria durante la crisis sanitaria.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) implementó el *Plan Académico-Tecnológico* para hacer frente a la contingencia por la Covid19, lo que implicó el desarrollo de las clases en modalidad virtual (*Comunicado UAT 19 de julio*, 2020). La comunidad universitaria de esta casa de estudios, por medio de la plataforma Microsoft Teams, inició las clases virtuales. En el caso de la carrera de psicología de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), las clases en modalidad virtual se impartieron desde el mes de marzo de 2020 al mes de mayo del 2022.

Las clases virtuales y los cambios en hábitos cotidianos a los que los jóvenes se enfrentaron durante la pandemia fueron el entorno de nuevas experiencias escolares en relación con sus estudios universitarios. Actualmente esto cobra importancia ya que, al reanudarse las clases presenciales en agosto del 2022, la comunidad estudiantil experimentó una serie de cambios, pero esta vez para adaptarse nuevamente a las rutinas escolares tradicionales, es decir, de forma presencial, cambio que después del periodo de clases virtuales obligatorias, toma significados que deben analizarse.

Rupturas psicopedagógicas ante el confinamiento social

Ante la suspensión obligatoria de las labores académicas de las universidades, las clases virtuales fueron el medio para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque la mayoría de los estudiantes y docentes atendieron lo necesario para adaptarse a esta modalidad, había una expectativa negativa respecto a los retos que implicaba esta nueva modalidad educativa (Argandoña-Mendoza et al., 2020). En otras palabras, se esperaba una transición menos efectiva hacia la modalidad virtual.

Solovieva y Quintanar (2022) describieron las percepciones que los docentes de diferentes niveles educativos del estado de Puebla tuvieron sobre las clases virtuales. Entre las dificultades mencionadas está la desconfianza o el desconocimiento sobre el trabajo en línea, la complicación de diseñar tareas en esta modalidad y la conexión a internet. Cuando señalaron cuál era el conocimiento que consideraban que les hacía falta para llevar a cabo las clases virtuales, la mayoría respondió que le faltaba conocimiento sobre tecnología, y consideró que, aunque el aprendizaje iba a ser igual que en lo presencial, las calificaciones de los estudiantes sí cambiaban. Por su parte, la mayoría de los estudiantes refirieron que preferían seguir en clases presenciales, sin embargo, percibieron que el aprendizaje adquirido mediante la virtualidad era menor, y lo que más extrañaron era la convivencia con sus compañeros.

Las condiciones y experiencias no solo impactaron a la comunidad universitaria, sino también a las familias que acompañaban en las viviendas a esta comunidad. Los medios tecnológicos, las habilidades digitales, las técnicas pedagógicas para la educación a distancia, los espacios en la vivienda para llevar a cabo labores escolares durante la mayor parte del día fueron algunos de los aspectos que se alteraron durante el confinamiento por la pandemia. Esto cambió la concepción tradicional del aprendizaje y la enseñanza, pasando de una dinámica áulica a una interacción digital en toda actividad universitaria.

El Banco Mundial indicaba que la educación ya presentaba situaciones críticas antes de la pandemia, pero el contexto del confinamiento hizo más desafiante el ámbito educativo debido a la incertidumbre que generó respecto al tiempo que duraría, o bien, las expectativas que los jóvenes iban construyendo sobre su estudio y su futuro (Quevedo-Álava, et al., 2020).

En esta situación crítica recrudecida por la pandemia es que la psicopedagogía cobra relevancia como disciplina auxiliar de la educación, ya que permite identificar cómo se reconfiguraron alternativas para el aprendizaje, al ser el área de conocimiento que permite proyectar cómo se debe abordar al estudiante para que éste tenga mayor posibilidad de generar un aprendizaje significativo en consonancia con su realidad social (Quevedo-Álava, et al., 2020).

Es importante reconocer las realidades que vivieron los estudiantes durante este periodo de crisis sanitaria en relación con sus formas de aprendizaje, de manera que conozcamos las experiencias psicopedagógicas que están impactando hoy en día en su regreso e integración a clases presenciales, además de ir trazando realidades educativas en tiempos de emergencia.

Metodología

El objetivo es analizar las consecuencias psicopedagógicas del confinamiento social por la Covid19 en estudiantes universitarios, a partir de conocer sus experiencias durante las clases virtuales en respuesta a la crisis sanitaria, así como los retos cotidianos que han enfrentado ante el regreso a clases presenciales. Se empleó una metodología cualitativa bajo un enfoque psicosociológico y psicopedagógico. Se realizaron ocho grupos focales conformados por estudiantes universitarios inscritos en los ocho semestres de la carrera de psicología de la UAT. La información recabada se analizó mediante el programa Atlas.ti.

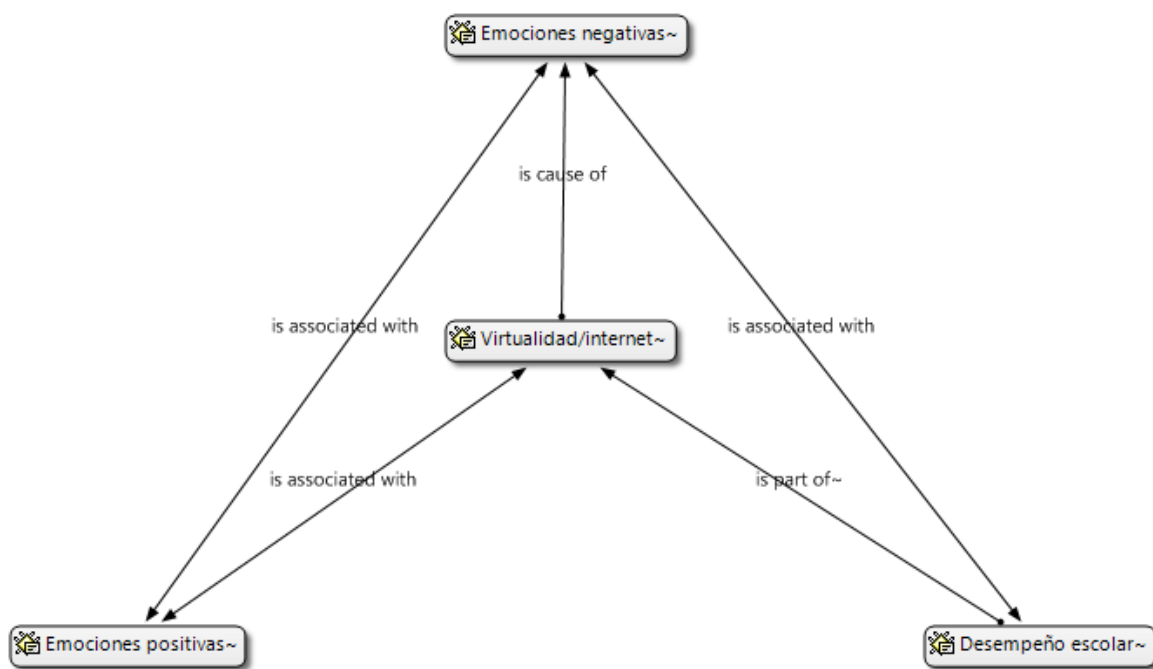
Resultados

Los resultados muestran que las clases virtuales por el confinamiento social trastocaron las formas tradicionales de vivir la universidad y sus procesos escolares. Se reconfiguró el ser y el hacer de los jóvenes respecto a formas, motivos y metas de aprendizaje, organización del tiempo escolar, hábitos de sueño y alimenticios, y sensaciones de desesperación e incertidumbre. El regreso a clases presenciales puso de manifiesto estos desajustes psicosociales, sobre todo al volver a prácticas tradicionales de la presencialidad en aulas, pero ahora en interacción con hábitos que los jóvenes constituyeron como estudiantes durante confinamiento social.

En la siguiente red (ver imagen 1) se expresa que la modalidad virtual de las clases escolares es la principal causa de emociones negativas, sobre todo cuando el confinamiento social no tenía clara una fecha de término. Los estudiantes asociaron a la virtualidad con su desempeño escolar, en especial aquellos estudiantes que estaban cursando los últimos semestres de su formación profesional al momento de realizar el trabajo de campo (Sánchez, et al., 2023).

La pérdida y ajuste de hábitos y rutinas, así como el estrés psicosocial, son las consecuencias más evidentes del confinamiento por la pandemia del Covid19, mismas que han afectado al bienestar físico y psicológico de la población. Entre las condiciones que padecen los estudiantes durante el confinamiento y que pueden derivar en ansiedad y la depresión se encuentran (Serrano-Díaz, et al., 2022, p. 60): a) el contacto y relación con los iguales, b) el cambio de espacios de aprendizaje caracterizado por acudir al centro educativo y aprender con la mediación de los docentes, es sustituido por la pantalla o modalidad virtual y con apoyo de las familias.

Imagen 1
Clases en modalidad virtual y emociones negativas

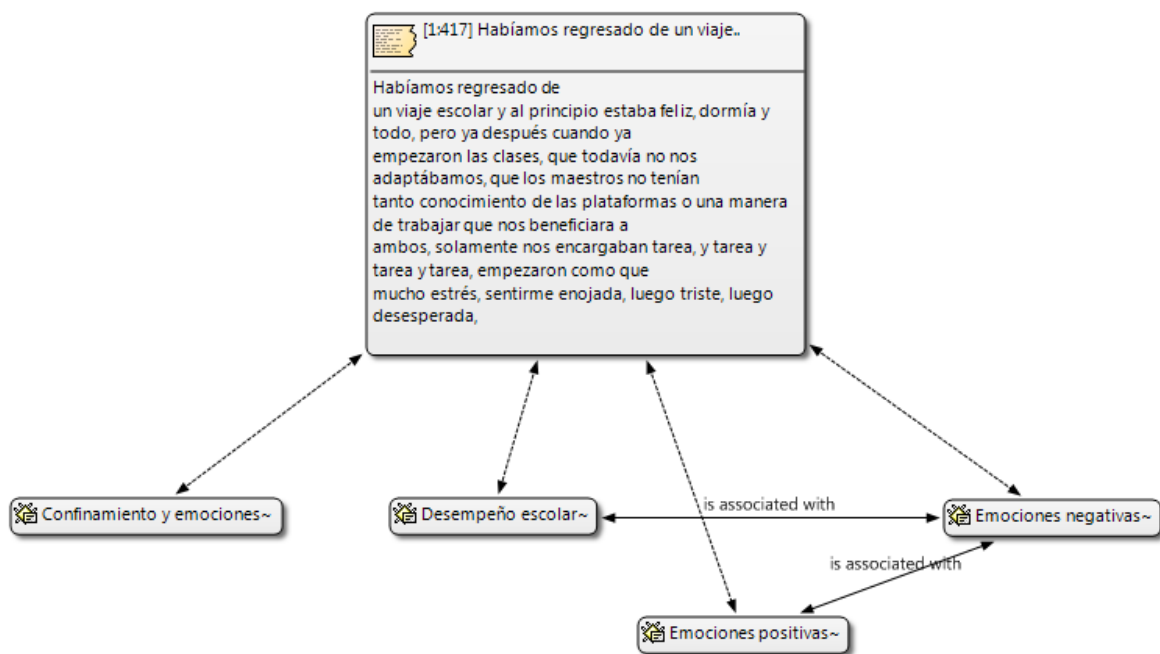


Fuente: elaboración propia.

En los estudiantes universitarios el proceso de aprendizaje se vuelve más autónomo e independiente del apoyo de los padres, no obstante, durante el confinamiento se encontraron inmersos en la necesidad de trasladar rutinas de enseñanza y aprendizaje a los hogares, de manera que la dinámica escolar se volvió parte de la dinámica familiar. El apoyo de las familias en cuanto a recursos técnicos o espacios en el hogar, o bien, las motivaciones o desmotivaciones ante la incertidumbre del fin de la pandemia, afectó el estado emocional de los estudiantes. Aunado a esto, ante la necesidad de acudir a las plataformas virtuales para la enseñanza y el aprendizaje se presentaron dificultades en el dominio de las tecnologías digitales, tal como se expresa en la narrativa de Nayeli (ver imagen 2), pues tanto maestros como estudiantes no estaban habituados a su uso cotidiano, al menos no para seguir un proceso de aprendizaje formalizado y sistematizado en aulas virtuales (Sánchez, et al., 2023).

Imagen 2

Desempeño escolar y adaptación a las clases en modalidad virtual



Fuente: elaboración propia

Estas redes muestran cómo las actividades diarias en torno a las clases virtuales causaron emociones negativas que impactaron en la motivación de los estudiantes y, por tanto, en su desempeño académico.

A continuación, se muestra y discuten una serie de ejes interpretativos que resultaron de los datos obtenidos en los grupos focales, acompañados de algunas expresiones desde la voz de los estudiantes.

El traslado de la actividad escolar a la vida en el hogar

Durante el confinamiento, los hogares de los jóvenes se volvieron el espacio para el estudio, que en otro momento antes de la pandemia se llevaba a cabo fuera de los hogares. Muchos de ellos carecían de los espacios físicos adecuados para pasar la mayor parte del día atendiendo sus labores escolares. La casa se amplió, se llenó de códigos educativos que no congeniaban con los códigos de convivencia familiar (Salazar, et al., 2023). Esto rompió con la cotidianidad a la que estaban

acostumbrados, pues la casa se significaba como un espacio para la vida familiar, la alimentación, el descanso o el ocio. Sin embargo, se vieron obligados a reconfigurar la forma de vivir el hogar ante las experiencias que le demandaba la universidad, pero ahora desde casa.

Al principio fue muy difícil porque, por ejemplo, mi hermana mayor hacía home office, yo con las clases, mi otra hermana con sus niños tomando clases también. Mi casa es grande, pero luego por lo mismo del internet nos juntábamos, o por ejemplo, si yo estaba en la sala mi hermana también, la del home office, y luego bajaban los niños a comer y hacían mucho ruido y cosas así, entonces había mucho conflicto porque no nos podíamos concentrar y no tomar bien nuestro trabajo o las clases porque había mucho ruido, o alguien pasaba hablando y “cállate porque voy a prender la cámara o el micrófono”, y pues estar conviviendo todas todo el día fue muy muy difícil. Al principio generó muchos pleitos de alguna manera, muchas discusiones, pero ya después se fue como que aplacando la situación. Pero sí, al principio la convivencia fue algo difícil, tener que vernos diario y todo el día, y que no había tanta privacidad también” (Comunicación personal. Karla, sexto semestre).

Condiciones del hogar para las actividades escolares

Uno de los retos a los que se enfrentaron los estudiantes fue la adaptación de sus necesidades educativas a los espacios disponibles en sus viviendas. Ellos compartían el hogar con otros miembros de su familia, por lo que, además de la competencia del espacio que implicaba, presentaban carencias e insuficiencias en las condiciones para llevar a cabo sus clases virtuales. La falta de privacidad y las fallas en la conexión al internet, el mayor problema percibido por los jóvenes, sobre todo en relación con sus actividades educativas.

Ahorita que yo he estado trabajando y que he estado recibiendo dinero de becas he estado acondicionando mi habitación, ya si acaso me falta una puerta porque mi sobrina de tres años pues va y agarra mis libros, mis hojas, mis tareas y demás (Comunicación personal. Mario, quinto semestre).

En la casa éramos cinco personas las que teníamos clase, unos en la cocina y otros en la

sala y otro en el cuarto, ahí nos adaptábamos. Fue un descontrol total, por estar encerrados (Comunicación personal. Sara, séptimo semestre).

Ahora sí me he estresado mucho más, porque nos encargan muchas más tareas [escolares], sumado a las cosas externas que hay aquí en la casa: ruidos tanto de afuera como aquí adentro, interrupciones, que se va la luz, que no hay internet, de hecho, yo vengo pasando por tres días que se va el internet, ayer se me fue la luz (Comunicación personal. Gerardo, tercer semestre)

Algunos maestros no son tan comprensivos en cuanto a si tienes internet o no. Al menos en este semestre son un poquito más que en los anteriores; el que estaba en clase tenía su participación y demás y los que no, que Dios los bendiga. Algunos maestros no se ven esa pauta, en la que uno se abra, por ejemplo, en mi caso que soy de Pueblo Viejo el internet a veces falla, se va a la luz, y pues ahí no comprenden tanto. Entonces, la pandemia ha traído momentos buenos y también altibajos porque pues todas esas cuestiones, tanto las sufre el maestro esta nueva normalidad y adaptabilidad tecnológica, como lo sufre el estudiante” (Comunicación personal, Gina, séptimo semestre)

Estoy en el comedor por cuestiones del internet, y mi abuelita está con su radio, entonces yo voy y le bajo al radio y ella va y le sube, y entonces yo voy y le bajo, y así estamos. Y ella se enoja porque me dice “es que ¿por qué estás todo el día en la computadora?” y mi mamá le dice “pues es que está tomando clases”, y dice “pues es que no se apura” y le digo “pues es que voy por horarios, no puedo apurarme” (Comunicación personal. Lilia, quinto semestre).

También en mi caso es muy similar al de mi compañera, porque también tengo a mi hermana, ella también toma sus clases y no pongo suficiente atención, porque estoy escuchando también las clases de ella, escucho las mías. Me pongo los audífonos y no me concentro también en lo mío por también distraerme con lo de ella (Comunicación personal. Kiara, séptimo semestre).

La ruptura psicopedagógica: el hogar y la escuela, un mismo espacio

La concepción tradicional de la educación ha llevado a que el imaginario social sobre los procesos de aprendizaje se enmarque en un espacio áulico, cerrado por paredes de cemento donde los estudiantes se encuentran en sus pupitres escuchando al docente. Si bien han surgido voces críticas sobre esta mirada tradicionalista de la educación como Jhon Dewey o Paula Freire, o como el psicólogo culturalista Lev Vygotski, la práctica escolar dominante estaba ceñida a lo que sucedía dentro de los centros educativos.

Con la pandemia, estos centros se vieron obligados a trascender sus paredes de cemento y formar ambientes de aprendizaje que se trasladaban a los hogares de estudiantes y docentes, siendo expuestos al resto de los miembros del hogar e interferidos por las condiciones materiales y psicosociales de las familias. Es decir, se rompieron los límites que distinguían el proceso de enseñanza y aprendizaje ubicados en el espacio áulico (instalaciones universitarias, para este caso) en relación con los espacios físicos privados en el hogar.

Desafortunadamente esto no se dio por una consciencia crítica sobre la necesaria transformación educativa que amplíe la concepción del aprendizaje más allá de un espacio localizado. Fue el confinamiento y las medidas de contención de los contagios lo que llevó a conformar ambientes de aprendizaje virtuales, que trascendían las delimitaciones de las aulas universitarias. Al darse en el contexto de emergencia, esto provocó una serie de retos y conflictos en las formas y resultados de la dinámica enseñanza y aprendizaje.

Siento que cuando yo iba a clases en presencial como que captaba más rápido las cosas, me sentía motivada a seguir estudiando o seguir practicando, y ahorita que estamos en clases en línea siento que no es lo mismo, porque no estoy en un buen espacio ni frente al maestro que él me esté observando, o cuando yo quiera participar en clase levantar la mano, se me hace todo más complicado por el hecho de cómo nos tuvimos que adaptar a todo esto. Aparte siento que hacen más por encargar tareas en lugar de explicar clase, por el hecho de la falta de tiempo para desarrollar los temas (Comunicación personal, Gina, séptimo semestre).

Muy independiente de los factores como el internet o la luz que de repente falla, yo siento

que no estoy aprendiendo del todo, porque no es lo mismo que estar en presencial, normalmente, el tener una responsabilidad y compromiso por llegar temprano te mantiene activo. Entonces, estar escuchando en una pantalla de repente se te apaga totalmente la cabeza y no pones atención, bueno, en mi caso verdad, no pongo la suficiente atención. Y hay momentos en que también a veces los maestros no se prestan en este tipo de cosas, no comprenden que también a nosotros se nos hace pesado, sobre todo esto (Comunicación personal. Nadia, sexto semestre).

También fue más que nada el estrés de las clases en línea, cuando ya agarras la costumbre pues la carga de tareas excesivas, como que los maestros nada más encargaban tareas y como que no se ponía la atención (Comunicación personal. Sara, séptimo semestre).

En cuanto a las clases, mi atención sí se vio afectada un poco porque no había la misma concentración, o si yo no llegaba a entender algún tema, quería verlo más a fondo con los maestros, pero pues ya no había tiempo, o no era lo mismo que en presencial, entonces eso también como que lo sentí muy difícil, pero conforme fue pasando el tiempo me fui adaptando a las clases en línea y también a buscar el conocimiento por mi parte, fuera de los docentes también leer y estar yo misma aumentando mis conocimientos por otro lado (Comunicación personal. Alma, quinto semestre).

Se puede observar cómo los estudiantes enfrentaron cambios ante las tareas asíncronas, pues en esta modalidad el docente dedica menos tiempo a la exposición oral y se enfoca en actividades que se realizan fuera del horario de la clase. Los estudiantes, inmersos en la concepción tradicional del aprendizaje donde el docente es el que explica los temas y se encarga del desarrollo de toda la clase, no concebían formas alternativas donde la figura del maestro deja de ser dominante, y de esta manera el estudiante tenía que desarrollar la mayoría de las actividades de forma autónoma.

No obstante, estas actividades asíncronas requieren de una habilidad pedagógica por parte del docente, de manera que sean servibles al proceso de aprendizaje y lo suficientemente contextualizadas a las necesidades de los estudiantes. Si los docentes no contaban con estos

requerimientos formativos ante lo imprevisto de las clases virtuales, más que ser actividades que abonaban al aprendizaje, estas producían estrés y cansancio en los estudiantes. Sobre todo, esto aconteció los primeros meses de la modalidad virtual.

En cuanto a la escuela fue un cambio radical, porque yo me la pasaba todo el día en la universidad. A mí me quedaba a una hora de distancia la escuela así que básicamente yo salía de la escuela y me iba a la biblioteca a realizar las tareas, porque si yo me iba directo a mi casa, llegaba como hasta las tres o cuatro, y luego aparte tenía que hacer muchas tareas, así que se me hacía más fácil hacer en la universidad, tomar el transporte a mi casa y llegar a dormir. Yo me tenía que levantar a las 4:30 am para poder entrar a la escuela a las 6:30 am, porque de lo contrario llegaba hasta las 7:30 am y en ese semestre tenía dos horas en la primera materia y ya no me dejaban ingresar si llegaba tarde (Comunicación persona. Martha, sexto semestre).

Yo me conectaba (a las clases virtuales) y yo me dormía, no sé cómo sacaba 10 en las materias si yo todo el día ponía mi computadora, me acostaba a dormir, me dormía, a veces me quedaba ahí en la sesión tres o cuatro horas y ya tenía que salirme yo, y no sé, fue algo muy lamentable (Comunicación personal. Mario, quinto semestre).

También se observa cómo los estudiantes tuvieron que resignificar los espacios del hogar para el realizar labores escolares y cambiar rutinas, al verse imposibilitados de continuar asistiendo a los espacios educativos. La biblioteca, el salón de clases, el transporte público, los horarios, fueron aspectos que se trastocaron y que se cambiaron por la recámara, la sala, la cocina, un patio o hasta la azotea. Todo dependiendo de la estructura con la que contaba cada hogar y el número de personas que lo habitaban. Esto impactó directamente a la percepción sobre su desempeño académico y su aprendizaje, como se verá más adelante.

He hecho las tareas, pero solamente por hacerlas, por ejemplo, al comienzo de la pandemia me volví muy apático en el sentido de que me levantaba cuando la clase ya estaba, a veces me quedaba hasta dormido. Entonces, el hecho de levantarme a las cinco de la mañana, o en mi caso a veces cuatro y media, me hacía despertar, y el hecho de ir sudando ya en el

micro ya con todo ese ruido, con contaminación auditiva, pues al menos como que me daba ganas de ir a la escuela. Ahorita si volviéramos a ir (a la universidad) fuera como volver a empezar, como cuando tipo fui al kínder o no sé (Comunicación personal. Lilia, quinto semestre).

Los efectos de las clases virtuales desde la percepción de los estudiantes

Las experiencias de los estudiantes durante el confinamiento social constituyeron estados emocionales que estuvieron intrínsecamente vinculados a su entorno, siendo las emociones la forma de expresión de sus vivencias relacionadas con el cuidado personal y familiar, la adaptación a nuevas rutinas, la búsqueda de espacios de privacidad o la gestión emocional (Sánchez, et al., 2023).

Uno de los efectos de las clases virtuales fue el estrés que se generó en los estudiantes aunado a las emociones negativas que vivieron por el cambio repentino en las actividades didácticas de sus asignaturas. En el estudio de Ascue y Loa (2021) se encontró que durante el confinamiento se presentó estrés académico en los estudiantes universitarios, al haber aumentado las tareas, las evaluaciones periódicas y la dedicación de tiempo a labores escolares. Esto provocó que los estudiantes expresaran su desmotivación y falta de atención a las clases, ya que pasaron de estar activos mentalmente por la estimulación sensorial que requerían sus traslados a la universidad y convivencia en la escuela, a estar frente a una computadora la mayor parte del día.

He tenido muchos problemas académicos porque realmente no pongo atención, ya nada más entrego los trabajos, por entregarlos, por cumplir con la entrega, pero no los hago *ad hoc* a lo que yo vaya comprendiendo, y creo que eso es lo que más me repele en lo académico (Comunicación personal. Fabián, Séptimo semestre).

Sí ha sido, como dicen mis compañeras, un sube y baja de emociones, y más por la falta de comprensión de terceras personas, que yo entiendo que no son los que deberían de comprendernos, pero por ejemplo, con maestros, el no tenernos una paciencia en el estudio, como dice mi compañero, pues sí es feo, hay maestros que no se aparecen en un mes, y vienen y nos encargan tarea de la noche a la mañana para el día siguiente, y piensas *oye, espérate, ni siquiera nos has dado clases, cómo nos vas a encargar una tarea de la noche*

a la mañana ¡y nos dices que también va a haber exámenes!, no! Aguanta!, espérate!, no, no te comprendo (Comunicación personal. Ilda, octavo semestre).

La mayor afectación que percibían por esta modalidad virtual fue la falta de aprendizaje, pues consideraban que, al haber disminuido el tiempo de cátedra y aumentado las tareas digitales, su objetivo ya no era aprender sino cumplir con las tareas asignadas en la plataforma virtual.

Ya no es tanto que te encargan tareas como para dentro de tres o cuatro días, ahorita lo quieren todo más rápido, y a veces solamente me preocupa más el entregar que el entender las tareas (Comunicación personal. Pablo, quinto semestre).

No hay motivación, se vuelven aburridas las clases, como que no hay nada que te entusiasme a seguir con las clases, simplemente como que los maestros también se empeñan en encargar tareas, y tareas, y más tareas, al final de cada parcial sientes presión nada más de entregar y entregar, ya si está bien y si está mal lo único que sientes es un alivio cuando ya la entregas, porque pues ya es un peso menos, ya las entregaste y no queda más, simplemente a seguir conectándote (Comunicación personal. Gina, séptimo semestre).

También nos hemos perdido mucho, por ejemplo, en la universidad hay muchas actividades, bueno las que se hacían presenciales, como las conferencias. A nosotros nos emocionaba ir a una conferencia y no faltábamos y hacíamos todo, pedíamos permiso para asistir a una y ahora pues no nos emociona tanto porque es en línea (Comunicación personal. Alma, séptimo semestre).

Es interesante observar que los estudiantes no percibieron una labor de aprendizaje satisfactoria con las clases virtuales. Si bien reconocían que tenían comodidades en su hogar al estudiar desde casa, también sintieron que los objetivos de sus clases se modificaron, de poner al centro su experiencia escolar donde integraban aprendizaje y convivencia social, pasaron a solo entregar tareas en los tiempos asignados por los docentes que, cabe señalar, tampoco tenían tiempo suficiente para revisar de forma minuciosa los trabajos asignados.

Conclusión

Cuando se abordan las consecuencias del confinamiento social por la pandemia que se vivió entre el año 2020 y 2022, comúnmente se da importancia a ámbitos como el de la salud, la economía, la psicología, lo laboral, entre otros. Sin embargo, un área que requiere de un mayor análisis es el de la psicopedagogía, al haberse trastocado las dinámicas escolares tradicionales de manera imprevista, adentrando a las comunidades escolares a una enseñanza y aprendizaje desde una modalidad virtual para la cual la mayoría no estaba preparada.

Los jóvenes y los docentes universitarios vivieron un cambio trascendental en sus hábitos y concepciones en torno al aprendizaje. Los elementos pedagógicos que comúnmente caracterizan a los procesos de aprendizaje se vieron reemplazados por aparatos tecnológicos (computadoras personales, teléfonos celulares y tabletas), programas, aplicaciones y plataformas virtuales que requerían de ciertas habilidades para su funcionamiento. Además, la interacción social cotidiana con sus pares fue de las irrupciones más importantes para ellos. Los estudiantes viven la universidad desde sus espacios y sus relaciones sociales.

El aprendizaje se despojó de ese sentido social pasando a ser una serie de actividades digitales que se resolvían desde sus viviendas mediante una computadora o su celular. El hogar, al ser el depósito de las actividades escolares durante el confinamiento, fue un nuevo elemento educativo, lo que trastocó las experiencias que habitaban a la universidad y sus procesos.

Esto es relevante porque los estudiantes estuvieron durante dos años en esta condición socioeducativa, significando y sintiendo cada uno de estos procesos escolares durante el confinamiento, para posteriormente volver a sus clases presenciales y retomar los hábitos que previamente se habían trastocado con la crisis sanitaria.

Hoy los estudiantes acuden a la universidad, sobre todo aquellos que asistieron los primeros semestres de la formación universitaria en formato virtual, ya no solo bajo la inercia de hábitos educativos caracterizados por la presencialidad, muchos de ellos traen consigo los efectos psicopedagógicos que vivieron durante las clases virtuales. Ante el regreso a las aulas, la adaptación a la presencialidad fue otra transición que tuvo efectos y que habría que preguntarnos cómo fue dicha adaptación en los estudiantes. De no ser así, en menos de cinco años los estudiantes vivieron dos modalidades educativas, separadas por concepciones y dinámicas diferenciadas, que hoy en día en la práctica universitaria no se están discutiendo con fines de mejorar los procesos de

aprendizaje de jóvenes que ya vivieron un confinamiento social con las repercusiones que esto conlleva.

Aunque en el estudio de Solovieva y Quintanar (2022) los docentes consideran que el uso de la tecnología y el trabajo en línea debe ser permanente después de la pandemia, lo que se ha observado en el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas es que los estudiantes de la carrera de psicología han retomado sus actividades presenciales sin modificaciones sustanciales respecto a sus dinámicas previas al confinamiento por la pandemia.

Bibliografía

- Argandoña-Mendoza, M., Ayón-Parrales, E., García-Mejía, R., Zambran-Zambrano, Y. y Barcia-Briones, M. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto psicopedagógico para el docente. *Polo del Conocimiento*, 5 (7), 820-848. 10.23857/pc.v5i7.1553
- Ascue, R. y Loa, E. (2021). Estrés académico en los estudiantes de universidades públicas de la Región. Apurímac en tiempos de pandemia Covid19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5 (1), 365. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.238
- Consejería Jurídica del Ejecutivo Federal (2020). *Acuerdo por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus sars-cov2 (Covid-19)*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/cjef/documentos/se-declara-como-emergencia-sanitaria-la-epidemia-generada-por-covid-19?idiom=es>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Cronología de la respuesta de la OMS a la Covid19*. [Última actualización: 29 de enero de 2021]. Recuperado de <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- Quevedo-Álava, R., Corrales-Moreno, L., Palma-Delgado, G. y Mendoza-Suárez, G. (2020). Psicopedagogía y TIC en periodo de Covid19. Una reflexión para el aprendizaje significativo. *Episteme Koinonia*, 3 (5), 202-222. doi.org/10.35381/e.k.v3i5.769
- Sánchez, A., Salazar, A. y Bonilla, V. (2023). Estados emocionales en estudiantes universitarios durante el confinamiento social por Covid19. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 9 (1). 10.22402/j.rdi.pycs.unam.e.9.1.2023.487
- Serrano Díaz, N., Aragón Mendizábal, E. y Mérida Serrano, M. (2022). Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30 (70), 59-68. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-05>
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2022). Efectos del confinamiento por Covid19 sobre los integrantes del proceso de enseñanza – aprendizaje. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 13 (1), 92-114. 10.29059/rpcc.20220501-144
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (2020). *Atento aviso a la comunidad universitaria*. Cd. Victoria, Tamaulipas, 19 de julio, 2020. Rectoría: Información oficial UAT.

Los retos de la educación ante las desigualdades derivadas del proceso de desarrollo industrial en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca

The challenges of education in the face of inequalities arising from the process of industrial development in the isthmus of Tehuantepec, Oaxaca

*Maribel Pérez Pérez**

Jorge Antonio Silvestre Acevedo Martínez†

Pamela Abigail Toledo Marcos‡

Resumen: El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación posdoctoral que se está realizando con respecto al Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca (CIIT) y su relación con el proceso de desarrollo industrial que se llevará a cabo en este lugar con el establecimiento de los Polos de Desarrollo para el Bienestar. Por lo tanto, el objetivo de este escrito es realizar un análisis diagnóstico contextual que con base en fuentes de información primaria y secundaria ayuden a identificar a la población vulnerable en aspectos socioculturales como la educación y la cultura del trabajo de la población de los municipios de San Blas Atempa y Salina Cruz tomando en cuenta la multiculturalidad que estos municipios presentan en la región. Con los resultados del diagnóstico, se contará con los fundamentos teórico- prácticos que permitan elaborar propuestas de inclusión de la población en términos educativos o de cultura del trabajo en los municipios en mención y con ello se dé respuesta a los retos que los municipios pudieran enfrentar.

Abstract: This work is part of the postdoctoral research project that is being carried out with respect to the Interoceanic Corridor of the Isthmus of Tehuantepec, Oaxaca (CIIT) and its relationship with the industrial development process that will take place with the establishment of the Development Poles for Welfare. Therefore, the aim of this paper is

* Doctora en Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico; Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Oaxaca, Posdoctorante e integrante del cuerpo académico Desarrollo Regional, Competitividad e Innovación; Oaxaca de Juárez, México; mary01758@hotmail.com. Celular 9511617201; Dirección postal Avenida Ing. Víctor Bravo Ahuja No. 125 Esquina Calzada Tecnológico.

† Doctor en Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico; Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Oaxaca, Profesor-Investigador e integrante del cuerpo académico Desarrollo Regional, Competitividad e Innovación; Oaxaca de Juárez, México; acevedoacad@gmail.com. Celular 9512267172; Dirección postal Avenida Ing. Víctor Bravo Ahuja No. 125 Esquina Calzada Tecnológico.

‡ Ingeniera en Gestión Empresarial. Estudiante de maestría en Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico en el Tecnológico Nacional de México/Campus Oaxaca. En la línea de investigación Desarrollo Regional Sustentable. Correo: m22161682@itoaxaca.edu.mx; Celular: 9516443210. Dirección postal Avenida Ing. Víctor Bravo Ahuja No. 125 Esquina Calzada Tecnológico.

to perform a contextual diagnostic analysis that based on primary and secondary information sources help identify the vulnerable population in socio-cultural aspects such as education and the culture of the population's work of the municipalities of San Blas Atempa and Salina Cruz taking into account the multiculturalism that these municipalities present in the region. With the results of the diagnosis, the theoretical foundations will be proposals for the inclusion of the population in terms of education or work culture in the municipalities mentioned and thus respond to the challenges that the municipalities could face in these terms.

Palabras clave: educación; desigualdades; desarrollo industrial.

Introducción

El impulso hacia el desarrollo global que se está dando en nuestro país tiene su punto de partida en una región priorizada en el estado de Oaxaca y Veracruz, pero, para efectos de este escrito centraremos la atención de análisis en el Istmo de Tehuantepec del estado de Oaxaca, propiamente en los municipios de San Blas Atempa y Salina Cruz. Para ello es necesario hacer un breve recuento de lo que este proyecto ha traído consigo hasta ahora. Se parte que el Corredor interoceánico del Istmo de Tehuantepec (CIIT) se ubica en una zona que por su localización e interconexión es estratégica en infraestructura portuaria y de transporte regional más importante del País, estos dos aspectos fundamentales permiten visualizar una zona con potencia comercial y logístico con precedentes alcanzables a largo plazo al interconectar dos océanos e interconectar a países vecinos que han girado la mirada hacia México para realizar inversiones ya sean nacionales o internacionales.

El programa para el desarrollo del Istmo de Tehuantepec (PDIT) 2020-2024 tiene como principal objetivo impulsar y fortalecer el desarrollo y bienestar de los pobladores la region del Istmo de Tehuantepec generando con ello un crecimiento económico. Para alcanzar este objetivo principal a continuación se mencionan los cinco objetivos que se proponen alcanzar. (PDIT, 2020-2024).

Los cinco objetivos prioritarios del PDIT son los siguientes:

1. Fortalecer la infraestructura social y productiva en la región del Istmo de Tehuantepec.
2. Impulsar un nuevo modelo de crecimiento económico que beneficie a la población del Istmo.
3. Asegurar la articulación de acciones emergentes para atender a la población en situación de

pobreza extrema en el Istmo.

4. Incrementar la biodiversidad y mejorar la calidad del agua, el suelo y el aire con un enfoque sustentable en la región.
5. Proteger, reforzar y difundir la diversidad lingüística y cultural del Istmo de Tehuantepec.

Considerando estos objetivos prioritarios será necesario involucrar áreas de salud, educación, vivienda, transporte e infraestructura (portuaria, terrestre y aérea) para mejorar los servicios básicos y con ello ofrecer condiciones que impulsen la actividad económica local; aunado a ello es necesario diversificar la economía, generación y diversificación de empleos aprovechando el potencial que presenta la región en sectores que ya ofrece como la energía, la agroindustria y la logística. Un punto muy importante que no debe dejarse fuera de este importante proyecto y sus objetivos alcanzables es considerar el apoyo a las comunidades marginadas considerando programas sociales y diversas estrategias para reducir desigualdades entre la población vulnerable de la región. Finalmente es muy importante considerar el cuidado y preservación de la diversidad étnica de la región, las tradiciones, el patrimonio cultural de los pueblos indígenas, pero sobre todo el cuidado y respeto por el medio ambiente debe ser un punto muy importante que no debe pasar por encima de los intereses de este gran proyecto.

Contexto de la investigación

El Istmo de Tehuantepec es una región geográfica localizada entre los estados de Oaxaca y Veracruz en México. Se trata de la zona más angosta entre los dos océanos (océano Pacífico y océano Atlántico, que posee el país. Mide 200 km de ancho, es una zona rica en petróleo, recursos maderables, minería y biodiversidad. También es una de las regiones con mayor presencia indígena del país. Es un mosaico étnico y cultural en donde conviven mestizos, huaves, zapotecos, mixes, tsotsiles y zoques. También existe población de origen Afromexicano. Ahora bien, centrando el estudio de la investigación en el estado de Oaxaca únicamente se ha de mencionar que de los 79 municipios que comprenden el programa Istmo 46 pertenecen al estado de Oaxaca todos ellos ubicados en la región del Istmo de Tehuantepec pertenecientes a diferentes etnias culturales como la zapoteca (es la más predominante), mixe, chontal, huave y zoque; la concentración de población indígena en esta región es de 32.8%. De los 41 municipios que integran la región, 22 se consideran

como indígenas, 3 tienen presencia indígena y 16 se catalogan con población indígena dispersa; considerando que de acuerdo con el (INEGI, 2020) Oaxaca es una de las entidades federativas con mayor porcentaje de población hablante de lengua indígena con un (31.2 %), seguida de Chiapas con un (28.2 %), Yucatán (23.7 %) y Guerrero (15.5 %).

De acuerdo con el INEGI en su encuesta intercensal 2015 la región del Istmo abarca una superficie de 20,755.26 km², se subdivide en 41 municipios agrupados en dos distritos: Tehuantepec y Juchitán. La región representa la segunda concentración poblacional del estado y constituye 15.9% de su población total (629,036) de los que el municipio con mayor población es la Heroica Ciudad de Juchitán de Zaragoza con 98,043 habitantes; y el de menor presencia San Miguel Tenango con 729 habitantes. Esta población se concentra en el corredor Tehuantepec-Juchitán-Ixtepec, pero también está muy dispersa en zonas serranas y selváticas. De la ocupación de la población en el 2015, el 36.1% se dedicaban a actividades del comercio y a trabajadores en servicios diversos, 21.5% se dedicaban a los trabajos en la industria, mientras que el 20.1% se dedicaban al trabajo agropecuario y finalmente el 21.1% eran funcionarios, profesionistas, técnicos y administrativos. En la tabla 1 se muestran los principales datos sociodemográficos de los municipios donde quedaran establecidos los PODEBI.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de los municipios en donde se establecerán los PODEBI

MUNICIPIO	CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS
MATIAS ROMERO AVENDAÑO	Población Total: 38 183 Grado de marginación: Medio Índice de marginación: 54.6 % Población de 15 años y más analfabeta: 9.65 % Población de 15 años o más sin educación básica: 41.43 % Viviendas particulares con algún nivel de hacinamiento: 25.15 % Población en localidades con menos de 5 000 habitantes: 54.1

ASUNCIÓN IXTALTEPEC	Población Total: 15 261 Grado de marginación: Bajo Índice de marginación: 56.0 % Población de 15 años y más analfabeta: 11.38 % Población de 15 años o más sin educación básica: 41.89 % Viviendas particulares con algún nivel de hacinamiento: 20.23 % Población en localidades con menos de 5 000 habitantes: 50.1
CIUDAD IXTEPEC	Población total: 28 082 Grado de marginación: Muy bajo Índice de marginación: 57.5 % Población de 15 años y más analfabeta: 6.5 % Población de 15 años o más sin educación básica: 31.04 % Viviendas particulares con algún nivel de hacinamiento: 23.98 % Población en localidades con menos de 5 000 habitantes: 7.36
SALINA CRUZ	Población Total: 84 438 Grado de marginación: Muy bajo Índice de marginación: 57.4 % Población de 15 años y más analfabeta: 4.09 % Población de 15 años o más sin educación básica: 28.01 % Viviendas particulares con algún nivel de hacinamiento: 26.58 % Población en localidades con menos de 5 000 habitantes: 9.21
SAN BLAS ATEMPA	Población Total: 19 696 Grado de marginación: Muy alto Índice de marginación: 47.5

	% Población de 15 años y más analfabeta: 23.96 % Población de 15 años o más sin educación básica: 60.6 % Viviendas particulares con algún nivel de hacinamiento: 47.46 % Población en localidades con menos de 5 000 habitantes: 33.4
SANTA MARÍA MIXTEQUILLA	Población Total: 4 690 Grado de marginación: Bajo Índice de marginación: 54.7 % Población de 15 años y más analfabeta: 7.81 % Población de 15 años o más sin educación básica: 38.95 % Viviendas particulares con algún nivel de hacinamiento: 27.02 % Población en localidades con menos de 5 000 habitantes: 100

Elaboración de los autores con base en los datos de CONAPO 2020.

Con fecha 14 de junio de 2019 en el diario oficial de la federación se estableció el “decreto por el que se crea el organismo público descentralizado con responsabilidad jurídica y patrimonio propio no sectorizado denominado Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec” y a partir de ese momento el vuelco económico del país giro entorno de esa region prioritaria del país y se establecieron 10 PODEBI, de los que seis quedaron establecidos para el estado de Oaxaca en los municipios de Asunción Ixtaltepec, Ciudad Ixtepec, Matías Romero Avendaño, Salina Cruz, San Blas Atempa y Santa María Mixtequilla. La ubicación de los PODEBI, en el aspecto territorial de los predios seleccionados quedaron distribuidos de la siguiente manera como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2
Predio y características generales de los POBEDI

PREDIO	CARACTERISTICAS GENERALES
Matías Romero (Donají) 185 Ha	1.3 km de frente ferroviario; carretera 185 (Transístmica) en las inmediaciones, entre las localidades de Tolosita y Donají.
Ixtaltepec (Chivela) 221 H	2.3 km de frente carretero (Transístmica), ubicado a 1 km de la vía férrea (FIT).
Ciudad Ixtepec 412.74 Ha	A pie de autopista MEX 185-D y a la carretera estatal, cercano a la vía férrea – conexión con línea K (acceso a Centroamérica).
Santa María Mixtequilla 502.74 Ha	Frente Carretero sobre MEX-185 D, colinda con entronque Mitla – Tehuantepec (aprox. 2 horas de Oaxaca Capital)
San Blas Atempa 331.53 Ha	2 km de frente carretero MEX-185 (Juchitán – Salina Cruz), cercano al Aeropuerto de Ixtepec (15 km). Dentro de la ZM Tehuantepec.
Salina Cruz 82.09 Ha	Cuenta con acceso carretero. Predio aledaño a la Refinería Antonio Dovalí, a 10 km del Puerto

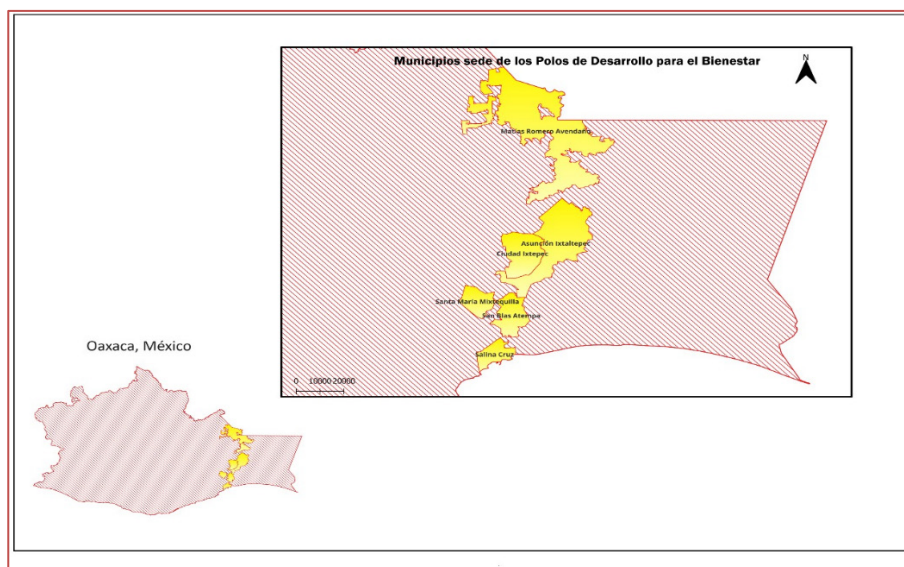
Fuente: Elaboración propia con datos del Gobierno de México-CIIT (mayo 2023)

Es de señalar que esta planeación se realizó de manera estratégica para que la interconexión entre ellos sea de manera eficaz y eficiente al quedar ubicados en un predio que cuenta con los principales accesos carreteros, ferroviarios y portuarios.

La ubicación territorial espacial se puede apreciar en el mapa 1 donde se observa de manera específica la interconexión que existe entre estos Polos.

Mapa 1

Ubicación territorial de los POBEDI en el estado de Oaxaca.



Fuente. Elaboración de los autores con base en el programa de mapa digital V6.1.0

En el CIIT, en cada uno de los 10 Polos de Desarrollo para el Bienestar por el momento se tiene una demanda de más de 30 empresas nacionales e internacionales que centran su atención para desarrollar sus proyectos que pueden incluir áreas como la eléctrica y electrónica, semiconductores, automotriz (incluyendo electromovilidad, autopartes y equipo de Transporte), dispositivos médicos, industria farmacéutica, agroindustria, equipo de generación y distribución de energía eléctrica (con prioridad en energías limpias), maquinaria y equipo, Tecnologías de la información, Industria de metales y petroquímica solo por mencionar algunas (FORBES, 2023).

Mencionar que estas son las áreas de oportunidades para el establecimiento de estos polos y con ello detonar la economía en nuestro país en mejoras de la calidad de vida de los habitantes de esta región es hacer el plan ideal imaginándose que todo ya está completamente listo para iniciar; sin embargo la realidad es diferente en razón a que no se llega a un espacio donde solo hay que levantar industrias y la mano de obra está preparada desde sus diferentes niveles, llegar a un espacio donde el cuidado y preservación del medio ambiente en sus diferentes ecosistemas terrestres acuáticos y mixtos están completamente protegidos, pero sobre todo las características sociodemográficas de la población son las ideales y se encuentran en un contexto unificado para su implementación. Para ello, expondré brevemente parte del gran cúmulo de retos por superar y

de los que solo se toman en cuenta algunos para hacer un breve análisis de lo que esta sucediendo en torno a este megaproyecto.

Retos por superar en el CIIT

Contando ya con un panorama general, centraremos ahora la atención en los retos que habría que superar considerando solo algunos aspectos sociodemográficos de los municipios objeto de estudio de esta investigación y por mencionar algunos se debería tomar en cuenta la desigualdad económica y social en cada uno de los municipios, alto grado de pobreza y marginación, limitado acceso a las tecnologías de comunicación intrarregional, multiculturalidad, generación de empleos considerando los saberes artesanales de los pobladores de la región, analfabetismo y baja calidad educativa, dispersión demográfica, bajos accesos a los servicios de salud, alta vulnerabilidad a fenómenos meteorológicos y cambios climáticos, baja productividad al contar con agricultura tradicional y economía campesina. Todos son de vital importancia para tener avances en el desarrollo de esta región, sin embargo, es necesario acotar y para esta investigación nos enfocaremos en dos variables que son la educación y falta de infraestructura local para la generación de empleos.

Retos en el ámbito educativo

Actualmente nuestro país tiene un impulso y gran reto hacia el desarrollo con el proyecto Federal del CIIT, de ahí que se requiera tomar en cuenta la formación de recursos humanos que vayan de la mano con la oferta educativa en nuestro estado que tiene dos fortalezas, por un lado, el Nivel Medio Superior (NMS) con la formación de técnicos especializados y el nivel Superior con la línea de profesionistas en las diferentes áreas laborales y profesionales. Por esta razón, es necesario proponer acciones desde la academia que permitan fortalecer los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores de las y los estudiantes que formaran parte del grupo de técnicos o profesionales que se insertaran en las diferentes zonas industriales que se establecerán en los diferentes polos industriales. Es necesario hacer mención que no solo participaran los habitantes de la región del Istmo de Tehuantepec, sino también se incorporaran estudiantes de otras regiones en un estado que presenta ocho regiones y 570 municipios mas las localidades que conforman este estado; aunado a ello considerar el país o países.

No hay que dejar por un lado que la educación básica representa el pilar fundamental por el que los niños y adolescentes deben cursar para acceder al nivel universitario que les permitirá incorporarse al mundo laboral o profesional. Tomando en cuenta que, de acuerdo con el INEE 2012, el derecho a la educación, que desde el 2012 incorpora a la Educación Media Superior (EMS) como obligatoria, implica definir este tipo educativo como la norma escolar mínima que deben lograr todas las personas. Para el caso específico de la EMS en Oaxaca, en la tabla 3 se muestran los diferentes subsistemas que integran este nivel educativo.

Tabla 3
Instituciones Educativas de EMS en el estado de Oaxaca.

INSTITUCIÓN	DEPENDENCIA NORMATIVA
Subsistemas descentralizados de la SEP	
Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS)	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)
Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR)	Dirección General del CETMAR
Centros de Estudio de Bachillerato (CEB)	Dirección General del Bachillerato SEP (DGB)
Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO)	Dirección General del Bachillerato SEP (DGB)
Subsistemas descentralizados del Gobierno Federal	
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	Dirección General del CONALEP
Centro de Educación Artística (CEDART)	Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)
Centro de Educación y Capacitación Forestal (CECFOR)	Comisión Nacional Forestal (CONAFOR)
Subsistemas descentralizados del Gobierno Estatal	

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Oaxaca (CECyTEO) Educación Media Superior a Distancia (EMSaD)	Dirección General del CECyTEO
Colegio de Bachilleres del estado de Oaxaca (COBAO)	Dirección General del COBAO
Bachillerato Integral Comunitario (BIC)	Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)
Instituto de Estudios de Bachillerato de Oaxaca (IEBO)	Dirección General del IEBO
Instituto de Capacitación y Productividad para el Trabajo (ICAPET)	Secretaría de Economía del Gobierno del Estado
Subsistema de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	
Preparatorias de la UABJO	Dirección de Enseñanza Medio Superior de la UABJO
Casos particulares	
Preparatorias particulares	Con reconocimiento de validez oficial de estudios autorizada por alguna institución del país
Preparatoria Abierta	De la DGB–SEP operada por el IEEPO.

Fuente: Elaboración de los autores con base en el programa de educación media superior 2011-2016 Oaxaca. CEPPEMS (2010).

Como se aprecia en la tabla, se tiene una gran diversidad de instituciones de NMS y aún con ello Oaxaca es uno de los estados con los niveles más altos en rezago educativo y la pandemia vivida puso en mayor énfasis estas condiciones; pero es un punto favorable a considerar en este momento y aprovechar esta gran diversidad para formar entes con capacidades y aptitudes para insertarse en el mundo laboral como técnicos especializados en un área específica considerando que en algunos casos ya no continúan sus estudios profesionales por falta de recursos económicos.

La EMS es un nivel educativo que por años ha permanecido en el abandono de las

autoridades educativas, quienes no le daban la importancia que este nivel merecía tal como lo menciona (Villa 2014), a falta de estudios amplios sobre los estudiantes de este nivel educativo y mediante un esfuerzo por calificar la diversidad de alumnos que lo cursan –que no se ha hecho a escala nacional– se puede partir de algunas bases, como el género, la edad, la procedencia geográfica, los conocimientos previos, el acceso a la formación y a la información, el tipo de modalidad estudiado y de institución frecuentada, por señalar sólo algunas. Vale la pena, sin embargo, preguntarse si esta diversidad entre los alumnos, si esas diferencias de características sociales, culturales e individuales son vistas como parte de la riqueza de la sociedad en que vivimos, o bien si se utilizan para crear desigualdades entre ellos.

La educación en México es considerada como un factor que puede impulsar el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad. De acuerdo con la Ley General de Educación, 2013 en el Capítulo I de las Disposiciones Generales, artículo 2: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (Párrafo Reformado Diario Oficial de la Federación (DOF 01-06-2016).” La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (Párrafo Reformado (DOF.17-04-2009).

En la actualidad, las tendencias de la educación son promover en el estudiante el uso y manejo de los diferentes lenguajes comunicativos y asertivos; es decir, una comunicación para diversas audiencias, así como el trabajo en equipo (Argudín ,2005); por ello este gran reto en el ámbito educativo es necesario impulsarlo y aprovechar este nivel educativo que ya se tiene en nuestro estado para adaptarlo a las necesidades que surjan en el plano laboral y de esta forma aprovechar y aportar en la productividad económica del país.

Debido a lo mencionado, para aportar en el ámbito educativo al megaproyecto se haría una intervención desde la academia tomando en cuenta el objetivo prioritario 2 del PDIT que propone Impulsar un nuevo modelo de crecimiento económico para el desarrollo en beneficio de la población del Istmo de Tehuantepec y en su estrategia prioritaria 2.1 menciona la importancia de

diseñar e implementar, con base en las vocaciones productivas del Istmo de Tehuantepec, programas que generen encadenamientos productivos con cadenas de valor regionales que favorezcan el incremento de la productividad de todos los sectores del Istmo de Tehuantepec y que de acuerdo con el documento de resultados del (PDIT 2020-2024) ya se encuentran realizando acciones de manera coordinada entre el CIIT, la SEP y el TECNM, y se han implementado Diplomados de Capital Humano, enfocados en la generación científica e innovación industrial.

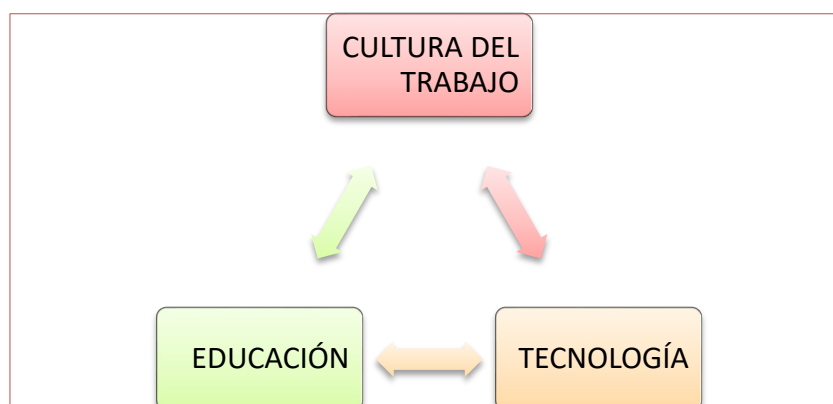
Retos en la cultura de trabajo regional

El Istmo de Tehuantepec en el estado de Oaxaca se caracteriza por su variado conjunto de tradiciones, amplia gastronomía, folclore, variados grupos lingüísticos y su inigualable vestimenta que portan ya sea para una fiesta o como vestimenta diaria, esta parte cultural hace que sus saberes tradicionales se mantengan presentes de generación en generación, pero, que pasará ahora que dentro de su territorio tendrán que lidiar con una zona industrial donde la mecanización y la tecnología serán parte de su vida diaria, donde deberán adaptarse a un ritmo y estilo de vida que las generaciones adultas han dejado como precedente, ¿Qué les espera a los artesanos en sus diferentes estilos de elaboración de vestimentas, de pinturas, de uso de diversos materiales donde plasman sus saberes tradicionales?, ¿Qué pasará con su gastronomía que elaboran solo con materia prima natural?, y en términos generales ¿cómo se hará frente a los procesos industriales que trae consigo el CIIT?.

Esta parte del bagaje cultural deviene de la cultura de trabajo que bajo la percepción que propone Martín, 2013 que lo define como; la cultura del trabajo la constituyen las formas de pensar, hacer y transmitir la experiencia vital del trabajo cuando estos procesos devienen, tras una compleja integración, componente identitario de naturaleza laboral que hace posible reconocer (se) individuos, grupos sociales, profesiones, en fin, sujetos sociales en la escala que se trate. A los efectos de su medición se reconoce por los contenidos, el sostén tecnológico -tanto material como gerencial-, así como por la orientación y sentido subjetivos con que se marca y con que nos marca el trabajo. Esta parte no debe ser subestimada o pasar por alto sobre el proceso de industrialización, mas bien se debe buscar una parte de engranaje para combinar estos saberes tradicionales culturales con la tecnología; y sería también en este punto donde se propone la educación para que se integre una triada que favorezca el uso de la tecnología en los saberes tradicionales o en el cambio de la

cultura del trabajo de la región; que la educación y la tecnología se vuelvan parte de los saberes y que estos no se vean afectados con el proceso de industrialización, en la figura 1 se puede apreciar este engranaje.

Figura 1
Triada de inclusión Educación-Saberes Culturales-Tecnología.



Fuente: Elaboración de los autores.

Generación de empleos considerando los saberes artesanales de los pobladores de la región que influyen en la cultura del trabajo

En este punto quedaría insertado el objetivo prioritario 5 con respecto a la cultura del trabajo ya que se tomaría en cuenta el proteger, reforzar y difundir la diversidad lingüística y cultural, la memoria y los patrimonios culturales de los pueblos indígenas, afromexicanos y equiparables del Istmo de Tehuantepec, a través de acciones que garanticen su participación y derechos culturales y para ello se encuentra la estrategia prioritaria 5.4 que menciona lo siguiente: proteger y fortalecer la diversidad cultural del Istmo de Tehuantepec, con esto se estaría insertando la pluriculturalidad regional de hombres y mujeres que ya se encuentran trabajando el área artesanal y que habitan en zonas o municipios con muy alta o alta marginación, pero que ya cuentan con los conocimientos y saberes artesanales e involucrar también las leguas originarias. (PDIT 2020-2024).

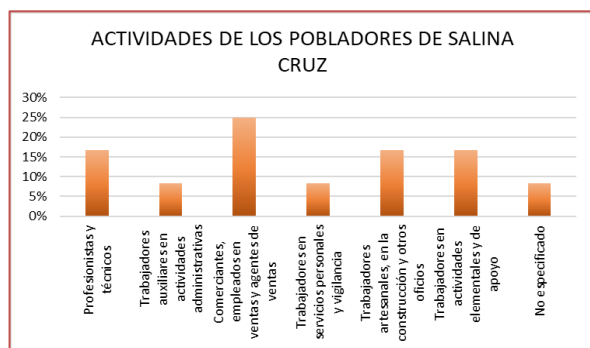
Esta es la parte de las propuestas, pero acceder a que esto se vuelva realidad es una tarea titánica, para ello existen estas actividades donde la ciencia se conjunta con la academia y se proponen acciones que pueden inferir en la toma de decisiones o en un conjunto de propuestas que

impulsen el desarrollo de las regiones. Ahora pasaremos a los resultados preliminares arrojados en el primer trabajo de campo realizado en los municipios de San Blas Atempa y Salina Cruz, de momento solo estos municipios porque cuando se inició con esta investigación aún no se declaraban los demás PODEBI.

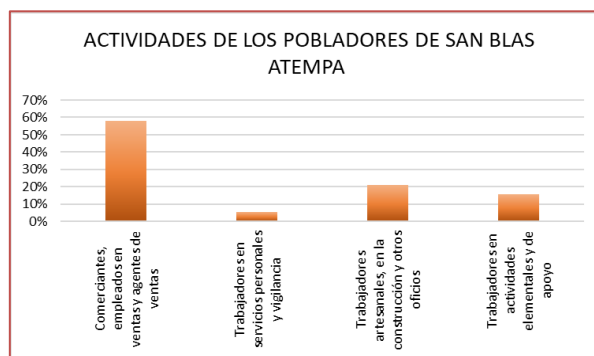
Resultados preliminares de la percepción de la población en el ámbito social

Para la aplicación de las encuestas y conocer las expectativas de la población con respecto a la implementación de los PODEBI, se consideraron aspectos del ámbito social como las mejoras económicas que se esperan, el impacto ambiental que traerá consigo la construcción de industrias, las mejoras que puedan darse en los servicios de salud, educación y vivienda; que tanto se verá trastocado su ambiente cultural en cuanto a las lenguas originarias y el tipo de organización que los mantiene unidos y finalmente en lo laboral que tanta expectativa tienen con las implementación de zonas industriales. En lo que se refiere a las actividades a la que se dedican los pobladores de los dos municipios de acuerdo con la gráfica 1 para el municipio de Salina Cruz existe una diversidad mas amplia de actividades, mientras que para San Blas Atempa como se aprecia en la gráfica 2 solo se enfocaron a cuatro actividades, esto es de esperarse de manera sobresaliente ya que Salina Cruz es una zona industrial.

Gráfica 1



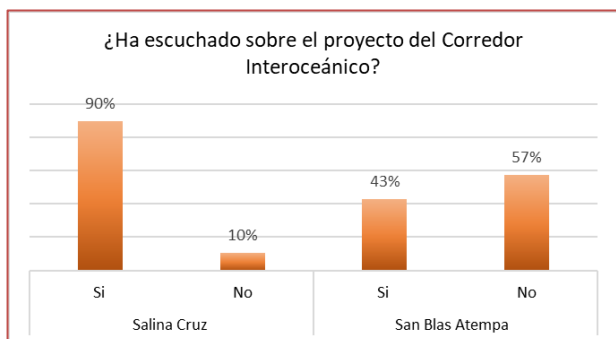
Gráfica 2



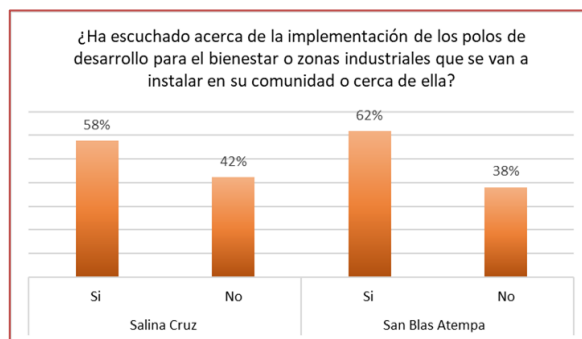
Fuente: Elaboración de los autores

En lo correspondiente a la información que poseen los pobladores acerca del proyecto del CIIT y de los PODEBI y su implementación en sus municipios o cerca de ellos, en la gráfica 3 y 4 se aprecia que Salina Cruz es el municipio que posee más información en ambos casos.

Gráfica 3



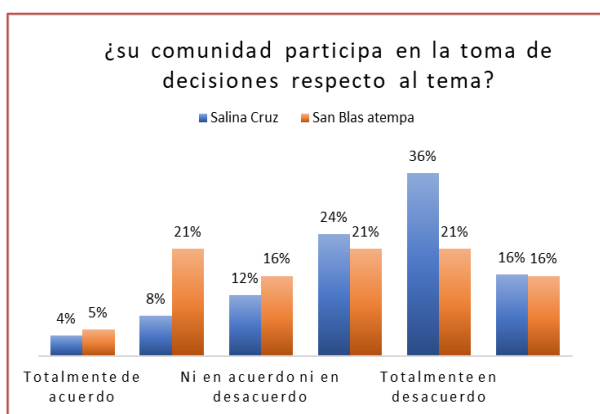
Gráfica 4



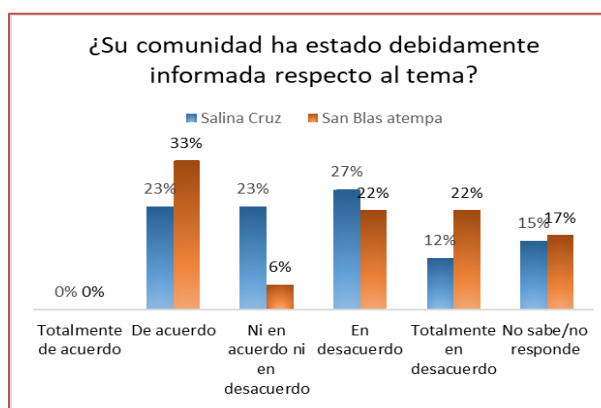
Fuente: Elaboración de los autores

Para identificar si la comunidad ha participado en la toma de decisiones con respecto al CIIT, en este punto ambos municipios manifestaron que no participaron en la consulta ciudadana o la toma de decisiones como se aprecia en la gráfica 5. En la gráfica 6 se puede apreciar que también al no haber consulta del tema hace falta más información por parte de las autoridades municipales.

Gráfica 5



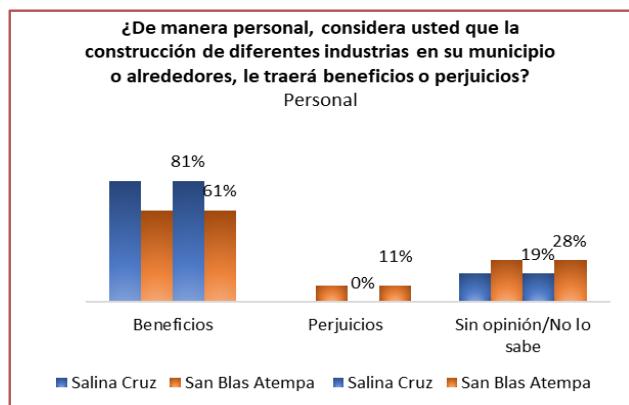
Gráfica 6



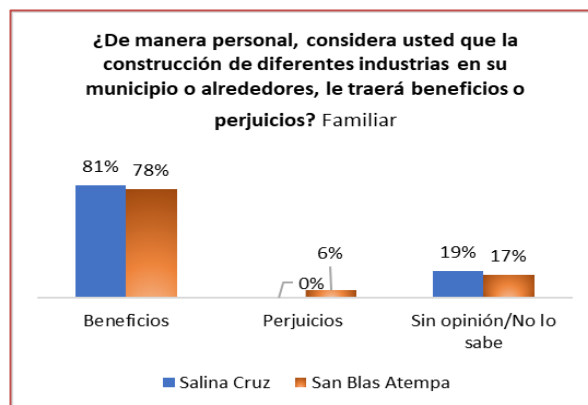
Fuente: Elaboración de los autores

En el aspecto económico la percepción de la población aportó puntos fundamentales para esta investigación en razón a que tienen expectativas altas en cuanto a que la implementación de los POBEDI traerá beneficios tanto en lo personal y lo familiar como se aprecia en la gráfica 7 y 8.

Gráfica 7



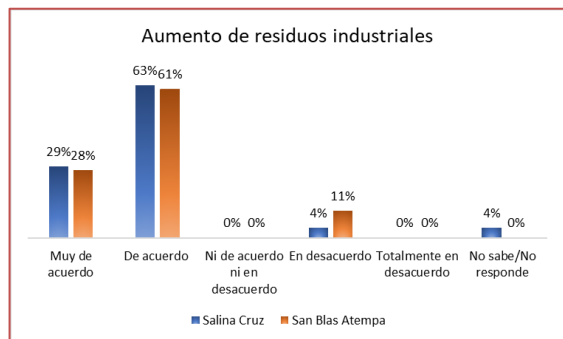
Gráfica 8



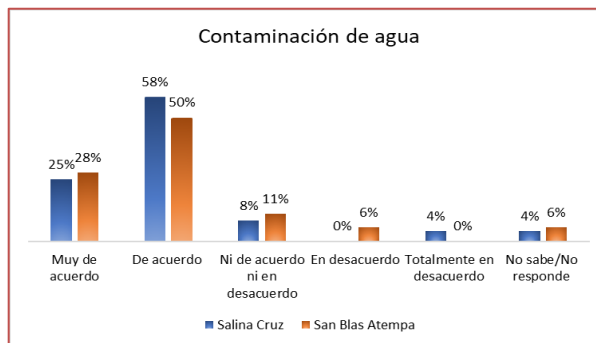
Fuente: Elaboración de los autores

La preocupación generalizada, y no solo de los pobladores, es el aspecto ambiental que se verá afectado y esto se demuestra en las gráficas 9 y 10 con respecto al aumento de residuos sólidos y a la contaminación del agua, por mencionar solo dos ejemplos; habría que preguntarse qué tan preparados están los inversionistas, gobiernos locales y federales para enfrentar este gran reto de la contaminación ambiental.

Gráfica 9



Gráfica 10

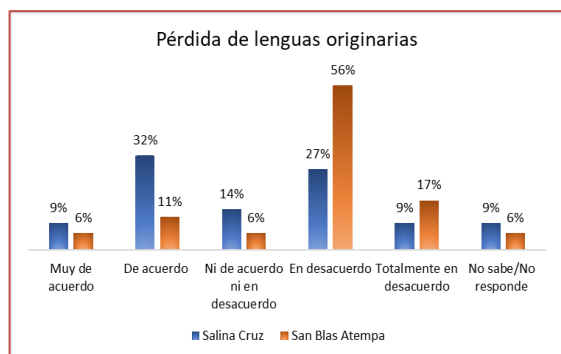


Fuente: Elaboración de los autores

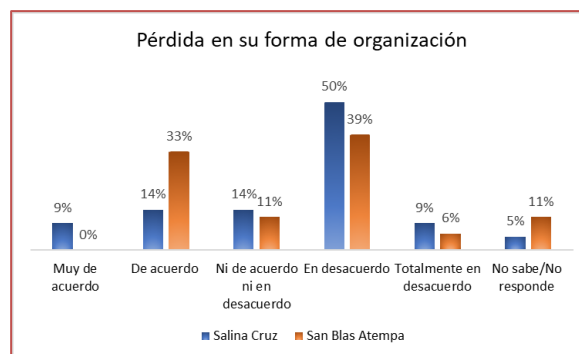
Otro aspecto que se consideró en la encuesta diagnóstica es con respecto al ámbito cultural; que tanto cree la población que se afectarían sus características identitarias que poseen y que han venido preservando de generación en generación, dentro de estas por el momento solo se ha considerado sus características lingüísticas y su forma de organización que los caracteriza, en la

gráfica 11 se aprecia la lengua originaria mientras que en la gráfica 12 se aprecia su forma de organización.

Gráfica 11



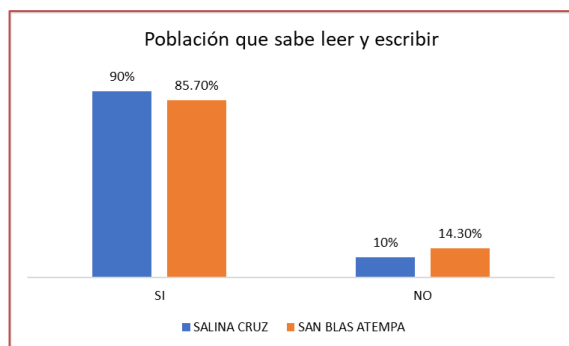
Gráfica 12



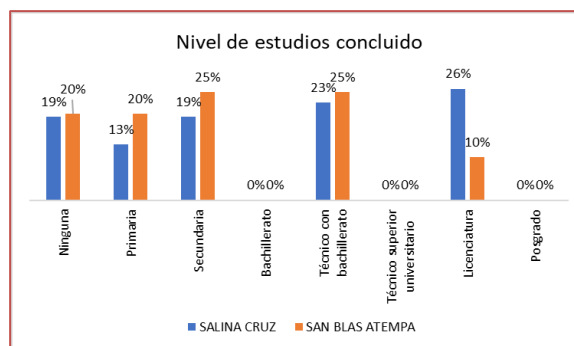
Fuente: Elaboración de los autores

En lo que corresponde a la población que sabe leer y escribir en la gráfica 13 se aprecia que de los encuestados la mayoría sabe leer y escribir y en lo correspondiente al nivel de estudios Salina cruz presenta el porcentaje más alto de nivel de licenciatura mientras que San Blas Atempa presenta un nivel más bajo en la formación de este nivel.

Gráfica 13



Gráfica 14



Fuente: Elaboración de los autores

Conclusiones

En este primer acercamiento con la población en lo correspondiente a resultados se percibe que la mayoría de la población tiene muy poca información acerca del CIIT y los PODEBI, en este punto

es muy importante considerar que hace falta difusión de la información y aunque tal vez las redes sociales y parte de los representantes de los municipios se encargan de divulgar la información, los pobladores se resisten a conocer el proyecto ya que han tenido malas experiencias como el despojo de tierras que tal cual lo externaron en el acercamiento que se tuvo, de igual manera la percepción que tienen es que solo se benefician los mas cercanos al municipio y la mayoría de las ocasiones la información, los apoyos y/o beneficios ya no llegan a la mayor parte de la población.

Con respecto al ámbito cultural hacen alusión que aun con la industrialización en su zona ellos no temen a que esto afecte en razón a que su cultura se encuentra bien definida y cimentada de generación en generación y eso no lo sobrepasará ningún cambio industrial, pero si muestran preocupación por su medio ambiente y las diferentes especies que habitan en su región.

En el aspecto educativo es necesario reforzar este indicador tan importante para el desarrollo que se busca con la implementación de los PODEBI, por lo tanto, la propuesta que se tiene en este proyecto de investigación es viable al hacer una intervención desde el NMS puede favorecer a que las nuevas generaciones se involucren en los cambios que están por venir y originarse en esa región del estado de Oaxaca.

Bibliografía

- Atlas regional de Istmo de Tehuantepec: consultado en:
https://geodigital.geografia.unam.mx/atlas_istmo/index.html/
- Argudín, Yolanda (coord.) (2006). Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes, núm. 1, Ciudad de México: Trillas.
- CEPPEMS (2010). Programa de Educación Media Superior 2011-2016 Oaxaca. Gobierno del Estado de Oaxaca. Disponible en: <http://www.coplade.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2010/12/Educaci%C3%B3n%20Media%20Superior%202011-2016.pdf> (consultado el 15 de octubre de 2015).
- CONAPO (2020) Índice de marginación a nivel municipal (indicemx.github.io)
- FORBES 2023 consultado en: <https://www.forbes.com.mx/corredor-interoceanico-cada-uno-de-los-10-polos-de-desarrollo-atrae-a-mas-de-30-empresas/>
- Gobierno de México: panorama económico y ambiente para la inversión mayo 2023 consultado en:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/835077/Presentaci_n_Desarrollo_del_Sur_Sureste_CIIIT_08052023.pdf
- INEE (2012). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: Publicación INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/> (consultado 20 de septiembre de 2012).
- INEGI. Censo de Población y Vivienda 2020. Cuestionario Básico. Consulta interactiva de datos.
- Ley General de Educación (2013). Ley General de Educación. México: Publicación Diario Oficial de la Federación. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013 (consultado 10 de febrero de 2017)
- Martín J.L. (2013). Cultura del Trabajo, población y turismo: impactos del reajuste de los 90. Editorial CEDEM, Universidad de La Habana
- Programa para el desarrollo del Istmo de Tehuantepec 2020-2024. Avances y resultados 2021. PARA EL CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS SE BASA EN EL Avance de Resultados CIIT 2021.pdf (cmic.org.mx)

Programa de desarrollo del Istmo de Tehuantepec 2020-2024

Villa Lever, Lorenza (2014). “Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades”, en Innovación educativa, La educación media superior en el mundo, vol. 14, núm. 64, Ciudad de México: IPN, pp. 33-46.

Políticas educativas y actuar docente

Los retos en el diseño y desarrollo de sistemas de indicadores en el marco de la reforma educativa 2019

The challenges in the design and development of indicator systems within the framework of the 2019 educational reform

*Verónica Medrano Camacho**

Astrid Berenice Puente Martínez†

Resumen: En 2019, a partir de la reforma del artículo 3o Constitucional y la entrada en vigor de la Ley General de Educación, la mejora continua de la educación se tornó en uno de los temas prioritarios en México, con sustento en el enfoque de derechos humanos y la igualdad sustantiva, tal como lo señala la Nueva Escuela Mexicana. Esta nueva propuesta modifica, desde la normativa, los acercamientos teóricos y metodológicos para el diseño y desarrollo de un sistema de indicadores que permita dar cuenta de los actores, procesos e instituciones que conforman al Sistema Educativo Nacional (SEN).

El objetivo de la ponencia es presentar el modelo teórico-metodológico elaborado para repensar el análisis de los indicadores educativos, tanto aquellos de uso extendido y reconocimiento nacional e internacional (por ejemplo, asistencia escolar, cobertura, eficiencia terminal, abandono) como aquellos novedosos que se han logrado constituirse como indicadores diseñados para dar seguimiento a las condiciones, acciones y resultados de la mejora continua. Ésta última comprendida como un proceso gradual de cambio, analizada desde seis dominios o campos de acción de la mejora —definidos mediante la revisión de la literatura especializada en la materia—, así como por cuatro dominios definidos desde el enfoque de políticas, al reconocer el enfoque como el marco de acción del gobierno mexicano y los agentes educativos en sus diferentes niveles de decisión (macro, meso y micro).

En específico, esta propuesta teórico-metodológica, permitirá exponer cómo se ha transitado de lo definido en la normativa nacional a la operacionalización de un Sistema de Indicadores de Resultados para la Mejora Continua de la Educación (SIRMCE).

Es muy importante mencionar que el Modelo SIRMCE es fruto del trabajo del área de Apoyo y Seguimiento de la Mejora Continua e Innovación Educativa y fue aprobado en sesión ordinaria por la Junta Directiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, en diciembre de 2022 (Mejoredu, 2023). Debido a ello, la

* Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Líneas de investigación: Política y gestión de la educación, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, veronica.medrano@mejoredu.gob.mx

† Maestría, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Líneas de investigación: Política y gestión de la educación, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, astrid.puente@mejoredu.gob.mx

presentación del Modelo que se realiza mediante esta ponencia también se suma a las acciones para promover este acercamiento distinto a la información estadística sobre el SEN, en donde las reflexiones sobre los campos de acción de la mejora continua guían las miradas hacia temas considerados prioritarios en la consecución de una buena educación con justicia social, al alcance de todas y todos.

Abstract: In 2019, following the reform of Article 3 of the Constitution and the entry into force of the General Education Law, the continuous improvement of education became one of the priority issues in Mexico, based on the human rights approach and substantive equality, as indicated by the New Mexican School. This new proposal modifies, from the regulations, the theoretical and methodological approaches for the design and development of a system of indicators that allows to account for the actors, processes and institutions that make up the National Education System (SEN).

The objective of the presentation is to present the theoretical-methodological model developed to rethink the analysis of educational indicators, both those of widespread use and national and international recognition (for example, school attendance, coverage, terminal efficiency, dropout) and those new ones that They have managed to become indicators designed to monitor the conditions, actions and results of continuous improvement. The latter understood as a gradual process of change, analyzed from six domains or fields of action of improvement defined as a product of the review of specialized literature on the subject, as well as by four domains defined from the policy approach, recognizing it as the framework of action of the Mexican government and educational agents at their different decision levels.

Specifically, this theoretical-methodological proposal will allow us to explain how we have moved from what is defined in the national regulations to the operationalization of a System of Results Indicators for the Continuous Improvement of Education (SIRMCE).

It is very important to mention that the SIRMCE Model is the result of the work of the Support and Monitoring of Continuous Improvement and Educational Innovation area and was approved in an ordinary session by the Board of Directors of the National Commission for the Continuous Improvement of Education, in December 2022 (Mejoredu, 2023). Due to this, the presentation of the Model that is made through this presentation also adds to the actions to promote this different approach to statistical information on the SEN, where reflections on the fields of action of continuous improvement guide the views towards issues considered priorities in achieving a good education with social justice, within everyone's reach.

Palabras clave: estadísticas educativas; indicadores; mejora continua; Sistema Educativo Nacional.

El modelo de marco temático del SIRMCE

El modelo o marco que da sustento a los sistemas de indicadores educativos existentes está determinado por la perspectiva de acercamiento a su objeto de estudio. Al colocar a la mejora continua de la educación en un lugar prioritario dentro de las leyes en la materia y promover que

los indicadores dieran cuenta de sus resultados, llevó a reflexionar sobre el sentido de las evaluaciones del SEN y el uso de la información existente en relación con su contribución a dicha mejora continua. Esto llevó a adoptar un modelo para el sistema de indicadores que no fuera sistémico, en el cual la información se agrupa considerando si ésta da cuenta del contexto, insumos, procesos o productos de los sistemas educativos (modelo CIPP). Tampoco que fuera estratégico, donde los indicadores se organizan alrededor de metas a ser alcanzadas en un horizonte definido; sino a adoptar un modelo de marco temático que requiere la identificación de los elementos clave o prioritarios de los sistemas educativos, en este caso, para la mejora continua de la educación, el cual además debía cumplir con un conjunto de atributos deseables en alineación con los principios de Mejoredu (ver Taccari, 2010).

Entre estos atributos se encuentran estar sustentado en el enfoque de derechos, para ser sensible a la diversidad de contextos en los que se desarrollan los procesos educativos y permitir el seguimiento a poblaciones históricamente discriminadas y vulneradas; prestar atención a los avances en materia de equidad e inclusión; incorporar la perspectiva de género en los análisis estadísticos; y asegurar que la información llegue y sea útil a los diferentes actores clave del sistema educativo (Mejoredu, 2020a, pp. 76-77).

El modelo del SIRMCE cubre la organización y desarrollo de los indicadores educativos de todos los tipos, niveles, servicios, modalidades y opciones del Sistema Educativo Nacional (SEN). Se encuentra alineado al derecho a la educación de la población, y en las premisas contenidas y desarrolladas en los pilares del horizonte de mejora: una buena educación con justicia social, al alcance de todas y todos. Los cuales prevén la consecución de una educación aceptable y común, equitativa, disponible y accesible.

Su modelo corresponde a un marco temático de dos ejes o dimensiones (cuadro 1): A) el de la mejora continua de la educación y B) el de los dominios de enfoque de las políticas. Del primer eje se desprenden seis dominios o campos de acción: 1. Práctica pedagógica, 2. Formación y desarrollo profesional docente, 3. Participación social en la educación, 4. Gestión educativa y escolar, 5. Beneficios de la educación y aprendizaje integral, y 6. Infraestructura física educativa.

Del segundo derivan cuatro dominios que guían el análisis bajo un enfoque de políticas en términos de: 1. Productos o resultados de la educación, 2. Acciones, prácticas o valores que influyen en los resultados de la educación, 3. Antecedentes que contextualizan o limitan las

decisiones y acciones en la educación, y 4. Actividades de coordinación y soporte.

De la asociación de los dominios de estos dos ejes o dimensiones surgen 24 áreas temáticas o de trabajo para el ordenamiento y desarrollo de temas e indicadores educativos prioritarios. En la matriz donde se presenta la estructura organizativa destacan las seis áreas de trabajo que dan cuenta de los Productos o resultados de la educación en cada uno de los dominios de mejora continua, las cuales sirven de guía para la determinación de los indicadores de resultados, señalados en la normatividad como responsabilidad de Mejoredu. No obstante, como los resultados pueden ser influenciados por una multitud de factores, el Sistema mantiene en su estructura organizativa todos los dominios de análisis del enfoque de políticas.

Cuadro 1. Estructura organizativa del SIRMCE

Mejora continua de la educación	Enfoque de políticas			
	Productos o resultados de la educación	Acciones, prácticas o valores que influyen en los resultados de la educación	Antecedentes que contextualizan o limitan decisiones y acciones en la educación	Actividades de coordinación y soporte
Práctica pedagógica	Mejoramiento constante de las prácticas pedagógicas	Conocimientos, habilidades y actitudes sobre la enseñanza y el aprendizaje	Condiciones para el desarrollo de la práctica pedagógica	Trabajo colaborativo, redes y comunidades de aprendizaje
Formación y desarrollo profesional	Acceso a una formación y desarrollo profesional pertinente, articulado y permanente	Políticas, planes, programas, estrategias y acciones de formación y desarrollo profesional que consideren las características y necesidades de los agentes y sus contextos	Recursos financieros, humanos y materiales destinados a la formación y desarrollo profesional	Coordinación de esfuerzos destinados a la formación y desarrollo profesional y participación de los agentes educativos en su diseño
Participación social en la educación	Gobernanza educativa para la mejora continua en todos los niveles de gestión	Políticas, planes, programas, proyectos y acciones que fomenten la participación social en la educación	Disposición de recursos para las estrategias y mecanismos de colaboración y coordinación	Estructura de las redes de participación social en educación
Gestión educativa y escolar	Mejoramiento constante de la estructura, desempeño y condiciones del sistema educativo nacional: tipos, niveles, servicios, modalidades, escuelas	Innovación y capacidades de liderazgo para la gestión en todos los tipos, niveles, servicios, modalidades, instituciones, planteles y escuelas	Recursos humanos, financieros y materiales para apuntalar los procesos de gestión educativa y escolar	Vinculación entre sistemas de información para la gestión, evaluación y rendición de cuentas

Beneficios de la educación y aprendizaje integral	Trayectorias educativas, desarrollo integral de la población y aprendizajes	Políticas, planes, programas, proyectos y acciones para asegurar el desarrollo educativo integral de la población	Recursos humanos, financieros y materiales destinados a las trayectorias educativas y desarrollo integral de la población	Coordinación de esfuerzos entre los diferentes sectores de la sociedad y sus instancias
Infraestructura física educativa	Accesibilidad, disponibilidad y uso de la infraestructura física educativa: inmuebles, servicios, equipos y materiales	Políticas, planes, programas, estrategias y acciones en materia de infraestructura física educativa	Recursos humanos, financieros y materiales para la implementación de las acciones en materia de infraestructura física educativa	Actividades de coordinación, seguimiento y apoyo para la distribución y uso de la infraestructura física educativa

Fuente: Mejoredu, elaborado por el Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua de la Educación (2022).

En respuesta a sus atributos deseables, se promueve que las áreas temáticas, temas e indicadores que se integran en el SIRMCE, deben brindar información de manera transversal sobre:

- Población indígena y hablante de lengua indígena
- Población con discapacidad
- Población en localidades rurales y pequeñas
- Población en rezago social y marginación
- Población en condición de pobreza
- Población en hogares con jefa o jefe sin escolaridad
- Niñas, niños, adolescentes y jóvenes que trabajan
- Niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes
- Niñas, niños, adolescentes y jóvenes en conexión con la calle
- Niñas, niños, adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley
- Niñas y adolescentes en condiciones de embarazo temprano y de maternidad

Condiciones que refieren a factores sociales, culturales, económicos, estructurales, coyunturales y sus combinaciones. Pues entre estas poblaciones se encuentran quienes acceden menos a la escuela, permanecen en ella menos tiempo, tienen trayectorias escolares más atropelladas, aprenden menos cuando están en ellas o lo que aprenden les sirve menos en su vida cotidiana (Turían, 2017).

Definición de indicadores

En el SIRMCE los indicadores de la mejora continua de la educación se definen como una medida estadística o representación numérica que permite el seguimiento —o dar cuenta a través del tiempo— del avance, retroceso o estancamiento de las acciones, condiciones, recursos y resultados de la política, programas y acciones diseñadas e implementadas por las autoridades educativas, en sus diferentes niveles de decisión, en favor de la mejora continua del SEN en su conjunto. Todas orientadas a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de todas las personas que habitan nuestro país.

Debido a ello, los indicadores de mejora continua de la educación buscan informar de temas prioritarios para la mejora a través de los seis dominios o campos de acción antes mencionados, y observando a los distintos actores involucrados en el proceso educativo en sus propios ámbitos de responsabilidad y participación: estudiantes, docentes, autoridades escolares, personal de apoyo pedagógico, tutores, madres y padres de familia, formadores de docentes, entre otros.

Al ser indicadores que observan y dan seguimiento a la realidad educativa del país, éstos requieren de referentes —normativos y empíricos— que permitan reflexionar sobre el estado ideal respecto a la garantía del derecho a la educación como obligación del Estado. En este caso, los referentes de los indicadores de mejora están sustentados en la normatividad actual (constitución, leyes generales y secundarias, así como reglamentarias) y los pilares del horizonte de mejora: una buena educación con justicia social, al alcance de todas y todos (Mejoredu, 2020a).

Por lo anterior, la línea base para su medición y seguimiento se fija en el ciclo escolar 2018-2019, que corresponde al periodo en que se reforma el artículo 3º de la Constitución donde se coloca a la mejora continua de la educación como uno de los temas prioritarios, al establecer la creación del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, coordinado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (CPEUM, artículo 3º, Fracc. IX).

Para dar cuenta de los ámbitos de participación y responsabilidad, sus desagregaciones incluyen —en la medida de lo posible, según la disponibilidad y confiabilidad de la información— a las escuelas, las zonas escolares, los municipios y las entidades federativas; además de los tipos, los niveles, los servicios, las modalidades y las opciones del SEN.

Selección de indicadores de la mejora continua de la educación

Estos indicadores están definidos en procesos de valoración en el que participan los Grupos de Trabajo Especializado integrados por investigadores del campo de la educación, consejeros técnicos y ciudadanos de Mejoredu —entre quienes se encuentran directivos y docentes de educación obligatoria y miembros de la sociedad civil—, autoridades educativas o funcionarios públicos de dependencias de la Secretaría de Educación Pública, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ), así como representantes de las áreas sustantivas de Mejoredu dedicadas a los temas y acciones de evaluación diagnóstica, la formación continua, el desarrollo profesional docente y la emisión de recomendaciones y lineamientos.

Inicialmente, el proceso para la conformación del conjunto de indicadores prioritarios que forman parte del SIRMCE partió de la revisión de toda la información integrada en el anuario de Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación, que se publica desde el año 2020 (Mejoredu, 2020b). Entre los indicadores educativos del anuario que podían considerarse estaban los *tradicionales* y aquellos desarrollados y publicados sólo por Mejoredu. Entre los llamados tradicionales se encuentran, por ejemplo, las tasas de cobertura, asistencia escolar, grado promedio de escolaridad, eficiencia terminal, matriculación, entre otros; pero su inclusión en el SIRMCE no podía darse sólo considerando su amplia difusión o frecuencia de utilización en los sistemas de información nacionales e internacionales, sino considerando el modelo de marco temático desarrollado.

Asimismo, el equipo encargado del desarrollo, actualización y mantenimiento del SIRMCE también tiene, como tarea continua, identificar y revisar la información disponible (bases de datos) con el propósito de recuperar aquella información que en este modelo adquiriría relevancia en el marco de los campos de acción de la mejora continua y las políticas públicas; ejercicio que llevó incluso al rediseño de las estadísticas e indicadores existentes.

No todas las estadísticas sometidas a valoración de los Grupos de Trabajo Especializado, que sesionan dos veces al año, consiguen el consenso como indicadores y como información prioritaria; esto se debe a que en este proceso se pueden emitir observaciones sobre las cualidades técnicas o prácticas de los estadísticos que llevan a que algunos tengan que ser revisados para someterlos a una segunda valoración o bien, los argumentos pueden ser tan contundentes en

términos teóricos (utilidad, claridad, importancia) y prácticos (validez, confiabilidad, comparabilidad, estabilidad en el tiempo) que lleven a su rechazo.

El SIRMCE

El SIRMCE se publica como parte de la información del anuario de Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación desde su edición 2022. Se encuentra integrado por 15 indicadores prioritarios relacionados a los dominios de mejora continua y política pública (cuadro 2).

Cuadro 2. Los indicadores prioritarios del SIRMCE

Dominio de mejora continua de la educación	Dominio de política pública	Indicadores Prioritarios
Práctica pedagógica	Antecedentes que contextualizan o limitan las decisiones y acciones en la educación	Escuelas preescolares y primarias indígenas por correspondencia de la lengua materna de los estudiantes y la de los docentes
Formación y desarrollo profesional	Productos o resultados de la política educativa	Porcentaje de directivos y docentes titulados al menos de licenciatura
Participación social en la educación	Antecedentes que contextualizan o limitan las decisiones y acciones en la educación	Porcentaje de directivos y docentes de inicial, preescolar y primaria indígena que hablan la lengua de la comunidad donde se encuentra la escuela
Gestión educativa y escolar	Productos o resultados de la política educativa	Tasa de cobertura neta
	Productos o resultados de la política educativa	Estudiantes con alguna condición: discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes u otra, y beneficiados por los servicios de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
	Antecedentes que contextualizan o limitan las decisiones y acciones en la educación	Supervisiones escolares integradas por más de 20 escuelas y que cuentan con asesor técnico pedagógico
	Antecedentes que contextualizan o limitan las decisiones y acciones en la educación	Porcentaje de escuelas de educación básica que cuentan con director técnico
	Antecedentes que contextualizan o limitan las decisiones y acciones en la educación	Porcentaje de escuelas de educación básica con al menos un docente de especialidad
Beneficios de la educación y aprendizaje integral	Productos o resultados de la política educativa	Porcentaje de población atendible en educación secundaria, media superior y licenciatura
	Productos o resultados de la política educativa	Tasa de asistencia escolar
	Productos o resultados de la política educativa	Tasa de desafiliación escolar
	Productos o resultados de la política educativa	Tasa de eficiencia terminal

	Productos o resultados de la política educativa	Porcentaje de población en condición de analfabetismo
	Productos o resultados de la política educativa	Grado promedio de escolaridad
Infraestructura física educativa	Productos o resultados de la política educativa	Escuelas y planteles según disponibilidad de servicios básicos

Fuente: Mejoredu, elaborado por el Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua de la Educación (2022).

Las actividades de desarrollo, mantenimiento y actualización del SIRMCE son de carácter permanente y su coordinación corresponde al equipo de Mejoredu. Se sustentan en la premisa de consolidar al Sistema como una herramienta útil para el seguimiento de la mejora continua de la educación y el análisis de las políticas educativas, dando respuesta a las necesidades de información de usuarios y dependencias.

Incluyen actividades de revisión constante de la normatividad y la literatura especializada, en tanto que de ellas provienen los referentes legales y empíricos de los temas e indicadores prioritarios. También, el monitoreo a los sistemas de información e indicadores nacionales, estatales, internacionales u otros para observar los desarrollos que otras instancias van alcanzando en materia de análisis, procesamiento de información y hasta su difusión. Así como la vinculación con las instituciones y dependencias encargadas de la generación de información estadística susceptible de ser utilizada. En este sentido, las acciones emprendidas han llevado a intercambio de información con la SEP y el INEGI, sino al acercamiento con el Sistema Nacional del Desarrollo Integral de la Familia, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos o la CNBBBJ.

Mientras que la vinculación con las autoridades educativas estatales, cobra especial relevancia para la identificación de necesidades de información y para el conocimiento de los procesos de mejora que impulsan desde sus ámbitos de acción.

De esta manera, el modelo del SIRMCE tiene relevancia al fundamentar un sistema en desarrollo buscando que se convierta en un referente para:

- Identificar y definir los temas prioritarios de atención en materia educativa alineados a los componentes de la mejora continua que pueden observarse en los niveles de gestión macro, meso y micro del SEN.
- Ordenar áreas de trabajo, temas e indicadores bajo un marco analítico de dos dimensiones, la de mejora continua de la educación y la del enfoque de políticas públicas, que son los ejes de su estructura organizativa.

- Aclarar las relaciones existentes entre los indicadores educativos que lo integran y con ello orientar su análisis.
- Guiar la identificación de necesidades de información, lo que hace posible promover ejercicios censales, muestrales o administrativos para su levantamiento, recopilación y sistematización, lo que implica la vinculación con las áreas y dependencias que tengan esta responsabilidad.
- Llevar a cabo acciones de desarrollo y mantenimiento del propio sistema de indicadores a mediano y largo plazo, mediante actividades de consulta donde se convoque a diferentes actores e instituciones del SEN, así como a usuarios de su información.

Bibliografía

- Cámara de Diputados (2021, 28 de mayo). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Recuperada el 27 de marzo de 2024 de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. Ciudad de México: autor. Recuperado el 20 de abril de 2022 de <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020b). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Recuperado el 2 de mayo de 2022 de <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf>
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). Modelo del Sistema de Indicadores de Resultados de la Mejora Continua de la Educación (SIRMCE). Documento metodológico. Recuperado el 27 de marzo de 2024 de https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/normateca/modelo_sirmce_2023.pdf
- Taccari, D. (2010). Mecanismos de monitoreo de los compromisos en educación en América Latina: sistemas regionales de indicadores educativos. *Sinéctica* (35), julio-diciembre. Recuperado el 20 de abril de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815165004>
- Tuirán, R. (2017). La atención educativa a las poblaciones vulnerables. Recuperado el 20 de abril de 2022 de <https://historico.mejo-redu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/09/tuiran.pdf>

El uso actual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación básica en México, durante la pandemia

The current use of Information and Communication Technologies (ICTs) in basic education in Mexico City, during the pandemic

*Miguel Ángel Llanos Gómez**

Resumen: En este artículo se presentan los hallazgos más sobresalientes de una investigación de tipo cualitativa sobre la experiencia que se vivió con las TIC en la educación básica en la Ciudad de México durante la pandemia. Se hace mención del tipo de modelo (radical) empleado en México para continuar con las clases en línea y, de esta forma, aminorar el impacto negativo en el tema de la educación. También se habla de la conveniencia de proseguir con el desarrollo y aplicación de los modelos híbridos que se implementaron durante el resguardo en casa.

Abstract: This article presents the most outstanding results of a qualitative research on the experience with ICTs in basic education in Mexico City during the pandemic. Mention is made of the type of (radical) model used in Mexico to continue with online classes and, in this way, reduce the negative impact on the issue of education. There is also talk of the convenience of continuing with the development and application of the hybrid models that were implemented during the shelter-in-place.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); educación básica; México.

Introducción

Este trabajo inicio con el planteamiento de las siguientes cuestiones: ¿Cómo ha sido la experiencia docente en educación básica en el uso de las TIC en la Ciudad de México, durante la pandemia del COVID 19 (2020-2022)? Y actualmente ¿es viable un modelo híbrido en educación básica en la Ciudad de México?

Para responder este par de preguntas de investigación se realizó una investigación de corte cualitativo con el objetivo de comprender el uso y la aplicación de las Tecnologías de la

* Estudió un máster en “Métodos de análisis sociopolítico”, Beca otorgada por la Fundación Carolina, Universidad de Salamanca, España. Profesor de asignatura FCPS-UNAM. Profesor titular B tiempo completo UPN. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.

Información y la Comunicación (TIC) en la educación básica en la Ciudad de México, durante la pandemia (2020-2022).

Para ello se diseñó un cuestionario con 32 preguntas que se aplicó entre la comunidad de la Unidad 096 CDMX Norte UPN en formato digital (*Google forms*) y se obtuvieron 50 respuestas de profesores de educación básica. El periodo del levantamiento de las respuestas fue del 14 de octubre al 31 de diciembre de 2022. Las responsables de la aplicación del cuestionario fueron las estudiantes Melissa Matehuala y Betsabé Hernández, a quienes agradezco su colaboración y dedicación en este estudio.

En primer lugar, se habla del tipo de modelo de TIC (radical) empleado en la Ciudad de México para continuar con las clases en línea y, de esta forma, aminorar el impacto negativo en el tema de la educación...

Después se presentan los hallazgos más sobresalientes de la investigación (11 preguntas de 32) de tipo cualitativa sobre la experiencia que se vivió con las TIC en la educación básica en la Ciudad de México durante la pandemia...

Por último, se habla de la conveniencia de proseguir con el desarrollo y aplicación de los modelos híbridos que se implementaron durante el resguardo en casa en México.

Modelo radical de las Tecnologías de información y comunicación (TIC) aplicado durante la pandemia de COVID-19 en México

Conforme a los avances de las nuevas tecnologías, podríamos decir que la cultura del siglo XXI es multimodal, es decir, se expresa, produce y distribuye a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla, etc.), mediante diversas tecnologías (libros, televisión, computadoras, móviles, Internet, DVD, etc.) y empleando distintos formatos y lenguajes representacionales (texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisual, hipertextos, etc.). Por esta razón, desde hace, al menos, dos décadas distintos expertos, colectivos, asociaciones y especialistas educativos reclaman la necesidad de que se incorporen nuevas alfabetizaciones al sistema educativo. Por ejemplo, la alfabetización audiovisual, la alfabetización digital, la alfabetización informacional, etc. (Area, 2009: 2).

En definitiva, la alfabetización, o la multi-alfabetización debiera entenderse como “el proceso de adquisición de los recursos intelectuales necesarios para interactuar tanto con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador y, en consecuencia, como un

derecho y una necesidad de los ciudadanos de la sociedad informacional”. El reto escolar será formar al alumnado como un usuario competente en el tratamiento de la información independientemente del vehículo o tecnología a través de la cual se transmite y cualificarlo para interactuar inteligentemente con variadas formas culturales (Area, 2009: 4).

Sería un error pensar que la sola presencia de las tecnologías en el aula provoca, de forma casi automática, la mejora de la calidad de la enseñanza y que facilitan el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, existen evidencias de que el uso de las TIC en el aula no supone una alteración o innovación de la práctica educativa. De hecho, la mayoría de los profesores tiende a emplear la tecnología para hacer las mismas tareas que tradicionalmente han realizado con libros y pizarrón. La innovación solo se queda en la tecnología (se cambia el papel por la pantalla), pero no en la pedagogía. Es decir, se incorporan nuevas tecnologías de la información y comunicación al aula, pero son utilizadas bajo un modelo pedagógico tradicional y obsoleto. Este proceso de innovación de su práctica docente no es fácil ni se logra en poco tiempo. Por ello es necesario e indispensable “partir de un modelo educativo” basado en las nuevas tecnologías (Area, 2009: 7).

En consecuencia, la escuela tenderá a convertirse en multimodal. Y esto significará que debe formar al alumnado tanto en las competencias y habilidades de uso de los libros tradicionales en papel, como en el acceso y empleo de las nuevas formas digitales de transmisión de la información. Lo relevante debería ser la pedagogía implementada en el salón de clase, no los medios tecnológicos empleados (Area, 2009:9-10).

En definitiva, lo importante para la escuela del siglo XXI es que los niños realicen muchas y variadas actividades de aprendizaje con todos los medios y tecnologías disponibles. Actividades como leer libros, usar enciclopedias y diccionarios, escribir textos, ver videos, buscar en bases de datos digitales, elaborar archivos multimedia, ver y analizar productos televisivos, crear sitios web, comunicarse mediante email y/o foros, etc. De lo que se trata en realidad no es solo cambiar unos materiales educativos del pasado (los libros de texto) por otros sofisticados tecnológicamente, sino “formar adecuadamente al alumnado como ciudadanos cultos, críticos y preparados para afrontar las incertidumbres y rasgos multimediáticos de la cultura del siglo XXI y ello significará cambiar la pedagogía utilizando tanto con los libros como con las computadoras” (Area, 2009:9-10).

Por otro lado, la utilización de las TIC en la Ciudad de México, durante la pandemia del COVID-19, se diversificó de forma muy acelerada en la educación básica (desde preescolar hasta

la secundaria), las personas que pudieron incorporar rápidamente las herramientas de las TIC a su enseñanza lo hicieron sin mayor problema, pero quienes no lo pudieron hacer no fueron capaces de continuar con los contenidos educativos programados en ese momento.

En este sentido, el modelo de las TIC que se implementó en la educación básica en la Ciudad de México fue uno de corte radical que consistió en pasar la experiencia áulica de los estudiantes a un formato eminentemente en línea o virtual. Es decir, “los estudiantes son organizados en grupos y aprenden interactuando entre ellos y utilizando una vasta cantidad de recursos web existentes, y el profesor actúa como guía, asesor, facilitador, o cuando es requerido” (Salinas, 2004: 12). No hubo el tiempo suficiente para transitar, poco a poco, de un modelo educativo tradicional a otro en el que se emplearán gradualmente las TIC de un modo masivo.

De hecho, el modelo radical solo se aconseja cuando los estudiantes tienen las posibilidades de acceso a internet y están familiarizados con el uso de la *Web*, las herramientas de comunicación y los sistemas de búsqueda de información, adicionalmente que dispongan de habilidades de investigación y sean capaces de trabajar de forma autónoma, sin la presencia permanente del profesor. Éste, por otra parte, debe encontrarse cómodo actuando primero como guía y posteriormente como facilitador, más que como un distribuidor directo de conocimientos (Salinas, 2004: 12-13).

Análisis de los hallazgos encontrados en el instrumento de investigación aplicado a los docentes

Ahora corresponde discutir y comentar los hallazgos encontrados en el cuestionario diseñado y aplicado en la comunidad de la Unidad 096 CDMX Norte UPN. La edad promedio de los participantes en el estudio fue de 43 años; y los rangos de edad se ubicaron entre los 28 años y los 70 años. La mayoría de los profesores(as) laboraba en el preescolar, seguidos de la primaria, la secundaria y el maternal. Estos datos nos permiten cubrir el ámbito de la educación básica en la Ciudad de México.

Cuadro 1
Instituciones donde laboran

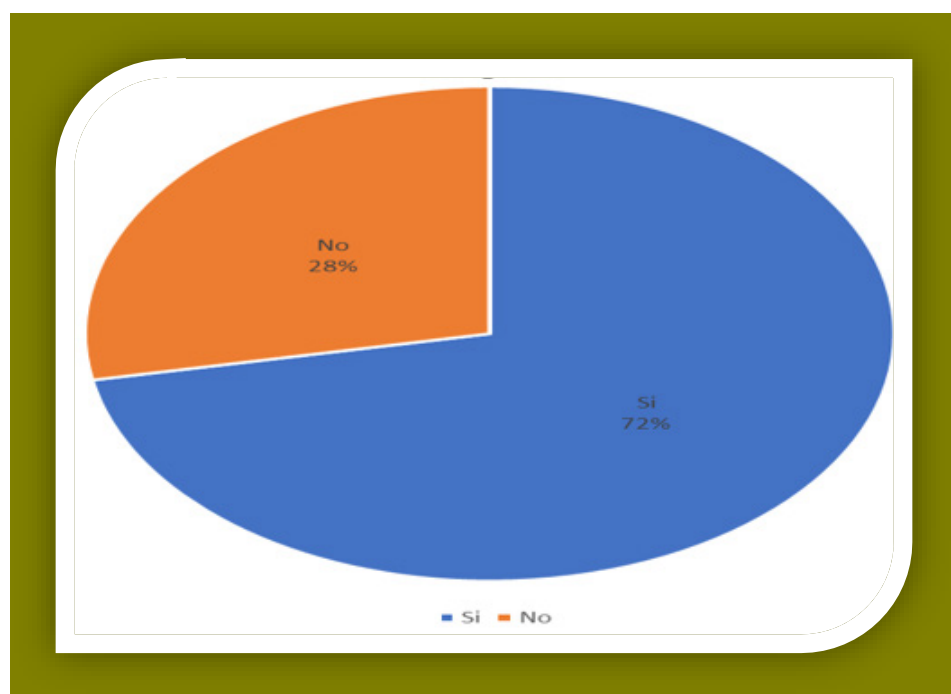
Nivel educativo donde laboran	Número
Maternal	2
Preescolar	39
Primaria	7
Secundaria	2
Total	50

Fuente: elaboración propia con base en los datos del estudio.

Con respecto a la pregunta si ¿tuviste alguna dificultad para llevar a cabo tus clases a distancia? La mayoría de los profesores (72%) si tuvieron dificultades. Entre las que podemos destacar la organización, las condiciones de equipamiento del alumno o del maestro, las nuevas herramientas o el aprendizaje. Poco más de un cuarto por ciento (28%) mencionó que no tuvieron dificultades para desarrollar su función, ya que ellos si contaron con la capacitación y el equipamiento tecnológico necesario.

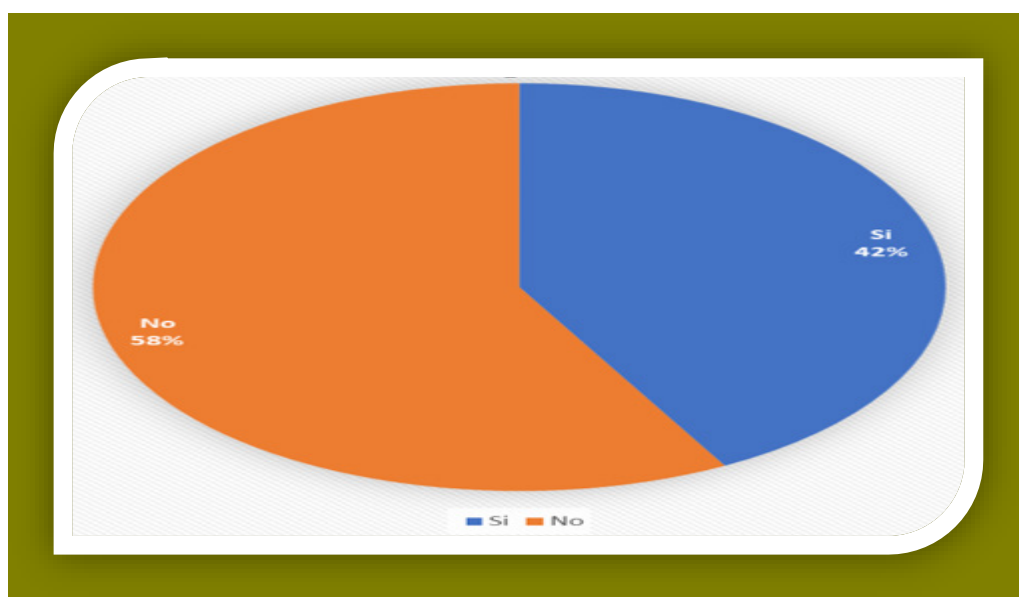
Con respecto a la pregunta si ¿tuviste siempre internet en la educación a distancia? Aquí las respuestas estuvieron más equilibradas, ya que el 58% de los docentes no tenía internet, con esto se puede considerar que muchos ocuparon sus datos o su crédito de celular, asistían a un ciber-café o tuvieron que contratar el servicio de internet. Mientras que el 42% restante si tuvo internet a su disposición.

Cuadro 2
Dificultades encontradas



Fuente: elaboración propia con base en los datos del estudio.

Cuadro 3
Disposición de internet

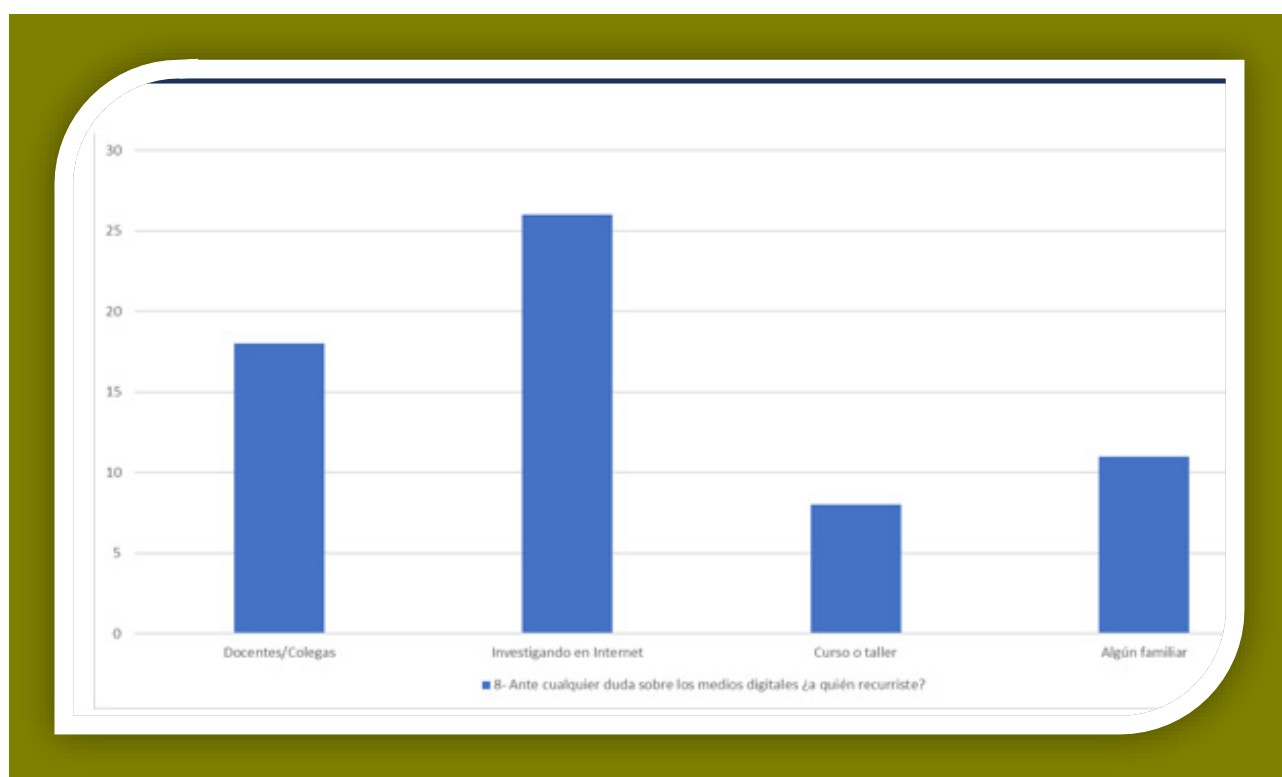


Fuente: elaboración propia con base en los datos del estudio.

Con respecto a la pregunta ante cualquier duda sobre los medios digitales ¿a quién recurrirte? Aquí las respuestas fueron variadas, es decir, la mayoría investigó en internet (50%); un tercio consultó con otros docentes (30%); un quinto por ciento preguntó a algún familiar (20%) y un 10% tomó algún curso o taller.

Estos datos demuestran lo empírico y autodidacta que resultó el proceso de formación personal en el uso de las TIC, ya que para que los docentes accedan a una formación más formal y programática en este ámbito es escasa y, a veces, complicado por los horarios y costos del proceso.

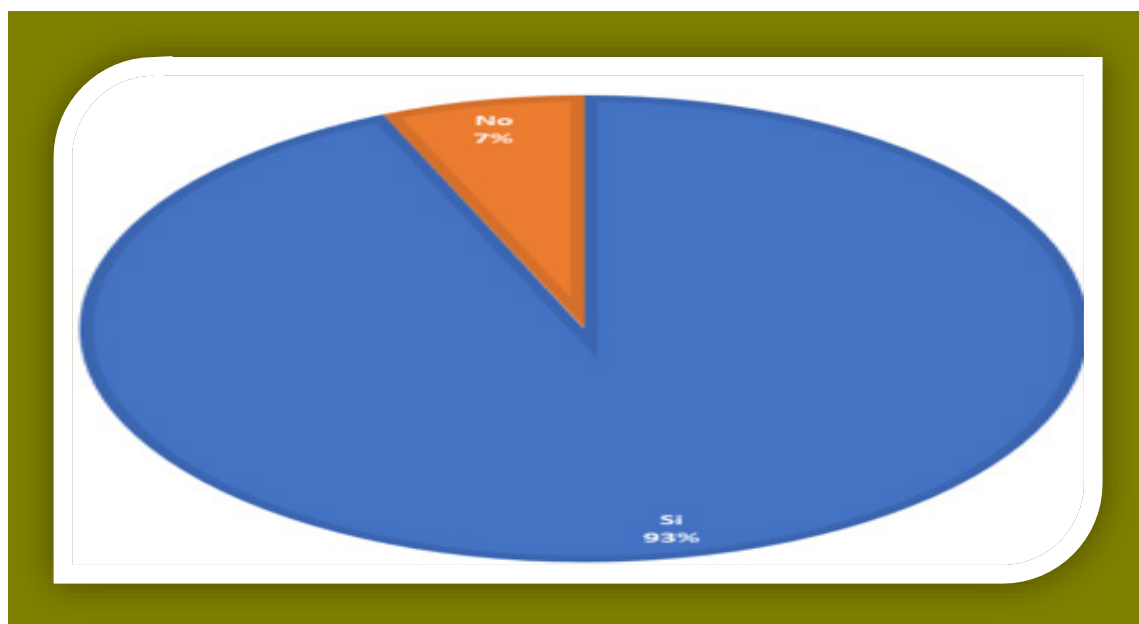
Cuadro 4
Personas asesoras



Fuente: elaboración propia con base en los datos del estudio.

Con respecto a la pregunta ¿usted detectó en sus alumnos alguna dificultad para tomar las clases a distancia? Casi todos los profesores detectaron algún inconveniente en sus alumnos para proseguir con su educación en línea y un porcentaje inferior de ellos no tuvo ningún inconveniente para continuar con sus clases virtuales.

Cuadro 5
Dificultades encontradas en los alumnos



Fuente: elaboración propia con base en los datos del estudio.

En sintonía con la idea anterior, la siguiente pregunta fue ¿cuáles complicaciones detectó en sus alumnos al utilizar las TIC? Uno de los obstáculos más frecuentes fue que casi tres cuartas partes de los alumnos (70%) no tenían internet; otro era que no tenían computadora o algún dispositivo tecnológico para conectarse en línea (50%); o no sabían usar las aplicaciones o plataformas (50%).

En síntesis, podríamos decir que la mayoría de los alumnos no disponía del equipamiento o los conocimientos mínimos necesarios para afrontar con éxito la educación a distancia durante la pandemia del COVID-19.

Con respecto a la pregunta si ¿cree que un alumno con conocimientos en TICs tiene más oportunidades a futuro? Casi todos los docentes (92%) dio por sentado que los avances de la tecnología es el futuro de la sociedad del Siglo XXI y un porcentaje mínimo (4%) no estuvo de acuerdo con esta cuestión. Por esta razón, aseguran que si a los alumnos se les brindan los conocimientos necesarios sobre las herramientas digitales tendrán más oportunidades de desarrollo personal y profesional en su futuro inmediato.

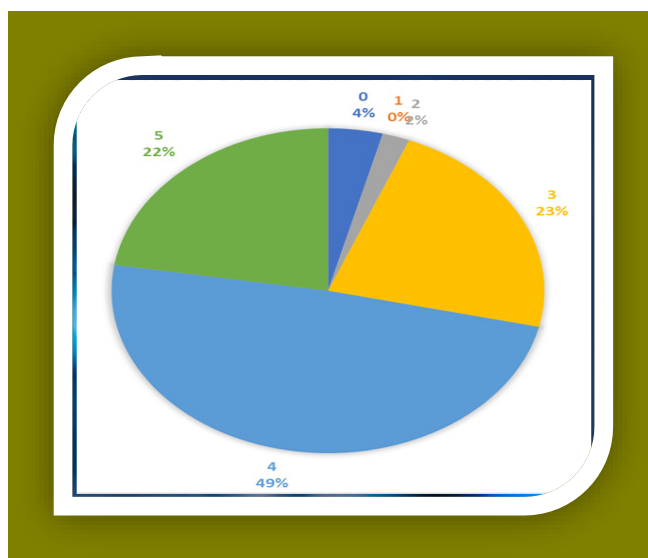
Cuadro 6
Opciones a futuro



Fuente: elaboración propia con base en los datos del estudio.

Con respecto a la pregunta ¿cómo considera que fue su experiencia como docente en la educación a distancia? La amplia mayoría (94%) de los docentes consideró que su experiencia en este ámbito fue adecuada (respuesta agrupada del número 3 al 5); y solo el 6% consideró que su experiencia fue inadecuada en este tipo de educación.

Cuadro 7
Experiencia docente



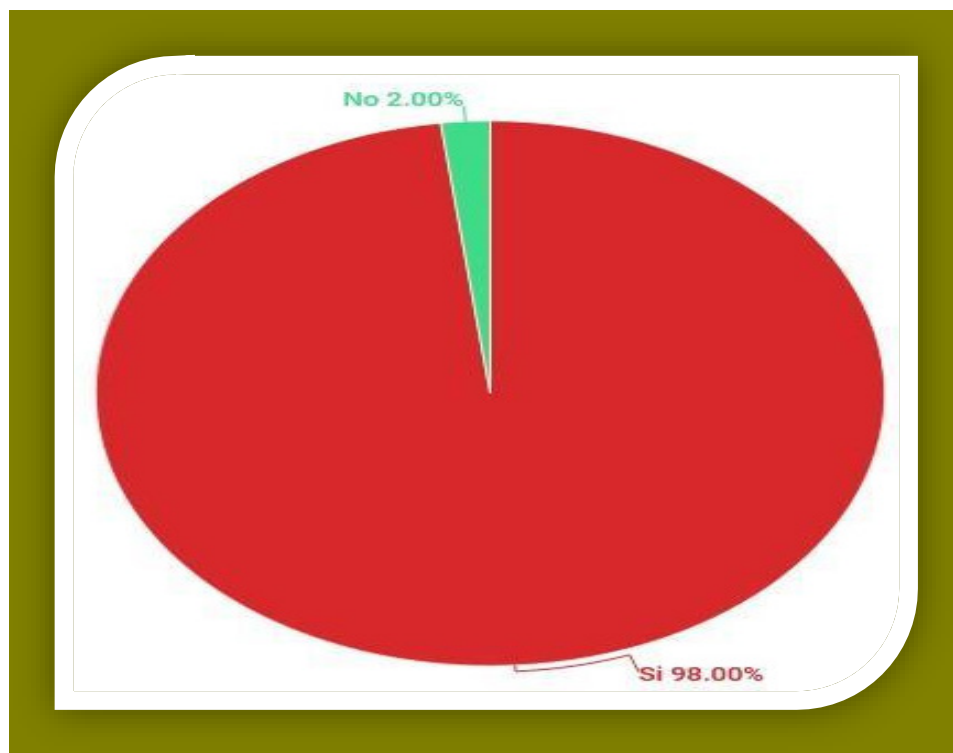
Fuente: elaboración propia con base en los datos del estudio.

Modelo híbrido en la educación básica en la Ciudad de México

A pesar de las dificultades e inconvenientes encontradas en la comunidad de la Unidad 096 Norte en la implementación de las TIC en la educación básica de la Ciudad de México se empezó a construir, sobre la marcha, el modelo híbrido de enseñanza más conveniente en este caso.

Siguiendo con el análisis del cuestionario y vinculado con el tema de los modelos híbridos, se planteó la siguiente pregunta si como profesor ¿sigues aplicado las TIC en tu área de trabajo o estudio en la postpandemia? Casi el 100% de los docentes han incorporado las TIC a su trabajo académico, porque las nuevas tecnologías se han apoderado de la forma de educar y esto ya es un hecho; ya que en todas las instituciones se intenta desarrollar todas las herramientas vinculadas a las TIC. Sin embargo, una minoría -muy baja, por cierto- de profesores aún sigue sin utilizar estas herramientas, lo que demuestra que hay ciertas barreras personales, en especial, por la dificultad que tienen para adaptarse a las nuevas tecnologías.

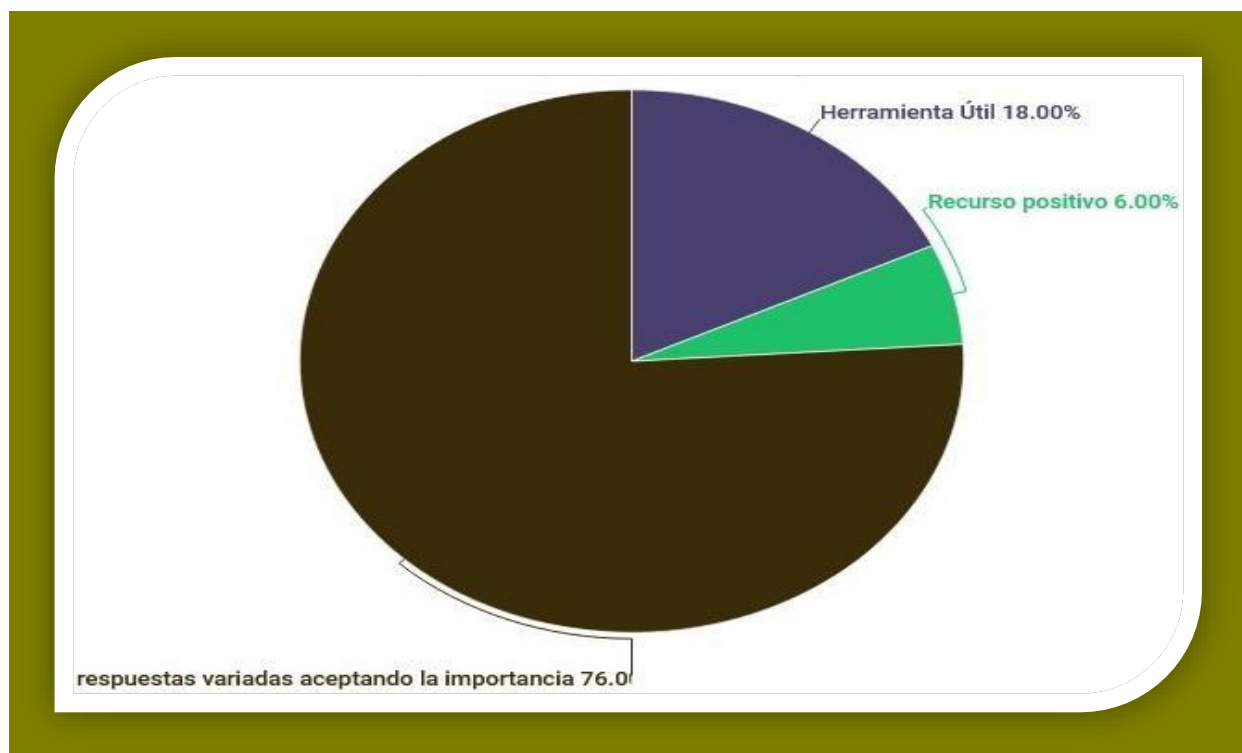
Cuadro 8
Uso de las TIC en la educación



Fuente: elaboración propia con base en los datos del estudio.

Con respecto a la pregunta ¿qué opinas sobre la utilización de los recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos? De 50 personas el 18% definió estos recursos digitales como una herramienta útil de enseñanza y aprendizaje, además reconocen la importancia que se le da a la tecnología en la educación. El 6% estaba de acuerdo que las TIC eran un recurso positivo y el 76% restante dieron respuestas muy variadas y diferentes con respecto a la utilización de los recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Pero la mayoría de las respuestas fueron en el sentido que las nuevas tecnologías llegaron para quedarse y aún pueden aportar más al ámbito de la enseñanza.

Cuadro 9
Uso de los recursos digitales en la educación



Fuente: elaboración propia con base en los datos del estudio.

Es decir, la expectativa sobre el uso de las TIC en la educación es alta y dependerá de varios factores como la facilidad de acceder a estos recursos informáticos y la capacidad personal que se tenga para utilizarlos de un modo adecuado en el futuro.

La sugerencia que se puede esgrimir es seguir insistiendo en el uso de las nuevas tecnologías y la mejora de los modelos híbridos educativos; porque éstos no solo elevan la calidad de la educación, si no que permite aumentar la cobertura de la educación hasta los rincones más apartados de la Ciudad de México. Las TIC se han apoderado de la forma de educar del Siglo XXI y esto ya es un hecho, ya que todas las instituciones intentan asimilar, de cualquier forma, las nuevas tecnologías de la información en cualquiera de sus modalidades de estudio.

Ahora empecemos por precisar ¿qué se entiende por el aprendizaje o modelo educativo híbrido? “El aprendizaje híbrido es un método de enseñanza que combina la educación a distancia con lo mejor de la instrucción presencial para lograr que la educación sea asequible a un mayor número de estudiantes”. En este sentido, el aprendizaje híbrido no es algo nuevo. La “Educación a Distancia” es un término mundialmente aceptado desde el año 1982 por el *International Council for Distance Education*. Lleva implícita la separación física entre docentes y estudiantes, donde tanto la comunicación como la interacción entre ellos están mediadas (Limón y Salmerón, 2021: 8).

El concepto híbrido constituye una posibilidad de continuo en el proceso enseñanza-aprendizaje puesto que puede verse como la expansión y continuidad espaciotemporal (presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica) en el ambiente de aprendizaje. Los ambientes híbridos van más allá del complemento de la presencialidad con la virtualidad, y del complemento de la virtualidad con la presencialidad, se trata de la integración de ambas modalidades para lograr aprendizajes significativos (Osorio, 2010: 4).

A continuación, se presenta un ejemplo de modelo híbrido que correspondió al programa de especialización en Gestión regional del desarrollo (GRD) que se ofrece en la Universidad de los Andes. El programa consta de diez asignaturas, ofrecidas por diez profesores en dos semestres académicos (cinco asignaturas por semestre). Se tomaron datos de la cohorte 2006-1 y 2007-2, en la cual participaron diecisiete estudiantes. Se reconocieron como unidades de análisis: los diez profesores, los diecisiete estudiantes y los diez cursos. Para cada una de las unidades, se obtuvo información de caracterización, así como la percepción de los estudiantes y los profesores frente al modelo educativo del programa y frente a cada uno de los cursos, a través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y una encuesta (Osorio, 2010: 4).

Derivado de los resultados del estudio del programa de GRD se puede decir que un modelo

híbrido de enseñanza respeta los tiempos, los modos y las posibilidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes de aquí sus fortalezas principales frente a un modelo tradicional de educación; en el cual se tienen que cubrir una serie de contenidos en un tiempo y ritmo determinado. Actualmente, y habiendo explorado ambos ambientes por separado, tanto sus bondades como limitaciones, se abre la posibilidad de combinarlos y aprovecharlos sin necesidad de renunciar a ninguno de ellos. Considerando que esta combinación optimiza ambos ambientes de aprendizaje. Algunas recomendaciones puntuales que se podrían retomar del estudio antes mencionado son las siguientes:

“Mejora de la infraestructura física y la cobertura de internet. Es necesario ampliar la cobertura a las áreas rurales y fortalecer las capacidades para su uso. • Identificar los tipos y modalidades que pueden adaptar para el aprendizaje a distancia, sin limitar la calidad de los aprendizajes. • Adoptar medidas para reducir el peso del acceso a internet y la comunicación a distancia sobre las familias de menores ingresos y las zonas alejadas. • Asegurar que las escuelas y los centros comunitarios cuenten con enlaces efectivos de calidad. • Establecer o, en su caso, fortalecer los centros de atención comunitaria, tanto en infraestructura como enlaces efectivos y desarrollo de habilidades digitales. • Fortalecer y promover la radio interactiva, es decir, con respuestas de la audiencia, como medio de educación a distancia. • Fortalecer las capacidades y las habilidades del personal docente y directivo de las escuelas para la educación híbrida. • Desarrollar las habilidades del personal docente desde la formación inicial y fortalecerlas de manera continua en las escuelas. Desarrollar estrategias que aprovechen las virtudes de la educación híbrida para el aprendizaje por proyectos y la educación inclusiva de calidad mediante esquemas de colaboración y participación entre la comunidad educativa, los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil. Desarrollo de contenidos y plataformas de aprendizaje para la educación híbrida. • Desarrollo de sistemas de apoyo y materiales especializados para las familias. • Desarrollo y sistemas para el seguimiento e información del estudiantado. • Desarrollo e instrumentación de mecanismos [legales] para la protección de la privacidad, los datos personales, la transparencia y la inclusión. • Desarrollo de mecanismos para la evaluación de la educación híbrida y sus oportunidades de mejora” (Limón y Salmerón, 2021: 39-41).

Conclusiones

Me gustaría concluir con las respuestas de dos preguntas que hicimos a los profesores de educación básica de la Unidad 096 CDMX Norte. Una de las cuales se planteó en los siguientes términos ¿cómo fue su experiencia como docente en la educación a distancia? En este caso, se encontraron experiencias tanto positivas como negativas:

1) Entre las positivas encontramos que hubo nuevos aprendizajes como fue el uso de las plataformas educativas, también se mejoró la comunicación personal y la interacción entre los padres, maestros y alumnos.

2) Entre las experiencias negativas estuvo lo complicado de la experiencia en sí misma; y se acentuó más entre los padres y madres de familia, a quienes le faltó un mayor acompañamiento e información al respecto.

Por último, se preguntó a los profesores ¿piensas que las TIC ayudan en la labor docente del maestro? En este caso hubo un consenso muy amplio entre los docentes en que las TIC no solo facilitan la comunicación y la transmisión de sus conocimientos a sus alumnos, sino que también les ayudó a mejorar su labor como maestros dentro del aula de clases. No cabe la menor duda de que la tecnología se ha universalizado y diversificado en diferentes campos del conocimiento, pero la educación ha sido la que más se ha beneficiado; por lo que es necesario seguir impulsando su uso en el ámbito educativo.

Bibliografía

- Area Moreira, Manuel (2009), La competencia digital e informacional en la escuela, *Competencia Digital*, Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Santander, España.
- Limón, Claudia y Salmerón, Fernando (2021), *Cómo trabajar la educación híbrida en contextos de baja conectividad*, SEP-BID-OEI, México.
- Osorio Gómez, Luz Adriana (2010), Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, UOC (UNESCO), Vol. 7, n.º 1, enero.
- Salinas, (2004), Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria, *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, UOC (UNESCO), Vol. 1, Núm. 1.

Las políticas mexicanas de evaluación docente y la movilización del magisterio disidente de Educación Básica: 30 años de lucha y resistencia

Mexican teacher evaluation policies and the mobilization of dissident elementary education teachers: 30 years of struggle and resistance

*Ninfa Angélica Páez Bernabé**

Resumen: Desde las décadas de 1980-1990, México experimentó cambios sociopolíticos con la adopción del neoliberalismo, influyendo en la educación. La evaluación educativa, clave en este periodo, se centró en exámenes estandarizados y pruebas para docentes. Este estudio documental, basado en la teoría crítica, analiza la Modernización Educativa (en el gobierno de Carlos Salinas) y la Reforma Educativa de 2013 (en el mandato de Enrique Peña). Se explora la resistencia de los maestros y el uso estatal para legitimar estas políticas. Se destaca cómo desde 1980 se culpabiliza a los docentes por las deficiencias educativas, desencadenando una campaña de desprestigio y criminalización.

Abstract: Since the 1980s-1990s, Mexico underwent sociopolitical changes with the adoption of neoliberalism, influencing education. Educational evaluation, key during this period, focused on standardized exams and tests for teachers. This documentary study, based on critical theory, analyzes Educational Modernization (during Carlos Salinas' presidency) and the Educational Reform of 2013 (during Enrique Peña's presidency). It explores teachers' resistance and the government's use to legitimize these policies. It highlights how since 1980 teachers have been blamed for educational deficiencies, triggering a campaign of discredit and criminalization

Palabras clave: políticas educativas; magisterio; neoliberalismo; calidad educativa.

Introducción

En las décadas de 1980 y 1990 la organización política de México fue orientada por la tendencia neoliberal y su auge en un contexto mundial que iniciaba su proceso de globalización. Uno de los puntos que marcaba el inicio de esta nueva etapa fue el ingreso del país a Organismos

* Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Con líneas de investigación en movilización docente, condiciones laborales del profesorado universitario y políticas educativas mexicanas. Maestrante en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma (UAM-L). Correo electrónico: ninfapaezb@gmail.com

Internacionales cuya finalidad radica en el desarrollo, comparación y cooperación económica, y desde donde se define el rumbo que deberían tomar las políticas de los países integrantes.

En este contexto, respecto al ámbito educativo se generaron acciones gubernamentales relevantes orientadas por las recomendaciones de estos organismos y con clara tendencia neoliberal: a través de diversos instrumentos discursivos, académicos, legales, entre otros, se estableció una concepción hegemónica de la evaluación docente como el problema y el medio para mejorar la calidad de la educación desde las políticas educativas, aunado a la divulgación del discurso del “deterioro de la calidad educativa” a través de los medios de comunicación, y que se llevó a cabo en medio de las movilizaciones docentes en México, que fueron caracterizadas negativamente en noticieros, documentales, periódicos, etcétera; siendo esta situación, el detonante para las formas de resistencia que generó el magisterio disidente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Por ello, el propósito de este texto es presentar los resultados de una investigación documental que se desarrolla epistemológicamente desde la Teoría Crítica, manteniendo en el centro del análisis las relaciones de poder y formas de dominación resultantes de la división del trabajo y las clases sociales, en donde se estudió la formulación de las políticas educativas de evaluación docente desde 1980 y hasta 2013 en México, basadas en el discurso de la “calidad educativa” y bajo la orientación de los Organismos Internacionales y la participación de sector privado en el ámbito gubernamental.

Este estudio se lleva a cabo dentro del marco de dos políticas de vital importancia para tales fines en la Educación Básica: la Modernización Educativa (perteneciente al sexenio de Carlos Salinas) y la Reforma Educativa de 2013 (del sexenio de Enrique Peña).

Uno de los principales hallazgos fue la forma en las que se hizo uso de los resultados de las evaluaciones a los docentes para justificar discursivamente y a través de diversos medios, el proceder de las políticas y autoridades educativas, así como las modificaciones de las condiciones laborales y la búsqueda por el control del magisterio mexicano.

Referentes teórico-epistemológicos

Como se mencionó anteriormente, las bases epistemológicas de este trabajo radican en la Teoría Crítica, una corriente de pensamiento surgida en la Escuela de Frankfurt, Alemania, a mediados

del siglo XX, y que, al respecto, Horkheimer le distingue de lo que él denomina la Teoría Tradicional, la cual, con la finalidad de imitar el modelo de las ciencias naturales en las ciencias sociales, estableció una estructura general:

Siempre se encuentran, por un lado, el saber formulado conceptualmente, y, por el otro, una situación objetiva que debe ser incluida en aquel, y este acto de subsumir, de establecer la relación entre la simple percepción o comprobación del hecho y la estructura conceptual de nuestro saber, es su explicación teórica. (Horkheimer, 2003, p. 227).

Por lo tanto, de acuerdo con el autor, la Teoría Tradicional bajo los criterios de objetividad y neutralidad de las reglas empíricas, deja de lado la función crítica del conocimiento, volviendo asociales a las propias ciencias sociales, que, desde la concepción capitalista, la generación del conocimiento es utilizado dentro de la división del trabajo como un instrumento con propósitos productivos.

Es este punto desde dónde surge la Teoría Crítica como propuesta de Horkheimer, una alternativa en la que no se puede desvincular el conocimiento teórico de los procesos sociales, pues los hechos que se pudieran estudiar se encuentran definidos por el carácter histórico y social del mismo y no aislados de este, por ello la Teoría Crítica no acepta de manera dada -objetiva- las situaciones en estudio si no que:

La separación entre individuo y sociedad, en virtud de la cual el individuo acepta como naturales los límites prefijados a su actividad, es relativizada en la teoría crítica. Esta concibe el marco condicionado por la ciega acción conjunta de las actividades aisladas, es decir la división del trabajo dada y las diferencias de clase, como una función que, puesto que surge del obrar humano, puede estar subordinada también a la decisión planificada, a la persecución racional de fines. (Horkheimer, 2003, p. 240).

Es decir, la Teoría Crítica al tomar en cuenta las formas en las que lo social define cualquier situación en estudio, lo lleva a cabo poniendo de relieve las condiciones materiales y la coerción de clases que surgen de estas. Esta concepción epistemológica da pie a la conceptualización de las dos categorías desde las que se estudiaron las políticas educativas mencionadas anteriormente:

políticas educativas y la evaluación docente.

Políticas educativas

Para llegar a la definición de políticas educativas se parte de la concepción general de políticas públicas, que, de acuerdo con Kauffer (2002), existen cuatro modelos teóricos principales para el análisis de las políticas públicas: funcionalista, neocorporatista, taxonómicos y los de carácter marxista -desde donde se lleva a cabo esta investigación-, que sugieren que existe una monopolización del Estado por una clase dominante, y que por lo tanto, las políticas públicas son el reflejo de los intereses de estas mismas.

Siguiendo esta última línea, Habermas (1999) indica que el Estado es el encargado de resolver el problema de la distribución de la riqueza en las sociedades capitalistas, pero al ser esta de carácter desigual (debido a las clases sociales), es necesario que se lleve a cabo mediante un sistema legitimado al que le sea posible seguir reproduciendo esta forma de apropiación, lo cual se logra a través de lo que el autor denomina “coacción estructural”, es decir, un sistema de leyes y normas que validan esta función debido a cuatro razones: 1) este sistema brinda oportunidades de satisfacción de las necesidades; 2) los gobernantes han sabido construir una figura legítima de sí mismos; 3) el temor a las sanciones por no cumplir con este sistema y sus normas; 4) no existen otras alternativas para la satisfacción de necesidades. Finalmente, indica el autor, esta validez normativa funciona debido a que el Estado mantiene una coerción latente que se logra a través de una fundamentación discursiva de las clases dominantes y la distribución desigual de la riqueza y el poder.

En este sentido, de acuerdo con Popkewitz (en Valle, 2011), la política educativa es utilizada como herramienta de dominio por parte del Estado, haciendo uso de la educación como forma de regulación social, estableciendo las metas educativas en función de la eficiencia educativa y la integración al mundo laboral de los educandos.

Finalmente, Latapí (1979) mediante el análisis de la política educativa en la época presidencial de Gustavo Díaz Ordaz, distingue cuatro momentos de las políticas educativas:

1. Definición de los ideales, necesidades o intereses educativos basados en fuentes y su establecimiento a través del discurso. Respecto a este punto, Habermas (1999), indica que las clases dominantes establecen sus necesidades particulares, haciendo uso del discurso para

justificarlas y de esta manera, se le consideren generales:

Las legitimaciones consisten en interpretaciones (en exposiciones narrativas o, como en el derecho natural, en explicaciones sistematizadas y cadenas de razonamiento) que desempeñan una doble función: refirmar la juridicidad de la pretensión de validez de los sistemas normativos y, al mismo tiempo, evitar que las pretensiones discursivas de validez sean tematizadas y sometidas a contraste. (Habermas, 1999, p. 188-189)

De esta manera, el discurso -entendido como la acción comunicativa- es utilizado para legitimar las acciones del Estado “en la medida en que las aceptan con razones, arriban a la convicción de que las normas propuestas, en las circunstancias dadas, son «correctas»” (Habermas, 1999, p. 176).

2. Propuesta de cambio, es decir, anunciamiento de la propia política educativa. Que se refiere la manera en la que los medios de comunicación enuncian el problema y a través de estos mismos se difunden las formas estatales
3. Producción de leyes, textos, programas y documentos relativos a la política educativa.
4. Resultados de la política educativa.

Evaluación docente

Díaz-Barriga (2017) argumenta que la evaluación de los docentes en el contexto de las políticas mexicanas adopta un enfoque individualista que fragmenta los resultados obtenidos. Este enfoque se fundamenta en una perspectiva que él identifica como "gerencial", la cual también subyace en la noción de "calidad educativa". Según este planteamiento, la finalidad principal es mejorar indicadores que se derivan de la transformación de aspectos cualitativos en cuantitativos, como la calificación del desempeño, descuidando la verdadera mejora del proceso educativo:

Las prácticas de evaluación que se han generado se basan más en una perspectiva que se desprende de las ciencias administrativas, con claros enfoques gerenciales, que en la construcción de las acciones de la evaluación que emanen de reconocer que ésta es una disciplina de las ciencias de la educación. (p. 328)

De acuerdo con el autor, la evaluación docente en nuestro país se ha llevado a cabo de manera segmentada, ocasionando la desarticulación de los resultados impidiendo la mejora integral de la educación. Finalmente, Díaz-Barriga permite reconocer la relación existente entre el discurso de la “calidad educativa” y las acciones evaluativas concretadas a través de políticas educativas:

La asociación de ambos términos [calidad y evaluación] ha permitido dar sentido a un conjunto de políticas que se han instaurado en la educación desde hace ya un cuarto de siglo; políticas que se han traducido en programas, que no se articulan entre sí, pero que cada vez ejercen una mayor presión y control sobre diversas actividades referidas a la educación. (Díaz-Barriga, 2017, p. 334)

En una línea similar, Aboites (2012), conceptualiza a la evaluación educativa que se ha instaurado en nuestro país -que incluye la de los docentes- como estandarizada y externa, cuyo único resultado es “establecer un criterio para clasificar a las instituciones y las personas como deficientes, regulares, buenas o muy buenas” (p. 7), en donde uno de los principales fallos de esta es que solamente sirve para medir, no para mejorar.

Los aportes de Aboites permiten identificar que uno de los principales propósitos de organizar las tareas evaluativas de esta manera radica en que los bajos niveles resultados permiten sostener los discursos políticos que “defender” la educación del país, cuando realmente:

...las iniciativas que se proponen casi siempre van orientadas a incrementar sustancialmente el grado de control y vigilancia de la burocracia sobre la educación, y con eso consiguen que sus planes de reforma no se vean decisivamente obstaculizados por grupos de maestros y estudiantes inconformes. Como sólo sirven para convencer de que las cosas están mal, pero no ofrecen ninguna pista sobre qué debe hacerse para remediar la situación, la evaluación y sus resultados pueden entonces servir para justificar cualquier cosa. (Aboites, 2012, p. 7)

En conclusión, la evaluación docente entendida desde las políticas educativas mexicanas desde finales del siglo XX, y basadas en la idea de “calidad educativa”, ha sido concebida como un mecanismo de clasificación de profesores a través del establecimiento de estándares externos,

y que cuyos resultados han sido utilizados para justificar las formas de control, castigo y otorgamiento de estímulos al cuerpo docente.

Método de investigación

Esta investigación se llevó a cabo a través de un análisis documental desde un enfoque cualitativo, en el cual, con la finalidad de recuperar diversas visiones así como reconstruir la forma en la que temporalmente se construyeron las políticas de evaluación docente, se estudiaron diversos materiales (documentos oficiales, discursos de autoridades, noticias, spots publicitarios, entre otros) provenientes de tres fuentes (Organismos Internacionales, sector gubernamental y sector privado) y organizados en tres periodos temporales: a) Primera etapa: décadas de 1980 y 1990, refiere al ingreso del término evaluación docente en las políticas mexicanas; b) Segunda etapa: del 2000 a 2013, en la cual se ingresa formalmente a los mecanismos evaluativos estandarizados; y c) Tercera etapa: de 2013 a 2019, referente a la implementación y resultados de la Reforma Educativa de 2013 (ver anexo 1).

Los materiales seleccionados se estudiaron a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué menciona el material referente a la calidad educativa?
- ¿Cuáles son sus fundamentos o fuentes discursivos?
- De acuerdo con el material, ¿cuál es el papel del docente en el proceso educativo?
- ¿Cuál es el papel del material frente a la evaluación?
- ¿Y frente a la evaluación docente?
- ¿Cómo califica el material al trabajo docente hasta ese momento?

El análisis de las políticas mexicanas de evaluación docente

Para el análisis de las políticas anteriormente mencionadas, es importante retomar el contexto en el que estas se implementaron, el cual fue dividido en tres secciones: la primera, referente a los Organismos Internacionales y cómo estos dan origen a las políticas educativas vinculadas a la calidad y productividad; otro, fue la manera en la que se construyó discursivamente la idea del “mal docente” y la forma en la que gradualmente se le responsabilizó del estado de la educación mediante; y finalmente, se abordan las formas de movilización, peticiones y organización de la CNTE como respuesta al desprestigio y golpeteo político del que fueron objeto.

Los Organismos Internacionales y las políticas de evaluación docente

El término “calidad” utilizado en el campo educativo cuenta con una trayectoria relativamente reciente, según indica Sebastián Plá (2017), uno de los principales organismos que comienza esta tendencia en México es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), que, tras una visita de su entonces director, Malcolm Adiseshiah, a mediados de la década de 1960, se hizo hincapié en la rápida expansión del sistema educativo del país y cómo esta situación ocasionó que se dejara de lado la calidad de educación ofrecida. Al mismo tiempo, UNESCO publicaba el texto *The quality of education in developing countries* de Clarence E. Beeby, que comenzaba a dibujar los elementos conceptuales que integrarían a la calidad educativa.

A partir de entonces, iniciaría una tendencia en la academia que no haría más que reforzar el uso término “calidad educativa”, tal como establece Bourdieu (en Plá, 2017), los organismos académicos tienen la fuerza para señalar las tendencias del orden social a través del abordaje u omisión de ciertos temas de discusión.

Una explicación más de la importancia que se le otorgó a este concepto nos la brinda Habermas (2001), que señala que la influencia de las inclinaciones políticas en la producción académica radica en el hecho de que los resultados de las investigaciones científicas pueden servir como una especie de validación de las decisiones estatales, lo que él denominó la política científizada.

Como indica Díaz-Barriga (2017), es a partir de la década de 1980 que los Organismos Internacionales comienzan a introducir a la “calidad educativa” en términos de calidad del servicio ofrecido, pues luego de solucionar los problemas de cobertura, comienzan los cuestionamientos hacia el tipo de educación que se estaba impartiendo, es decir, a la calidad de la educación: a través de un “enfoque sistémico de entradas, procesos y productos, con una lógica de que aquello que no es medible no puede ser considerado como un indicador de calidad” (p. 331).

Así es como empieza la traslación de lo que se evalúa en el ámbito empresarial a lo que, según esta tendencia, debería evaluarse en educación. A modo de ejemplo, al revisar la publicación anual "Education at a Glance" de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), se observa que algunos de los indicadores educativos incluyen el promedio de años de escolaridad, las tasas de graduación y de empleo, los ingresos según el nivel educativo alcanzado,

el gasto en educación, entre otros. De esta forma, la forma en la que se concibe a la educación desde los Organismos Internacionales:

...significan una confrontación entre la noción de la educación como accesible a todos, pública, gratuita, laica, por un lado, y la ideología de la educación como “oportunidad” y parte integral del mercado, que se refleja en mecanismos de selección más sociales que académicos, altas colegiaturas o aranceles, escasez de lugares en la educación pública y la preeminencia de los valores empresariales en la formación. (Aboites, 2009, 69)

A partir de lo establecido por estos Organismos, la política educativa en nuestro país comienza a dirigirse cada vez más hacia este concepto, tal como lo demuestran los principales documentos rectores del sector gubernamental:

- el Plan Nacional de Educación correspondiente al sexenio presidencial de José López Portillo (1976-1982), establecía: “El segundo de los grandes propósitos que orientan los trabajos del Plan es el de elevar la calidad de la educación. A todos compete perfeccionar el proceso educativo [...] (Muñoz en *Líneas generales del Plan Nacional de Educación*, expuestas por el Secretario de Educación Pública, 1977).
- En el sexenio siguiente con Miguel de la Madrid (1982-1988), se plasmaba en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 uno de sus propósitos principales: "Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes" (Secretaría de Educación Pública en el Diario Oficial de la Federación, 1984, 50).

En conclusión, al trasladar el concepto de "calidad" desde los ámbitos empresariales al educativo, se perpetúa la concepción de la educación como un producto evaluado mediante diversos indicadores de rendimiento, los cuales son elaborados por organismos internacionales para los países participantes en la dinámica económica asociada al acuerdo.

La creación y difusión del discurso de la evaluación docente

Como se mencionó con anterioridad, el Estado ha empleado los principales medios de comunicación, que actúan como instituciones de discurso, para respaldar sus decisiones políticas en relación con la evaluación docente. De este modo, busca persuadir a la población de que sus

políticas son las únicas opciones viables para mejorar la situación actual.

De acuerdo con Althusser (2003), el Estado, además de los aparatos de represión, dispone de una variedad de instituciones que presentan "realidades" al observador inmediato. Estas instituciones tienen como finalidad difundir la ideología que aseguraría la continua -y casi perpetua- reproducción del Estado capitalista, es decir, de las relaciones de explotación. Según el autor, estos aparatos incluyen los religiosos, educativos, familiares, jurídicos, políticos, sindicales, culturales y de información, es decir, los medios de comunicación.

En este contexto, a través de diversos instrumentos, comienzan los esfuerzos estatales para responsabilizar a las y los docentes de los resultados evaluados como "deficientes" del sistema educativo, como se ejemplifica a continuación.

En 1989, después de las huelgas de los maestros organizadas por la CNTE para resistir la implementación de los nuevos planes de estudio de corte neoliberal y para obtener un aumento salarial, se intentó resolver el conflicto mediante negociaciones entre el presidente Salinas de Gortari y la entonces lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo. Dado que el movimiento magisterial no pudo ser eliminado, se inició una campaña para difundir la idea de que los docentes en huelga no estaban preocupados por el bienestar de sus alumnos. Esto se evidenció en un anuncio publicitario difundido por las autoridades educativas con respecto al acuerdo mencionado (Canal XH80s, 2016).

Otros recursos que se emplearon para promover la imagen que respaldaría el proceso de evaluación, fueron las declaraciones y presentaciones de las autoridades educativas. Durante la presentación del Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994, el entonces presidente Carlos Salinas reiteró la intención de señalar al magisterio como el actor clave en la modernización educativa, instando enfáticamente a los maestros a participar en el nuevo modelo:

Este es el punto de partida de la modernización educativa y es la responsabilidad que todos, sin excepción, compartimos. Requiere transformar la escuela, la enseñanza y la investigación; la conciencia y el papel mismo de todos los actores en este proceso esencial de la nación; sobre todo, requiere una participación sin precedente del magisterio. Si a todos interesa y afecta la educación, es a las maestras y maestros de México a quienes principalmente corresponde y afecta la modernización; son los responsables primeros de

llevarla a los hechos. (Salinas en Secretaría de Educación Pública, 1990: iv-v)

En cuanto a la segunda etapa periodizada para este trabajo de investigación (del 2000 al 2013), persiste la misma tendencia de culpar a los maestros por los resultados del sistema educativo, por ejemplo, durante la presentación de la prueba ENLACE de 2010, realizada por el entonces presidente, Felipe Calderón Hinojosa, el dirigente establece:

La prueba ENLACE, más que ser una prueba para examinar o evaluar a los alumnos, es una prueba para evaluarnos a nosotros, al gobierno, a los maestros, a las escuelas mismas, porque a través de ustedes queremos saber si estamos enseñando bien o estamos enseñando mal (...). Y a todos ustedes, les reitero que, si no hay evaluación, no hay calidad, ¿cómo vamos a saber si avanzamos o no en la calidad educativa, si no tenemos manera de medirlo? (Canal Presidencia Felipe Calderón Hinojosa, 2010, 1m20s).

Tras la desaparición de ENLACE en 2014, el entonces Secretario de Educación, Emilio Chuayffet, acusó al cuerpo docente de distorsionar la prueba al vincularla con los incentivos para los maestros. Según el funcionario educativo, la prueba ya no reflejaba con precisión el desempeño académico de los estudiantes mexicanos, ya que se limitaba a enseñar únicamente los temas abordados en la evaluación, separaba a los estudiantes con bajo rendimiento el día de la prueba y les proporcionaba las respuestas, entre otras acciones llevadas a cabo por los maestros (Excélsior, 2014).

Sin embargo, a partir de la última etapa establecida (a partir de 2013), además de los esfuerzos por responsabilizar a los docentes de los resultados educativos, también se intensificó una campaña para difundir una imagen negativa del cuerpo docente de educación básica. Se empleó una amplia gama de herramientas por parte tanto de instituciones públicas como privadas para obtener estos resultados y así justificar las acciones gubernamentales en la reforma educativa de 2013. En particular, esta campaña de desprestigio se centró en desacreditar la resistencia magisterial contra las formas de evaluación establecidas.

La publicación *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* publicado por el Banco Mundial, señalaba a los sindicatos como un obstáculo para la mejora de la calidad educativa:

El desafío más serio a la hora de elevar la calidad de los profesores no es fiscal ni técnico, sino político, porque los sindicatos docentes de todos los países de América Latina son grandes y constituyen un actor políticamente activo; sin embargo, los casos de reformas exitosas continúan aumentando y ofrecen enseñanzas que pueden ayudar a otros países. (Bruns y Luque, 2014, p. 3)

Uno de los esfuerzos quizá más representativos para crear esta mala imagen del profesorado de educación básica se llevó a cabo desde el sector privado: el documental *De Panzazo* (2012) perteneciente a la fundación *Mexicanos Primero*¹, en el que la idea principal fue retratar que los docentes los responsables del deficiente estado de la educación mexicana, por ello, de acuerdo con el argumento del metraje, son ellos y ellas quienes deben mejorar su formación inicial y continua, cumplir con las expectativas y elevar su calidad. Las imágenes presentadas retratan a los sindicatos magisteriales como entidades políticas con intereses propios, aparentemente alejados de la educación. Las protestas que realizan, como las marchas o el ausentismo, se muestran como formas de presionar al gobierno. Finalmente, la idea que se presenta en donde se afirma que los buenos docentes no son reconocidos mientras que los malos no enfrentan consecuencias, se convirtió en uno de los pilares más importantes de la reforma educativa del año siguiente.

Un ejemplo más corresponde al Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP, 2013) de la Cámara de Diputados, quien difundió los resultados de una encuesta telefónica sobre la Reforma Educativa y en donde una de las preguntas se planteaba de la siguiente manera: “Recientemente se aprobó una reforma a la Constitución que establece la obligación de que los maestros se capaciten y sean evaluados para mejorar su desempeño frente a sus alumnos”. De acuerdo con los resultados 69% estaba muy a favor y solo el 3% muy en contra (p. 5-6).

Finalmente, en 2016, en Chiapas, ocurrió uno de los episodios más cuestionables y que fue ampliamente difundido por los medios de comunicación, que caracterizaba al magisterio disidente como personas criminales, malvadas y que atentaban en contra de los derechos humanos: *Excélsior*, *El Universal*, *CNN* entre muchos otros anunciaban las agresiones que sufrieron maestros no simpatizantes de la CNTE que no participaban en las protestas ni en el ausentismo en contra de la reforma educativa, quienes fueron amarrados y rapados para ser ridiculizados. Diversos medios e incluso el Gobierno Federal culparon directamente a la CNTE, en un tweet del entonces secretario

de educación, Aurelio Nuño (2016), se puede leer “Condeno categóricamente los actos violentos de la #CNTE en contra de supervisores y directores en #Chiapas”.

Por último, el expresidente Enrique Peña Nieto justificó la reforma educativa de su administración argumentando que los niños y jóvenes mexicanos requerían un mayor compromiso y capacitación por parte de los educadores para mejorar la calidad de la educación. Esto implicaba, de manera indirecta, culpar a los docentes por resistirse a la reforma constitucional al supuestamente priorizar sus intereses individuales:

No podemos hacerlos rehenes de intereses particulares, nuestra niñez espera encontrar el día de mañana la cristalización de sueños y de anhelos, y para alcanzarlos necesitan tener todas las herramientas, los conocimientos mayores y plenos para hacerlos realidad. Por eso hoy nos ocupamos de establecer un marco regulatorio que asegure calidad en la educación que reciben nuestros niños y jóvenes. (Canal Conferencia Nacional de Gobernadores, 2013, 10m39s)

Los ejemplos presentados nos permiten reconocer los esfuerzos que, desde diversos ámbitos, se han utilizado para justificar el proceder de las políticas educativas de evaluación docente en el período de tiempo delimitado, y que, efectivamente, se realizaron acciones coordinadas entre los actores para responsabilizar al magisterio del estado de la educación.

La respuesta del magisterio: la resistencia de la CNTE

A lo largo de la historia del magisterio mexicano, han surgido diversas organizaciones sindicales que han utilizado la acción colectiva como medio para plantear sus demandas y reivindicaciones, siendo uno de los principales el SNTE, el cual, de acuerdo con su sitio web oficial (s. f.) surge a partir del Congreso Nacional de Trabajadores de la Educación de 1943 con el propósito de examinar, proteger y promover los intereses colectivos del magisterio. Con el paso del tiempo, este movimiento no solo se ha convertido en el sindicato más grande de los maestros de educación básica, sino también en un actor influyente en la esfera política, siendo en ocasiones más un ente de negociación política que educativa, y por lo tanto, un medio para acceder al poder: “Al ejercer su influencia en la profesión docente, los líderes del SNTE realizan simultáneamente funciones esenciales para el partido gobernante a cambio de su propia promoción dentro de las jerarquías del

partido o de la burocracia política (Cortina, 1989, p. 80).

Una de las principales críticas al sindicato es la escasa participación de sus miembros en la toma de decisiones y en las negociaciones llevadas a cabo. Los intereses de los maestros a menudo se ven marginados cuando los líderes sindicales deciden el curso de acción. Además, se reconoce que los dirigentes no son elegidos democráticamente, sino que son impuestos por los grupos con influencia en el poder².

Es en este contexto donde surge la CNTE, en 1979, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, al reunirse grupos docentes provenientes de distintos estados del país, principalmente, aquellos que se caracterizan por concentrar zonas de altísima pobreza y marginación, como el propio Chiapas, Guerrero, Oaxaca o Tabasco, y que, al respecto, según Hernández (2016) esto es uno de los principales aportes a la identidad del movimiento.

Según Leyva (2006), la formación de la Coordinadora surge como resultado de un movimiento magisterial dentro del periodo conocido como la "coordinadora de masas". Este se caracterizó por el surgimiento de varias organizaciones durante el gobierno del presidente José López Portillo, el cual fue marcado no solo por la crisis económica, sino también por una crisis de legitimidad en las instituciones.

Es relevante destacar que la CNTE no constituye simplemente otro sindicato más, sino que se trata de un grupo que organiza la lucha magisterial con el objetivo de recuperar el control del SNTE. Su propósito no es destruir el sindicato, sino democratizarlo.

Ahora, uno de los puntos cruciales de la CNTE son los ideales bajo los cuales se encuentra organizada y como estos dan pie a las formas de movilización que le han caracterizado. La Coordinadora además de buscar la democratización del Sindicato, promueve el respeto total a los acuerdos tomados de manera democrática dentro de la organización. Su lucha se basa en la conciencia de clase, representando a obreros y campesinos, y defiende sus intereses económicos, sociales, laborales, profesionales y políticos, independientemente de factores como el sexo, origen étnico, ideología política o religiosa. Además, aboga por la movilización como medio para el mejoramiento de sus condiciones de vida y defensa de los intereses y derechos de clase, rechaza el sistema capitalista, la burguesía y el neoliberalismo estatal, se financia a sí misma para mantener su independencia de influencias estatales o partidarias, defiende la preservación de la escuela pública mexicana y promueve alternativas pedagógicas que reflejen la realidad de manera adecuada

(CENCOS 22, 2019).

Siguiendo con el incidente mencionado anteriormente, en el cual se acusó a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) de agredir a maestros que no participaban en la lucha, una nota redactada por Huerta (2016) revela una versión diferente a la difundida por los principales medios de comunicación. Según esta nota, una de las maestras agredidas contradice la narrativa predominante al afirmar que no fue la CNTE quien perpetró la agresión. Además, la maestra indica que estaba en desacuerdo con la reforma educativa y sugiere que el Gobierno y los medios de comunicación intentaban sembrar discordia entre los docentes. Se revela que la organización responsable del ataque (OPIEZ), calificada como un grupo de choque, tiene vínculos con un partido político favorable al gobierno. La nota también destaca que los grandes medios tienden a difundir principalmente los disturbios y los comunicados gubernamentales, sin ofrecer el punto de vista de la CNTE en la mayoría de los casos, como sucedió en este incidente.

Indudablemente, la Coordinadora ha enfrentado numerosos ataques desde su fundación, pero ¿cuál es el motivo de su resistencia durante más de 40 años, mientras que otros grupos no han logrado perdurar? Tanto Hernández (2016) como Leyva (2006) coinciden en que una de las principales fortalezas del movimiento radica en su principio de respeto a los acuerdos tomados democráticamente. Aunque en ocasiones se ha observado corrupción entre algunos de sus líderes, el respeto a la democracia impide que las decisiones mayoritarias sean alteradas o minimizadas por intereses personales, políticos o económicos externos. Además, se fomenta la rotación de representantes y la participación de los profesores de base. Finalmente, no hay incentivos económicos para participar en las actividades sindicales; las movilizaciones, protestas y comunicaciones se llevan a cabo por convicción. Gracias al principio del autofinanciamiento, en ocasiones son los propios integrantes quienes deben costear con sus recursos las actividades de la CNTE.

En resumen, a lo largo del tiempo se han realizado diversos esfuerzos para democratizar el mayor sindicato de maestros del país. Sin embargo, en la actualidad, y desde hace un tiempo, la Coordinadora se ha convertido en el principal grupo disidente dentro del SNTE. Esto ha llevado al gobierno, a los medios de comunicación y al sector privado a intentar desacreditar la movilización de una de las organizaciones que más resistencia ha mostrado al sistema estatal. Además, de, por supuesto, la lucha por mantener el control sobre uno de los aparatos más importantes tanto para la

reproducción ideológica como para la posible emancipación social: el sistema educativo.

Conclusiones

Durante este estudio, se exploraron teorías y documentos relacionados con las políticas de evaluación docente en la educación básica de México. En consecuencia, se ha logrado entender la situación actual del magisterio mexicano, el desarrollo del discurso sobre la calidad educativa y los instrumentos empleados para su medición.

El magisterio ha sido señalado como responsable de la situación educativa, mayormente percibida como negativa o deficiente según los propósitos establecidos por las políticas educativas. Esta responsabilidad se ha reforzado a través del uso de medios de comunicación, lo que ha contribuido al deterioro progresivo de la imagen de los maestros de educación básica ante la sociedad mexicana. Esto se refleja en los constantes titulares y en los términos despectivos utilizados para describir a los maestros disidentes o participantes en movilizaciones organizadas por grupos como la CNTE.

Por último, es crucial tener presente que el fenómeno educativo suele ser considerado como un proceso aparte de otros aspectos, ya que, a través del énfasis en la "vocación y el esfuerzo", se han descuidado aspectos cotidianos como la infraestructura y los materiales educativos; aspectos pedagógicos como los contenidos y los planes de estudio, y aspectos socioeconómicos entre los que destaca la desigualdad y la distribución de la riqueza. Esto ha llevado a responsabilizar exclusivamente a los docentes del proceso educativo en un país tan diverso en términos sociales, culturales y económicos como México. Es fundamental reconocer que el magisterio mexicano no es culpable de las condiciones del sistema educativo.

Bibliografía

- Aboites, H. (2009). “Capítulo 2. Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación”. 67-82 en Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R. y Stubrin, F. (Coord.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Homo Sapiens Ediciones.
- Aboites, H. (2012). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. *El Cotidiano*, (176), 5-17.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen*. Banco Mundial.
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>
- Campa, H. (2013). Abril de 1989, cuando Salinas empoderó a Elba Esther. *Proceso*.
<https://www.proceso.com.mx/reportajes/2013/2/26/abril-de-1989-cuando-salinasempodero-elba-esther-114954.html>
- CENCOS XXII- Prensa y Propaganda. (2019). ¿Conoces el origen de los principios de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)? *Centro de Comunicación Social de la Sección XXII en Oaxaca*:
<https://www.cencos22oaxaca.org/inicio/conoces-el-origende-los-principios-de-la-coordinadora-nacional-de-los-trabajadores-de-laeducacion-cnte/>
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2013). *Encuesta telefónica sobre la Reforma Educativa. México: CESOP y LXII Legislatura de la Cámara de Diputados*.
http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/304196/1016695/file/5-Encuesta_reforma_educativa.pdf
- CNN en español. (2016). Rapan a maestros por no apoyar paro contra reforma educativa en México. *CNN en español*: <https://cnnespanol.cnn.com/2016/06/01/rapan-a-maestros-por-noapoyar-paro-contra-reforma-educativa-en-mexico/>
- Conferencia Nacional de Gobernadores. (2013, 2 de octubre). *XLV Reunión Ordinaria - Palabras Presidente de la República [video]*. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=u3TH1YW1NRQ&ab_channel=ConferenciaNacional

deGobernadores

- Cortina, R. (1989). La vida profesional del maestro mexicano y su sindicato. *Estudios Sociológicos*, Vol. VII, (19), 79-103.
<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/download/1077/1077>
- Díaz-Barriga, Á. (2017). “De la evaluación individual a una evaluación social integrada: La institución educativa, su unidad”. 327-364 en Díaz-Barriga, Á. (coord.). *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*. IISUE-UNAM.
- El Universal. (2018). *Rapan a directores de escuelas que no se fueron a paro*. [Video] YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=dtgriy4TRyg&feature=emb_title
- Excélsior TV. (2014, 4 de febrero). *Prueba Enlace había sido pervertida con estímulos: SEP / Excélsior informa* [video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=Aw9Rz_WWB04
- Fundación Mexicanos Primero. (2013, 31 de octubre). *¡De Panzazo! una película de Mexicanos Primero [Película completa HD]* [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=a1DbM9WOX9Y>
- Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Ediciones Cátedra.
https://www.derechopenalened.com/libros/habermas_jurgen_problemas_de_legitimacion_en_el_capitalismo_tardio.pdf
- Habermas, J. (2001). *Ciencia y tecnología como "ideología"*. España: Editorial Tecnos.
https://www.archivochile.com/Ideas_Autores/habermasj/esc_frank_haberm0002.pdf
- Hernández, L. (2016). La larga marcha de la CNTE. *El Cotidiano*, 200. 20-31.
<https://www.redalyc.org/pdf/325/32548630003.pdf>
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Amorrortu editores. (Original publicado en 1968).
<https://lideresdeizquierdaprd.files.wordpress.com/2016/06/teorc3ada-critica-max-horkheimer.pdf>
- Huerta, C. (2016). Maestra rapada deshace el montaje mediático: no fue la CNTE. *Polemón*.
<https://polemon.mx/maestra-rapada-deshace-el-montaje-mediatico-no-fue-la-cnte/>
- Kauffer, E. (2002). Las políticas públicas: algunos apuntes generales. *Ecofronteras*, (16), 2-5.
- Latapí, P. (1979). *Política educativa y valores nacionales*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Leyva, M. (2006). La CNTE: 27 años de lucha democrática. *Revista Trabajadores*. (56), 2-3.

https://web.archive.org/web/20130928071951/http://www.uom.edu.mx/rev_trabajadores/numeros.php?var=56

Muñoz, L. (1977). Líneas generales del Plan Nacional de Educación, expuestas por el Secretario de Educación Pública. En *ANUIES*. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res022/txt7.htm>

Nuño, A. [@aurelionuno]. (2016, 31 de mayo). *Condeno categóricamente los actos violentos de la #CNTE en contra de supervisores y directores en #Chiapas* [tuit]. Twitter. <https://twitter.com/aurelionuno/status/737838981740564480?s=19>

Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas. (2018). "Mexicanos primero" o cuando el sector empresarial quiere sustituir a un sindicato. En *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas*. <https://www.observatorioeducacion.org/noticias/mexicanos-primero-o-cuando-el-sector-empresarial-quiere-sustituir-un-sindicato>

Plá, S. (2019). *Calidad educativa Historia de una política para la desigualdad*. IISUE. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/calidad-educativa-historia-deuna-politica-para-la-desigualdad>

Presidencia Felipe Calderón Hinojosa. (2010, 19 de abril). *Inicio de la Prueba Enlace 2010 y entrega de estímulos a la Calidad Docente* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=w1JE0jhc65I&ab_channel=PresidenciaFelipeCalder%C3%B3nHinojosa

Redacción Animal Político (2016). Rapan a 6 maestros y amarran a un funcionario durante protestas de la CNTE en Chiapas. En *Animal Político*: <https://www.animalpolitico.com/2016/05/simpatizantes-de-la-cnte-rapan-a-6-maestros-que-noparticipan-en-el-paro-en-chiapas/>

Romero, G. (2016). CNTE rapa a maestros porque sí dan clases; la SEP anuncia cese inmediato de agresores. *Excélsior* (digital): <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/06/01/1095955#imagen-1>

Secretaría de Educación Pública. (1984). Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. En *Diario Oficial de la Federación*. http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=202055&pagina=38&seccion=0

Secretaría de Educación Pública. (1990). *Programa Nacional para la Modernización Educativa*

1990-1944.

SEP.

<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>

SNTE. (s.f.). ¿Quiénes somos?. Revisado mayo, 2020, de *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. <https://snte.org.mx/razon-ser/>

Valle, M. (2011). “Política educativa, tendencias de estudio y perspectivas teóricas”. 97-127 en Rodríguez, A. y Recéndez, M. (Coord.). *Políticas educativas en la Sociedad de la Información*. Editorial Manda.

XH80s. (2016, 27 de mayo). *Comerciales 80s - Acuerdo con Maestros 1989* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=02Eu_PPpBos&list=PLf72q3IXsA0ls37RDMnEC4KBWVxHEUroP&index=2&ab_channel=XH80s

Anexos

Anexo 1.

Matriz de análisis de documentos y material

Período/Etapa	Tipo de fuente	Categoría	Tipo de material	Nombre
Primera etapa: de los años 80 a los 90	Organismos internacionales	Calidad educativa	Escrito (Libro)	<i>The quality of education in developing countries</i> de Clarence E. Beeby
		Evaluación docente	Escrito (informe anual)	Education at a Glance de OCDE
	Instituciones gubernamentales	Calidad educativa Evaluación docente	Escrito (DOF)	Plan Nacional de Educación (1976-1982)
			Escrito (DOF)	Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988
			Escrito (DOF)	Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994
			Escrito (DOF)	Programa de Desarrollo

Período/Etapa	Tipo de fuente	Categoría	Tipo de material	Nombre
				Educativo 1995-2000
			Escrito (DOF)	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
			Audiovisual (comercial)	Spot publicitario de la SNTE 1992
			Escrito	Lineamientos Generales del Programa de Carrera Magisterial 1998
Segunda etapa: del 2000 a 2013	Organismos internacionales	Calidad educativa	Escrito (Libro)	Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe (Banco Mundial)
		Evaluación docente	Escrito (Libro)	Mejorar las escuelas. Estrategias para la Acción en México (2010) OCDE
	Instituciones gubernamentales	Calidad educativa	Audiovisual (comercial)	Spot publicitario de la SEP de 2001
			Audiovisual (comercial)	Spot publicitario de la SEP de 2003
		Evaluación docente	Documento	Alianza por la Calidad de la Educación
			Discursivo	Discurso presentación de ENLACE (Felipe Calderón)
	Sector privado	Calidad educativa	Audiovisual (documental)	Documental De Panzazo (2012)
		Evaluación docente		
Tercera etapa: de 2013 a 2019.	Instituciones gubernamentales		Documento (presentación de	Encuesta telefónica sobre la Reforma Educativa del

Período/Etapa	Tipo de fuente	Categoría	Tipo de material	Nombre
			resultados)	CESOP (2013)
			Discursivo	Discurso XLV Reunión Ordinaria de la CONAGO (Enrique Peña)
			Discursivo	Discurso Inauguración del Ciclo Escolar 2016-2017 (Enrique Peña)
			Documento	Pacto por México (2012)
			Documento (DOF)	Reforma educativa (2013)
			Documento (DOF)	Ley General de Educación (LGE) 2013
			Documento (DOF)	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) 2013
			Documento (DOF)	Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) 2013
			Documento (presentación de resultados)	Encuestas de Opinión Docente para el Ingreso y Promoción 2018 del INEE (2018)
			Audiovisual (comercial)	Spots publicitarios del Pacto por México (2013)
			Audiovisual (comercial)	Spot publicitario de la SNTE 2013
	Sector privado		Escrito (prensa)	Excélsior, El Universal, CNN respecto a las agresiones a profesores en Chiapas, 2016

Fuente: elaboración propia

Notas _____

¹ Esta organización, de acuerdo con el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (2017), fue fundada por Emilio Azcárraga Jean, propietario de Televisa. Fue presidida por Alejandro Ramírez Magaña, director general de Cinépolis (donde se exhibió el documental) y por Claudio X González Guajardo, quien fue cofundador y expresidente de Fundación Televisa.

² Ver, por ejemplo, el caso de la destitución de Carlos Jonguitud Barrios y la elección de Elba Esther Gordillo como Secretaria General del CEN del SNTE, en un reportaje publicado por Proceso en 1989 y disponible en: <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2013/2/26/abril-de-1989-cuando-salinasempodero-elba-esther-114954.html>

De las creencias a la educación sexual

From beliefs to sex education

*Jorge Donatiu Corona Luis **

Ariadna Lisbeth Guzmán Fernández †

Melisa Alexandra Sánchez López ‡

Resumen: La presente investigación pretende conocer el papel de las creencias en la educación sexual de tres generaciones en México, partiendo de que las religiones, las prácticas religiosas, al igual que las creencias constituyen instituciones mediante las cuales los individuos construyen sus vidas, a la vez que significan y explican la realidad social, a fin de entrar dentro del canon enseñado o señalado por dichas instituciones hacia un objeto particular de interés, en este caso particular la educación sexual. Esta se considera un elemento indispensable en el bienestar y calidad de vida a nivel individual y colectivo de la sociedad. En México las políticas públicas sobre educación sexual comenzaron a partir de 1930, pero fue hasta 1974 cuando se incorporaron temas de sexualidad humana en los planes de educación básica, debido a una cuestión demográfica más que de salud sexual. Dicho trabajo se construyó a la luz del constructivismo social, que brinda las herramientas necesarias para intentar explicar el conocimiento humano, donde cada individuo incorpora a sus experiencias previas aquello que aprende y apropia para después hacerlo parte de sus estructuras mentales. Se realizaron entrevistas temáticas a profundidad, a 6 familias mexicanas compuestas por dos o tres generaciones, con participantes de 18 a 80 años de la CDMX y la Zona Metropolitana. También se aplicó la técnica de redes semánticas a fin de conocer los significados asociados a la educación sexual. Los resultados encontrados destacan que no necesariamente las creencias del tipo religioso limitan la educación sexual, que padres de la 2da. generación brindan información diferente a la que ellos recibieron, y que, aunque es complicado o un tema con cierto tabú es en la familia un lugar relevante para que se brinde esta información.

Abstract: The present research aims to know the role of beliefs in the sex education of three generations in Mexico, starting from the fact that religions, religious practices, as well as beliefs, constitute institutions through which individuals build their lives, while signifying and explaining social reality, in order to enter into the canon taught or pointed out by these institutions towards a particular object of interest. In this particular case, sex education. This is

* Licenciado en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I) Religión, Educación, Violencia. Correo-e psocsoc.corona@gmail.com

† Licenciada en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I) Violencia, Educación, Salud. Correo-e ariadna.guzman.fdz@gmail.com

‡ Licenciada en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I) Educación, Niños. Correo-e melisanchezzz.lop@gmail.com

considered an indispensable element in the well-being and quality of life at the individual and collective level of society. In Mexico, public policies on sex education began in 1930, but it was not until 1974 that human sexuality issues were incorporated into basic education plans, due to a demographic issue rather than sexual health. This work was built in the light of social constructivism, which provides the necessary tools to try to explain human knowledge, where each individual incorporates into their previous experiences what they learn and appropriate to later make it part of their mental structures. In-depth thematic interviews were conducted with 6 Mexican families made up of two or three generations, with participants from 18 to 80 years old from Mexico City and the Metropolitan Area. The semantic network technique was also applied in order to know the meanings associated with sexual education. The results found highlight that religious beliefs do not necessarily limit sexual education, that parents of the 2nd generation provide different information than what they received, and that, although it is complicated or a subject with a certain taboo, it is in the family a relevant place for this information to be provided.

Palabras clave: creencias; educación sexual; familia; religiosidad.

Introducción

México sigue siendo un país con una alta tasa de representación religiosa, lo cual denota un profundo arraigo en creencias y tabúes acerca de diversos temas uno de ellos el de la educación sexual y la sexualidad que por años ha sido tema de discusión. El sexólogo Faya, S. (2017) reconoció que el 80% de los padres mexicanos evitan hablar con sus hijos de sexo, debido a los tabúes y a la formación de su entorno familiar. El 20% de los mexicanos lo hace con problemas y un mal enfoque, según un estudio reciente de la UNAM.

La relación entre religión y sexualidad ha sido abordada desde varias perspectivas. Una de ellas es la teoría del control social (Rohrbaugh & Jessor, 1975). Esta teoría postula que la religión crea control social al proporcionar una red donde se esperan ciertos comportamientos sexuales y se castiga a quienes se desvían de lo esperado. La sexualidad es una dimensión del individuo, que según la etapa de la vida implica un modo diferente de vivirla, y se genera a partir de las relaciones que se dan con el otro, además de factores biológicos, sociales, psicológicos, religiosos, espirituales, etc.

La educación sexual es un apoyo esencial para el logro del bienestar y calidad de vida, individual, interpersonal y colectiva de los pueblos. Los modelos que han predominado en diversas épocas son los que tienden a no impartir educación sexual, que defiende la idea de

que a niños y adolescentes se les debe proteger de la sexualidad pues ésta es adecuada solo para los adultos, quienes no necesitan instrucción por ser una actividad natural; el modelo de abstinencia que considera que mantener relaciones sexuales debe ser solo luego del matrimonio y enfatiza el aprendizaje de habilidades para decir no al sexo prematrimonial; el de la abstinencia de base que reconoce la frecuencia del sexo prematrimonial y la necesidad de proporcionar información para disminuir riesgos; y, finalmente, la educación sexual comprensiva que reconoce la importancia de la sexualidad, considerando que es más que el comportamiento sexual, por lo que es esencial proporcionar información sobre diversos temas relacionados (Elia y Eliason, 2009, como lo cita Pinos Abad et al., 2017, pp.2)

La educación sexual en México, ha sido tema de discusión por motivos morales y a diferencia de otros países donde se ha logrado que desde la infancia se impartan contenidos de educación sexual con temas y términos acorde a la edad.

En México la política de educación sexual se comenzó desde 1930, sin embargo el arraigo de las creencias y tabúes de la época no lograron que se implementara con éxito, fue hasta en 1974 cuando se incluyen contenidos relacionados con la sexualidad humana por primera vez en los planes de estudio de nivel básico de México como parte de una serie de medidas desprendidas de políticas públicas en materia demográfica que recientemente habían sido implementadas en el país y cuyo objetivo primordial era dotar a la población en edad reproductiva de los recursos y el conocimiento suficientes para reducir la tasa de natalidad (Ley General de Población, 1973).

La Subsecretaría de derechos humanos, población y migración (2020) refiere que, en las últimas dos décadas, la oposición a la educación sexual en el ámbito escolar está más organizada y ha reunido un gran número de grupos conservadores que buscan limitar la educación sexual en las escuelas, así como la salud sexual y reproductiva. A través de un fuerte grupo de presión conservador se buscaba establecer el “Pin parental” que pretende modificar el tercer artículo de la Constitución Nacional que establece que todos los mexicanos tienen derecho a la educación sexual.

Según la investigación de Cobos (2007) En México los padres deciden hablar con sus hijos de sexo hasta la adolescencia o hasta donde empiecen a cambiar sus cuerpos, esto supone que hablar de la sexualidad es hablar de relaciones sexuales pasando por alto el hecho de que la

sexualidad se da desde el nacimiento y durante toda la vida. A menudo, los adultos no abordan este tema porque piensan en la posibilidad de que sus hijos puedan ser víctimas de abuso sexual.

Referentes teóricos

El constructivismo social es una línea de pensamiento que asume que el conocimiento es una construcción humana. Esta construcción se realiza sobre la base de planos que ya tiene la persona, o que ya han sido contruidos en relación con el entorno que la rodea. (Bedoya, 2012). El conocimiento se obtiene actuando en la realidad, es decir, mediante sujetos que experimentan con situaciones, momentos y objetos que van creando diferentes significados.

El constructivismo de Piaget nos habla de una reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento de la vida. Es decir, cómo se va modificando el conocimiento a través de la vida, como un proceso en el que gracias a la experiencia se incorporan nuevos conocimientos, mismos que se explican a partir de la recombinación de los esquemas mentales.

El desarrollo cognitivo es un proceso de reorganización de información el cual da inicio con un cambio externo que provoca conflicto o desequilibrio en la persona, para realizar un cambio a la estructura existente, produciendo nuevas ideas o planes a medida que la persona crece. (Saldarriaga 2016, pp. 131)

Piaget clasifica los esquemas cognitivos de 4 formas:

- Perceptivos (deconstrucción propia, ligada a los conocimientos o pensamientos pasados, las experiencias previas).
- Conceptuales (ligados a los conceptos o contenidos).
- Motrices (motricidad del cuerpo).
- Sensoriales (proviene de los sentidos).

Cada uno de estos estadios está intrínsecamente relacionado con el anterior, por lo que se consideran estructuras en conjunto, y su estructuración depende del contexto social, cultural, etc. de cada individuo, cada estructura resulta de la precedente y pasa a subordinarse a la anterior.

Se puede concluir que el desarrollo intelectual es resultado del crecimiento personal, que depende de cuatro factores principales:

- Desarrollo infantil (crecimiento biológico) y desarrollo cognitivo.

- Experiencia, que es un factor importante en el desarrollo intelectual.
- Transmisión social donde demuestra que no se inserta ninguna conducta o estructura nueva en el sujeto a menos que este haya hecho o generado las condiciones necesarias para que esto suceda.
- Estado de equilibrio, que permite la búsqueda interna de nuevas condiciones y reorganizaciones de equilibrio mental, después de cada cambio de conocimiento, ya sea por el exterior (agentes externos) o autoproducido.

Metodología

Se realizó una investigación de tipo concurrente es decir aquella en la que la información cualitativa y cuantitativa se recopilan al mismo tiempo, esto debido a que ambos enfoques tienen la misma prioridad en todo momento. Así mismo fue corte mixto que de acuerdo con Tashakkori y Teddlie (2003) es un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio (citado en Barrantes, 2014, p. 100), esto debido a que el tema de la religión y las creencias no puede ser limitado a un aspecto meramente cuantitativo.

Para la recopilación de información se aplicaron dos herramientas: redes semánticas naturales, mediante la técnica de la asociación libre, que consiste en presentar un estímulo, en este caso los 6 ejes del análisis temático, para así recoger las primeras 5 palabras que se asociaran a dicho estímulo, así mismo se utilizó la entrevista semiestructurada temática. Las redes semánticas permitieron conocer los conceptos ligados a los significados de la educación sexual, la religión, la familia, la sexualidad, el sexo y las creencias, a su vez la entrevista semiestructurada permitió profundizar en estos mismos rubros.

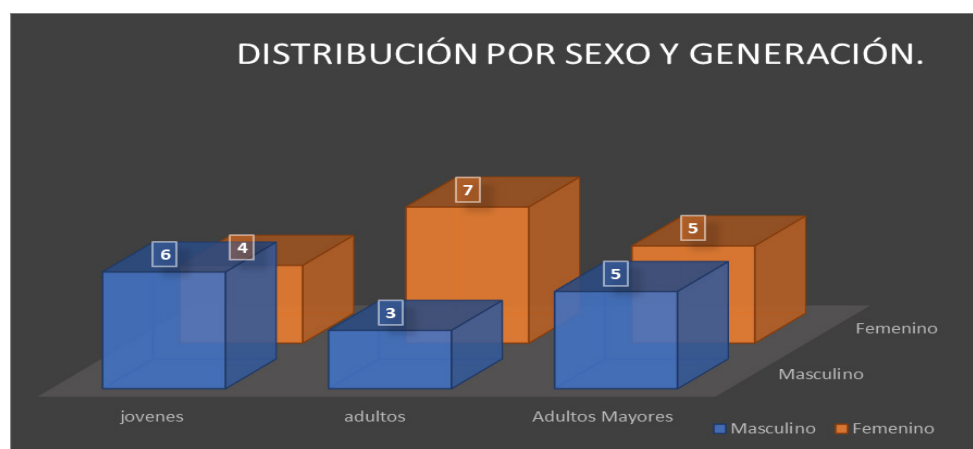
La población de aplicación fueron familias de 2 a 3 generaciones pertenecientes a la CDMX y Zona Metropolitana. En cuya composición tenga jóvenes, adultos y/o adultos mayores, creando así un rango de edad de 18 años a 70 y más.

Resultados

De los 30 participantes con los que se contó en el desarrollo de la investigación 16 fueron del sexo femenino y 14 del sexo masculino, como lo muestra la imagen 1.

Imagen 1

Distribución por sexo y generación.



Fuente: Corona, Guzmán y Sánchez (2023). Elaboración a partir de la información obtenida.

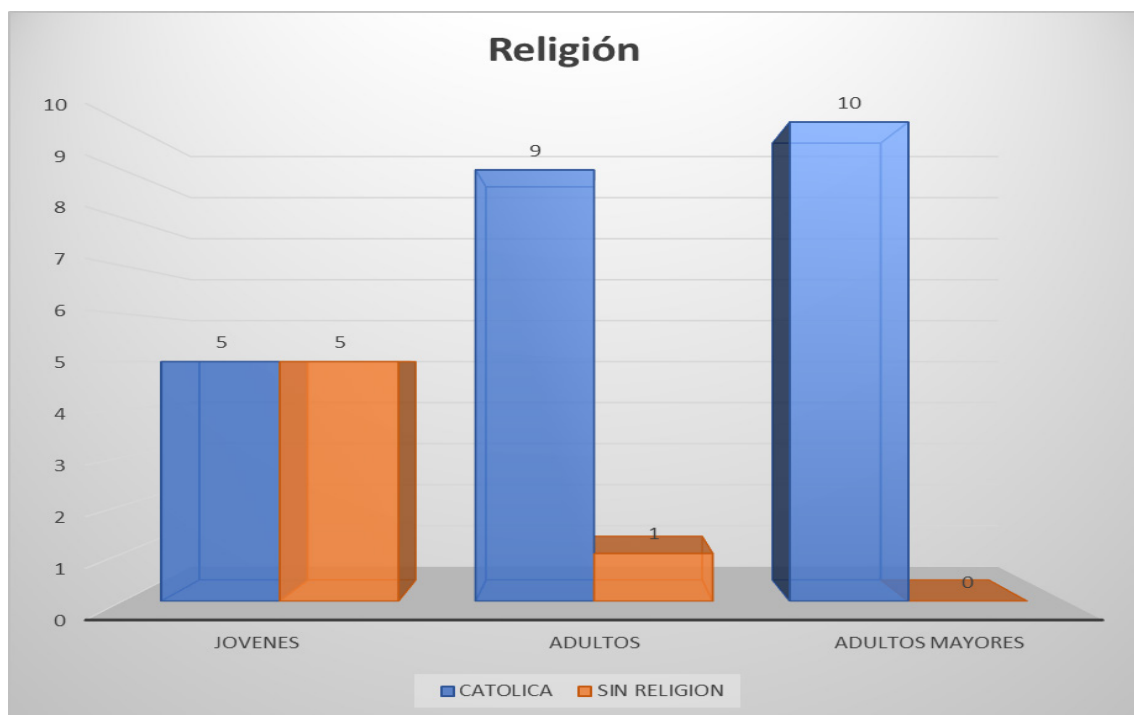
En el censo de población y vivienda del 2020, el INEGI reportó un predominio de la población femenina en el rango de edad de 18 a 75 años, tendencia que se mantiene en los resultados obtenidos, solo en la población joven se muestra una mayor participación de los hombres, aunque la proporción de la participación no es diferencialmente significativa, pero ante esta temática, vale destacar la información.

Las edades de los participantes variaron en un rango de 18 a 29 años, de 30 a 59 y de 60 a 75 años con ello se agrupó a la población en tres grupos, jóvenes, adultos y adultos mayores. En el reporte del INEGI, 2020; el 12 % de la población se encuentra en rango de jóvenes, 37.4% en adultos y 8.7% en adultos mayores. En la distribución se pudo observar que los jóvenes representan el 27.5% de la muestra, los adultos el 57.5% y los adultos mayores el 12.5% se muestra una diferencia no significativa, pues se contrasta con los datos mostrados por el INEGI.

La religión que predominó en los participantes fue la católica (24), el resto (6) refirió no tener religión. Cifras del INEGI (2020) en la Ciudad de México afirman que el 75.9% de la población es católica, el 11% de la población afirma no tener religión, y el 7.3% es protestante, cristiano evangélico.

Imagen 2

Distribución de religión por sexo y generación.



Fuente: Corona, Guzmán y Sánchez (2023). Elaboración a partir de la información obtenida.

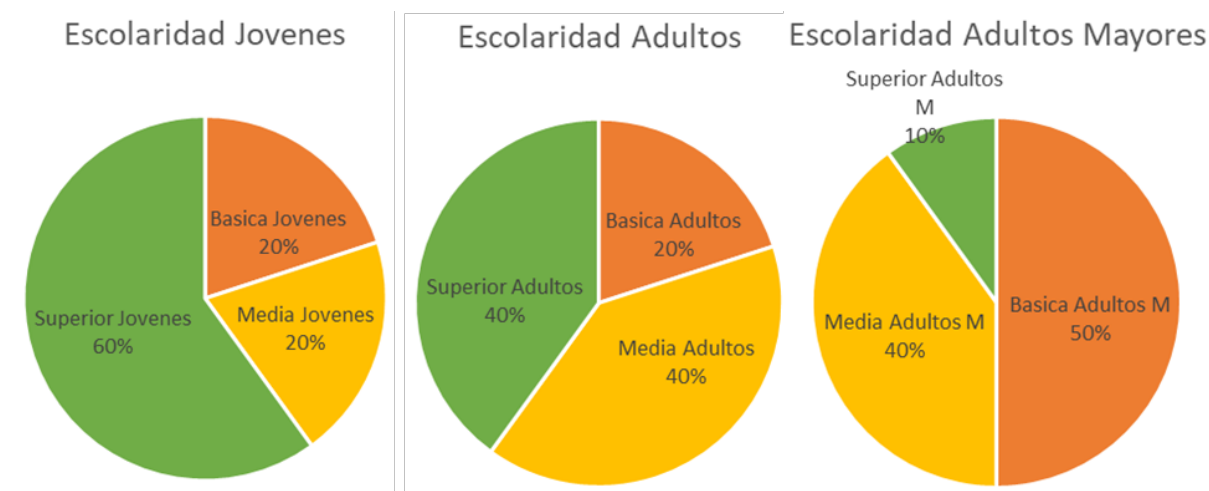
Los niveles de formación académica dentro de la muestra son:

- Educación básica (primaria y secundaria)
- Educación media (bachillerato/técnica)
- Educación superior (licenciatura/ingeniería) y posgrado (maestría)

Para el nivel de escolaridad se muestra una diferencia porcentual. El 50% de adultos mayores solo afirmaron haber concluido la formación básica, mientras que los adultos y jóvenes presentan el 20% en esta categoría. (Imagen 3)

Imagen 3

Distribución de porcentajes de escolaridad por generación



Fuente: Corona, Guzmán y Sánchez (2023). Elaboración a partir de la información obtenida

De acuerdo con Galicia J. la búsqueda de profesionalización como una herramienta que permitiera mejores oportunidades laborales y de vida serían parte de las causas por las que se pasó del 10% al 40% y posteriormente 60% de personas en Educación Superior.

La profesionalización del trabajo se ubica, en el caso de México, en el contexto de la transición hacia la universidad moderna, que se remonta a la segunda mitad del siglo XX, ..., así como al aumento significativo de los estratos medios de la población. Como parte sustancial de este proyecto económico-social se otorgó un papel central a la educación, suponiendo que ésta podría contribuir, en gran medida, a la conformación de la nueva organización social. Se cuestionó el papel ancestral de las universidades que eran concebidas como agencias destinadas a formar la élite dirigente, fundamentalmente la política, y en su lugar se propuso que la educación superior sirviera al desarrollo económico, proveyéndolo del capital humano que requería. Galicia J. (2006) pp.96.

Se observa entonces que la profesionalización y el que se migrará de una educación básica a una superior, no solo apela a la construcción económica y política que aboga a una reconstrucción de la sociedad, sino que también es un trabajo social en el que se buscará la mejora de las actitudes, capacidades, habilidades, integridad y competencia de la población.

La recopilación de información se guio bajo un análisis temático en 6 rubros, educación sexual, religión, familia, sexualidad sexo y creencias,

Educación sexual: La educación y por lo tanto el aprendizaje, toma un papel importante en la educación sexual, ya que se considera un tema de relevancia para el cuidado de la salud, a la vez se le considera necesaria, sin embargo, en contraste con las entrevistas realizadas, se alcanzó a ver que pese a tener un sentido de importancia en la familia, no es un tema que se pueda tratar con sencillez y apertura al interior de esta.

Otro dato relevante, es que mientras jóvenes y adultos no propusieron un límite de edad para recibir la educación sexual, los adultos mayores sí, y en la red se nota, cuando estos hacen referencia a que el tema de educación sexual lo asocian a la juventud. “Porque ya pasamos lo que teníamos que pasar, ¿no? ya, mmm, por ejemplo, las que tenemos las que somos mayores de edad ya qué. ¿Para qué nos hablen de educación sexual?” Vega, E. 2023. Participante haciendo una referencia a que no tenía información de educación sexual que recibir o brindar para adultos mayores ya que por su edad considera no es necesaria para su vida.

Imagen 4
comparativos de graficas radiales por generación educación sexual



Fuente: Corona, Guzmán y Sánchez (2023). Elaboración a partir de la información obtenida.

Religión: Observamos como para los adultos mayores, la religión tiene como centro a Dios, mientras que para adultos es una ideología y para los jóvenes es fe, que se deriva del latín fides, que significa 'lealtad', 'fidelidad' y también se puede entender como tener confianza plena en alguien o algo, sin necesidad de evidencias que demuestren la verdad de aquello en lo que se cree,

es decir para los jóvenes la religión es ir un tanto o creer a “ciegas”, mientras que para los adultos mayores es certeza en un ser.

Los jóvenes y adultos ven la religión como un contenido o un esquema de valores, no así los adultos mayores que asocian la religión al conjunto de prácticas que se realizan en cada credo religioso. En adultos mayores la personificación de la religión está en Dios. en los adultos el cuestionamiento hacia ella y en los jóvenes se observa la religión como un dogma de fe.

Imagen 5

Comparativos de graficas radiales por generación religión



Fuente: Corona, Guzmán y Sánchez (2023). Elaboración a partir de la información obtenida.

Familia: Dentro de esta categoría podemos destacar similitudes dentro de los tres grupos en las cuales se destacan palabras como amor, valores y unión, es importante destacar que mientras para los adultos mayores la palabra estímulo de familia lo asocian más hacia los padres y pareja para los jóvenes y adultos las palabras con más significancia y asociación son el amor, unió y la unidad.

Así mismo podemos destacar que una de las palabras que se encuentra en similitud con adultos y adultos mayores es la comunicación. “Tendría que haber confianza en la familia, una comunicación y sin miedo a decir lo que piensan no.” María D. 2023. Mientras que para los jóvenes esta palabra ni siquiera aparece como asociación a la palabra familia, en su lugar encontramos la palabra seguridad.

Imagen 6

Comparativos de graficas radiales por generación familia.



Fuente: Corona, Guzmán y Sánchez (2023). Elaboración a partir de la información obtenida

Sexualidad: En esta categoría podemos destacar que las palabras con similitudes dentro de las tres generaciones son aprendizaje, educación, preservativos, protección y responsabilidad, así mismo podemos observar que la palabra responsabilidad para los jóvenes es una de las más cercanas a la palabra estímulo mientras que en adultos y adultos mayores esta se encuentra en una de las más alejadas al significado que le representan a la sexualidad.

Mientras que para los jóvenes y adultos la sexualidad la asocian con el aprendizaje, responsabilidad, exploración, libertad, identidad, aceptación entre otras, destacando que para los jóvenes y adultos es un tema del que se debe hablar y aprender.

Es muy importante, bueno dentro de aquí de la familia, yo lo considero importante porque realmente tengo que nutrir a mi hermana de información sobre la sexualidad, porque, O sea, a mí como no me la platicó mi mamá, pero yo puedo platicarla con mi hermana y pues tenemos confianza uno al otro, puedo platicar Daniel, H.2023.

Los adultos mayores la asocian al sexo, pareja, educación, necesidad, procreación e incluso al pecado.

Imagen 7

Comparativos de graficas radiales por generación sexualidad



Fuente: Corona, Guzmán y Sánchez (2023). Elaboración a partir de la información obtenida

Sexo: Dentro de esta categoría se encuentran similitudes significativas en los términos *responsabilidad, placer y género*. El sexo lo asocian las tres generaciones participantes en tres grupos importantes: *los valores* como la responsabilidad, y el respeto. El segundo grupo está asociado con el placer con términos como *placer, grato, deseo, sabroso, sensación*. Y el último grupo es el género, asociándolo a hombre, mujer, femenino y masculino.

Un punto importante que remarcar entre las generaciones es la diferencia en diversos términos, mientras que los jóvenes mencionaron *biología* asociándolo al cuerpo en general, los adultos mencionan la *información, interacción y atracción*, siendo esto los pilares para el sexo, para los adultos mayores muestran los términos *pecado y tabú*.

Se observa el cambio de discurso entre las tres generaciones, los jóvenes nos hablan más del cuidado, relacionándolo con las palabras relevantes que son consentimiento, y responsabilidad: “sí siento que sí nos debemos de cuidar cuando tengamos alguna actividad sexual con una pareja, una persona que no conozcamos, a lo mejor que conozcamos, pero por si acaso y cosas así” DH,2023.

Ahora bien, para la generación padre/madre se remarca el término responsabilidad en la sexualidad junto con el sexo: “de alguna manera este son más responsables, tienen una vida sexual más sana, son más responsables” CL, 2023. En la última generación se muestran asociaciones negativas: “hay tanta información ahora que finalmente a nadie le sirve de nada porque hay más embarazos en chamacas, chicas chicas, cuántos nacimientos no hay y ahora que hay más información creo que esta la cosa peor que anteriormente” IL, 2023

Imagen 8

Comparativos de graficas radiales por generación sexo



Fuente: Corona, Guzmán y Sánchez (2023). Elaboración a partir de la información obtenida

Creencias: Dentro de esta categoría se muestra una gran variedad de términos, se observan diferencias significativas de generación en generación. Sin embargo, es importante destacar que no hay similitudes en las tres generaciones, y existe predominio en la generación jóvenes y adultos, con los términos *ideas*, y *familia*. Mientras que las similitudes en la generación jóvenes y adultos mayores es *tradición*. Finalmente, la palabra con más asociación para adultos y adultos mayores es *Dios*.

Se muestra como la generación de jóvenes asocia las creencias a lo espiritual a el trato que se les debe brindar a las personas por sus diferentes creencias, los adultos lo asocian en espiritualidad pero puntualizan familia y religión dándonos a entender que la familia nos heredan ciertas creencias, también mencionan como pueden llegar a ser la base de sus creencias, así como lo menciona CL: "a mí me inculcaron la religión católica, no porque quisiera, si no fue como una herencia de nuestros padres", sin embargo remarca que "yo de chiquita viví con mucho miedo, de un Dios castigador... con el tiempo yo dije "yo no quiero esto para mis hijos y no" CL. 2023, dándonos a entender que las creencias también están en constante cambio. Los adultos mayores lo asocian meramente a creencias religiosas.

Imagen 9

Comparativos de graficas radiales por generación creencias



Fuente: Corona, Guzmán y Sánchez (2023). Elaboración a partir de la información obtenida

Discusión

La investigación se enfocó en las diferencias de 3 generaciones en familias mexicanas, así como las posibles creencias que interfieren en la educación sexual de los participantes. Se encontró que ciertas personas asocian la religión con miedo, culpa y una limitación en su vida incluyendo en el ámbito sexual coincidiendo con Davidson et al. (2004) y Moral, Álvarez e Ibarra (2009) que mencionan que, a mayor religiosidad y práctica religiosa, existe una mayor culpa y vergüenza ante conductas sexuales. Es importante mencionar que, los sentimientos de culpa y miedo solo se presentan en la generación de adultos, sin embargo, la generación de adultos mayores lo asocian con el pecado. En la generación de adultos católicos, pero no practicantes en la actualidad, afirman que no mantuvieron relaciones sexuales hasta casarse puesto que era una creencia que se les inculco siendo así que coincide con los resultados de Moral de la Rubia (2010) que muestran la asociación de la importancia de mantenerse virgen hasta el matrimonio la convicción y en prácticas religiosas con las actitudes. Pero difiere con los adultos mayores, que, si bien eran creyentes, en ciertos casos se tuvo hijos aun sin estar en matrimonio.

Una de las diferencias más importantes a señalar dentro de la investigación, es el cambio de generación en generación, puesto que se demostró que la concepción de las cosas ha ido cambiando a través del tiempo, es decir, la generación de adultos mayores muestran poco

conocimiento y acercamiento a la educación sexual, mientras que los adultos comienzan a informarse en diferentes ámbitos, pasando finalmente a los jóvenes que muestran mayor conocimiento e información en temas sexuales coincidiendo con Vargas et. al (2010) que afirma que participantes más jóvenes que no practican o tienen una religión son más abiertos que los creyentes practicantes, remarcando la influencia de la edad.

Conclusiones

Luego de realizar el análisis comparativo entre los instrumentos de redes semánticas naturales y la entrevista semiestructurada podemos decir lo siguiente.

Las creencias religiosas no limitan la educación sexual, sin embargo, ha pasado a segundo término esta información restándole importancia y “cubriéndola con un velo” de pena o vergüenza convirtiéndolo en un tema tabú del que solo se habla a solas y donde nadie más lo vaya a escuchar, destacando que esta situación ha prevalecido en dos generaciones adultos y adultos mayores, siendo los jóvenes la generación que con mayor facilidad pueden y piden tratar este tema con normalidad tal como se ve en la entrevista Familia 3

...tanto la religión como su educación a lo mejor que tuvieron ellos y que tuvieron sus papás que, todavía lo toman como algo que, con pena, con algo que, que no debería de saber nadie, no se toma, pues una charla normal No sé qué a lo mejor es en secreto, es algo entre tú y yo como Mamá no?, entonces yo creo que o sea debería de ser normal y que incluso debería de ser en algún momento participe también... con su hijo con mi papá no sé realmente no, no veo como algún problema. Evidentemente, bueno al menos a mí sí me costaría como tener una plática con mi papá, este tipo de temas, pero yo creo que si debería de ser normal, no debería de haber este problema. Vega, A. (2023)

La educación sexual que los padres brindan a sus hijos si es diferente a la que ellos recibieron, ya que dentro de las entrevistas encontramos que los padres expresaron que la educación sexual que recibieron era casi nula, restrictiva o un tema tabú que no se debía tocar en la familia acorde con lo encontrado en la entrevista de la Familia 3

¿Referente a este tema (educación sexual) que tú recuerdes que tu mamá o tu papá te hayan

hablado de esto a cómo tú le hablaste o lo hablas, con tus hijos crees que haya una diferencia?

Si, si, es muy diferente, por ejemplo, yo de mi padre, yo no recuerdo que alguna vez haya tocado el tema y con mi mamá pues sí, no a grandes rasgos ni todo, pero si, si lo hizo. Recordarás como que temas tocó tu mamá en su momento.

Pues. Es que ellas siempre están como de pues, de que, ellas relacionan, según su etapa, su educación, es que ya sabes que siempre ha sido antes pus que hasta que no te cases pues no puede haber nada de relaciones, el que uno se cuidara, el noviazgo era para conocerse no para otras cosas. Sí pues sí eso era. tal como refiere Vega, T. (2023)

La entrevistada reconoce que ha buscado informarse y tomar el dialogo como herramienta para orientar a sus hijos, a la vez que su esposo también busca tener esa cercanía con sus hijos hablando o tocando el tema, aunque la realidad presente se encuentra llena de información por diferentes medios, por lo que a veces el brindar la información es confuso porque consideran que los jóvenes llegan a saber que ellos tal como refiere Delgado, M. en la entrevista de la Familia 2.

Pues antes era este como que había más tabú no, hablar de ese tipo de temas hoy en día ya no hay ese tabú. Ya se está como normalizado ya para ellos ya es normal hablar del cuidado sexual de los niños y tener relaciones ya, ya es más normal que antes. Delgado, M. (2023)

Consideramos que la educación sexual de los padres sí ha cambiado, tanto por el acceso a la educación profesional, como por el acceso a la información a través de medios digitales y la normalización del tema en la actualidad.

La educación sexual sí es relevante para las familias mexicanas, sin embargo, también presentan cierta dificultad al hablar de estos temas, ya sea por una cuestión ideológica o de comunicación. Bajo esta misma línea los padres expresan la necesidad de hablar del tema en la familia, consideran que el abordaje de la temática se debe de dar de forma natural y de acuerdo con las circunstancias de cada joven, ya que expresan que de otra forma la comunicación no se da de una forma apropiada sino obligada.

Pues yo creo que sí, ya ahora pues más que nada, como están con tanta tecnología y tanto,

pues ellos lo ven y ya ahora ya ellos lo cómo se llama lo encuentran muy fácilmente entonces yo siento que sí es independientemente así como por ejemplo que te digo que mi hijo pues no es lo mismo no es igual de abierto que como Pao, entonces este pues yo siento que como se vaya dando no, la situación este porque pues lo que te digo, con Pao si es más fácil decirle a este o platicar y con el otro así como que sería, así como que decirle las cosas y él se va a quedar callado y no te va a decir nada. Vega, T. (2023)

Los jóvenes consideran que a veces se crea una barrera invisible al tocar el tema con los padres del sexo opuesto, como ya se menciona en la cita anterior desde la postura de los padres o como se menciona en la entrevista con Vega, A. (2023) “Evidentemente, bueno al menos a mí sí me costaría como tener una plática con mi papá, de este tipo de temas, pero yo creo que si debería de ser normal, no debería de haber este problema.”

Las actitudes de los padres hacia la educación sexual no son negativas, sin embargo, presenta ciertas complicaciones desde la propia experiencia, ya que la de ellos fue dada desde una postura de condenación más que de educación o esta información fue nula tal como menciona Delgado, M. (2023 en la entrevista de la Familia 2.) “Tal vez por tabúes, porque en la familia tampoco a mí me inculcaron este la comunicación sexual, tampoco.”

Respecto a las creencias predominantes en torno a la educación sexual que se encontraron fueron que el tema se considera tabú, sobre todo en adultos mayores mientras que los adultos y jóvenes han buscado que sea información y no creencias. Sin embargo, el concepto de educación sexual se sigue relacionando solamente a temas sobre relaciones sexuales, noviazgo y enfermedades de índole sexual.

Padres e hijos (2ª y 3ª generación) consideran tener una educación sexual, claramente la de los padres ha sido escasa y coercitiva hasta cierto punto donde la educación solo consistía en explicar que las relaciones sexuales se dan hasta después del matrimonio y que el noviazgo es una etapa en la que se conoce al futuro marido. No así con los jóvenes a quienes sus padres les explicaron temas de cambios físicos, cuestiones de respeto y noviazgo, pero también el autocuidado.

Los elementos que destacan en la religiosidad respecto al tipo de educación sexual que hay desde las creencias religiosas, se encontró el tabú a las relaciones sexuales, ya que estas solo se

deben dar después del matrimonio, una vez que se han consagrado al amor de Dios, estos elementos se encontraron en adultos y adultos mayores ya que los jóvenes no consideran que su religiosidad se debe imponer ante su sexualidad y vivencias personales.

También se encontró que se debe cuidar la inocencia de los niños, las cosas que se platican ya que tienen un proceso diferente de entendimiento, especialmente dentro de templos y lugares santos.

Se encontró que las actitudes de los padres de familia, hacia la educación sexual eran positivas algunas expresadas desde una valoración racional, es decir, evaluando las situaciones cotidianas en vida a las que se enfrentan sus hijos, por ejemplo, el exceso de información, el acceso desmedido a las tecnologías y el diálogo entre pares

Por otro lado, se reconocen actitudes emocionales encaminadas al respeto y validación de las acciones de sus hijos. Dije hay diferentes amores, tú, esté por ejemplo el que nos tienes a nosotros, el que les tienes a tus amigos, y cuando tú llegues a tener una novia es otro tipo de amor. Vega, E. (2023).

Consideramos que la investigación tenía como eje las experiencias de la vida cotidiana traducida en conocimiento y cómo es que este se ha transmitido de una generación a otra y con esto comparar si estos saberes heredados se contraponen con los adquiridos fuera del núcleo familiar.

De ello se observó que en el proceso de formación psicosocial el tema de la educación sexual contrastado con la religión no ha tenido un abordaje amplio dentro de la psicología social negándose así una fuente de conocimiento amplia. Es por ello que se buscó una perspectiva innovadora al realizar la comparación entre las tres generaciones de una misma familia y no solo como sujetos “aislados” de forma generacional.

En la actualidad la educación sexual es de vital importancia no solo para las familias, sino también para otras instituciones, sin embargo, esta se centraliza en los anticonceptivos, Enfermedades de índole sexual y prevención del embarazo, limitando así lo amplio de este tema quitándole temas importantes como el placer, autocuidados etc. Porque si bien la educación sexual ha cambiado a través del tiempo, también necesita expandirse en más campos de acción de acuerdo con las necesidades de la modernidad.

Al finalizar, se abren nuevas perspectivas, nuevas interrogantes, pero sobre todo una oportunidad para el trabajo psicosocial, en materia de salud, relaciones interpersonales, pero

también de religión donde se tienen posibilidades de acción como institución, para permitir que el ser humano se pueda entender en su totalidad, de una forma íntegra, y de esta forma abrirse a los tiempos actuales.

Bibliografía

- Barrantes, R. (2014). Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto. San José, Costa Rica, Editorial EUNED.
- Davidson, J. K. Sr., Moore, N. B. & Ullstrup, K. M. (2004). Religiosity and sexual responsibility: Relationships of choice. *American Journal of Health and Behavior*, 28, 335-346.
- Faya, S. (2017, enero 4). *Mitos y tabúes sobre la sexualidad*. W Radio México. https://wradio.com.mx/programa/2017/01/05/1483579152_653592.html
- Galicia Reyes, Jovita. (2006). Estrategias para impulsar la profesionalización del trabajo académico en México. *Andamios*, 3(5), 91-112. Recuperado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200006&lng=es&tlng=es
- Moral, J., Álvarez, L. E. & Ibarra, L. E. (2009). Religión, emociones y conducta sexual en jóvenes universitarios. En J. Moral (comp.), *Investigaciones en psicología social, de la personalidad y la salud* (pp. 302-347). México: CUMEX.
- Moral-de la Rubia, J. (2010) Religión, significados y actitudes hacia la sexualidad: un enfoque psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 19, núm. 1, pp. 45-59 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/804/80415077005.pdf>
- Pinos Abad, G. M., Pinos Vélez, V. P., Palacios Cordero, M. D. P., López Alvarado, S. L., Castillo Nuñez, J. E., Ortiz Ochoa, W. A., Jerves Hermida, E. M., & Enzlin, P. (2017). Conocimientos y actitudes hacia la sexualidad y educación sexual en docentes de colegios públicos. *Actualidades investigativas en educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28671>
- Saldarriaga, P, Bravo, G. Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127- 137.
- Vargas, E. D., Martínez, G. y Potter, J. E. (2010). Religión e iniciación sexual premarital en México. *Revista Latinoamericana de Población*, 4(7), 7-26

Reconfiguraciones docentes en un mundo endémico: a tres años del COVID-19

Teaching reconfigurations in an endemic world: three years after COVID-19

*Enrique Mejía Reyes**

Resumen: El momento histórico presente aquí lo ubicamos en un confinamiento prolongado producto de una emergencia sanitaria enmarcado en una modernidad capitalista en crisis. Ante tal panorama, pareciera ya no ser pertinente hablar de cambio, innovación y ajustes, porque tales alusiones implican una planeación bien edificada; los acontecimientos de los últimos dos años exigen nuevas vetas epistemológicas y teóricas que nos ayuden a explicar y comprender la realidad que reconfigura aspectos vitales de lo humano. El paulatino retorno a la llamada “nueva normalidad” requiere formas de relación distintas en la escuela y en la comunidad, donde subyacen relaciones con lo epistemológico.

La reconfiguración, como categoría teórico-analítica, es una alternativa epistemológica para dar una lectura al momento histórico presente. Así, el planteamiento es el siguiente, ¿por qué es necesaria la construcción y emergencia de la categoría reconfiguración como una forma de leer el tiempo histórico presente en la escuela y en la comunidad?, y ¿cuáles son las directrices de la categoría reconfiguración? Pensamos que dicha categoría es dinámica y en constante movimiento; desde una formación teórico-metodológica, hasta un uso contextual y alterno de conocimientos acordes a las exigencias de cada sujeto con finalidades prácticas según sus espacios y circunstancias vitales (escuela y comunidad) que hagan frente no solo al confinamiento sino también a la modernidad capitalista. El objetivo de la ponencia es hacer un análisis de las reconfiguraciones docentes dentro de un mundo endémico después del confinamiento sanitario.

Abstract: We place the present historical moment here in a prolonged confinement resulting from a health emergency framed in a capitalist modernity in crisis. Given such a panorama, it seems no longer pertinent to speak of change, innovation and adjustments, because such allusions imply a well-constructed planning; the events of the last two years demand new epistemological and theoretical veins that help us explain and understand the reality that reconfigures vital aspects of the human. The gradual return to the so-called "new normal" requires different forms of relationship in school and in the community, where relationships with the epistemological underlie.

Reconfiguration, as a theoretical-analytical category, is an epistemological alternative to give a reading to the present historical moment. Thus, the question is the following: why is the construction and emergence of the reconfiguration category necessary as a way of reading the present historical time in school and in the community? And what are the

* Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), línea de investigación: prácticas y subjetividad docente. Institución de adscripción: ISCEEM.

guidelines of the reconfiguration category? We think that said category is dynamic and in constant movement; from a theoretical-methodological training, to a contextual and alternate use of knowledge according to the demands of each subject with practical purposes according to their spaces and vital circumstances (school and community) that face not only confinement but also capitalist modernity. The objective of the presentation is to analyze the teaching reconfigurations within an endemic world after the sanitary confinement.

Palabras clave: reconfiguraciones docentes; mundo endémico; crisis capitalista.

Introducción

Al momento en que termino de redactar esta ponencia han pasado casi cuatro años desde que en México se cerraron las escuelas de todos los niveles educativos; en aquel marzo de 2020 no teníamos la noción de lo que significaría enfrentarnos a la muerte y a la enfermedad, experiencias humanas vitales. Hoy, después de que una pandemia nos pasó por encima, que la vivimos y de alguna forma la reflexionemos, podemos decir que no estamos preparados para un nuevo confinamiento y un nuevo virus. Lo anterior se sustenta en lo dicho por historiadores como Eric Hobsbawn (2014) y Walter Benjamin (2008) respecto a que no somos capaces de retener y narrar las experiencias. A cuatro años hay que decir que no es que no las hayamos tenido, es el miedo, el rechazo o la animadversión a volver a lo que nos hizo daño.

De tal forma, esta ponencia tiene como objetivo analizar las reconfiguraciones de los docentes de educación básica después del confinamiento sanitario producto del COVID-19. Ante tal reto, es necesario hacernos algunos cuestionamientos: ¿por qué es necesaria la construcción y emergencia de la categoría reconfiguración en la vida de los docentes? y ¿cuáles son las directrices de la categoría reconfiguración? Pensamos que dicha categoría es dinámica y en constante movimiento; desde su formación teórico-metodológica, hasta su uso contextual y alternativo por parte de los sujetos sociales; en este caso, los docentes de educación básica quienes se enfrentaron a un inédito: la experiencia vital en un ámbito de crisis laboral y profesional que asu vez forma parte de una precariedad en las formas de existencia de la sociedad latinoamericana de los últimos cuarenta años.

Lo anterior nos da la pauta para decir que de conocimientos acordes a las exigencias de cada sujeto con finalidades prácticas según sus espacios y circunstancias vitales (escuela y comunidad) que hagan frente no solo al confinamiento sino también a la modernidad capitalista.

Tiempo histórico presente. Una propuesta contextual

La propuesta de Kant. ¿Qué es la Ilustración?

Si ahora nos preguntamos ¿Qué es el presente? Es porque nos encontramos ante la ausencia de una satisfacción. La pregunta, en principio tiene la lógica de una solicitud, de un ruego por algo que se busca y que no se tiene. La pregunta denota ignorancia de algo (Cruz, 1994). Sucede que aquí el mundo se torna oblicuo, distópico para algunos e ilegible para otros; es una preocupación humana la pregunta por el presente; eh ahí otra característica de la pregunta, pues solo nosotros tenemos la posibilidad y la condena de poder preguntar.

Ya Kant (1784/2000) se hizo la pregunta por el presente. “¿Es que vivimos una época ilustrada?” su respuesta fue que, en vez de ser un momento acabado, era un proceso de Ilustración, pues para él faltaba mucho para que los hombres se encontraran educados, formados, alineados con las ideas de sus correligionarios humanistas, artistas y filósofos con los que dialogaba en las tertulias, cartas y cafés de la Europa de los siglos XVIII y XIX. Decía Kant,” pero ahora es cuando se les ha abierto el campo para trabajar libremente en este empeño, y percibimos inequívocas señales de que van disminuyendo poco a poco los obstáculos a la ilustración general o superación, por los hombres, de su merecida tutela” (Kant, 1784/2000: 36).

Tal pareciera que las palabras del filósofo de Königsberg resuenan muy actuales en nuestro presente, toda vez que después de una pandemia y dentro de una crisis latinoamericana aún nos falta mucho por educados y humanizados. Si bien, no en un sentido occidentalizado, pero sí en un sentido local, entendiéndolo bajo nuestras propias condiciones y circunstancias. Entonces sería necesario continuar retomando las palabras de aquel filósofo que decía lo siguiente: “El hombre debe aprender a emanciparse de toda tutela y alcanzar una madurez intelectual que suele reuir por simple comodidad” (Kant, 1784/200, p. 12), ya no es necesariamente la tutela teológica, ahora nos referimos a la tutela mercantilista, a aquella relacionada con los bienes materiales, con las aspiraciones a tener siempre lo mejor según la moda, la imagen y la compra; aquí se requiere una madurez intelectual, ética y cultural, muy necesaria para nosotros y que tarde o temprano tendrá que verse reflejada en la formación de los estudiantes de todos los niveles educativos.

La pregunta por mi presente como una tecnología.

Hay una pregunta fundamental en *Las Tecnologías del yo* hecha por Michel Foucault y retomada de Kant, si hace dos siglos la pregunta por el presente era en relación a un proyecto general de bien común, ahora pareciera que se centra en el tiempo como experiencia. ¿Qué es el presente?, pero aun así podríamos ver tal cuestión externa nosotros. Tal indiferencia puede ser justificada toda vez que hemos aprendido que el tiempo es un ente cosmológico, que está siempre fuera de nosotros y pertenece ya sea a la supraterranal o al azar, pero siempre fuera de lo que hacemos con él en tanto sujetos.

Habría una tentación de acercarnos más al presente cuando nos involucremos en él, con la pregunta “¿Quiénes somos en tanto que *Aufklärung*, en tanto que testigos de este siglo de las luces?, es decir, invocarnos en lo que sucede en nuestro momento histórico y no solo informarnos por lo que sucede, algo muy común en el siglo XXI. ¿Quiénes somos en este momento de la historia? Esta pregunta es de orden kantiano, pues como testigo de la Ilustración supo distinguir entre el estado de tutelaje y el estado de ciudadanía, entre el estado de la mera vivencia y el estado de la experiencia; es decir, entre un sujeto sin conciencia de sí mismo a uno que reconoce su ciudadanía.

Solo que Foucault hace una distinción entre una pregunta o historia general por el presente o el sujeto y un análisis crítico por de nuestra experiencia. De ahí que haya una inquietud por dirimir lo que hasta ahora hemos sido. La apuesta es doble porque los que tenemos altos grados de escolaridad también tenemos fuertes cargas respecto a lo que es la historia, el saber y la verdad. Entonces es empezar a negar lo que hasta ahora hemos sido y al mismo tiempo imaginar otra forma de empezar a ser diferentes.

Voltear hacia atrás. El presente del pasado del confinamiento sanitario.

Sin embargo, si la pregunta por el tiempo histórico presente exige un contrapunteo y a al mismo tiempo un hilvanar nuevas configuraciones, aparece una pared burocrática, hecha de roca que parece infatigable e inquebrantable. Hay veces que somos presas de la sujeción y no hay más opción que la escritura como salida o el grito como resistencia. No es que queramos un estado sin sus normativas objetivadas en oficios, reglas, frases dichas una y otra vez (ya memorizadas pero que aún me sorprenden), lo que se necesita es una alternativa. Lo que se necesita es una reconfiguración. Sentado en una silla amplia y vieja, observo el sol de una mañana de cualquier día de

confinamiento; el mundo se hace oblicuo y parece que me aplasta, no hay salida; ni siquiera a la puerta de la casa que se encuentra a unos cuantos pasos. Ahora sí el mundo de afuera es peligroso y no como en los últimos años la comentocracia se ha cansado de decir.

Ante tal escenario, desde aquellos días el enojo, la tristeza y, por supuesto, también la reflexión, nos llevaron a algunos a la iniciativa de intentar una historia crítica de lo que hemos sido, una analítica del tiempo histórico presente porque ahí podemos encontrar nuestras formas en que nos hemos constituido como sujetos. De las fronteras entre lo verdadero y falso; entre la medida y la desmedida; los límites de las reglas. Debo dejar claro que no se trata de conceptos fuera de nuestra experiencia, antes, por el contrario, son parte de nosotros, de nuestra ontología, pues como maestros, estudiantes o padres de familia podríamos reconocer que:

- El hombre más que un concepto es un hecho que puede ser estudiado.
- El hombre está rodeado por otras cosas.
- Es una historicidad que no tiene un origen único.

¿A qué hay que renunciar para iniciar una crítica del tiempo histórico presente? Una pregunta semejante se ha hecho otros de los que soy subsidiario. Hegel (1198) decía que la formación es el recorrer el largo y sinuoso camino por el que ha pasado la humanidad y para ello habrá que encontrarse en el absoluto desgarramiento y eso es posible a nivel del reconocimiento de dos autoconciencias. Por su parte Kant, recomendaba no dejar oxidar los talentos siendo que solamente se es hombre por la educación. Weber centra más nuestra atención: “¿a qué parte de su yo debe uno renunciar?”

Pero también tenemos las tecnologías que van tras una ontología de uno mismo, tras el cuidado. Una *epimelesthai* griega entendida como el cuidado de sí, preocupación, inquietud de uno mismo, asunto para nosotros está entendido bajo el signo del oráculo de Delfos *gnothi sauton* “Conócete a ti mismo”, consigna que Sócrates transformaría en una pregunta retadora “¿Te conoces a ti mismo?”

El mundo está en crisis y los seres humanos estamos saturados de información y también de experiencias. Una potencia lleva invadiendo por dos años a un país protegido por occidente, es Europa, centro de intereses políticos y económicos de las potencias mundiales donde se juega mucho del futuro mundial. Los judíos cometen genocidio contra los musulmanes en Medio Oriente; hace menos de un siglo ellos lo padecieron, la memoria es parapeto, importa más lo racial. El

mundo no termina por recuperarse de la contracción económica causada por la pandemia y nuestra región sufre los vaivenes de dicha problemática. Lo anterior, en medio de un mundo endémico que cuneta en casi 15 millones de personas fallecidas por COVID-19.

Si bien la crisis general a nivel mundial es grave, en nuestra región mexicana y latinoamericana es específica y *suigénensis*. Desde la década de los 80 por imposición de Estados Unidos, las políticas neoliberales fueron el detonante de mayor desigualdad y precariedad laboral, educativa y social. No se trató, como mucho se ha dicho, de gobernantes o partidos políticos específicos de cada país; antes, por el contrario, fue una ola estructural mundial que tuvo efectos devastadores en América Latina. Por lo que corresponde a nuestro país, la crisis no es menor. Todos los días hay narrativas de muerte y empoderamiento del narcotráfico acompañadas de imágenes ya sin pudor ni respeto por la sensibilidad de los ciudadanos y los menores de edad, Ya son décadas de problemas Políticos negligentes y corruptos: uno es esfuma al terminar su gubernatura, otro rompe alianzas y algunas damas son aspiracioncitas en lo local. Para rematar un juez suspende el pilotaje de la reforma educativa 2022.

De acuerdo con la CEPAL (2021), nuestra región de América Latina, donde se encuentra México, tuvo una contracción económica no vista desde hace un siglo. En términos numéricos, AL tuvo una contracción del PIB de más del 6% (p. 15) la cual trajo consecuencias en los niveles de pobreza de los países de la región frente a otros. Un ejemplo emblemático, pero lamentable es el tema de la adquisición de vacunas. Tanto México como Latinoamérica son altamente dependientes de la producción, distribución y negociación de vacunas hechas en otras latitudes; así, todos sabemos de que países como Canadá, EE. UU., Alemania, Reino Unido, y otros son acaparadores de vacunas, lo que está fuera del dominio público, a decir de la CEPAL (2020) es que mientras Argentina adquiere una vacuna en 22.5 dólares, Estados Unidos lo hace en 15, ¿por qué sucede tal fenómeno? Por su parte, México logró acuerdos para adquirir alrededor de 250 millones de vacunas y recibir 17 millones donadas por el gobierno de E.U. Secretaría de Relaciones Exteriores (2023)., no obstante, aquí los problemas han sido de distribución, por lo que, a tres años de la pandemia, todavía se cuentan por decenas los casos por día (nada comparable a lo sucedido en otros momentos). Lo anterior se relaciona con que entre los mexicanos hay 99 millones con una dosis y 82 millones con dosis completa.

La cara vista pero evadida por muchos. Los docentes y el confinamiento.

¿Qué relación hay entre toda esta vorágine de hechos, la crisis latinoamericana y la condición docente? Si por educación entendemos una estructura de conocimientos, valores y fines acordes a lo que la sociedad del momento entiende como pertinentes para la vida, veremos que cada uno de nosotros tendremos un proceso de adaptabilidad a la nomenclatura de lo arriba expuesto. Si hoy somos 8.7% más vulnerables a la adquisición de bienes, el sujeto educado de nuestro tiempo tiende a trabajar más para aumentar sus ingresos; ante la violencia crea mecanismos de defensa y en política, puede ser indiferente. Estamos hablando de sujetos reactivos, acoplados a una modernidad posiblemente sólida.

Sin embargo, lo que se trastoca con los sistemas información no solo es la superficie de la vida funciona, como lo ha pregonado los sistemas educativos. Sabemos que una pandemia, la guerra y sus efectos, las crisis económicas impactan en las formas de subjetivación. Así como en su momento, se nos inculcó hacer el bien o buscar por todos los medios posibles conseguir un futuro profesional, hoy, tiene sentido la movilidad y la adquisición.

Fundamentado en Varela, Guattari llamo a lo anterior “máquinas” entendidas como “El conjunto de interrelaciones de sus componentes...” (Varela citado en Guattari, 1996, p. 54), las cuales pueden dividirse en dos: máquinas alopoiéticas (aquellas que producen algo fuera de ellas) y las autopoiéticas (las que producen algo en sí mismas). Nosotros somos máquinas de los dos tipos. Aquí el concepto de máquina deja de ser el de simple objeto técnico a la manera de Heidegger quien veía en ello un peligro o como en los clásicos como aplicación pensada (*Techné*), ya que frente, pero también la prensa escrita, visual, impresa y digital es una máquina ya no solo hecha de códigos significantes sino también de códigos a-significantes que determinan nuestras formas de entender lo que hace décadas Kosik llamó “lo real”; esto es, nuestra forma de pensar la realidad, a los otros y a uno mismo es polifónica, pues en ella intervienen múltiples factores no referidos ya a la relación clásica de sujeto-objeto, él habla de signos significantes: discursos e ideales de lo familiar, la educación, el arte; Signos de los medios de comunicación: cine, tv, pensar, redes sociales; y signos a-significantes o puntos a la deriva que pueden o no converger los discursos significantes y de los medios de comunicación. En un sistema educativo donde los medios de comunicación cobran cada vez más relevancia, hemos llegado a un concepto conocido como *posverdad* donde los a-significantes ruedan como bola de nieve, el ejemplo de ello es “la verdad

histórica”, “la reforma educativa es anticonstitucional”, “las TIC sustituyen a los maestros” enunciaciones determinadas a reglas efímeras y vacías, pero saturadas de sentido.

Ante tal fenómeno por subjetividad docente entendemos el “Conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como Territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva” (Guattari, 1996, p. 16). Por individual hay que entender máquinas no vivas: artefactos digitales, documentos, objetos o rituales; la reforma de 2013 fue una instancia individual que emergió para entrar en relación con una subjetividad colectiva: el magisterio nacional. La subjetividad constituye sujetos desterrados, desterritorializados del centro, en vez de la supuesta solidez, después del confinamiento sanitario la profesión docentes es de las más azotadas y poco visibilizadas.

Pero sus voces y prácticas dan opción en pensar en un presente para acceder y encontramos con el conocimiento, como aquel espacio lleno de posibilidades: “... podría ser abordado como la definición del espacio en donde los sujetos sociales (actuales o potenciales) podrían moverse en el sentido de llegar a conformar una voluntad y una acción colectiva autónoma (De la Garza, 2018, p. 147). Lo anterior nos podría ubicar en un momento histórico específico con el conocimiento educativo. Ahí tenemos dos formas de relación con el conocimiento: en un sentido general (como comprensión de las formas de vida histórico social) y en un sentido particular con la educación (en tanto focaliza las preocupaciones objetuales a indagar), o, mejor dicho, con lo educativo, por ser la dimensión más pertinente desde donde podemos construir la reconfiguración. Mientras que el concepto de configuración alude a formas estructurales y sedimentadas, la reconfiguración se adentra al mundo de las subjetividades y de los quehaceres de los sujetos.

Por sobre todo, el presente como una superficie donde puede emerger la reconfiguración requiere un recorte temporal como una necesidad “... abierta a varias direccionalidades, lo que constituye el cometido del análisis político. En otros términos, consiste en una recuperación del conocimiento desde el ángulo de su dimensión política” (Zemelman, 2009, pp. 57-58). Toda analítica ya no sería solo global ni localista; se trata ahora de un diálogo constante entre las formas propias de ser y conocer y el legado general que no nos violenta. En otras palabras, recuperar lo político exige repensar lo que entendemos por el bagaje de conocimientos propios en relación con los que hemos aprendido como válidos.

Para no divagar en cualquier dirección como advierte este autor y para clarificar el ámbito

de problematización, consideramos pertinente pensar la realidad en tres planos, para así no entenderla como un aglomerado de elementos.

a) El estructural, entendido, aquí, como un capitalismo que irradia lo vital en cuanto a acciones y saberes hegemónicos. Nosotros necesitemos revalorar nuestras condiciones y vínculos con la realidad, no ya a partir de la teoría acumulada, sino de otras formas de pensamiento. Si bien hemos sido integrados al capitalismo, no podemos decir que somos sus subsidiarios de modo positivo; tenemos rasgos de hegemonía capitalista diferentes. Mientras el capitalismo dicta lo son las maneras de convivir: satisfacción inmediata a través del consumo y la circulación acelerada del dinero (Bell, 1994), el otro capitalismo, el que nos toca a nosotros vivir, prohíbe lo anterior dadas las condiciones de precariedad. Pero, así como dicho sistema impone acciones, también lo hace con los saberes como el de nuestro campo. En las últimas décadas, el sistema educativo ha funcionado más como brazo que como un ente dinámico; tal vez este equívoco se debe a que ya nos olvidamos de que nuestra relación con lo educativo es más de corte epistemológico y menos de planificación del futuro. El contenido epistemológico de lo educativo y, en consecuencia, lo que son los docentes, inexorablemente, llama a un asunto teórico, pero también a una conciencia contextual, crítica e histórica.

b) Lo coyuntural, que hace las veces de efecto bisagra, que por sí mismo pudiera dar visos de movimiento. Nos interesa saber de las posibilidades analíticas de la categoría de reconfiguración dentro los giros que se registran en lo educativo (Carbajal, 2002) a partir de hechos inéditos de la pandemia del COVID-19, materializados en un confinamiento prolongado, en el cambio de la espacialidad de los procesos educativos, en la transformación emergente del trabajo docente y la predominancia de la virtualidad. Una posible consecuencia es “... que lo *tecnológico* está modulando con mayor fuerza que en el pasado el universo simbólico de nuestras sociedades” (Carbajal, 2008, p. 185). De tal modo, la coyuntura es un momento de inflexión y de reflexión para valorar las formas de conocer hasta ahora obtenidas, las cuales no siempre corresponden a la realidad educativa concreta, sino más bien a la reproducción de saberes acumulados. Se trata de que “...la coyuntura represente una mediación entre el conocimiento acumulado en estructuras teóricas y la alternativa de la praxis adecuada al quehacer de una opción definida como posible” (Zemelman, 2009, p. 50).

Donde el recorte, propio de un tipo de conciencia histórica, sabrá reconocer que el

conocimiento acumulado ya no es posible para dar lectura a un tiempo cada vez más complejo y entonces ve posible una alternativa.

c) Lo alternativo. Ante la coyuntura incrustada en un capitalismo hegemónico, hay que revalorizar el papel de la teoría ante saberes y estructuras lineales, potencia la crítica; ante la coyuntura de lo educativo se abren inéditos e inflexiones. La reflexión nos ayuda a incorporar nuevos lenguajes y nuevas formas de hacer historia, de tal manera que el mundo pueda ser reescrito (Gómez Sollano, 2013). Cuando aludimos a otras formas de ubicarnos en la realidad, inevitablemente hablamos de una realidad en educación, alternativa, que antes que nada no está referida al choque con lo hegemónico.

Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico: tiene como referente lo institucionalizado; puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad (Gómez, Hamaui y Corretean, 2013, p. 45-46).

El futuro como potencia desde el presente

... el acercamiento de lo que no se conviene sería el desorden que hace centellar los fragmentos de un gran número de posibles órdenes en la dimensión sin ley ni geometría de lo heteróclito y es necesario entender este término lo más cerca de su etimología las cosas están ahí acostadas puestas dispuestas en sitios a tal punto diferentes que es imposible encontrarles un lugar de acogimiento definir más allá de unas y de otras un lugar común las utopías consuelan pues si no tienen un lugar real se desarrollan en un espacio maravilloso y liso despliegan ciudades de amplias avenidas jardines bien dispuestos comarcas fáciles aún si su acceso es quimérico... (Foucault, 1996, p. 3).

La reconfiguración docente

La *reconfiguración* como categoría analítica en la investigación educativa. Para hacer más legible nuestro cometido, la categoría de reconfiguración la ubicamos en tres niveles:

- A nivel macro dentro de un tiempo histórico presente latinoamericano donde el capitalismo se demuestra de forma atroz y pocas veces positiva respecto a lo político, económico y omiso ante nuestras formas específicas de existir y producir cultura, incluidas las epistémicas. A nuestro

parecer, las constantes reformas neoliberales que dismantelan las economías de la región y la violencia generalizada producto del narcotráfico vulneran las formas de vida.

- A nivel meso, por ubicar nuestra categoría dentro de la investigación educativa, pensamos que se haya imbricada de las ciencias de la educación, entendidas éstas de forma circular, flexibles y ya no ceñidas a perspectivas universales y esencialistas, toda vez que lo educativo es visto más como acontecimiento que como siempre repetición cuantificable de hechos acordes a regularidades reglamentadas.

Aquí planteo que la *reconfiguración* es categoría necesaria para el presente que surge en una superficie epistémica e histórica específica que se dinamiza entre lo dado y lo dándose; es decir entre las estructuras y sucesos que afectan a los sujetos educativos, un capitalismo atroz acompañado de la pandemia con sus múltiples efectos (lo dado) y las acciones alternativas que ponen en marcha éstos para potenciar su subjetividad, nuevas formas de sobrevivencia, de enseñanza y de comunicación que habrá que documentar (lo dándose). Podemos tener todo el conocimiento y la información de lo que pasa en el mundo de hoy, pero no nos afecta por suponer que la realidad ya está establecida y perenne, pero tal vez sea posible mirarla en sus partes articuladas y ahí puede iniciar una inquietud crítica (Zemelman, 2006); aquí el futuro tiene ya una posibilidad articulada con el pasado a través del presente y no de forma nihilista.

Así que la invitación es re-ubicar las posibilidades de nuestra relación con lo educativo como realidad que se estudia, pero no ya de forma lineal ni parametral sino con un “razonamiento flexible ante las mutaciones de la realidad, en forma de poder abrirse a ellas” (Zemelman, 1992, p. 80). Dentro de la región que habitamos, como parte de un capitalismo hegemónico, donde también existen alternativas de diferencia que construye el sujeto docente. Aquí vale matizar que por “emergencia” estamos entendiendo no solamente aquello que surge o que se deja descubrir de forma premeditada; aquí nos referimos a lo imprevisto, lo impredecible, lo no planeado. Una existencia puede emerger desde los bajos fondos.

Una alternativa es reconocer lo que otros han hecho al respecto y que bien nos pueden ayudar para este y otros escritos, porque, si bien, la intención es ubicar la categoría señalada en la investigación educativa. Las externas son, por lo menos, cuatro. La primera, dentro de la triple mimesis usada como círculo de interpretación hermenéutica, Ricoeur (2003) trabaja la “refiguración”, antecedida por dos ejercicios similares y a la vez distintos: la “prefiguración” y la

“configuración”; si bien no obvio los dos primeros, es mi centro de interés la refiguración como papel activo del sujeto que interpreta, o mejor dicho, se interpreta a sí mismo a través de los textos para trabajar sobre su identidad. La segunda, hecha por De la Garza (2018) con la categoría configuración, flexible y dinámica como principio epistemológico y metodológico en las ciencias sociales; es conocida su aplicación en distintas ramas de dicho campo, toda vez que entiende que la realidad es un todo articulado y en permanente movimiento solamente gracias a la actividad del sujeto. Y la tercera, ya en la investigación educativa, Gómez Sollano y Corenstein (2013) observan, a través de las experiencias con maestros, que la reconfiguración sucede en el concepto de alternativa siempre con relación a lo hegemónico; un capitalismo que absorbe las diferencias en América Latina es enfrentado a través de experiencias pedagógicas hechas por educadores de la región. Por su parte Josefina Granja (2006) alude a lo siguiente: “La < noción de *configuración* es un apoyo importante en la lógica de razonamiento crítico en juego. Su función apunta, dicho con brevedad, a priorizar las *lógicas de lo constituyente* sobre las lógicas *de lo estructurado*... (p. 42). Las internas son las del Cuerpo Académico *Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*, al que estoy adscrito desde 2016 y desde donde los cuatro integrantes hemos tenido como derrotero la pregunta ¿qué significa ser docente en el presente? Los últimos años hemos podido anotar lo siguiente:

La reconfiguración tiende a cuestionar los procesos económicos que afectan al conocimiento a partir de las interrelaciones de los sujetos. En tal sentido, el contexto de reconfiguración educativa es, por un lado, un contorno estructurante que modela las experiencias de cambio y ajuste que el docente requiere vivenciar cotidianamente [...] (Jiménez, 2019, s/f). Un aspecto que impulsa la investigación sobre las condiciones de posibilidad de una categoría con calidades de análisis de la realidad es lo dicho por Castañeda y Madrigal (2021), respecto a los alcances de la *reconfiguración* y sus antecedentes. No existe por sí misma, coexiste con la de “configuración”, pues Buenfil y De la Garza hay hecho ya camino al respecto.

Investigar es seguir la huella que han dejado otros para plasmar la propia en una ruta que lleva a un domicilio. [...] De cualquier modo, al redactar no vamos configurando como sujetos sociales que buscan su lugar en la división del trabajo especializado (p. 2).

Así que no es la *reconfiguración* una categoría “nueva”; si entendemos por esto una entidad que nace o como un ejercicio hecho por un exégeta que devela lo que permanece oculto debajo,

detrás o entre una realidad. Es una coparticipación que otros ya hacen o hicieron, es hacer camino en la investigación. Aquí la superficie de importante toda vez que, así como establece ciertas directrices a manera de reglas, también da apertura a otras formas de comprensión de lo que nos acontece. Crear o develar; aquí la apuesta es por la *autopoiesis*.

Bajo esta idea es posible partir de tres siguientes consideraciones articuladas entre sí:

1. Movimiento es la capacidad de transformar la realidad. En vez de pensarla como inmutable y esencial, la coloca en un lugar y espacio en la historia; “la *historiza*, al negarle su validez universal” (De la Garza, 2018, p. 142)

2. La realidad es múltiple, nunca uniforme, sino heterogénea. Hay niveles y planos de realidad (Zemelman, 1992) que se transforman, por ende, de diferente manera.

3. Nosotros transformamos la realidad a partir de nuestras circunstancias y nuestra historia. Donde nuestra experiencia presente es fundamental, matizada en un contexto más amplio, al que podemos acceder a través de una mirada diferente al sentido común, pero no de forma abstracta. Experiencia y concepto se articulan para que eso que en ocasiones llamamos empiria sea un nivel más de esa realidad múltiple.

El presente lejos de ser liso y terso, homogéneo y sincrónico, es heterogéneo y pedregoso, si no preguntémonos por la avalancha de sucesos de los últimos años. Se trata no tanto en saber qué somos sino en reconocer cómo nos vamos constituyendo como sujetos históricos dentro del campo educativo que a su vez nos encontramos en un capitalismo muy particular (a veces cercano y otras lejano del hegemónico).

Pero hablar de dicha conformación requiere descender al universo de las prácticas. Desde hace ya algunos años dentro del Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa” hemos reflexionado y documentado que es a través de las prácticas como los sujetos de la educación (específicamente los docentes) se subjetivan en dos vertientes: como “sujeción a” o como “liberación de”. La “sujeción a” las estructuras hegemónicas a través de tecnologías de poder y/ o la liberación de las mismas a través de tecnologías del yo que aspiran a formas alternativas de existencia.

En el ámbito del capitalismo que hoy en día se muestra en un neoliberalismo rapaz, la sociedad disciplinaria va dando paso a la sociedad del control o para entenderlo mejor a la del auto-control. Han lo ha expresado con la metáfora del topo y la serpiente. El topo se mantiene en un solo

ligar, ahí trabaja, inmóvil, durante largas horas; tal versión es análoga a la del oficinista, el obrero de la mega fábrica, el maestro y los alumnos por cinco o más horas. La serpiente por el contrario se desliza por sí misma, crea su propio espacio, es ágil, dinámica y autosuficiente; esta versión es la del *home office*, la del outsourcing, los hombres y mujeres del presente no necesitan ser proveídos de herramientas para trabajar, ellos las buscan sin importar si tiene derecho a ellas o no. El topo es disciplinado; la serpiente se autocontrola.

Es un hecho que aun a pesar de las condiciones de precariedad y desigualdad de nuestra región latinoamericana, dichas prescripciones han entrado con fuerza en la vida cotidiana. Las familias hacen más con menos para satisfacer las necesidades básicas de alimentación, salud y educación de sus miembros; las instituciones de salud han sido desmanteladas por políticas neoliberales con fines de privatización; la seguridad pública ha pasado de ser tarea del estado a ser responsabilidad personal. En lo referente a la educación, ésta desde hace ya tiempo dejó de ser bastión de movilidad social; en vez de eso, parece que ahora es factor de exclusión social.

Si observamos con detalle, hay una constante en nuestra región, en la familia, en los hospitales, en la seguridad y en las instituciones educativas lo que priva es “Un sujeto obligado a ser activo y autorresponsable, capaz de sacarle el máximo partido a sus recursos personales en busca de un estilo de vida propio y singular” (Gómez & Jodar, 2003, p. 388). Pero tampoco estamos ante una noción esencial de razón, sino que son racionalidades múltiples lo que emerge de tales ejemplificaciones, toda vez que el sujeto

Conclusiones

Hemos puesto hincapié en el COVID-19, pero hay que decir que al momento en que terminamos de redactar estas líneas el presente muestra aspectos que siguen ahí, los cuales motivan hacia una manera distinta de relacionarme con el conocimiento y a reconocer que las formas de comprensión requieren mayor profundidad. Hay una guerra del otro lado del mar, los índices inflacionarios en México y el mundo vuelven a niveles de hace dos décadas, la violencia en general y hacia sectores vulnerables es cada vez más atroz. En el ámbito educativo, estamos a las puertas de una reforma que parece de fondo, pero una vez, los maestros no ‘tiene el vínculo pedagógico y epistemológico con dicha propuesta oficial. Lo importante es no dejarse atrapar por la pobreza de la experiencia como lo dijo alguna vez Benjamin (2008) “Pobreza de la experiencia: no hay que entenderla como

si los hombres añorasen una experiencia nueva. No; añoran liberarse de las experiencias, añoran un mundo entorno en el que puedan hacer que su pobreza.” (p. 3).

Referencias bibliográficas

- Bell, D. (2007). Epílogo de 1996 a “Las contradicciones culturales del capitalismo”, en Beriain, J y Aguiluz, M. *Las contradicciones culturales de la modernidad*. Anthropos: Barcelona.
- Benjamin, W. (1933), Experiencia y pobreza. Fecha de consulta: 05-02-2024, en <https://semioticaenlamla.files.wordpress.com/2011/09/experienciabenj.pdf>
- Carbajal, J. (2002). “Configuraciones: Internet y lo educativo”. En Ruiz Muñoz, M. M., coord. Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos, Seminario de Análisis del Discurso Educativo. México: Plaza y Valdés.
- Carbajal, J. (2008). La sociedad de la información: retos teóricos y analíticos del paradigma tecnológico contemporáneo. Una mirada desde el Análisis Político del Discurso.
- Castañeda, M. R. y Madrigal, R. (2021). “Pensar la configuración con sus posibilidades teórico-epistémicas”, en XVI congreso nacional de investigación educativa, COMIE: Puebla.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020). Observatorio COVID-19 en América Latina y el Caribe. Impacto económico y social, en <https://www.cepal.org/es/subtemas/covid-19>
- De la Garza, E. (2018) La metodología configuracionista para la investigación social. México: Gedisa-UAM Iztapalapa.
- Foucault, M. (1992). Nietzsche, la Genealogía y la Historia. En Microfísica del poder. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1996). Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI.
- García-Bacca, D. (1979). Los presocráticos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Sollano, M, Hamui, L y Corenstein, M. (2013). “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Gómez Sollano, M. Corenstein (coordinadoras). Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas. México: UNAM.
- Gómez Sollano, M. Corenstein (coordinadoras). (2013). Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas. México: UNAM.
- Granja, J. (2003). “Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente”, en Granja, J. (coordinadora). Miradas a lo educativo. México: Plaza y Valdés.
- Hobsbawn, E. (2014). Historia del siglo XX. 1914-1991. México: Ediciones culturales Paidós.
- Jiménez, L. (s/f) “De adentro hacia afuera: la subjetividad docente que se asoma en las prácticas”,

- en Mejía, E.; Madrigal, R.; Jiménez, L. Castañeda, M. Subjetividades docentes y reconfiguración en educación. Desafíos analíticos. Inédito.
- Jodar, F y Gómez L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad. Herramientas conceptuales para un análisis del presente neoliberal, *Revista mexicana de investigación educativa*. 12 (32) 381-404, en <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n32/1405-6666-rmie-12-32-381.pdf>
- Martínez, F. y Sandra S. (2008), “Sujetos descentrados: de la ideología al poder”, en Da Porta, E. y D. Saur. *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba: Comunicarte.
- Mejía, E. (2009). “Ciencias del espíritu y campo educativo”, en Espinoza, A. R., Velázquez, L. M. y Espinoza, A. *Lecciones de epistemología*. Toluca Lucerna: Diogenis.
- Mejía, E., Madrigal, R., Jiménez, G. y Castañeda, M. R. (2018). *Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*. Informe de investigación.
- Mejía, E., Madrigal, R., Jiménez, G. y Castañeda, M. R. (2021). *Reconfiguración en educación, identidades y prácticas*. Informe de investigación.
- Secretaría de Relaciones Exteriores (2023). "Gestión Diplomática sobre Vacunas Covid-19", en <https://portales.sre.gob.mx/transparencia/gestion-diplomatica-vacunas-covid>
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. España: Anthropos-El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Anthropos-El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.

Desarrollo de agencia docente a los márgenes del Consejo Técnico Escolar

Development of teaching agency at the margins of the School Council

*Alejandra Teresa Penilla Díez de Bonilla**

Resumen: Dada la importancia de colocar a los docentes como “agentes de cambio, así como el impulso del trabajo colaborativo dentro de las escuelas, esta investigación busca entender de qué manera el CTE ha sido un espacio para que los docentes desarrollen su agencia, así como conocer los factores relacionados a un mayor desarrollo de agencia docente dentro del CTE y las condiciones bajo las que se desarrolla. A través del uso de métodos se encuentra que 71.3% de los docentes reportó haber realizado las cuatro actividades que conforman la manifestación de agencia en el CTE. Sin embargo, la información cualitativa recabada mostró aspectos reiterados que limitan el desarrollo de agencia docente, los cuales son: jerarquía, seguimiento y uso del tiempo, compromiso, recursos y apoyo, y agencia colectiva.

Abstract: Given the importance of positioning teachers as agents of change, as well as promoting collaborative work within schools, this research seeks to understand how the CTE has been a space for teachers to develop their agency, as well as to know the factors related to a greater development of teacher agency within the CTE and the conditions under which it is developed. Through the use of methods, it was found that 71.3% of the teachers reported having carried out the four activities that make up the manifestation of agency in the CTE. However, the qualitative information collected showed repeated aspects that limit the development of teacher agency, which are: hierarchy, control and use of time, commitment, resources and support, and collective agency.

Palabras clave: CTE; colaboración; secundaria; docente.

Introducción

El papel del docente dentro de la escuela es fundamental. Los trabajos de investigación en décadas recientes se han encaminado a entender el papel del docente como un agente de cambio, así como el efecto que tienen los diferentes cambios de política educativa y organizacionales en su autonomía y agencia profesional (Buchanan, 2015; Molla & Nolan, 2020; Pantić & Florian, 2015; Priestley & Biesta, 2013; Rigby et al., 2016).

La función docente que se caracterizaba como un trabajo solitario, independiente y con

* Candidata al Doctorado en Política Pública. Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

pocas oportunidades para el trabajo colectivo (Lortie, 1975; Poulos et al., 2014), recientemente ha sido destacado por la promoción del trabajo colaborativo. A través de éste se han obtenido importantes beneficios como son mejorar el aprendizaje de los estudiantes y una mayor innovación en las prácticas educativas (Kruse, 1996; O'Reilly, 2016; Poulos et al., 2014; Schuster et al., 2021). Dentro de esta literatura se ha señalado la importancia de crear espacios propicios en las escuelas que promuevan dicha colaboración (Firestone & Bader, 1991).

En México se ha impulsado proveer de espacios colaborativos a las escuelas a través del Consejo Técnico Escolar (CTE). El CTE es un espacio colegiado en cada escuela de educación básica (nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria), conformado por todos los docentes, el director y, en ocasiones, el supervisor escolar. El CTE tiene por objetivo, de acuerdo con lo estipulado en la reforma educativa del 2019, el mejorar el servicio educativo que presta la escuela a través de la toma de decisiones informada, pertinente y oportuna y fomentar el desarrollo profesional de los docentes y del director escolar (DOF, 2019).

Dada la importancia de colocar a los docentes como “agentes de cambio (M. Fullan, 2006; M. G. Fullan, 1993; Gardinier, 2012; Priestley et al., 2012), así como el impulso del trabajo colaborativo dentro de las escuelas, esta investigación busca entender de qué manera el CTE ha sido un espacio para que los docentes desarrollen su agencia, así como conocer los factores relacionados a un mayor desarrollo de agencia docente dentro del CTE y las condiciones bajo las que se desarrolla. Así, la pregunta de investigación que guía este trabajo es cómo y en qué medida las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) en las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México influyen en el desarrollo de agencia docente.

El argumento principal de la investigación es que, debido que los cambios de política educativa en el país se caracterizan por tener un diseño de “arriba hacia abajo” (Díaz-Barriga Arceo, 2012; Tatto, 1999), el desarrollo de agencia docente dentro del CTE será limitado. Es decir, las obligaciones, requerimientos y normas que el nivel federal impone a las escuelas restringe el desarrollo de agencia ya que éste se relaciona con una serie de elementos como el entorno, las afiliaciones profesionales, el liderazgo, el clima organizacional, los recursos, entre otros.

Como marco teórico se partió de la Teoría de Estructuración (TE), permitiendo estudiar al individuo que, mediante su poder de agencia, construye su estructura social al mismo tiempo que es construido por ella (Giddens, 1984). Esta teoría retoma la estructura como un proceso que puede

ser modificado por los individuos y no como un estado fijo, reconociendo que las personas tienen la capacidad de actuar de manera innovadora, transformando las mismas estructuras que les dieron dicha capacidad para actuar (Giddens, 1984; Sewell, 1992).

La TE es una macro teoría con un nivel alto de abstracción, por lo que diversos autores han señalado los problemas que los investigadores enfrentan al aplicarla en estudios empíricos (Held & Thompson, 1989; Pozzebon & Pinsonneault, 2005). Por ello, el estudio empírico de esta investigación se complementa con la dimensión práctica-evaluativa del modelo ecológico de agencia docente desarrollado por Priestley, Biesta y Robinson (2015). Esta dimensión ocurre en el ambiente de trabajo del día a día, en una situación particular como son las sesiones de CTE.

La literatura de agencia docente, al igual que los estudios sobre el CTE, se ha caracterizado por estudios de corte cualitativo, por lo que otra contribución será un acercamiento cuantitativo de este tipo de estudios. Se buscó operacionalizar la variable agencia de manera cuantitativa y, con ello, contribuir en su conceptualización. En este caso, Brodie (2019) argumenta que los docentes siempre ejercen su agencia, incluso cuando no actúan o lo hacen pasivamente aceptando implementar o poniendo en práctica las propuestas de otros (Brodie, 2019, p. 3). Al operacionalizar la variable agencia se podrá hacer una clara diferencia entre los individuos que actúan de manera intencionada hacia ciertos objetivos y los que no lo hacen, lo que permitirá avanzar en el entendimiento de agencia.

También se contribuye a la literatura con el acercamiento cuantitativo a las sesiones de CTE como espacio colaborativo, la cual se ha caracterizado por casos de estudio hasta el momento. Asimismo, se pretende entender con mayor profundidad la percepción de los docentes de este espacio, el trabajo colaborativo y deliberativo que llevan a cabo a través de él, así como las iniciativas que surgen y la manera en la que las implementan.

También se pretende aportar a la literatura de implementación de políticas públicas al analizar el consejo como espacio colaborativo. La literatura sobre burocracia a nivel de calle y de espacios colaborativos indica que es dentro de estos espacios que los trabajadores de primera línea dan sentido y significado a las reglas formales, forman su identidad profesional, encuentran formas de ser más eficientes y alivian las cargas emocionales de su trabajo (Biesta, 2009a; Coburn, 2001; Goldman & Foldy, 2015; Guy et al., 2008; Hill, 2001; Lipsky, 2010; Møller, 2021; Oberfield, 2014).

El CTE, a diferencia de los estudios mencionados en la literatura de burocracia de nivel de calle, es un espacio altamente regulado a nivel federal por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con una jerarquía vertical que incluye en diferentes niveles. Este contexto permitirá contribuir con el estudio de burócratas de primer nivel y como utilizan (o no) este espacio, en comparación con lo que la evidencia internacional ha mostrado hasta el momento.

I. Agencia docente y espacios colaborativos

De acuerdo con la Teoría de Estructuración (TE), la agencia puede entenderse como la capacidad de los individuos de tener algún efecto en el mundo social, ya sea modificando las reglas, los lazos relacionales o los recursos disponibles (Scott, 2014, p. 94). Por medio de la agencia, los individuos son capaces de emprender una acción intencionada, que implique voluntad, autonomía, libertad y elección (Biesta & Tedder, 2006, 2007; Emirbayer & Mische, 1998; Oolbekkink-Marchand et al., 2017). Así, la agencia permite a los individuos romper con situaciones de rutina y tomar un rol activo en la toma de decisiones.

En el campo educativo, donde se han desarrollado un número importante de estudios sobre agencia, Priestley, Biesta y Robinson (2015) argumentan que la agencia docente ha sido estudiada de tres diferentes formas: como una variable, una capacidad innata de la persona y como un fenómeno que es desarrollado. Agencia como una variable trata de explicar la acción social y con ello determinar si las variables macro (estructura) o las variables micro (agencia) tienen mayor influencia en la acción de los actores (Priestley et al., 2015).

Lo anterior implica que la agencia docente sea una capacidad que puede ser desarrollada por los docentes, en parte por el trabajo que se lleva a cabo dentro de las sesiones de consejo. Esta agencia puede ser expresada en el CTE por medio de la propuesta de iniciativas, expresión de apoyo o desacuerdo al resto de los miembros del consejo, así como con la colaboración de tareas o actividades producto de las propuestas generadas en las sesiones de consejo.

El estudio de la agencia como una capacidad que es innata de algunos individuos trata de entender los elementos y factores que expliquen cómo ciertos individuos tienen mayor poder de agencia que otros. Sin embargo, esta investigación se centra en entender agencia como un fenómeno emergente, el cual puede ser desarrollado por medio de las capacidades individuales, pero también por medio de recursos disponibles y, sobre todo, bajo condiciones propicias dentro

de un entorno colaborativo (Priestley et al., 2015).

Para Priestley et al. (2015), quienes proponen un entendimiento de agencia como un fenómeno emergente, esta perspectiva coincide con la TE al enfatizar la capacidad del individuo, pero tomando en cuenta también las dimensiones contextuales y sociales que le rodean y que moldean su agencia por lo que se trata también de un proceso temporal (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015). Para Emirbayer y Mische (1998) la agencia docente es:

El compromiso construido temporalmente por actores de diferentes entornos estructurales -los contextos de acción temporal-relacionales- que, a través de la interacción del hábito, la imaginación y el juicio, reproduce y transforma esas estructuras en respuesta interactiva a los problemas planteados por las situaciones históricas cambiantes (Emirbayer & Mische, 1998, p. 970).

Aunada a su naturaleza emergente, la agencia también ha sido descrita como relacional (Archer, 2000, 2007). De acuerdo con Burkitt (2016), los individuos enfrentamos las estructuras sociales de una manera “anidada” dentro de un tipo de relación social, ya sea dentro de relaciones interpersonales, impersonales o por medio de relaciones formales (Burkitt, 2016). Edwards (2005) define agencia relacional como la capacidad de un individuo de alinear sus pensamientos y acciones con las de otros para interpretar problemas de la práctica laboral y responder así a dichas interpretaciones (Edwards, 2005). Lo anterior implica “reconocer que otra persona puede ser un recurso y que hay que trabajar para obtener, reconocer y negociar el uso de ese recurso con el fin de alinearse en una acción conjunta sobre el objeto” (Edwards, 2005, p. 172).

En trabajos de investigación recientes se ha explorado el uso que los funcionarios de primera línea dan a los espacios colaborativos formales. Un ejemplo de ello es que, por medio de estos espacios, los trabajadores de primer nivel dan sentido a las normas formales escritas y logran integrarlas a sus labores cotidianas (Goldman & Foldy, 2015; Møller, 2021). Así, el trabajo colaborativo entre pares les permite alinear las normas formales con sus labores profesionales, y entender aquellas que resultan más complejas con la finalidad de llevarlas a la práctica.

De acuerdo con el estudio de Coburn (2001) respecto a la implementación de la política de lectura en escuelas norteamericanas, los maestros construían significados de manera colectiva sobre las reglas o lineamientos que carecían de claridad (Coburn, 2001). Este tipo de colaboración

les permitía interpretar las reglas formales y determinar la manera de llevarlas a cabo en el salón de clases, dicha interpretación permanecía con el tiempo en las interacciones futuras (Coburn, 2001). Así, los espacios colaborativos formales ofrecen un espacio idóneo para que los funcionarios públicos lleven a la práctica de manera consensuada las políticas ambiguas o complejas.

La colaboración e interacción entre pares en espacios formales también permite establecer normas profesionales y organizacionales que contribuyen a la formación de la identidad de los trabajadores, así como establecer juicios profesionales (Brehm & Gates, 1997; Hupe & Hill, 2007; Møller, 2021; Oberfield, 2014; Riccucci, 2005). De acuerdo con Hupe y Hill (2007), los trabajadores de primera línea tienden a identificarse más con las normas y lineamientos de sus respectivas profesiones que con las de la organización (Hupe & Hill, 2007).

Lo anterior también es reconocido por Maynard-Moody y Musheno (2000), quienes identifican a dichos trabajadores más como agentes de los ciudadanos que del estado (Maynard-Moody & Musheno, 2000). La identidad profesional permite a los funcionarios guiarse por principios y reglas que les dan legitimidad, por lo que demandan autonomía y confianza durante el ejercicio de sus funciones (DiMaggio & Powell, 1983). De hecho, la interacción entre pares funciona como un mecanismo de rendición de cuentas (Hupe & Hill, 2007), al “vigilar los límites de la profesión, separando a los que actúan profesionalmente de los culpables de mala praxis o incompetencia” (Zacka, 2019, p. 458 en Hupe, 2019).

Además de la formación de identidad profesional y organizacional, los espacios colaborativos, de acuerdo con Goldman y Foldy (2015), son el “espacio antes de la acción”, el lugar donde:

Los trabajadores debatían cómo resolver los dilemas a la luz de la experiencia colectiva y la comprensión de los clientes a los que atendían, discutían las normas y estándares de su campo y otras fuentes de autoridad, y recurrían a los diversos recursos a su disposición para considerar soluciones a problemas comunes (Goldman & Foldy, 2015, p. 167).

En dichos espacios se promueve la creatividad, el aprendizaje y la innovación, sobre todo para los casos más complejos, superando así los obstáculos que enfrentan los trabajadores de primera línea y, a través del intercambio de ideas y experiencias, encuentran alternativas, recursos y materiales que faciliten sus labores y los lleven a maneras más eficientes de llevarlas a cabo

(Goldman & Foldy, 2015; Møller, 2021).

Finalmente, los espacios colaborativos y la deliberación entre pares también representan el lugar para “aliviar la carga moral y emocional asociada al trabajo de primera línea” (Møller, 2021, p. 481). Debido al alto estrés al que están expuestos los trabajadores del sector público durante sus labores cotidianas, la interacción entre pares en un ambiente colaborativo propicia el apoyo emocional entre compañeros (Lipsky, 2010; Møller, 2021) (rev Vizant & Crothers, 1998). Es por medio de este intercambio entre pares sobre los retos y las demandas que enfrentan todos los días que los trabajadores de primera línea aumentan la empatía y el entendimiento mutuo, difícilmente alcanzable en otros círculos sociales (Guy, Newman, y Mastracci, 2014, p. 36).

II. Métodos

El estudio empírico de este trabajo de investigación se enfoca en la dimensión práctica-evaluativa del modelo de agencia docente, ya que, a pesar de que la agencia está relacionada con el pasado y el futuro, ésta es puesta en acto en el presente, en una situación particular. De acuerdo con Emirbayer y Mische (1988), esta dimensión contempla "la capacidad de los actores para hacer juicios prácticos y normativos entre posibles trayectorias alternativas de acción, en respuesta a las demandas, dilemas y ambigüedades emergentes de situaciones que evolucionan en el presente" (Emirbayer & Mische, 1998, p. 1971 énfasis original).

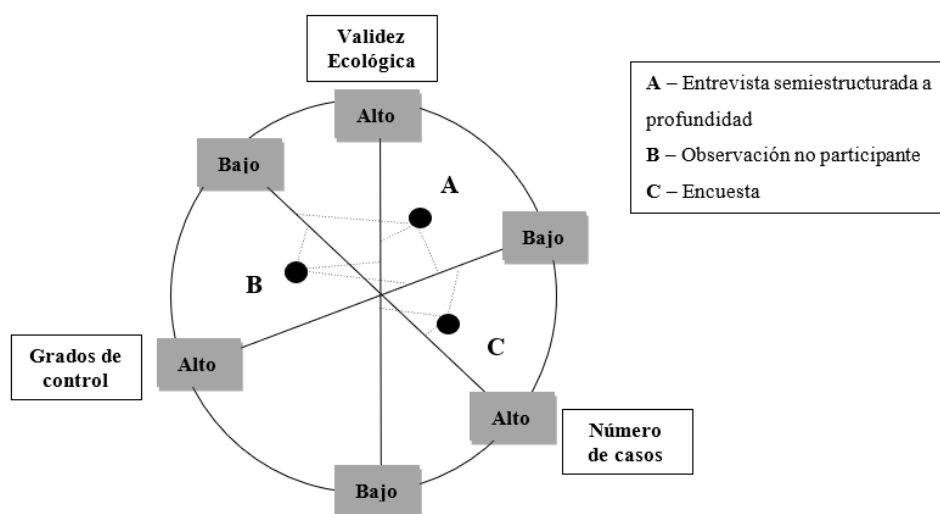
Sin embargo, determinar los componentes del pasado, presente y futuro que llevan a un individuo a actuar con agencia en una situación particular se torna complejo para hacerlo únicamente de manera cuantitativa. En la práctica, los factores que explican la agencia docente son numerosos y pueden tener distinto origen, tal como lo señala la teoría de la estructuración y el modelo ecológico de agencia docente. El estudio empírico entonces se dificulta, ya que, al utilizar únicamente métodos cuantitativos, se dejan de lado aspectos relevantes en su estudio y viceversa.

Por ello, el acercamiento mediante una metodología mixta permite tener un panorama más completo de lo que sucede tanto dentro del consejo, como en la escuela y con los niveles organizacionales jerárquicos dentro de los cuales se encuentra el CTE, ya sea a nivel medio, estatal o federal. Esta organización también puede contribuir (o no) en la operación del consejo y, determinar, hasta cierto punto, la autonomía y agencia de los docentes.

De acuerdo con Plowright (2011), el marco de metodología mixta integrada (FraIM por sus

siglas en inglés) parte del tipo de selección de los métodos utilizados en la investigación. Dicha selección se centra en tres aspectos: el número de casos, el grado de control que tiene el investigador para seleccionar los casos, y la validez ecológica que tienen los casos seleccionados (Plowright, 2011). Con base en este marco, se genera la siguiente figura, donde se resumen los métodos utilizados en la investigación.

Figura 1. Marco de metodología mixta integrada



Fuente: elaboración propia

De esta forma, el punto A se relaciona con las entrevistas semiestructuradas a profundidad. Las entrevistas semiestructuradas a profundidad tuvieron por objetivo conocer los aspectos generales de la operación y la dinámica del CTE durante el periodo de sesión no presencial del consejo. El formato semiestructurado permitió asegurar cierto grado de comparación entre los diferentes entrevistados, manteniendo la flexibilidad para que diferentes temas relevantes al CTE surgieran también (Miles & Huberman, 1994).

Las entrevistas en este caso tienen una alta validez ecológica dado que ofrecen una realidad con mayor precisión de los participantes (Plowright, 2011). Durante las entrevistas, los participantes experimentaban una situación diferente a causa de la pandemia, sin embargo, todos compararon la nueva situación donde interactuaban de manera remota en el CTE con las sesiones

de consejo presenciales, por lo que dicha información permitió la integración con los datos de los otros instrumentos en el análisis final.

Sin embargo, las entrevistas tienen un bajo grado de control puesto que, al tratarse de un estudio exploratorio, se buscó a participantes que estuvieran dispuestos a compartir su experiencia en el CTE. Para ello, el proceso de selección se hizo en dos etapas, en la primera se hizo una búsqueda en redes sociales (Twitter y Facebook) con publicaciones que incluyeran las palabras “CTE” o “Consejo Técnico” o “Consejo Técnico Escolar”.

A través de este método de selección fueron entrevistados seis personas. En la segunda etapa, los participantes fueron contactados por recomendación de los primeros entrevistados (bola de nieve), donde se entrevistaron a otras diez personas. Este método de selección permitió tener poco control respecto a diferentes aspectos de los participantes como son su ubicación, el nivel educativo donde laboran, el tipo de financiamiento de su escuela, el género de los participantes y su edad. Además, los participantes no solo eran docentes, se contó con la participación de directores escolares, supervisores, inspectores y un jefe de sector.

El número de entrevistas también fue menor ya que la investigación fue llevada a cabo por una persona. En total se contó con dieciséis (16) participantes entrevistados, de los cuales en su mayoría fueron mujeres (10). Los entrevistados son de diversas partes del país, niveles escolares y modalidades. De inicio, esta diversidad permitió tener un panorama general de la dinámica del CTE, identificar elementos relevantes en la investigación, así como encontrar diferencias de operación respecto al que maneja la Ciudad de México o el que se tiene en diferentes niveles escolares y las diferentes funciones que tienen los niveles jerárquicos en la organización del sistema educativo nacional.

El punto B de la Figura 1 corresponde a la observación no participante, la cual permitió capturar la interacción entre los participantes del consejo, y sus rutinas. Uno de los principales propósitos de la observación es tener evidencia de primera mano de lo que está ocurriendo, y no asumir que lo sabemos (Patton, 2014). De acuerdo con Patton (2014), todos los sistemas sociales implican rutinas, las cuales pueden pasar desapercibidas por los participantes, pero esos matices y detalles capturados en la observación directa proveen de información significativa al investigador (Patton, 2014).

De esta manera, la observación permitió tener una alta validez ecológica ya que se pudo

tener un retrato preciso de la situación real en la que se desenvuelven los miembros del CTE. Sin embargo, hubo un bajo grado de control en la selección de las escuelas, el cual fue determinado por la AEFCM, quienes gestionaron la visita con los responsables de cada escuela. Durante abril y mayo de 2022 se observó las sesiones ordinarias de dos escuelas secundarias públicas en la Ciudad de México en las alcaldías Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero.

Dichas sesiones pertenecieron a las sexta y séptima sesión ordinaria del CTE. Las escuelas pertenecían la modalidad general y del turno matutino. El método de selección de dichas escuelas no fue revelado por la AEFCM, pero cabe destacar que el acceso a los centros escolares se encontraba restringido por la pandemia. Durante los meses en que se llevó a cabo la observación, los estudiantes alternaban su asistencia a la escuela, es decir, la mitad de los grupos asistía una semana y la siguiente hacían las actividades de manera virtual o no presencial, por lo que el acceso presencial de personal ajeno a la escuela era limitado.

El bajo número de observaciones también se debe a un aspecto de capacidad, ya que la SEP es quien decide el calendario de sesiones del CTE, por lo que todas las escuelas del país tienen sesión de consejo el mismo día. Aunado a que la AEFCM es quien autoriza el ingreso de personal externo, no fue posible llevar a cabo observación de sesiones del CTE en escuelas con turno vespertino o de otra alcaldía, por ejemplo.

El punto C de la Figura 1 se refiere a la encuesta, la cual tiene por objetivo contestar la primera parte de la pregunta de investigación, en qué medida las sesiones CTE influyen en el desarrollo de agencia docente. Para la elaboración del diseño de la encuesta se llevó a cabo con la información recopilada de las entrevistas y de la observación. Así, la encuesta tiene una validez ecológica media ya que se retrata una situación real, pero puede ser limitada. Esto es, los participantes pueden contestar las preguntas, pero no tienen manera de proveer mayores detalles o pueden limitarse a su experiencia más reciente únicamente, dando respuestas sesgadas.

Como parte de la prueba piloto de la encuesta justo fue integrar un mayor número de respuestas abiertas, dando oportunidad a los docentes de brindar más detalles sobre ciertas preguntas. De estas secciones es que se desprenden las citas contenidas en el análisis de resultados. Desafortunadamente, el instrumento es limitado debido que el número de respuestas es pequeño ($n=150$) y al no haber seleccionado a los participantes de manera aleatoria, la muestra no es representativa y tiene un bajo grado de control.

Es posible también que las respuestas reflejen un sesgo de auto selección, ya que la participación fue voluntaria y los más interesados en el CTE o con mayor agencia docente podrían estar más interesados en responder la encuesta. El bajo número de respuestas se debe a que en un inicio se contaba con el apoyo de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM) para hacer llegar la encuesta a las escuelas de acuerdo con el diseño de un muestreo estratificado, ya que se conocía la población de escuelas secundarias en la ciudad. Sin embargo, este planteamiento fue modificado debido que la AEFCM decidió compartir la encuesta con 80 escuelas secundarias, sin revelar el método de selección de estas.

Aunado a esta situación, y debido a la falta de respuesta por parte de las autoridades, se recurrió a contactar escuelas por vías alternativas, tales como el envío de correos a la cuenta oficial de las escuelas, contacto por diferentes medios a investigadores en educación del país donde se solicitaba su apoyo para la divulgación de la encuesta, así como la colocación de carteles fuera de algunas escuelas secundarias con un código QR que les permitiera a los docentes el acceso a la encuesta en sus teléfonos celulares. A pesar de ello, los resultados aún son relevantes para informar sobre la situación del CTE, dado que es el primer acercamiento cuantitativo tanto para el estudio del CTE como para el de agencia docente en el país.

La integración de los diferentes métodos utilizados se llevó a cabo en dos momentos distintos de la investigación. En una parte inicial, los métodos cualitativos contribuyeron a definir de manera más puntual las hipótesis planteadas como parte del método cuantitativo, así como las preguntas de la encuesta que fue aplicada al final del ciclo escolar 2021-2022. En una segunda parte, partiendo de los resultados preliminares del análisis cuantitativo se llevó a cabo una triangulación con los datos cualitativos de las entrevistas, la observación y las preguntas abiertas de la encuesta.

En el primer análisis cuantitativo se responde la primera pregunta de investigación respecto en qué medida las sesiones de CTE influyen (o no) en el desarrollo de agencia docente. También fueron evaluadas las hipótesis planteadas durante esta primera parte del análisis. El análisis de información se llevó a cabo utilizando modelos de regresión logísticos ordenados, debido a que la variable dependiente (agencia docente) es de tipo categórica. Esto es, fue construida con cuatro preguntas de la encuesta, y de la suma de estas preguntas se obtiene una escala de cuatro niveles ordenados.

Dentro de la encuesta, para cada pregunta que integra la variable dependiente (manifestación de agencia), se pedía a los participantes describir en qué condiciones presentaban iniciativas, mostraban apoyo o disenso a compañeros docentes o superiores y contribuían con tareas o actividades producto de las sesiones de consejo. Dentro de este análisis se identificaron algunas de las barreras que enfrentan los docentes al presentar iniciativas y llevarlas a cabo en el CTE.

Esta información se utilizó como punto de partida para llevar a cabo la triangulación con los datos cualitativos, la cual se llevó a cabo con los resultados del análisis semiótico por conglomerados o metodología Gioia (Gioia et al., 2012) de las entrevistas, la observación y las preguntas abiertas de la encuesta. Este proceso de comparación y contrastación se realizó con las categorías de segundo orden de la metodología Gioia. Lo anterior debido que las categorías de primer nivel tienen un mayor grado de abstracción y las de primer nivel contienen mayor detalle y un número significativo de categorías.

Tabla 4. Categorías de segundo orden de los métodos cualitativos

Hipótesis	Entrevistas	Observación	Encuesta (preguntas abiertas)
• Ambiente • Colaboración • Deliberación • Seguimiento • Moderación participativa • Tiempo dedicado • Recursos	• Consejo Técnico de Zona y de Sector • Guías de la SEP • Contexto por nivel educativo • Información de arriba hacia abajo	• Interacción dentro del CTE • Cambios política SEP • Interacción CTE - autoridades medias • Atención y solución a situaciones de la escuela • Sentido a normas formales	• Jerarquía • Seguimiento y uso del tiempo • Compromiso • Recursos y apoyo • Agencia colectiva

Fuente: Elaboración propia

La **Tabla 4** muestra las categorías de segundo orden de las entrevistas, la observación y las preguntas abiertas de la encuesta. Dentro de la información de las entrevistas se encontraron cuatro categorías: 1) Consejo Técnico de Zona y Consejo Técnico de Sector, 2) guías de la SEP, 3) contexto por nivel educativo, e 4) información de arriba hacia abajo. En la observación se identificaron cinco categorías: 1) interacción dentro del CTE, 2) cambios política SEP, 3)

interacción CTE – autoridades medias, 4) atención y solución a situaciones de la escuela, y 5) sentido a normas formales. Dentro de las preguntas abiertas de la encuesta se identificaron cinco categorías: 1) jerarquía, 2) seguimiento y uso del tiempo, 3) compromiso, 4) recursos y apoyo, y 5) agencia colectiva.

III. Resultados

La variable agencia docente fue construida por medio de cuatro preguntas de la encuesta, las cuales se detallan en la Tabla 5. Las preguntas son de tipo categóricas binarias; los participantes proporcionaban una respuesta de sí o no para cada una de las preguntas. Estas preguntas buscaban indagar la agencia del docente en las sesiones de CTE mediante cuatro acciones concretas: 1) si los docentes proponen iniciativas, 2) si expresan apoyo o desacuerdo a sus compañeros, 3) si muestran apoyo o desacuerdo a sus superiores, y 4) si colaboraban en actividades o tareas producto de las iniciativas del CTE (ver Tabla 5).

Tabla 5. Construcción de variable dependiente (agencia docente)

Tipo de variable	Dimensión	Descripción	Nombre de la variable
Variable dependiente	Manifestación de agencia docente en CTE	En las sesiones de CTE ¿ha propuesto iniciativas para resolver o dar atención a un problema? No = 0; Sí = 1	<i>iniciativa</i>
		En las sesiones de CTE ¿ha expresado apoyo o desacuerdo ante una propuesta de sus compañeros docentes? No = 0; Sí = 1	<i>apoyo_comp</i>
		En las sesiones de CTE ¿ha expresado apoyo o desacuerdo ante una propuesta de sus superiores (Director(a), Subdirector(a), Supervisor(a) o Inspector(a))? No = 0; Sí = 1	<i>apoyo_sup</i>
		Como parte de las iniciativas o propuestas generadas en el CTE ¿ha colaborado en las tareas o acciones que den atención y solución a un problema dialogado y consensuado en el consejo? No = 0; Sí = 1	<i>colab_tareas</i>

Fuente: Elaboración propia

Para construir la variable dependiente, se llevó a cabo una suma de las cuatro variables, lo que resulta en cuatro diferentes niveles, del 1 a 4, donde el nivel 1 corresponde a la menor manifestación de agencia docente y el nivel 4 a la mayor manifestación de esta. Tabla 6 muestra la estadística descriptiva de la variable dependiente construida. Como puede observarse, un número significativo de docentes respondieron “Sí” a las cuatro preguntas relacionadas con la agencia docente.

En este caso, el 71% de los participantes se encuentran en el nivel 4. Es decir, poco más del 70% reportó presentar iniciativas en el consejo, mostrar apoyo o disenso a sus compañeros o superiores, así como participar en tareas o actividades que surgen del trabajo deliberativo del CTE. En el nivel 3 se encuentran el 16.7% y el 7.3% en el nivel 2. Tan solo el 4.7% se encuentra en el nivel 1, donde únicamente respondieron “Sí” a una de las cuatro preguntas con las que se construyó la agencia docente. Cabe destacar que ningún participante respondió “No” a todas las preguntas, por lo que no existe la categoría cero (ver Tabla 6).

Tabla 6. Frecuencia de la variable agencia docente

Σ Agencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje e acumula do
4	107	71.3	71.3
3	25	16.7	88.0
2	11	7.3	95.3
1	7	4.7	100.0
Total	150	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta docente

La Tabla 6 muestra que la mayoría de los docentes que participaron en la encuesta docente tienen un desarrollo de agencia docente significativo. Sin embargo, de manera cualitativa, los docentes profundizaron con mayor detalle sobre los obstáculos que enfrentan para culminar con acciones concretas las iniciativas y propuestas que se presentan dentro del consejo. Por ahora, se analizarán de manera cuantitativa los factores del entorno que influyen en un mayor desarrollo de agencia docente. Sin embargo, como el modelo ecológico de agencia de Priestley et al. (2015) indica, en este proceso intervienen aspectos tanto personales, como estructurales y culturales.

Para conocer las condiciones bajo las cuales la manifestación de agencia es llevada a cabo,

se incluyó una sección en la encuesta para profundizar con mayor detalle las circunstancias que enfrentaban al proponer iniciativas, expresar apoyo o desacuerdo a compañeros docentes o autoridades y sobre la colaboración de tareas o acciones de iniciativas. Esta sección incluía también preguntas abiertas, lo que permitió analizar con mayor profundidad la información obtenida y compararla y contrastarla con la información cualitativa. Dentro de las categorías de segundo orden de estas preguntas abiertas se obtuvieron cinco categorías: 1) jerarquía, 2) seguimiento y uso del tiempo, 3) recursos y apoyo, 4) compromiso, y 5) agencia colectiva.

La figura del director escolar influye de manera significativa en el funcionamiento del CTE. Además de ser el responsable de presidir la reunión, puede llegar a tener poder de veto hacia las iniciativas que proponen los docentes. En este caso, puede darse un proceso deliberativo dentro del consejo, pero el director decidir no llevarlo a cabo. Lo anterior puede deberse, en ocasiones, por ir en contra de la normatividad o por falta de recursos.

“De repente las autoridades son las que frenan iniciativas por falta de recursos” (encuestado #141)

Sin embargo, la jerarquía y el poder que representa el director dentro del consejo puede limitar la participación de los docentes dentro de este espacio. En parte porque pueden sentirse sin su respaldo, pero también porque no sienten que son escuchados o tomados en cuenta. El trabajo colaborativo también se puede ver afectado por que las diferencias que puedan existir entre el docente y el director serán trasladadas al consejo. Esto es, si entre un docente y el director existe un problema, esto puede limitar la toma de acuerdos y las opiniones como colectivo.

“Puedo proponer, pero si no lo aprueba el director pues no pasa nada” (encuestado #69)

“Por lo regular casi el personal docente no participa porque los comentarios casi no se toman en cuenta por el director” (encuestado #57)

“Solo se toma en cuenta, en la mayoría de las ocasiones, al personal que apoya a la directora” (encuestado #8)

Asimismo, se identifica falta de apoyo por parte de la autoridad educativa media y estatal o federal. Esto debido a que los docentes no tienen maneras de negociar o hacer modificaciones a

la normatividad, por lo que cualquier cambio queda fuera de su alcance. Tampoco tienen forma de decidir qué temas tratar en el consejo, pues vienen determinados por la SEP federal, por medio de las guías de trabajo para cada sesión del consejo.

“He encontrado apoyo, a veces no hay los recursos necesarios, a veces hay contradicciones con lo que se pide y con la normatividad, ya que el marco jurídico se convierte en una limitante que impide implementar algunos cambios que considero importantes” (encuestado #28)

“Yo creo que también deberían de decir qué temas quieres que tratemos en el consejo, que todo el colectivo diga este tema, este tema y este tema. Para que sea de interés de la mayoría y poder avanzar en algo, pero te digo, pues siempre los temas vienen determinados por la SEP.” (CM_Doc_Prim_M5)

“Por parte de la autoridad inmediata (directivos) sí se brinda el apoyo. Pero si se necesita del apoyo de otras autoridades más altas, el apoyo nunca llega.” (encuestado #30)

En ocasiones los docentes perciben que los temas abarcados en el consejo son repetitivos y el tiempo no llega a utilizarse de manera efectiva. Lo anterior puede deberse a la sensación de repetición de temas que no son culminados de manera efectiva, falta de acuerdos o de compromiso para cumplir con las tareas asignadas o falta de recurso, por lo que los asuntos no resueltos pueden llegar a surgir una y otra vez en las reuniones de consejo.

“Entonces cuando llegamos al punto de organización ya nos faltaba tiempo, ya nos quedaban diez o quince minutos porque venía muy cargada la guía o venía muy cargado las actividades anteriores o se perdía tiempo como tal. Y que la realidad en los CTE también se pierde y se pierden demasiado tiempo, porque nos confiamos, porque lo aprovechamos para otras cosas, porque no es nada más.” (Sin_Dir_Prim_04)

En este caso, si los docentes dedican tiempo y esfuerzo a la deliberación y a la propuesta de iniciativas, el no formalizar un plan de acción concreto afecta su motivación y puede ocasionar que vean su tiempo en el consejo como un trámite más que deben de cumplir.

“Aunque se ha propuesto acciones de mejora no se gestiona el plan de acción” (encuestado

#63)

“Se plantean propuestas, pero no existe el seguimiento adecuado.” (encuestado #33)

La percepción del uso eficiente del tiempo, así como de un seguimiento adecuado de los acuerdos y de un plan de acción son factores que pueden estar relacionados a un mayor desarrollo de agencia. Lo anterior puede deberse a la participación del docente en el CTE, quienes tienen un papel pasivo ya que no participan en la elaboración de la agenda del consejo o en la moderación de este, y sus iniciativas están supeditadas por las autoridades educativas inmediatas, medias y federales.

La limitación de recursos puede ser un factor que inhiba el desarrollo de agencia docente (Priestley et al., 2015), por lo que es un factor importante a tomar en cuenta en este análisis. Como lo ha señalado la literatura de burocracia a nivel de calle, los recursos a los que tienen acceso los funcionarios de primera línea son escasos (Hupe et al., n.d.; Lipsky, 2010). Los participantes de la encuesta señalaron que solo disponen del trabajo de los docentes. En ocasiones, inclusive, han hecho uso de recursos propios.

“Se realizan las actividades dadas por superiores, pero es difícil realizarlas porque no hay muchos recursos en la institución, es necesario poner recursos propios” (encuestado #78)

“Existe toda la disposición para dar seguimiento en dichas cuestiones, pero no los recursos necesarios para poder resolverlas. En dichos casos ha sido necesario emplear mis propios recursos para dar el seguimiento y solución de estas acciones” (encuestado #20)

Aunado al restringido acceso a recursos, los docentes reportaron que, durante la deliberación del consejo, los acuerdos que se toman pueden llegar a ser limitados también. Es decir, las iniciativas pueden llegar a ser restringidas pues son diseñadas a partir del poco o nulo acceso a recursos. En este caso, las soluciones o iniciativas pueden resultar limitadas pues se originan sin una alternativa de buscar recursos adicionales.

“En general los acuerdos se basan con lo disponible en la escuela tanto recursos, infraestructura y personal” (encuestado #6)

“He llevado a cabo iniciativas aprobadas después de una evaluación del cuerpo directivo,

pero sin apoyo en recursos.” (encuestado #39)

En ocasiones, los participantes del consejo pueden encontrar alternativas para tener acceso a recursos. En la encuesta se reportó que algunas de estas soluciones se llevan a cabo a través de la colaboración de estudiantes y padres de familia, así como otras fuentes de ingresos como son las cooperativas:

“A veces se solicitan cosas o soluciones para las que la escuela no tiene recursos, pero aun así se cumple con la expectativa por el bien de los alumnos.” (encuestado #84)

“Porque se buscan mecanismos para obtener recursos económicos y materiales a través de cooperativa escolar y/o sociedad de padres de familia.” (encuestado #147)

Así, el acceso a recursos está relacionado con el desarrollo de agencia docente. Por una parte, la falta de recursos materiales y humanos puede generar apatía en los docentes debido a que saben que sus iniciativas pueden no llevarse a cabo por esta limitante. Por otra parte, puede generarles mayor carga de trabajo y representar una tarea onerosa pues tienen que invertir recursos propios para llevarlas a cabo o buscar alternativas de financiamiento, lo que implica mayor trabajo para ellos.

La jerarquía en la que está incrustado el consejo, así como la que existe dentro de éste puede afectar el compromiso que tienen los docentes. La falta de un seguimiento a los temas discutidos en el consejo, y la percepción de que el tiempo no es utilizado de manera productiva pueden limitar la agencia docente. Esta falta de compromiso puede ocasionar una actitud pasiva por parte del docente, donde éste solo cumpla con su asistencia, pero no esté comprometido con el trabajo colaborativo y participativo.

“Pocos profesores se comprometen realmente con el CTE, ya que algunos lo ven como pérdida de tiempo, por los temas que se tocan ya que son repetitivos.” (encuestado #58)

“En ocasiones proponer implica hacer el trabajo sola, así funciona en mi escuela. Existe mucha apatía y falta de compromiso.” (encuestado #127)

También existen otros factores como la carga de trabajo o administrativa que enfrentan los docentes que puede afectar su compromiso dentro del consejo. Cabe señalar que ningún docente

mencionó algún tipo de remuneración o incentivos por llevar a cabo el trabajo adicional que representa implementar las iniciativas o acciones producto del CTE. La falta de autonomía y de apoyo, así como de incentivos pueden representar una barrera en el desarrollo de agencia, ya que genera desánimo y apatía entre los docentes que no están dispuestos a hacer uso de su tiempo y recursos para llevar a cabo las iniciativas del consejo.

“Procuro no dar más de mi tiempo ni de mis recursos a las acciones del CTE. Es un trabajo que no es remunerado, aunque implique más trabajo, tiempo y hasta dinero que yo tendría que brindar a la escuela.” (encuestado #68)

La investigación también identificó un tipo de agencia colectiva, donde una iniciativa es iniciada por un docente, y si despierta el interés del resto, se retoma por el resto de los miembros del consejo, se dialoga y modifica hasta alcanzar consenso para su implementación. Este tipo de trabajo deliberativo puede estar relacionado con un mayor desarrollo de agencia docente, pero este puede verse restringido por la jerarquía poco flexible, el uso poco eficiente del tiempo, la falta de un seguimiento adecuado a las propuestas generada en el CTE, falta de recursos, apatía y falta de compromiso por parte de los docentes.

“Cuando propongo una idea para su implementación, mis compañeros en ocasiones la mejoran en beneficio de la comunidad escolar” (encuestado #20)

“La mayoría de las veces he estado de acuerdo ya que se dan los temas de forma amena, en la mayoría de las veces me ganan mis ideas” (encuestado #19)

IV. Discusión

Un número significativo de docentes reportaron tener un nivel alto de agencia docente (71.3%), pero al comparar y contrastar con la información cualitativa, se identificaron aspectos del CTE relacionados con una restricción de su poder de agencia. En cuanto a jerarquía, resalta el papel del director, quien además de ser el responsable de presidir las reuniones del CTE, puede decidir si las iniciativas que proponen los docentes se efectúan o no. Dicho veto puede ser por cuestiones normativas o viabilidad de recursos, pero la información parece indicar que los docentes no tienen mecanismos para negociar una decisión del director. Esta negociación se traslada al nivel medio y

federal; cualquier cambio queda fuera del alcance de los docentes.

Respecto al seguimiento y uso del tiempo se encuentra que el uso del tiempo no es efectivo. Esto debido a que se tocan temas de manera repetitiva, en parte por la imposición de agenda a nivel federal, pero también a la falta de acuerdos, compromisos y un plan de acción concreto para cumplir con las tareas asignadas. Los asuntos no atendidos de manera adecuada surgen, de esta forma, una y otra vez en las reuniones de CTE.

Los docentes también experimentan un acceso restringido a recursos materiales, financieros y humanos. Incluso el tiempo adicional que dedican a las iniciativas y actividades del CTE no es remunerado. Tal como lo señala la literatura de burocracia a nivel de calle, en diversas ocasiones tienen que hacer uso de sus propios recursos para hacer el trabajo del consejo (Hupe et al., n.d.; Lipsky, 2010). Los participantes de la encuesta señalaron que solo disponen del trabajo de los docentes. En ocasiones, inclusive, han hecho uso de recursos propios. Cabe destacar que los docentes de nivel secundaria son contratados por asignatura, por lo que pueden trabajar en diferentes horarios y escuelas, siguiendo diferentes consejos con un tiempo limitado en el centro escolar.

La limitación de recursos es algo que se toma en cuenta al momento de deliberar las iniciativas dentro del consejo. Esto es, dado el nulo acceso a recursos, los miembros del consejo deben encontrar soluciones económicas para dar atención a un problema. Esto puede repercutir en iniciativas restringidas, ya que están enfocadas en el medio y no en el fin o el objetivo a solucionar. Dentro de las formas de reunir recursos se encuentran las colaboraciones de estudiantes y padres de familia, así como de las cooperativas.

La jerarquía, la falta de seguimiento y de uso efectivo del tiempo, así como de la limitación de recursos y de apoyo puede crear apatía y falta de compromiso en los docentes. La actitud pasiva por parte del docente, la apatía y la falta de propósito del consejo pueden ser síntomas de que el consejo es un trámite para el docente, donde con cumplir su asistencia es suficiente, pero no hay un compromiso con el trabajo colaborativo y participativo.

En resumen, el consejo es un espacio donde el desarrollo de agencia es posible, de hecho, se puede fomentar un tipo de agencia colectiva. Sin embargo, hay limitantes que pueden restringir la como la falta de acceso a recursos estructurales y el escaso o nulo poder para negociar las reglas formales (Giddens, 1984; Wittington, 2010). En el CTE se observa un tipo de organización

jerárquica, el cual le impone reglas no plurales ni negociables, así como un limitado acceso a recursos materiales.

V. Conclusión

Con métodos mixtos se responde la pregunta de investigación, encontrando que los docentes que participaron en la encuesta en línea expresaron un nivel alto de agencia docente. Esto es, 71.3% de los docentes reportó haber realizado las cuatro actividades que conforman la manifestación de agencia en el CTE. Sin embargo, la información cualitativa recabada mostró aspectos reiterados que limitan el desarrollo de agencia docente. Dichos aspectos se categorizaron en cinco grupos, los cuales son: jerarquía, seguimiento y uso del tiempo, compromiso, recursos y apoyo, y agencia colectiva. La jerarquía está relacionada con la estructura organizacional en la que se encuentra el CTE, la cual pudo observarse en tres niveles, con las autoridades federales, las autoridades medias y los líderes escolares.

A nivel federal, la SEP estipula aspectos fundamentales del consejo como son su duración, los días de reunión, quien modera el consejo, así como aspectos específicos de la sesión a través de las guías de CTE. Estas guías son publicadas de manera previa a cada sesión y su revisión y cumplimiento son opcionales. En ellas se proponen los temas a discutir durante la sesión, videos de capacitación o de funcionarios federales, actividades a trabajar, posibles productos a entregar, entre otros aspectos que la SEP considera convenientes. A pesar de no ser un requisito obligatorio sino sugerido, se identifica que dicho material es utilizado de manera extensa en las escuelas.

El uso generalizado de dichas guías se debe a que es un material utilizado por las autoridades medias (jefes de sección y supervisores). Las guías son discutidas en los Consejos Técnicos de Sector (CTS) y de Zona (CTZ), y surgen, a partir de esta discusión, los requerimientos para las escuelas. De hecho, dichos consejos se reúnen de manera previa al CTE para acordar la agenda de las escuelas y determinar las actividades y los productos que deben realizar los docentes.

También se pudo observar que la información durante el CTE con las autoridades fluye de “arriba hacia abajo”. Esto es, los docentes son receptores, casi siempre pasivos, de requerimientos por cumplir con las autoridades educativas, y existe poca o nula posibilidad de una comunicación que fluya de “abajo hacia arriba”. Este tipo de comunicación no permite a los docentes tener mecanismos para negociar o hacer modificaciones a la normatividad, dar atención a problemas

compartidos, o encontrar sinergias con otras escuelas. El papel del docente dentro del consejo puede tornarse pasivo, limitándose a cumplir requisitos de las autoridades.

Cabe resaltar que ninguno de los docentes participantes en las entrevistas o en la encuesta mencionó a la autoridad media o a los consejos CTS o CTZ. Durante las dos sesiones observadas tampoco pudo identificarse una interacción de los docentes con los supervisores de zona, a pesar de que en ambas reuniones los supervisores estuvieron presentes en el consejo. En la reunión de abril, por ejemplo, el supervisor presentó un resumen con los cambios de política educativa de la nueva administración, la cual tuvo una duración de una hora ya que visitó diferentes escuelas. En la sesión de mayo, el supervisor estuvo presente durante toda la reunión, donde hizo un par de intervenciones. Sin embargo, en ninguna de las dos reuniones hubo un diálogo entre docentes y supervisores.

Respecto a la información oficial de dichos consejos, solo se pudo encontrar el objetivo del CTZ, ya que no se pudo ubicar algún lineamiento formal a nivel federal, a diferencia del CTE. El objetivo del CTZ se menciona dentro de la sección de definiciones de lineamientos de programas como el de Escuelas de Calidad (DOF, 2013) o el de Escuelas de Tiempo Completo (DOF, 2014). Estos consejos requieren más atención y estudio, ya que influyen de manera significativa la operación del CTE, y se tiene poca información sobre su funcionamiento.

A nivel escuela, el director escolar, en su rol de moderador, organiza la agenda de la sesión del CTE con base a la guía de la SEP, así como con los temas acordados en el CTS y CTZ. El director puede influir en las decisiones del consejo ya que puede vetar las iniciativas de los docentes, así como limitar la participación de los docentes al no mostrar apoyo o ignorar algunas iniciativas discutidas dentro de la sesión.

El seguimiento y uso del tiempo son aspectos relacionados con la estructura jerárquica en la que se encuentra el CTE. Los docentes reportaron que se da prioridad al cumplimiento de los requerimientos de la autoridad federal y de las autoridades medias, por lo que una parte significativa de la sesión es utilizada en dar seguimiento a lo sugerido en las guías que publica la SEP. Esto es, una parte importante de tiempo del consejo es destinada a revisar los videos, tutoriales, productos y evidencias incluidos en las guías de la SEP.

La prioridad que se da en el consejo a cumplir con el material sugerido a nivel federal produce una percepción negativa de los docentes respecto el uso del tiempo. Lo anterior debido a

que el tiempo que se destina en el consejo para dar atención a los temas particulares de la escuela, y donde pueden ejercer su poder de agencia, queda rezagado a la parte final de cada reunión: al margen de cada reunión. El tiempo que les resta para esta actividad, así como para el seguimiento de los asuntos pendientes es insuficiente.

La regulación del consejo a nivel federal y nivel medio afecta el compromiso de los docentes para proponer y participar en iniciativas y acciones que tengan un impacto positivo en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Esto debido a que el papel del docente en el consejo es pasivo, dedicado al cumplimiento de los diferentes requisitos que imponen las autoridades. Además, los temas al ser impuestos a nivel federal pueden no estar contextualizados, por lo que los docentes perciben una repetición constante de los asuntos discutidos, con un bajo impacto en su labor del día a día y que no responden a las necesidades de su escuela.

Esta situación también afecta el compromiso de los docentes pues no perciben el CTE como un espacio de colaboración. De igual manera, el acceso a recursos para llevar a cabo las iniciativas que requiere la escuela para cumplir con el objetivo del CTE es limitado. Los docentes en ocasiones llegan a hacer uso de sus propios recursos, diseñan o proponen iniciativas que no requieran recursos o costos adicionales, o bien, buscan formas de obtener recursos a través de los estudiantes, los padres de familia o las cooperativas.

La última categoría se refiere a la agencia colectiva, la cual pudo observarse con una participación de los docentes activa y participativa. En este caso, una iniciativa despertó el interés de los miembros del consejo, se discutió y modificó de manera colectiva, hasta alcanzar consenso. Este tipo de trabajo deliberativo puede estar relacionado con un mayor desarrollo de agencia docente, ya que de acuerdo con el concepto de agencia relacional de Edwards (2005), es la capacidad de un individuo de alinear sus pensamientos y acciones con las de otros para interpretar problemas de la práctica laboral y responder así a dichas interpretaciones (Edwards, 2005, p. 172).

Sin embargo, este hallazgo requiere mayor estudio en vista de que se observó en una única ocasión, aunque diversos docentes comentaron de manera reiterada este suceso durante la encuesta. También se desconocen las condiciones en las que esta agencia relacional se produce o si las iniciativas que genera tienen mejores resultados, por ejemplo. Tampoco se pudo observar la interacción entre las autoridades escolares y los docentes durante este tipo de deliberación, por lo que sería relevante conocer el papel que tiene el director escolar.

De esta forma, la información obtenida permite determinar que, en caso de que se llegue a desarrollar agencia dentro del consejo, esta sucede a los márgenes de las sesiones debido al intenso cumplimiento que los docentes requieren llevar a cabo sobre los requerimientos de las autoridades escolares. Por ello, el tiempo destinado para dar atención a los temas particulares de la escuela no es suficiente.

Referencias

- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible ? Towards an ecological understanding of. 44(0), 1–40.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700–719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, iii. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.63>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Firestone, W. A., & Bader, B. D. (1991). Professionalism or Bureaucracy? Redesigning Teaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(1), 67–86. <https://doi.org/10.3102/01623737013001067>
- Fullan, M. (2006). The future of educational change : system thinkers in action. 113–122. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9>
- Fullan, M. G. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. 50(6).
- Gardinier, M. P. (2012). Agents of change and continuity: The pivotal role of teachers in Albanian educational reform and democratization. *Comparative Education Review*, 56(SPL.ISS. 4), 659–683. <https://doi.org/10.1086/667396>
- Giddens, A. (1984). *Constitution of the Society*. Polity Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1144/transglas.13.1.118>
- Held, D., & Thompson, J. B. (1989). *Social Theory of Modern Societies*. In D. Held & J. B. Thompson (Eds.), *Choice Reviews Online*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557699>
- Hupe, P., Hill, M., & Buffat, A. (n.d.). STREET-LEVEL BUREAUCRACY EDITED BY.
- Kruse, S. (1996). *Collaboration Efforts Among Teachers : Implications for School Administrators*.

- Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Lmi.
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy*. Russell Sage Foundation.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. The University of Chicago Press.
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(1), 67–87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- O'Reilly, N. (2016). The key components to creating effective collaborative teaching and learning environments. 1–146.
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Poulos, E., Culberston, N., Piazza, P., & D'Entremont, C. (2014). Making Space : The Value of Teacher Collaboration. *The Education Digest*, 80(2), 28–32.
- Pozzebon, M., & Pinsonneault, A. (2005). Challenges in conducting empirical work using structuration theory: Learning from IT research. *Organization Studies*, 26(9), 1353–1376. <https://doi.org/10.1177/0170840605054621>
- Priestley, M., & Biesta, G. (2013). *Reinventing the Curriculum*. In *Reinventing the Curriculum*. Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781472553195>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Rigby, J. G., Woulfin, S. L., & Marz, V. (2016). Understanding how structure and agency influence education policy implementation and organizational change. *American Journal of Education*, 122(May 2016), 295–302.
- Schuster, J., Hartmann, U., & Kolleck, N. (2021). Teacher collaboration networks as a function of type of collaboration and schools' structural environment. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103372. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103372>

DOF, Pub. L. No. 12/05/19 (2019).

Sewell, W. H. J. (1992). A Theory of Structure : and Transformation. *The American Journal of Sociology*, 98(1), 1–29.

Tatto, M. T. (1999). Education reform and state power in México: The paradoxes of decentralization. *Comparative Education Review*, 43(3), 251–281.
<https://doi.org/10.1086/447563>

La categoría de individuos en el análisis de la política educativa

The category of individuals in the analysis of educational policy

*Carpóforo Emilio Martínez Vences**

Resumen: La ponencia intenta conceptualizar a los maestros como individuos, en virtud de que cuando se habla de ellos se les ubica a partir de dos visiones reduccionistas, por un lado, como irresponsables, flojos, culpables de todo lo malo que acontece en el sistema educativo, por el otro, como apóstoles, misioneros vasconcelianos, portadores de la solución a todos los males presentes en el ámbito educativo. Considero que los dos extremos no ayudan a comprender la naturaleza de su trabajo. Por tanto, se busca enriquecer el debate en torno a esta unidad de análisis, los maestros como individuos de manera amplia, como profesionales de la educación atravesados por intereses sociales, económicos, religiosos, con todas las capacidades y el cúmulo de cosas que tienen y no porque se piense que no haya grupos, colectividades y sociedades que nos influyen, sino qué en nuestra tradición latinoamericana de análisis de políticas, dicha dimensión todavía se encuentra a discusión. Privilegiar esa mirada es parte del ejercicio reflexivo en torno a la construcción de saberes y generación y aplicación de conocimiento, lo cual contribuye inexorablemente a la precisión conceptual de otros ámbitos, además de que también es una cuestión ética.

Abstract: The paper attempts to conceptualize teachers as individuals, since when we talk about them we see them from two reductionist perspectives: on the one hand, as irresponsible, lazy, guilty of all the bad things that happen in the educational system, and on the other, as apostles, Vasconcelos missionaries, bearers of the solution to all the evils present in the educational field. I believe that the two extremes do not help to understand the nature of their work. Therefore, we seek to enrich the debate around this unit of analysis, teachers as individuals in a broad sense, as education professionals crossed by social, economic, religious interests, with all the capacities and the accumulation of things that they have, and not because we think that there are no groups, collectivities and societies that influence us, but because in our Latin American tradition of policy analysis, this dimension is still under discussion. Privileging this perspective is part of the reflective exercise around the construction of knowledge and the generation and application of knowledge, which inexorably contributes to the conceptual precision of other areas, in addition to being an ethical issue.

Palabras clave: individuos; política educativa.

* Dr. En Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Línea de Investigación: Política Educativa, Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), Campus Tejupilco, Correo Electrónico: carpoformv@yahoo.com.mx

Introducción

La ponencia recupera algunas reflexiones en torno a los maestros¹ que a partir de la década de los cuarentas dejaron constancia de su labor comprometida en la región sur del Estado de México, tanto en funciones de docencia, dirección, vinculación con las comunidades y trabajo político, que gentilmente me han acompañado compartiendo parte de sus trayectorias profesionales, las cuales en gran parte quedaron plasmadas en trabajos de investigación de mi autoría², así como también en trabajos de distinguidos colegas³ que han incursionado en esta temática.

Sin duda, una de las experiencias más gratificantes a nivel personal y profesional fue haber compartido con cada uno de ellos sus experiencias que les tocó vivir a su paso por diferentes escuelas y responsabilidades con lo cual fueron construyendo su profesión. De igual forma, el interactuar con ellos permitió adentrarme en algunos rasgos de su identidad y conocer también quiénes fueron sus maestros de educación primaria⁴, sus inquietudes, expectativas y opciones que el tránsito por el magisterio les fue deparando.

Sirva pues este ejercicio como un justo reconocimiento a todos aquellos maestros que laboraron en esta región, además de que este trabajo permitió fortalecer mi concepción de que el ámbito académico e investigativo posibilita la puesta en tensión de nociones, conceptos y sentidos, como es el caso que me ocupa de reconocer a los maestros como sujetos políticos que actúan dentro de un contexto particular en un marco institucional de reglas e incentivos. Privilegiar esa mirada es parte del ejercicio reflexivo en torno a la construcción de saberes y generación y aplicación de conocimiento, lo cual contribuye inexorablemente a la precisión conceptual de otros ámbitos, además de que también es una cuestión ética.

Los maestros como individuos

La dimensión analítica desde la cual elaboro mis reflexiones y argumentaciones recupera en un primer momento la categoría de magisterio en el sentido que le asigna Arnaut (2018), al señalar que:

El magisterio desde siempre ha sido un observable muy complejo, heterogéneo, desigual, difícil de atrapar o entender. Aún ahora tenemos una gran heterogeneidad por el tipo de dependencia administrativa, el tipo de escuela donde laboran, tipo de formación o el

contexto socio-económico, cultural y geográfico en el que trabajan. Eso es el magisterio: heterogeneidad, diversidad y desigualdad (p. 50).

Por esa razón, en un segundo momento, me pareció sugerente explorar la dimensión de los maestros como individuos y no porque se piense que no haya grupos, colectividades y sociedades que nos influyen, sino qué en nuestra tradición latinoamericana de análisis de políticas, dicha dimensión todavía se encuentra a debate. Ello en virtud de que cuando se habla de los maestros se les ubica a partir de dos visiones reduccionistas, por un lado, como irresponsables, flojos, culpables de todo lo malo que acontece en el sistema educativo, por el otro, como apóstoles, misioneros vasconcelianos, portadores de la solución a todos los males presentes en el ámbito educativo. Considero que los dos extremos no ayudan a comprender la naturaleza de su trabajo. Es por eso, que para los fines de la presente ponencia comulgo con la tesis de Flores (2017), cuando invita a:

Defender la idea de que el individuo es una base de análisis clave, y de que podríamos hacerlo sujeto de una preocupación social o moral (individualismo ético, diría Ingrid Robeyns), abre cuestionamientos por distintos frentes. Por un lado, se asume que centrarse en la persona significa ser egoísta; y por otro, que las comunidades, pueblos, naciones y sociedades no existen. Esto es un error. Se trata de ampliar la mirada para comprender cómo los sujetos de la política educativa actúan dentro de sus respectivos contextos, qué demandan, por qué eligen de una manera o de otra y cómo esta información (“racionalidades razonadas”) podría ser utilizada para mejorar los procesos de política pública (p. 21).

Por tanto, este trabajo busca enriquecer el debate en torno a estas dos unidades de análisis, el magisterio en un contexto determinado como lo es la región sur del Estado de México, cuyas características particulares lo distinguen de otras regiones y reconocer a los maestros como individuos en su justa dimensión de manera amplia, con todas las capacidades, con todo el cúmulo de cosas que tienen.

El contexto de la región sur del Estado de México

La región sur del Estado de México que comprende los municipios de San Simón de Guerrero,

Tejupilco, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya, de acuerdo a la clasificación que hacen varios autores, entre ellos Alfonso Velasco (1980), Sergio Camposortega (1997) y Gilberto Giménez (1999), comparten ciertos rasgos con municipios vecinos de los Estados de Guerrero y Michoacán, los cuales integran lo que se denomina: región sociocultural de “Tierra Caliente”⁵ Actualmente estos municipios se caracterizan de acuerdo al CONAPO (2015), por tener índices de marginación medio y alto (Anexo No. 1).

De acuerdo al *Programa de Desarrollo para el Sur del Estado de México 1991-1994*, elaborado y coordinado por la Secretaría de Finanzas de la administración federal encabezada por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se hace una caracterización de esta región, haciendo evidente su clara desarticulación con el resto del Estado de México, consecuencia quizá de las condiciones fisiográficas prevalecientes. Destacan los sistemas orográficos directamente asociados al volcán Xinantecatl (Nevado de Toluca) y cuyas estribaciones se prolongan hasta los límites con Michoacán y Guerrero. Al poniente se ubica la Sierra de Nanchititla y al sur la Sierra de La Goleta, lo que provoca que la zona se encuentre prácticamente encajonada y sean escasas y accidentadas las rutas naturales de acceso.

La región colinda al norte con los municipios de Oztoloapan, Zacazonapan y Temascaltepec; al este con los municipios de Texcaltitlán y Sultepec; al oeste con el municipio de Susupuato, del Estado de Michoacán y al sur con los municipios de Cutzamala, Tlalchapa y Arcelia del Estado de Guerrero.

La red vial de la región aún incompleta, se estructura con base a la carretera federal No. 134 México-Zihuatanejo que atraviesa la región del noreste al oeste y comunica a Tejupilco con Toluca y la capital del país; la carretera estatal No. 2, que comunica hacia el sur con Arcelia, Guerrero y la carretera estatal No. 8, que conecta las cuatro cabeceras municipales de la región.

Fuera de éstas que comunican directamente a un 20% de las 691 localidades y que constituyen la red primaria de caminos, el resto de vialidades está constituido por caminos revestidos, terracerías y brechas que comunican a las demás localidades con la red primaria. Esto hace que algunas comunidades tengan una mayor integración hacia centros estratégicos del vecino Estado de Guerrero, principalmente con Arcelia y Ciudad Altamirano, lo que significa que muchas de las necesidades de la población se satisfagan ahí, en lugar de Tejupilco y aún Toluca.

Esta situación de marginación crónica de alguna manera ha repercutido en el ámbito

educativo, ya qué si se toma como punto de referencia la segunda mitad del siglo XX, el problema de la cobertura en educación primaria se presentaba a nivel nacional y estatal, como se aprecia en la siguiente información:

[...]la situación de la educación pública, de acuerdo con datos de 1955 (señalaba que) sólo un 47.05% de la población mayor de seis años sabía leer y escribir; que de la población escolar, 372,758 niños, únicamente un 43.5% recibían la instrucción primaria atendidos por 3,522 maestros, haciendo un promedio de 58 alumnos por maestros y de 100 por aula, ya que sólo se contaba con 1,624 salones de clase. Respecto a la eficiencia del sistema escolar, las cifras indicaban que de los alumnos que habían iniciado la educación primaria seis años antes, únicamente un 13.2% la terminaron (CEH, 1974, p. 264).

Según el estudio de referencia el problema de la cobertura se hizo más evidente en las zonas rurales como fue el caso de “La Región Montañosa del Sur”⁶ dado que la población rural tenía menos posibilidades de acceder a la educación pública, debido a las condiciones de marginación y dispersión en las que se encontraban los municipios de esta región sureña.

Los primeros maestros rurales. “La necesidad nos hizo ser maestros”

Inicio este apartado, reconociendo por un lado, que es en el contexto arriba señalado cuando se da el proceso de incorporación al magisterio de varios maestros, el cual coincide con la llegada de Isidro Fabela a la gubernatura del Estado de México (1942-1945), que representó el arribo de un grupo político que “... compaginaba con la política de unidad nacional y el proyecto de la plena industrialización, por lo que habría coincidencia y similitud de intereses para promover una política educativa acorde con el contexto nacional” (Martínez, 1991, p. 5). La administración de Isidro Fabela se considera como un parteaguas en la historia del Estado de México, por sentar las bases de un estado moderno, fortalecer los sectores productivos y las zonas urbanas, además de otorgarle un alto valor a la educación como el medio que aporta recursos humanos calificados, lo cual derivó en periodos de gobierno estables⁷ reduciendo la incertidumbre de décadas anteriores. Por otro lado, recupero nuevamente a Arnaut (2018), cuando advierte que:

En historia de la educación nunca podremos decir que en el comienzo no había nada, porque

en el comienzo siempre hubo algo. Éste es un territorio poblado de precursores, antecesores, ancestros, fantasmas que se nos aparecen a la menor provocación. Jamás podremos decir que tal proyecto educativo o que tal institución educativa fue creada, inventada e imaginada por una persona o un gobierno en una fecha determinada, porque la realidad se venga de afirmaciones tan fuertes. Al menos no lo podremos decir jamás sin que nos tiemble la voz, porque todo aquello que creemos comenzó en tal fecha no es verdad. Si nos asomamos al pasado veremos que ahí había precursores, antecesores y fantasmas que ya habían pensado aquello que nosotros creíamos había sido pensado por primera vez (p. 52).

En este ambiente de estabilidad política se da el ingreso al magisterio de varios maestros⁸, entre los cuales destaca la trayectoria profesional de un maestro originario de Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco, quien con su primaria terminada como máximo logro académico se dio a la tarea de conseguir plaza. Refiere el gran apoyo que recibió de parte de su maestro de sexto grado cuando le planteo el interés por trabajar. Emocionado con sus recuerdos, comparte el siguiente relato:

Mi incursión en el magisterio se dio gracias al apoyo del maestro Álvaro Contreras, con él se dieron los primeros pasos para obtener una plaza, este maestro me elaboró la solicitud y me acompañó a la ciudad de Toluca a visitar al supervisor de la zona, que se llamaba Antonio Uribe Argüelles para solicitarle la plaza. Recuerdo que él dijo que si yo hubiera tenido la educación secundaria terminada sería más fácil mi contratación, entonces el maestro Álvaro Contreras le contestó que yo llevaba la primaria bien aprendida. El supervisor me puso a prueba para saber la forma en que resolvía las situaciones difíciles que se me presentaban. Me dijo: quiero que lleves tus documentos a mi casa a esta dirección aquí en la ciudad de Toluca, la dirección era Gral. Anaya No. 9, Colonia Pensiones Tres Caminos, entonces rápidamente tomé un taxi, le di la dirección para que me llevara, llegué a su casa, le entregué los documentos a su esposa y finalmente regresé a sus oficinas, que en ese tiempo se encontraban en lo que hoy es el Palacio de Justicia, y lleno de satisfacción le comenté que había cumplido con la tarea que se me había encomendado, sobre todo considerando que provenía de un medio rural y no había tenido la oportunidad de estar en un medio urbano como era Toluca. Así fue como se dio el proceso de adscripción al

magisterio. Recuerdo que mi primer nombramiento salió con fecha 1 de Marzo de 1957 para laborar en la comunidad de El Progreso Luvianos, municipio de Tejupilco.

Un caso diferente fue el de un maestro oriundo de Amatepec, que después de haber terminado la educación secundaria en Tejupilco y ante la negativa de sus abuelos, dada la precariedad de recursos económicos para seguir apoyándolo en su deseo de entrar a la Escuela Militar, optó por buscar trabajo en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, y de esa manera sufragar los gastos ocasionados en su formación. Sin embargo, al no tener éxito regresó decepcionado a su casa, de tal modo al estar desempleado, nuevamente gracias al apoyo de su abuelo quien lo recomendó con el supervisor escolar para que le consiguiera una plaza en el magisterio. Esta es su versión de los hechos:

Estando aquí en Amatepec se me ofreció un interinato de tres meses en el magisterio en el subsistema estatal, en la comunidad de San Juan Corral, municipio de Tlatlaya, estamos hablando del año de 1963, de ahí como que me nació la pasión por el magisterio. Después de ahí me mandaron como jurado para aplicar los exámenes finales a la comunidad de 18 de Marzo, municipio de Tlatlaya. El supervisor Miguel González Bernal me dijo: ¿te gustaría seguir trabajando en el magisterio? yo le conteste que sí, pues la verdad necesito el trabajo, el me prometió que me iba a ubicar, eso fue más o menos a la altura de octubre o noviembre cuando yo fui a esos exámenes. Ya en febrero, me contrataron por un año con una plaza de maestro interino.

La incorporación de estos primeros maestros rurales al servicio en la segunda mitad del siglo XX, se da sólo con estudios de primaria y en algunos casos con la educación secundaria terminada, esto es, sin ninguna preparación pedagógica, sin embargo, eso no fue obstáculo para sacar adelante su trabajo gracias al sentido de responsabilidad y compromiso asumido, lo cual les permitió desarrollar una serie de habilidades y destrezas no sólo en el ejercicio de su práctica profesional, sino también en el trato con padres de familia, autoridades escolares y civiles y por ende en el trabajo social con las comunidades.

Es importante reconocer que estos primeros maestros, conscientes de que su ingreso al magisterio fue en calidad de interino _esto es, contratos por un ciclo escolar_ y asumiendo sus

carencias en lo referente a formación pedagógica, no se quedaron cruzados de manos, sino que se dieron cuenta que abrazar la profesión del magisterio en un contexto regional carente de personal calificado con estudios normalistas podía ser la oportunidad para acceder a una profesión noble, tener un ingreso económico seguro y ganarse el reconocimiento de las comunidades. Por ello, buscaron la forma de prepararse profesionalmente, ingresando a la Agencia No. 14 del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)⁹, establecida en la ciudad de Toluca, con el fin de adquirir los elementos pedagógicos necesarios que demandaba la profesión e involucrarse en la vida cotidiana de las comunidades asumiendo el reto que ello implicaba.

Los maestros normalistas. “Es una bonita carrera”

El Estado de México en la década de los setentas se caracterizó por un progresivo desarrollo económico, que derivó en un acelerado crecimiento demográfico y por ende, en una desmesurada demanda de matrícula. Por esta razón, el problema más grave a que se enfrentaron las autoridades del ramo educativo fue el que representaba la atención de la población escolar no atendida, acumulada en los años anteriores y el tremendo crecimiento que registra a partir de esta década, tal como se consigna en la siguiente información:

En 1970, la población absoluta, la población en edad escolar y la matriculación de las escuelas primarias en el Estado de México, constituyeron un 8% de los totales observados a nivel nacional. Sostener ese porcentaje en el aspecto de la matriculación, representó para el gobierno del Estado un gran esfuerzo, ya que la población absoluta del país creció de 1960 a 1970 en un 41.1% y la Entidad lo hizo, en el mismo periodo, en un 102%. Comportamiento más extremo tuvo el crecimiento de la población en edad escolar, pues si a nivel nacional lo hizo en ese lapso en un 48%, a nivel estatal el ritmo fue de 145.7%, cifra por demás impresionante (CEH, 1974: 278).

En lo concerniente a la región sur, la infraestructura educativa se caracterizaba por la escasez de escuelas y de profesores, pues los pocos que egresaban de las Escuelas Normales de Toluca¹⁰ y del IFCM, no se animaban a trabajar por esta región y frente a la insuficiencia de instituciones y profesores se sumaba la amplia demanda de la población que quería seguir estudiando.

Este contexto fue propicio para el fuerte impulso que recibió la educación normal en la administración de Carlos Hank González (1969-1975), al crearse escuelas de este tipo en varias regiones de la entidad¹¹, con el propósito de que los egresados permanecieran en las zonas aledañas a la región y así aumentar las posibilidades de arraigo. El sexto informe de gobierno de la administración estatal de septiembre de 1976, consigna que de 9 escuelas normales que había en 1969 se llegó a 21 en 1975.

En el caso de la región sur, la cabecera municipal de Tejupilco reunía las condiciones necesarias para albergar una institución de esta naturaleza: capacidad para recibir una población estudiantil regional y dotarla de los elementales servicios de alojamiento y alimentación, además de contar con instalaciones educativas que aunque precarias, posibilitaban el inicio de clases. Se tenía además una infraestructura de comunicación creciendo rápidamente, así como la posibilidad de ofrecer lo indispensable en recursos humanos, administrativos y materiales.

De esa manera es como el 23 de agosto de 1971 se crea oficialmente la Escuela Normal de Tejupilco con un grupo de 37 alumnos del curso ordinario. En octubre del mismo año se logra establecer la Agencia No. 1 del Instituto de Capacitación del Magisterio del Estado de México (ICMEM), para ofrecer el curso intensivo para maestros en servicio, los cuales deberían cubrir para su inscripción los siguientes requisitos: Certificado de estudios de educación media básica, Nombramiento de profesor interino vigente por un año y contar con un año mínimo de experiencia en la docencia.

Posteriormente, en 1977 se establece la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, en el municipio de Tlatlaya. Ambas instituciones a partir de la década de los setentas se habrían de convertir en el semillero de profesores que atenderían la creciente demanda del servicio de educación básica en esta región sur del Estado de México. En este contexto se incorpora un profesor de la cabecera municipal de Tejupilco, que ante la negativa de su padre de seguirlo apoyando en sus estudios después de haber terminado la secundaria y gracias al apoyo de su cuñado quien lo fue motivando para “buscarle por otro lado” y abrazara la profesión del magisterio “ya que era una bonita carrera”. Este es su relato:

Yo comencé a trabajar en CONAFE durante dos años y gracias a ello tuve la oportunidad de estudiar la Preparatoria. Después dije, voy a entrarle a la Normal, al curso intensivo aquí

en Tejupilco y así me fue gustando trabajar con los niños y pues vamos a seguirle aquí en el magisterio, el gusto me fue naciendo en el transcurso del trabajo.

Por lo que respecta a un profesor originario del municipio de Tlatlaya, destaca por un lado, la influencia de la familia y por el otro, la motivación que despertó en él uno de sus maestros de la Escuela Normal de Tejupilco, que gracias a la continua interacción tenida en su estancia en el internado de la misma Normal, fortalecieron su interés por enrolarse en el gremio magisterial. Esta es parte de su historia:

En mi familia ha existido una tradición por el magisterio, ya que por ejemplo tengo tres hermanos maestros, dos se desempeñan en el magisterio federal y uno trabaja en una Telesecundaria. Además, tengo dos sobrinos involucrados también en el magisterio que trabajan en Educación Especial en el Departamento de Capacitación Magisterial, dependiente del subsistema estatal del gobierno del Estado de México. Además, debo reconocer que mi incorporación al magisterio fue gracias a la gran influencia que tuvo en mí el Profesor Oscar Condés, en aquel entonces catedrático de la Escuela Normal de Tejupilco. Resulta que cuando estaba en el Internado de la Normal, continuamente me invitaba a que lo acompañara por las tardes a la escuela primaria donde él trabajaba allá en Rincón de Aguirre, aquí en el municipio de Tejupilco, incluso, en algunas ocasiones me dejaba al frente de su grupo. Ese hecho también fue despertando en mí el interés por el magisterio.

Una constante en las trayectorias profesionales de estos maestros que se incorporaron al magisterio en las décadas de los setentas y los ochentas, fue que después de haber pasado la incertidumbre de los primeros años de servicio como interinos, pues tenían que solicitar la plaza al término de cada ciclo escolar, lograron especializarse en algunos de los grados y permanecieron por varios años en las comunidades. Este hecho les sirvió para involucrarse en las problemáticas de las comunidades, crear fuertes lazos de amistad y generar un ambiente de respeto y cooperación tanto con los padres de familia como con las autoridades educativas y municipales. El profesor de Tejupilco, egresado del curso intensivo nos comparte su experiencia:

En mi caso yo estaba dispuesto a irme donde fuera, por eso he trabajado en varios lugares, el primer año estuve en la Escuela Primaria: “Lázaro Cárdenas” de Cuadrilla Vieja en el ciclo escolar: 1981-82 por el rumbo de Villa Victoria, después en 1982-83 me cambié a Los Remedios del mismo municipio de Villa Victoria y de ahí pedí mi cambio a la región sur del estado y me fui hasta Palo Gordo, hoy municipio de Luvianos, en el ciclo escolar 1983-84 obtuve la categoría de Profesor Estudiante, ahí estuve un año, después me vine a la comunidad de El Mamey en 1984-85 y ahí empecé a estudiar la Normal Elemental, estuve dos años hasta 1987 y llegue aquí a Las Moras el 4 de Octubre de 1987 donde me he mantenido, casi siempre he trabajado con 5º y 6º grados. Yo abrí aquí la escuela en la comunidad, fui el primer director, la gente ya estaba organizada, querían que llegara el maestro para empezar a hacer gestiones. Tengo buena relación con los padres, amigos, jóvenes que los vi crecer y que ahora ya son papás, ya tienen sus hijos, a mi me han visto de una bonita forma, he visto crecer y evolucionar a la comunidad donde muchos padres de familia me piden sugerencias, vamos a hacer esto, quiero que me haga este documento, me tienen mucha confianza.

El caso del maestro de Tlatlaya es diferente, debido a que él es egresado del curso ordinario de la Escuela Normal de Tejupilco, por tanto la plaza se la asignaron de manera automática al terminar. Él también ha tenido un fuerte arraigo en la comunidad y además de desempeñar su labor docente se ha caracterizado por hacer gestiones que redunden en beneficio para la población.

En el magisterio empecé laborando en el ciclo escolar 1987-88, al término de la Normal me asignaron plaza en la Escuela Primaria: “16 de Septiembre” en la comunidad de Ejido de Trancas, municipio de Temascaltepec. En esta escuela estuve trabajando durante dos años, por cierto en el último ciclo escolar me asignaron la responsabilidad de la dirección de la escuela. Después, en 1989 obtuve mi cambio a la Escuela Primaria: “16 de Septiembre” de la comunidad de Pueblo Nuevo, en el mismo municipio de Temascaltepec. En esta escuela estuve poco tiempo, porque ese mismo año, es decir en 1989, me cambié a la Escuela Primaria: “Sor Juana Inés de la Cruz” que se encuentra ubicada en la comunidad de San Francisco de Ixtapan, municipio de Tejupilco.

El establecimiento en la década de los setentas de las Escuelas Normales de Tejupilco y Santa Ana Zicatecoyan en el municipio de Tlatlaya, marcan un antes y un después en la dinámica laboral de la región, ya que los jóvenes al terminar la educación secundaria tenían la opción de estudiar y al término de la carrera de profesor de educación primaria enrolarse en el gremio magisterial, la mayoría de las veces en escuelas ubicadas en las localidades de donde eran oriundos, o bien cercanas a su lugar de origen en esta región sureña del Estado de México.

Los licenciados en educación primaria. “Desde el primer día tuvimos la plaza de base”

En el Estado de México en 1993 las escuelas normales seguían operando con el Plan de Estudios 1985, el cual tenía la característica de ser considerado como parte del sistema de educación superior, debido al decreto de marzo de 1984, que elevaba los estudios al rango de licenciatura. En lo referente al perfil esbozado en el Plan de Licenciatura en Educación Primaria, éste respondía a los postulados del Artículo 3º Constitucional y a los contenidos de las Leyes Federal y Estatal de Educación, las cuales pretendían la formación de un profesional de la docencia, que a partir de un adecuado balance entre teoría y práctica se desenvuelva con aceptables niveles de calidad; desarrolle una concepción científica y crítica de la educación; y sea capaz de plantear alternativas de solución a problemas que enfrente el desarrollo del sistema educativo.

Este es el contexto donde se da la incorporación a la Escuela Normal de una maestra de Tejupilco, quien al no poder estudiar Sociología en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), se decide por el bachillerato pedagógico que ofertaba en aquel entonces la Escuela Normal de Tejupilco “porque era lo que más se le parecía”. Esta es su versión de los hechos:

Ingreso a la Normal porque mi familia no tenía los suficientes recursos para que yo me trasladara a la ciudad de Toluca, ya que era mi interés estudiar Sociología y al no poder hacerlo, me incliné por la Normal que era lo que más se le parecía y lo más accesible aquí a Tejupilco. Cuando cursaba el tercer grado de preparatoria había varios bachilleratos y como mi única posibilidad era estudiar el magisterio me incliné por el bachillerato pedagógico. Cuando ingresé a la licenciatura hubo dos exámenes, el de preescolar y el de primaria y a mí me parecía que el de preescolar me exigía, así lo entendía yo muy poco y además me exigía por otro lado, algo en lo que yo no me creía capaz, ni con cierta

inclinación, que es el de hacer muchas cosas manuales, lo que se refiere a trazar dibujos, hacer trabajos como se les llama manuales, o sea de doblar todo eso, no tengo esa facilidad ni me llama la atención, entonces, por eso me incliné por la educación primaria.

Otro caso similar es de un maestro, quien en principio estaba motivado en estudiar Bellas Artes en la ciudad de Toluca, sin embargo, las difíciles condiciones económicas por las que atravesaba la familia, por un lado, y por el otro, el hecho de encontrarse en un ambiente familiar integrado en su gran mayoría por maestros lo hizo inclinarse al ejercicio de la docencia. Esta es su historia:

En la familia el magisterio es como una tradición, desciendo de muchos familiares que son profesores, mis tíos, los hermanos de mi mamá son maestros. Además, en mi casa de cinco hermanos, cuatro somos maestros. Entonces, no era realmente mi intención estudiar para profesor, sino que dadas las condiciones de que mis padres no tuvieron la oportunidad de mandarme a Toluca a estudiar Bellas Artes, me coartaron la oportunidad de estudiar otra cosa, no se me dio la oportunidad y como era la única forma de que yo sobresaliera en el estudio decidí quedarme aquí en la Normal. A lo mejor no soy maestro de vocación, pero estoy contento con mi trabajo, estoy contento con lo que hago, con la convivencia que tengo con compañeros, con alumnos.

Así se tiene que el proceso de formación de estos maestros se da en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y 1997, aunado a la explosión demográfica, la cual repercutió en el aumento de la matrícula del sistema educativo como se muestra en el Anexo No. 2.

En este escenario de expansión se da el proceso de incorporación al magisterio de los maestros, quienes al ver las ventajas de hacerse de una plaza y ante las carencias económicas de la familia deciden cambiarse del curso ordinario al intensivo. Tal es el caso de un maestro de Tejupilco, quien nos comparte cómo se dio ese proceso:

La gran ventaja de haber estudiado con la Reforma de 1984, es que desde el primer día fuimos maestros de base, por la misma necesidad que tenía la nueva reforma de adquirir maestros para salir a ofrecer su trabajo, ese fue el principal impacto que tuvo en aquel

entonces. Cuando entramos a la Normal, teníamos miedo de dónde nos iban a mandar a trabajar, qué tan lejos estaría el lugar, pero al ver que en esa época había facilidades para trabajar y se podía dar el cambio del curso ordinario al intensivo y por tanto poder conseguir una plaza de base, no lo pensé dos veces y me cambie, nada más estudié un año en el ordinario, repito, fuimos una generación muy afortunada.

La incorporación de estos maestros al magisterio en la década de los noventa se da, por un lado, con la puesta en marcha de los procesos de federalización de la educación básica, lo que significó para las autoridades estatales mayor complejidad en la negociación de las condiciones laborales de los maestros, y por otro lado, coincide con el auge de los cursos intensivos de las Escuelas Normales de Tejupilco y Santa Ana Zicatecoyan, municipio de Tlatlaya, pues a partir de la generación 1993-1997, se da un incremento sustancial en su matrícula.

Sin embargo, esta situación fue cambiando de manera gradual, ya que a partir del año 2000 se fue complicando la asignación de plazas a los egresados normalistas, debido a la saturación de la oferta de las Escuelas Normales de la región. Es ilustrativo el caso de un maestro del municipio de Tlatlaya, egresado de la generación 1997-2001, quien nos comparte su experiencia:

Mi primer nombramiento con el cual me incorporo al magisterio se da en la Supervisión Escolar que se encuentra ubicada en Los Ocotes, municipio de Tlatlaya, con la plaza de Asesor Metodológico con sueldo de Profesor Pasante sujeta a reubicación. Llegué ahí con varios compañeros de generación y nos decían que ese nombramiento era para ubicarnos en las supervisiones para realizar actividades administrativas, mientras se daba la posibilidad de alguna vacante para que nos pudieran ubicar en alguna parte con alguna plaza. Un buen número de compañeros estábamos en esa situación. Yo estuve del mes de agosto hasta octubre. Esa experiencia me dejó un gran aprendizaje, por ejemplo, es muy diferente trabajar como adjunto, como practicante a ya pertenecer al sistema, a ya formar parte de, y estando ahí en la supervisión se enteró uno y ve de qué manera se manejan las cosas, cómo trabajan, la organización, los talleres, cómo entrarle a la vez por el lado administrativo, pero sí nos sirvió bastante. Posteriormente ubican mi plaza en la Escuela Primaria: “Hermenegildo Galeana” de la comunidad de El Aguacate, municipio de Tejupilco donde actualmente trabajo, ese es el único lugar donde he estado.

El hecho de que a partir de la década de los ochenta las Escuelas Normales ofrecieran licenciaturas en la modalidad de curso ordinario e intensivo, permitió formar cuadros de profesionistas para atender la demanda de escolaridad en educación básica, sin embargo, de acuerdo a los testimonios de los maestros entrevistados, podemos inferir que en principio no se sintieron motivados por enrolarse en el gremio magisterial, a pesar de las ventajas de obtener la plaza de base al momento de terminar la carrera, sino que fueron las interacciones tenidas de manera cotidiana con alumnos, colegas y demás actores sociales que se fue adquiriendo ese gusto y compromiso por acompañar en procesos de formación a niños y jóvenes en el desarrollo pleno de sus capacidades.

Reflexiones finales

El ejercicio de la docencia e investigación en espacios institucionales del posgrado, así como la interacción permanente con los maestros de educación básica, me ha permitido reconocerlos como sujetos políticos que responden a las necesidades de un contexto particular dinámico y cambiante como lo es la región sur del Estado de México, dentro de un marco institucional de reglas e incentivos que se ha ido transformando a través de diferentes épocas.

Estos primeros maestros rurales empiezan a construir la profesión docente en la segunda mitad del siglo XX, por la necesidad de tener un ingreso económico seguro, por tradición familiar, por la influencia de sus maestros. Lo cierto como bien lo reconoce Octavio Paz, “las vocaciones son misteriosas” y no pueden ser atribuidas solamente a una revelación interna, sino que se alimentan de otros factores como son: la experiencia, influencias intelectuales recibidas a lo largo de procesos de formación, determinadas corrientes de pensamiento con las cuales se identifican e incluso particulares estilos de vida.

En esa época, la política educativa estaba orientada en abatir el analfabetismo imperante en el medio rural, y hacer accesible la educación escolarizada, por lo que había la necesidad de incorporar a todas aquellas personas interesadas en ser maestros, para dedicarse principalmente en enseñar a leer y escribir a la población demandante, situación que se convirtió en un terreno fértil para todos aquellos jóvenes egresados de la educación primaria y secundaria que vieron la oportunidad de hacer carrera en el magisterio.

Posteriormente con el establecimiento de las Escuelas Normales de Tejupilco y Santa Ana

Zicatecoyan en el municipio de Tlatlaya, si bien se aseguró la formación de cuadros profesionales para atender la demanda creciente de escolarización, no todos los estudiantes se sintieron atraídos para ejercer la docencia, lo hacían porque veían la oportunidad de tener un trabajo seguro, cobrar un salario y tener ciertas prestaciones. Se puede decir que el sentido de responsabilidad y el compromiso que implicaba el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje se da a partir de irle encontrando gusto a la profesión, identificarse con las problemáticas de las comunidades y contribuir de alguna manera a la formación de niños y jóvenes, lo cual se traduciría en un cambio de mentalidad y abrir otros horizontes en el imaginario de la población.

Más adelante en los albores de este siglo XXI, los maestros se enfrentan a otros retos y a otras demandas del contexto regional, ahora se exige cierto perfil para ejercer la docencia, esto es, tener mínimo una licenciatura en el campo de la educación, ello aunado a la escasez de plazas de educación básica en los municipios sureños, por lo que ahora las Escuelas Normales se han convertido en una gran proporción en exportadoras de cuadros de profesionistas para cubrir la demanda de profesores sobre todo en los municipios conurbados de la ciudad de México y en menor medida en los municipios circundantes a la capital del Estado de México.

Finalmente cierro estas reflexiones, asumiendo la postura de superar esa visión reduccionista de encasillar a los maestros en los extremos, apóstoles o villanos, culpables únicos del fracaso escolar o responsables de sacar adelante el sistema educativo. Ni lo uno ni lo otro, somos profesionales de la educación atravesados por intereses sociales, económicos, religiosos, que concebimos nuestro proceso de formación siempre inacabado, que le tenemos un gran cariño y nos sentimos fuertemente arraigados con esta región y tratamos siempre de poner nuestro mejor esfuerzo para desarrollar las capacidades y talentos de todos aquellos que siguen creyendo en la educación como la posibilidad de crecer como personas de bien y tener horizontes amplios que rebasen lo escolarizado. Ese es el gran reto.

Bibliografía

- Arnaut, A. (2018) “El magisterio en las reformas educativas del siglo XX y XXI”, pp. 49-66 en: Camacho, S. (Coordinador). *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Camposortega, S. y Tapia, M. Á. (1997) *La marginación en el estado de México: Un aporte a la planeación del desarrollo*. El Colegio Mexiquense A. C.
- CONAPO (2015) *Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Encuesta Intercensal*.
- Comisión de Estudios Históricos (1974) *150 años de la educación en el estado de México*, Gobierno del estado de México, Dirección General de Educación Pública, Dirección de Prensa y Relaciones Públicas.
- Flores, P. (2017) *Educación, políticas públicas y cultura*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y Universidad Autónoma de Querétaro.
- Flores, F. (2006). Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación: *La supervisión de educación primaria: nociones, representaciones y prácticas en el contexto modernizador. (El caso del estado de México)*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Giménez, G. (1999) Territorio, Cultura e Identidades. La región socio-cultural, *Revista de Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Época II, Volumen V, No. 9, Universidad de Colima, México. Pp. 25-57
- Gobierno del Estado de México (1991) *Programa de Desarrollo para el Sur del Estado de México 1991-1994*, México
- Gobierno del Estado de México (1976) *Sexto Informe de Gobierno*. Carlos Hank González. 5 de Septiembre de 1976.
- Hernández, N. (2004) *La cultura profesional de los maestros de las escuelas primarias rurales federales de Tejupilco, México en el periodo de 1960 a 1970*, Tesis de Maestría, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Martínez, E. (1991) *La Educación en los Informes de Gobierno No. 3. Administración Estatal 1945-1951, Administración Federal 1946-1952*, ISCEEM, México.
- Martínez, C. E. (2011). Los maestros y su participación en la vida política, en: *Revista ISCEEM Reflexiones en torno a la educación*, Año 6 Tercera época, No. 12, julio-diciembre de 2011,

pp. 123-133.

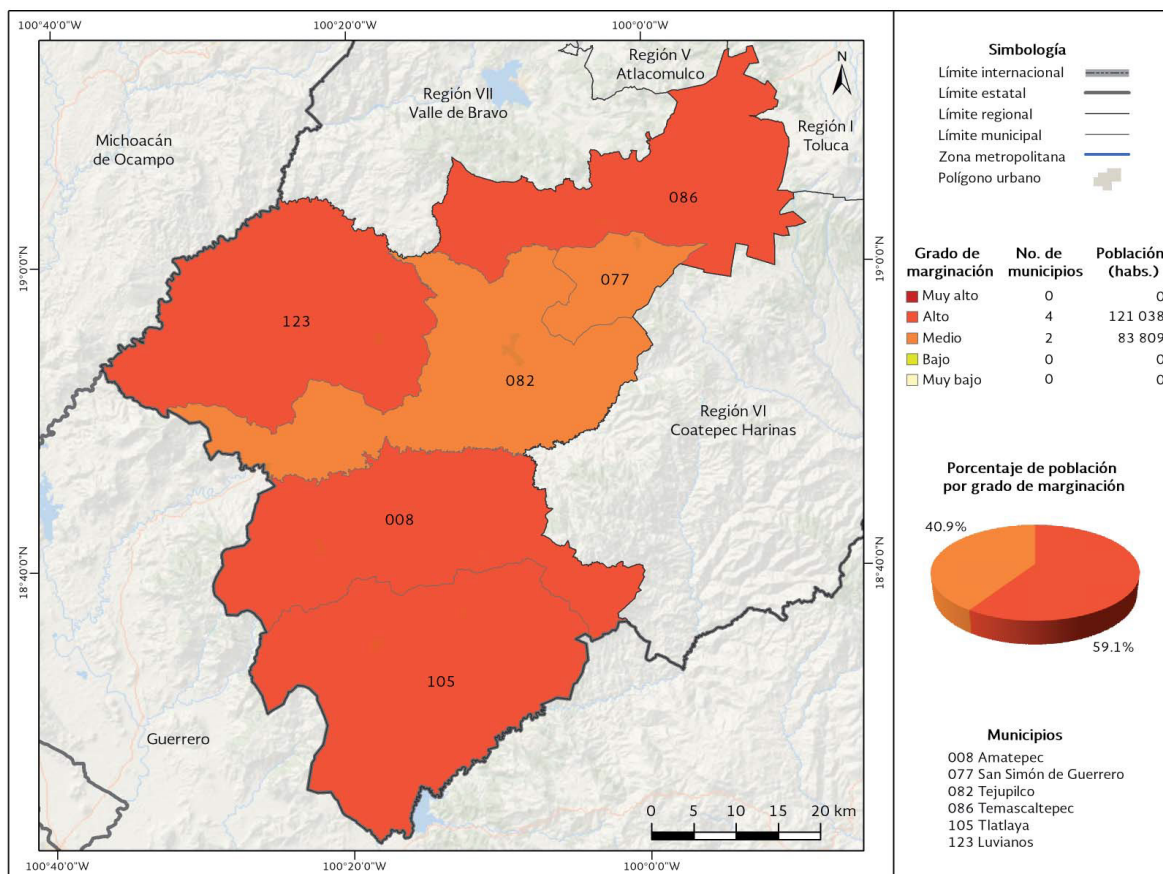
Martínez, C. E. (2010). Tesis de Doctorado en Pedagogía: *El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). El caso de la Región Sur del Estado de México*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

Sexto Informe de Gobierno. Carlos Hank González. 5 de Septiembre de 1976.

Velasco, A. (1980) *Geografía y estadística del Estado de México*. Biblioteca Enciclopédica del Estado de México. (Edición facsimilar de 1889). Toluca, México.

Anexo No. 1

Estado de México. Región IV Tejupilco: Grado de marginación por municipio, 2015



Fuente: Índice de marginación por entidad federativa y municipio Anexo B2

Anexo No. 2

Matrícula del sistema educativo del Estado de México 1980-2000

MATRÍCULA	1980	1990	2000
POBLACIÓN	7 y medio millones Habitantes	10 millones Habitantes	13 millones Habitantes
SISTEMA EDUCATIVO	1,464,387	2,774,527	3,500,000

Fuente: Flores Velázquez, Fernando, La supervisión de educación primaria: nociones, representaciones y prácticas en el contexto modernizador. (El caso del estado de México), Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación, ISCEEM, Toluca, 2006.

Notas

¹ Mi gratitud permanente a los maestros de los municipios de Tejupilco, Amatepec y Tlatlaya, los cuales, gracias a sus testimonios pude clarificar y complementar algunas ideas vertidas en mis trabajos de investigación.

² Martínez Vences, Carpóforo Emilio (2011). Los maestros y su participación en la vida política, en: *Revista ISCEEM Reflexiones en torno a la educación*, Año 6 Tercera época, No. 12, julio-diciembre de 2011, pp. 123-133 y Martínez Vences, Carpóforo Emilio (2010). Tesis de Doctorado en Pedagogía: *El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). El caso de la Región Sur del Estado de México*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

³ Hernández Benítez, Néstor (2004). Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación: *La cultura profesional de los maestros de las escuelas primarias rurales federales de Tejupilco, México en el periodo de 1960 a 1970*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y Flores Velázquez, Fernando (2006). Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación: *La supervisión de educación primaria: nociones, representaciones y prácticas en el contexto modernizador. (El caso del estado de México)*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

⁴ A lo largo de las interacciones tenidas con los maestros salió a relucir, por un lado, el nombre de aquellos mentores que tuvieron una destacada participación tanto en el ámbito de la docencia como en la política en la región, y por otro lado, de manera recurrente refieren los que fueron sus maestros de educación primaria. Destacan los siguientes: En Tejupilco: Alberto Santín Granados, Álvaro Contreras, Efraín Benhumea, Emigdio Alcalá, Eulalio Contreras, Joel Sánchez Reyes, Manuel Hernández Izquierdo, Mercedes Olascoaga y Pilar Contreras; En Amatepec: Alicia Domínguez Villalobos, Arnulfo Mirafuentes, Barbara Reyes, Benita Vences Morales, Elvia Jaimes, Federico Macario Martínez Gómez, Ignacio Cortez Tapia, Juan Marin, Nicolasa Vázquez Morales, Seniorina Gómez y Teresa Reyes; y finalmente en Tlatlaya: Miguel Luis Delgado Montoya.

⁵ Esta región socio-cultural es una extensión comprendida en la cuenca del Río Balsas, cuyo centro se ubica en la región más baja que es Ciudad Altamirano, Guerrero. Partiendo de este lugar y trazando un círculo imaginario en torno a esta ciudad están comprendidos los valles localizados en la parte noroeste del estado de Guerrero como son: Cutzamala de Pinzón, Coyuca de Catalán, Tlapachuala, Arcelia, Ajuchitlán, Zirándaro, Poliutla, San Miguel Totolapan, Paso de Arena y Placeres del Oro entre otros, y se prolonga a varios lugares del Estado de Michoacán, entre los que destacan: Huetamo, San Lucas, Riva Palacio, Tiquicheo, Carácuaro, Nocupétaro y Tuzantla. Esta región socio-cultural comprende también los cinco municipios ubicados en el sur del Estado de México: San Simón de Guerrero, Tejupilco, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya.

⁶ De acuerdo a este estudio, el estado de México se dividió en tres regiones naturales: La de la Planicie con pequeñas alturas, la Montañosa del Este y la Montañosa del Sur. Los municipios sureños se encontraban en esta última. Comisión de Estudios Históricos (1974). *150 años de la educación en el estado de México*, Gobierno del estado de México, Dirección General de Educación Pública, Dirección de Prensa y Relaciones Públicas.

⁷ Lic. Isidro Fabela Alfaro (1942-1945), Lic. Alfredo del Mazo Vélez (1945-1951), Ing. Salvador Sánchez Colín (1951-1957), Dr. Gustavo Baz Prada (1957-1963), Lic. Juan Fernández Albarrán (1963-1969), Profr. Carlos Hank González (1969-1975), Dr. Jorge Jiménez Cantú (1975-1981).

⁸ El trabajo de investigación del Dr. Néstor Hernández Benítez, referido en este artículo, da cuenta que los primeros maestros rurales en trabajar en esta región fueron: Lucila Balmaceda Alcalá, Leodegario Sánchez Reyes, Fernando Serafín García García, Mario Domínguez Macedo, Abraham Morales López y Anselmo Diego Domínguez.

⁹ El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), se crea en la administración federal de Manuel Avila Camacho (1940-1946), el 26 de diciembre de 1944 e inicia sus trabajos el 19 de marzo de 1945. Sus objetivos eran principalmente dos: regularizar la situación profesional de los maestros sin título en todo el país, a través de la capacitación para que no abandonaran sus centros rurales de trabajo y unificar su formación en lo referente a planes, programas, métodos y doctrinas educativas.

¹⁰ En 1970 existían en el estado de México solamente cinco Escuelas Normales dependientes del subsistema estatal: la denominada Escuela Normal para Señoritas fundada en 1882; la Escuela Normal del Estado fundada en 1959, éstas

ubicadas en la ciudad de Toluca. Es hasta 1960 cuando se crean las Escuelas Normales de Tlalnepantla y Atlacomulco y en 1962 la Escuela Normal de Chalco.

¹¹ En este periodo se fundan las siguientes escuelas normales: en 1971, Tejupilco; en 1973, Naucalpan, Ecatepec de Morelos, Cuautitlán Izcalli, Nezahualcóyotl y Coatepec Harinas; en 1974, Tenancingo, Sultepec, Valle de Bravo, Jilotepec, Zumpango, Coacalco, Teotihuacan, Nezahualcóyotl II y Santiago Tianguistenco; en 1975, Texcoco y San Felipe del Progreso.

Rezago escolar en la pospandemia

Nuevos caminos y viejos problemas, regresando a la escuela en educación básica por COVID-19

New paths and old problems, returning to school in basic education due to COVID-19

*Sergio Jacinto Alejo López**

Graciela M. L. Ruiz Aguilar†

Patricia Baeza Ávila‡

Resumen: El retorno a la presencialidad en México enfrentó a la comunidad escolar con retos de salud, rezago educativo y emocionales, acentuados por desigualdades sociales y en acceso tecnológico. Esta investigación explora las experiencias de estudiantes de primaria durante el confinamiento y el regreso semi presencial, mediante metodologías cuantitativas/cualitativas aplicadas a 18 estudiantes, enfocándose en su contexto sociodemográfico, rendimiento escolar y adaptación emocional. Los resultados evidencian la diversidad de realidades y una resiliencia esperanzadora hacia el futuro educativo, destacando la necesidad de adaptación en los ámbitos intelectual, cognitivo y emocional.

Abstract: The return to in-person education in Mexico presented significant challenges for the school community, including health risks, educational lag, and emotional issues, exacerbated by social and economic inequalities and disparities in access to technological resources. This study investigates the experiences of primary school students during lockdown and their transition to semi-presential classes, using quantitative/qualitative methodologies with 18 students, focusing on their sociodemographic context, academic performance, and emotional adaptation. Findings reveal diverse realities and a hopeful resilience towards the educational future, highlighting the ongoing need for adaptation in intellectual, cognitive, and emotional domains.

Palabras clave: relevancia de la educación; aprovechamiento escolar; padres de familia.

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, LGAC: Rezago y abandono escolar, Departamento de Ingeniería Agroindustrial, División de Ciencias de la Salud e Ingenierías, Campus Celaya-Salvatierra, Universidad de Guanajuato, correo-e: sj.alejo@ugto.mx

† Doctora en Ciencias, CINVESTAV-IPN, LGAC: Aplicaciones de ingeniería en biotecnología y sustentabilidad, Departamento de Ciencias Ambientales, División de Ciencias de la Vida, Campus Irapuato-Salamanca, Universidad de Guanajuato, correo-e gracielar@ugto.mx

‡ Maestra en Desarrollo Docente, Universidad de Guanajuato, LGAC: Rezago y abandono escolar en educación básica, Escuela Primaria “Ignacio Ramírez”, Acámbaro, Guanajuato, correo-e: patch251@hotmail.com

Introducción

La pandemia por el coronavirus (COVID-19) provocó una crisis sin precedentes en todos los ámbitos sociales en el mundo, que no se ha dimensionado con suficiencia y claridad en el contexto educativo, con el cierre de las actividades presenciales. Al paso de los meses, la desesperación e incertidumbre fue creciendo y creando estados de crisis nunca vividos, dando origen a la movilización de docentes y directivos para continuar atendiendo a los niños y a las niñas. El grupo de docentes improvisó estrategias para dar continuidad a los procesos educativos, sin disponer de las habilidades ni la experiencia en la enseñanza en línea, fue un alud de información requerida para el manejo de documentos, planes, informes, diagramas, tablas, formatos, etc. así como la utilización de plataformas con una asesoría exigua y a menudo inadecuada de las autoridades escolares, además de apoyar la atención y los cuidados de la salud, intentando aminorar el estrés y procurar el bienestar de todas las personas de la comunidad educativa.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) recomendó durante las clases virtuales, dar prioridad a la recuperación de estudiantes en riesgo o en situación de abandono de sus estudios debido a que, por diversas situaciones, probablemente el cuerpo docente no logró comunicarse con uno o varios de ellos. La SEP indicó también que la dirección escolar debiera impulsar distintas acciones para tratar en la medida de lo posible contactar a sus madres y padres, conocer su situación en particular y tratar de que continúen sus estudios utilizando los recursos a sus posibilidades. Sin embargo, quedó pendiente hacer una valoración de las situaciones de riesgo o de abandono escolar, así como de estrategias para la retención y recuperación académica de los alumnos y las alumnas con un currículum más abierto y flexible escuchando otras voces.

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las ciencias y la Educación (UNESCO, 2021) señaló en su momento que, a causa de la pandemia, en América Latina se suspendieron clases presenciales y habilitaron programas de educación a distancia con la finalidad de reducir las tensiones sociales por el impacto inmediato de la propagación del virus no solo entre el personal educativo, sino en las sociedades humanas en general. También este organismo especificó retos importantes a consecuencia de la pandemia, que debían considerarse en las medidas de restablecimiento de la educación presencial, por la existencia de una crisis en los aprendizajes con una diversidad de problemas que van desde el desánimo, pasando por una desvinculación temporal, hasta llegar al punto más álgido y doloroso del abandono escolar en los

cuatro puntos cardinales de nuestro planeta.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) por su parte, estableció la “Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica”, en la que destaca la aplicación de un currículum que tomara en cuenta las particularidades de los alumnos y alumnas con las diversidades de sus contextos; puntualizando de esta manera que hay diferentes capacidades y necesidades en sus aprendizajes, con la finalidad de facilitar todo el tránsito educativo desde el acceso, la permanencia y en la mejor circunstancia, el egreso oportuno.

La dinámica de la escuela no se detuvo, según la opinión de Plá (2020) esta solo se movió a la casa pero no se interrumpió el hecho de proporcionar conocimientos y expectativas de un mejor futuro, agrega el investigador que no se sabe con precisión el tiempo que durará la sensación esperanzadora en la escuela, debido a que la historia nos enseña, como la gran maestra de la vida, tener que reconocer una realidad muy dura y cruel, de modo exclusivo si se mira a la escuela desde antes de este suceso mundial. Pues desde antes de este acontecimiento de dimensión mundial, la escuela mostraba, como lo menciona Bolívar (2006) “la insatisfacción en su funcionamiento y malestar de los docentes al no poder responder a tal cúmulo de demandas y sentirse culpados” (p.121).

Los cambios sucedidos en los hábitos y costumbres por la afectación de la movilidad y convivencia social acercaron no solo al espacio de la familia y la escuela, sino también a su mutuo reconocimiento en las labores formativas en donde se compartieron responsabilidades. Así continúa lo que señala Bolívar (2006) como una tendencia hacia los nuevos enfoques comunitarios que “apelan a planteamientos comunitarios, articulando la acción educativa escolar con otros ámbitos sociales y/o acometiendo acciones paralelas” (p.121).

En la articulación educativa del hogar y la escuela se abrió una ventana desde un análisis esperanzador como si fuera una utopía, dice Plá (2020) que siempre creamos un motivo o razón para avanzar en materia educativa, dando sentido y prioridad a la continuidad de los trabajos escolares llevados en casa durante la pandemia. Esta perspectiva, trajo consigo, un sentimiento de haber vivido el arraigo no como un espacio y tiempo tan solo traumático, sino compensando hacia un equilibrio más ecuánime en nuestras vidas. Hay tanta confianza en la educación en la visión de este autor, debido posiblemente a que puede significar solo un “paréntesis en nuestras vidas”, porque quizá siempre en los momentos complicados como sociedad, hemos soñado la educación

como una llave que nos lleve a dar el primer paso para caminar a un mundo mejor y, por eso, no queremos que se detenga, que sea como una capa de protección para los niños y niñas, para tener la ilusión y la imaginación que nos haga trascender en el futuro. Así queremos a la escuela, a pesar de los estreses en los traslados a casa, seguimos cotidianamente muy hacendosos para ella (Plá, 2020).

En este juego entre la crueldad de la crisis sanitaria y la bondad compasiva de la escuela, esta investigación tiene el propósito de analizar desde la reflexión de los niños y niñas, los papeles que emprendieron durante el tiempo de confinamiento por el Covid-19 y previo al retorno a las clases de manera presencial, con la finalidad de conocer su opinión acerca de los problemas que tuvieron en sus clases con los contenidos curriculares durante el retorno, así como proponer algunas estrategias de recuperación de los aprendizajes perdidos.

Antecedentes

En México, uno de los fenómenos educativos que más se agravaron durante el confinamiento por el COVID-19 y con un impacto en el retorno a la presencialidad, fue el rezago escolar ocasionando una desvinculación y abandono educativo. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2021), para el ciclo escolar 2020-2021 no se inscribieron 5.2 millones de personas entre los 3 y 29 años, los cuales representaron un 9.6% del total. Las causas del abandono escolar en este ciclo escolar tuvieron que ver con la mala calidad de las clases en línea, ya que son poco eficaces para el aprendizaje, un 26.6% así lo afirman de este universo poblacional. Además, los problemas económicos en los hogares limitaron la disponibilidad de dispositivos electrónicos de comunicación, en un 25.3% se menciona que alguno de sus padres, madres o tutores se quedó sin trabajo y un 21.9% carece de computadora o la conexión a Internet (INEGI-ECOVIED-ED 2020-2021).

Una medida para la recuperación de aprendizajes y poder atender el rezago escolar, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (UNESCO, 2021a) indica que era necesario poner en relieve las percepciones y experiencias de estudiantes y de docentes sobre la pandemia, los aprendizajes logrados, sus emociones y efectos en la salud, las percepciones de futuro, los vínculos y dinámicas familiares y sociales, así como la continuidad pedagógica virtual y re-vinculación escolar considerando la ética del cuidado. Sin embargo, la

contingencia por el COVID-19 fue colocando en evidencia muchas condiciones que restringieron los aprendizajes de los alumnos y las alumnas, por un lado, las severas fracturas y desigualdades económicas, sociales y educativas en que se vive en la actualidad. Por ejemplo, sus trayectorias escolares estuvieron condicionadas por los entornos tecnológicos en especial a las habilidades necesarias y al acceso restringido a la conectividad por internet. Aunados a la desigualdad tecnológica, hubo factores que pusieron en riesgo su trayectoria y aprendizajes, ya que en el caso de aquellos que vivían en condiciones de vulnerabilidad, aumentaba la posibilidad de que abandonaran sus estudios. Por otra parte, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) hubo docentes que realizaron esfuerzos extraordinarios para mantener contacto con el alumnado, como llevar los costos de su equipamiento tecnológico y de los pagos asociados con su funcionamiento, así como tener mayor carga laboral. Un cierre prolongado de escuelas pudo afectar de modo negativo a toda una generación de estudiantes, provocando pérdida de conocimientos y habilidades.

La tarea educativa ha demandado hacer los planteamientos correctos y las respuestas pertinentes, porque las consecuencias de lo que se piense, acuerde y se decida hacer ahora, tendrá un impacto de manera decisiva en el corto y largo plazos. Esta investigación es iniciada en marzo de 2021, con el propósito de analizar, desde la voz de los niños y las niñas de educación primaria en un marco del retorno a la presencialidad, crear caminos alternativos y atender rezagos como una de las principales problemáticas que aqueja al quehacer docente, preguntando acerca de cómo fueron los aprendizajes de los contenidos curriculares de los niños y las niñas de educación básica durante el periodo de confinamiento en casa y cómo vivieron las clases durante el retorno a causa de la pandemia por el COVID-19.

Las derivaciones en los déficits de conocimientos y en la inseguridad de las emociones de los alumnos y las alumnas, acrecentados durante la pandemia, explica Pérez Gómez (2020) que fueron resultado de nuestras costumbres, tradiciones y culturas introducidas en la vida cotidiana de manera consciente o subconsciente dentro del contexto familiar, social y escolar, además de nuestro saber técnico y científico que a partir de los datos e informaciones, vamos configurando un conjunto de conceptos e ideas organizadas en mapas mentales o teorías, es decir, son representaciones humanas con las que interpretamos y decidimos frente a lo que se nos presenta en la vida.

Durante el tiempo de confinamiento parte el cuestionamiento social que se hizo del papel de la escuela fue con relación a las desigualdades educativas. Dubet y Martuccelli (1998) señalan que la escuela no forma ni socializa a los estudiantes de manera igual en sus conocimientos, competencias y actitudes, sino más bien construye diferencias subjetivas considerables, fortaleciendo a unos y debilitando a otros. En este sentido, dicha socialización y formación son definidas como el proceso mediante el cual estos actores construyen su experiencia escolar, “unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella” (Dubet y Martuccelli, 1998, p, 21).

En el contexto de la fragmentación y desigualdades socioeducativas durante el encierro en casa y en las acciones de reincorporación a las clases presenciales se fueron gestando distintas experiencias de los alumnos y alumnas que fueron determinando el rol en la comunidad escolar; dichas experiencias, resultaron de una confrontación con las disposiciones establecidas en el hogar como por ejemplo, las prohibiciones para salir a jugar con los amigos, el realizar ciertas medidas sanitarias como el cubrebocas y la sana distancia, el constante lavado de manos, etc. Lo mismo sucedió con las encomiendas escolares que causaron muchas dificultades para realizar las clases por línea, los horarios, las tareas, etc. Frente a estas normas de la familia y la escuela, los alumnos y las alumnas van construyendo su propia experiencia escolar, más aún cuando existen desigualdades que fomentan y aumentan tensiones que los obligan a sujetarse a estas autoridades sociales oponiendo su mundo a otros mundos y como señalan Dubet y Martuccelli (1998) se trata de encontrar y hacer valer una “justicia objetiva y ciega”, en donde no haya preferencias y que ellos posean el poder de objetar dichas disposiciones estableciendo límites a sus derechos, como pueden ser el respeto a su persona, a su espacio y a su tiempo, de ninguna manera los padres o las madres en su hogar o docentes en la escuela, pueden trasgredir estas condiciones de privacidad.

La experiencia escolar vivida por los alumnos y las alumnas durante el tiempo de pandemia no fue lineal ni tampoco igual, sino que obedeció a factores históricos de cada contexto específico de la familia. Sabíamos desde antes de la pandemia de la importancia de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también conocíamos de la necesidad de actualización del grupo docente y de que los niños y niñas estaban cada vez más inmersos en el uso de dispositivos electrónicos, así como en espacios de aprendizaje lejanos y distintos a los recibidos en la escuela, por ello coincidimos que “en cuanto más débiles son los alumnos, menos capacidades de socialización posee la escuela y más se constituye la vida juvenil al margen de la escuela o en

contra de ella” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 453).

En esta confrontación de la experiencia escolar con las fuerzas de las disposiciones institucionales, los alumnos y las alumnas corrieron el riesgo frente las desigualdades sociales imperantes, el de padecer un sentido desfavorable de desvinculación escolar. así como la pérdida de interés por sus estudios por problemas personales, académicos y/o familiares. Si bien está presente en la escuela, la desvinculación subsiste, hay una ausencia de motivación y de compromiso con sus responsabilidades. “¡Estoy en la clase!, claro, pero en realidad no es así” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 10).

Muchos niños y niñas durante el confinamiento tuvieron un apartamiento de la escuela y de sus actividades de sociabilidad personal, si bien no hubo en este caso una desvinculación educativa, si se produce una desmotivación y una angustia que puede llegar al abandono, como lo explica Richards (2017), en cuanto ocurre un proceso de separación lento que involucra también el abandono de ciertas prácticas personales y familiares que van marcando el desarrollo de la identidad y la proyección futura del estudiante, para al final ingresar a contornos de exclusión más dolorosos en lo personal y en lo social.

La escuela puede construir expectativas favorables en la conciencia de los niños y niñas, sin embargo, aun dentro de un contexto de fragmentación y desigualdades educativas, para representar un lugar esperanzador que ofrezca mayor seguridad y en el que puedan encontrarse oportunidades que proporcionen una identidad democratizadora y sin muchos privilegios diferenciadores. En parte depende del sentido que den los y las docentes, autoridades educativas, padres y madres de familia a un trabajo escolar colaborativo y transparente.

Método de investigación

El método de investigación utilizado fue a través de la obtención de datos cuantitativos diseñando, validando y aplicando una encuesta (Quispe, 2013), a un grupo representativo de personas a través de un cuestionario con preguntas para conocer y/o analizar información valiosa de manera escrita en el cumplimiento de los objetivos planteados. Además, se recogió información cualitativa mediante una entrevista a través de un grupo focal (Martínez, 2004; García, 2003). Para la aplicación del cuestionario participó el grupo de 6ºB formado por 22 estudiantes (11 mujeres y 11 hombres), sin embargo, solamente 18 estudiantes respondieron el cuestionario (9 mujeres y 9

hombres). Para la discusión en el grupo focal participaron 10 niñas y 8 niños. Se aplicó el cuestionario con 22 preguntas de opción múltiple, integrado con información del contexto familiar, la opinión sobre el trabajo escolar y en comparación con otras y otros estudiantes, las expectativas que tiene la familia con relación a la vida escolar, el trabajo en casa durante la pandemia y el aprendizaje, los problemas específicos en la modalidad de trabajo a distancia, los problemas a los que se están enfrentado al regresar de manera presencial a la escuela y por último su opinión, vivencias y experiencias sobre algunas condiciones que apoyan sus estudios para el regreso presencial.

Previo a la aplicación del cuestionario se solicitó la autorización correspondiente a la dirección de la escuela a través de un oficio donde se hace la petición y se explican los motivos de la actividad. De igual manera se pidió a los padres y madres de familia a través de una carta de autorización del uso de datos e imagen. Esta situación inicialmente creó incertidumbre en los padres y madres de familia, ya que era la primera vez que sus hijos participarían en una actividad de esta naturaleza. Finalmente, se le explicó a detalle sobre el cuestionario, la finalidad, las actividades del trabajo de investigación y sus ventajas para el grupo.

La entrevista se llevó a cabo en la modalidad dirigida con los niños y las niñas del grupo que quisieron colaborar, explicando a los alumnos y las alumnas su finalidad y haciendo la invitación a participar destacando los elementos contextuales que les ayudarían a expresar sus experiencias. Para llevar a cabo se trabajó con 18 estudiantes del grupo de 6°B, (9 alumnos y 9 alumnas) quienes mostraron su interés por participar ya que la invitación se hizo de manera general, en junio de 2022 se dio al trabajo con este instrumento. El piloteo de pruebas correctivas de las preguntas y respuestas se realizó con un grupo de alumnos adjuntos al grupo, a los cuales no se aplicaría la investigación y así lograr una mejor interpretación de sus opiniones dando pie a la construcción de categorías de análisis el papel del estudiante y las desigualdades sociales y educativas, los efectos psicológicos y la resiliencia, además del abandono escolar y la permanencia en los estudios. Cabe mencionar, que se dieron tanto a los padres y madres de familia de los alumnos y las alumnas involucradas, como a ellos mismos, cartas de consentimiento y asentimiento para el respeto a la transparencia e identidad haciendo el ejercicio libre para quienes estuvieron interesados en participar.

Resultados de investigación

La escuela es un espacio territorial y social donde se hace una educación con procesos de socialización que nos llevan a elaborar reflexiones muy serias acerca de si se puede hacer y no hacer a través de medios digitales, ya que no se dan los mismos resultados en los aprendizajes. La articulación de los aprendizajes de manera presencial conforma relaciones sociales en beneficio de una formación integral de los estudiantes, sin embargo, hubo situaciones que dificultaron el retorno presencial como fue la necesidad de ayudar en la casa y en su sustento.

La enseñanza y el aprendizaje a distancia han remarcado una importante necesidad de llevar relaciones cara a cara entre docentes y estudiantes, el valor de la presencialidad ha aumentado junto con la necesidad de colaboración entre el cuerpo docente para intercambiar experiencias y métodos de aprendizaje más eficaces, el diseño de actividades de apoyo a los y las estudiantes, así como el logro de sistemas de evaluación más eficientes con el soporte de la tecnología. La transformación de la escuela por la pandemia ha obligado a establecer pautas culturales de colaboración para la sobrevivencia de muchas actividades directivas y de docencia como una manera de lograr los objetivos educativos. Las expectativas de los alumnos y las alumnas en relación con su rendimiento y aprovechamiento escolar no fueron muy positivas en comparación con sus mejores amigos y compañeros de clase. La mayor parte que creyeron obtener calificaciones por debajo de un 8.0 al finalizar el semestre, es decir, no tenían buenas expectativas de aprovechamiento escolar:

No aprendí muchas cosas de cuarto y quinto porque solo la maestra enviaba copias y tenía que hacer los ejercicios con ayuda de la televisión y a veces no entendía nada de los programas eran muy aburridos, casi no me comunicaba con mi maestra y a veces mi mamá se desesperaba y ya me hacía los ejercicios ella para mandarlos a la maestra (M-1).

Entre los problemas en los estudios durante el retorno, sobresalen el bajo rendimiento académico de los y las estudiantes y el ambiente de la familia, los cuáles impactaron en los sectores sociales más desfavorecidos, dando cabida a una mayor predisposición al abandono escolar y en la disponibilidad de tecnologías para dar continuidad a las clases en línea de manera satisfactoria, hay quienes cuentan y saben manejar los dispositivos tecnológicos y quienes no los pueden tener, ampliando de esta manera las desigualdades y la distancia social. El impacto en los aprendizajes por las desigualdades durante el cierre de los centros escolares, según la UNESCO (2020),

aumentaron las brechas digitales, causando una interrupción de los aprendizajes y a la improvisación del aprendizaje a distancia, el acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital, así como el incremento del abandono escolar. La economía de las familias se vio afectada por el cierre del comercio, fuente principal de empleo, tal como lo menciona esta alumna al preguntarle cuál ha sido la mayor problemática a la que se ha enfrentado frente al regreso a clases presenciales:

En primer lugar, mis papás no han tenido trabajo por la pandemia son comerciantes y para regresar a clases tuve problemas económicos pues no tienen dinero para el pasaje y vivo lejos. Además, también no pueden comprarme útiles escolares, el uniforme y lo que aquí nos piden en la escuela (M-2).

En estas narraciones, observamos como el grupo focal es utilizado para obtener mayor profundización de la información y poder construir un punto de encuentro colaborativo y formativo en estas actividades. En este caso el difícil contexto de las condiciones económicas, afectan el ámbito de aprendizaje los problemas y nuevos retos reflejan un rezago educativo en los alumnos y las alumnas, aunque de acuerdo con la SEP (2020) para lograr que estos continuaran aprendiendo se creó un microsítio para desarrollar actividades por las y los estudiantes en compañía de su familia, desde educación inicial hasta la secundaria, apoyado con la cobertura de transmisión abierta que ofrecían Televisión Educativa y Canal Once, así como la radio educativa, vinculadas a los libros de texto gratuitos. A pesar de todos los esfuerzos y trabajo colectivo tanto de docentes como de autoridades educativas, algunas y algunos alumnos manifiestan que no aprendieron mucho en la pandemia y que esto generó un problema radical en su regreso presencial a la escuela, como esta niña:

La verdad me siento incómoda. He tenido problemas para volver a hacer las actividades de matemáticas, porque ahora me cuestan más trabajo como los problemas de fracciones, creo que durante este tiempo que estuve en casa no aprendí mucho, así lo siento (M-3).

El grupo docente, enfrentó durante el agobio por la pandemia, las indicaciones de las autoridades con más voluntad que conocimiento, acudiendo a su limitada experiencia en el manejo

pedagógico de las tecnologías virtuales, con sus propios recursos personales y formativos afrontaron a la autoridad educativa. Explica Fernández, et al. (2020) que los y las docentes recibieron en general una capacitación poco adecuada para incorporar dichas tecnologías a su trabajo cotidiano, programas con un costo de miles de millones de pesos para la adquisición de computadoras, laptops, tabletas y distintas tecnologías de las que hoy pocos pueden echar mano para acceder a la educación en línea, y la insuficiente adaptación de los materiales didácticos de las diferentes asignaturas para su enseñanza en línea. Todas estas dificultades impactaron en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, aunadas a los problemas que tuvieron para estar en sus clases y hacer las tareas, como apoyar a la familia trabajando:

Hacer las tareas que nos deja la maestra es complicado, me gustaba más el año pasado que no tuvimos tanta tarea, se me hace difícil hacerlas, pues ahora ya no tengo chance de chambear, antes en la pandemia me iba con mi jefa a vender almuerzo al mercado y me ganaba mi dinero para ir a los playstations, ahora ya no puedo porque tengo que venir a la escuela; eso es lo que más se me dificultó (H-1).

La marcha de los aprendizajes desarrollados desde el espacio áulico durante casi dos años de crisis sanitaria se volvió lenta o en un caso peor, se detuvo retrasando los saberes propuestos por el currículum convenido por docentes. En la investigación, algunas de las respuestas de los niños y las niñas a la pregunta de cómo podrían resolver sus problemas para el retorno más adecuado, fueron de la siguiente manera:

- Llenas de esperanza, “con el tiempo, cuando ya pueda agarrar nuevamente el ritmo de cómo era mi vida escolar antes de la pandemia” (M-4).
- Ampliando sus relaciones personales, “pues debo buscar nuevos amigos y con los de mi salón sólo me junto para hacer trabajo de la escuela” (H-2).
- Con mayor iniciativa y responsabilidad, “necesito material donde se me facilite entender las fracciones, cumpliendo con las actividades y venir a la escuela seguido, no faltar” (M-5).
- Averiguando posibilidades con mayor interés, “tengo que buscar un trabajo en la tarde, pero luego se me complica cuando hay mucha tarea no tengo tiempo de hacerla” (H-3).

La contingencia sanitaria puso en la palestra evidencias severas acerca de las distintas caras

de las desigualdades padecidas en la sociedad, sobre todo al tener que recurrir a una educación remota de emergencia, con medios de enseñanza y aprendizaje posibles condicionados por los entornos tecnológicos y las habilidades disponibles por los niños y las niñas, así como sus familias.

Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos en esta investigación ofrecen un amplio diagnóstico de la situación vivida por la comunidad educativa que se ha investigado, lo que hace necesario no olvidar lo acontecido y para ello es necesario marcar con claridad el camino que lleve a hacer los ajustes educativos demandados poco a poco y ayudándose en colectivo los y las docentes, para así reforzar las experiencias positivas y poder mejorar con calidad y equidad su trabajo académico en los aprendizajes de los alumnos y las alumnas, incluyendo su seguridad emocional, ya que es indudable que aprendieron menos, sobre todo aquellos que viven en contextos sociales vulnerables, es preciso, por tanto, mejorar las condiciones para la enseñanza y asegurar una atención lo más personalizada posible a todos los y las estudiantes.

La enseñanza y el aprendizaje en línea tienen sus aciertos indudablemente, sin embargo, pensamos que tomar decisiones que vayan en menoscabo las relaciones directas entre el grupo docente y el alumnado no son positivas, porque estas atienden a una necesidad humana sustancial. También se ha resaltado la importancia de fomentar la colaboración entre los y las docentes para establecer formas de evaluación más adecuadas. La cultura de colaboración en la escuela, para cuyo desarrollo tiene un especial valor el trabajo de los equipos directivos, fortalece la actividad docente y facilita el logro de los objetivos educativos. La modificación de clases presenciales con el formato de una educación a distancia no solo fue inesperada, por lo mismo fue desconcertante y obligada, durante este periodo ni los maestros, ni los niños ni las niñas tuvieron tiempo para una elección o una preparación, sino que se adaptaron con los recursos y capacidades disponibles. Dichos cambios que se gestaron pueden capitalizarse como nuevas prácticas y formas de organización escolar, sin embargo, no es cosa de actuar unos cuantos, en la comunidad escolar, sino de participar desde toda la experiencia y conocimientos posibles. Los aprendizajes obtenidos de este tiempo de pandemia pueden representar un llamado de atención a trabajar de manera colaborativa el grupo docente, los padres y madres de familia, bajo una responsabilidad compartida desde las tareas cotidianas.

La tarea educativa demanda trasladar los referentes pedagógicos del docente a espacios de la realidad comunitaria y la vida en colectivo, es un tema del trabajo en grupo y colaborativo, dicha tarea consiste en conocer esta realidad a partir de la voz y mirada de los estudiantes como una necesidad central del trabajo docente, acercarse con la confianza y el interés de comprender esos mundos dicotómicos silenciosos y de algarabía que cargan los alumnos en su mochila existencial y cuestionarse cómo piensan, sienten y actúan, es decir, averiguar cómo ayudarles a conformar su propia construcción personal en un tiempo de fragmentación social y escolar.

Bibliografía

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Dubet, F., y Martuccelli, M. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Fernández, M.A., Herrera, L.N., Hernández, D., Nolasco, R. y De la Rosa, R. (2020). Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano. *Nexos*. Consultado el 14 de febrero de 2024.
- <https://educacion.nexos.com.mx/lecciones-del-covid-19-para-el-sistema-educativo-mexicano/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niños, niñas y adolescentes por Covid-19*. Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19. Buenos Aires: UNICEF. Consultado el 14 de diciembre de 2023.
- <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Efectos-salud-mental-ninias-ninos-adolescentes-COVID19>
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Etapas del proceso investigador: Instrumentación*. Almendralejo.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación. ciclo escolar (2019-2020 y 2020-2021)*. INEGI. ECOVID-ED. Consultada el 14 de enero de 2024.
- https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Martínez, M. (2004). Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. *Heterotropía*, 10(26), 59-72.
- Pérez Gómez, A.I. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis educativa UNLPam*, 24 (3), 1 – 24.
- Plá, S. (2020). “La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza” pp.30-38 en Casanova, H. (Coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica*. IISUE. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las ciencias y la Educación. (2021). *A un año*

del comienzo de la pandemia: continuidad educativa y evaluación en América Latina y el Caribe en 2021. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. Consultado el 10 de diciembre de 2023.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377802>

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las ciencias y la Educación. (2021a). *Recuperar el aprendizaje perdido: ¿Cómo actuar con rapidez y a gran escala?* UNESCO. Consultado el 10 de diciembre de 2023.

<https://es.unesco.org/news/recuperar-aprendizaje-perdido-como-actuar-rapidez-y-gran-escala>

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las ciencias y la Educación. (2020). *Seminario Regional n°13: ¿Cómo garantizamos la continuidad de trayectorias educativas durante y después del COVID- 19 en América Latina y el Caribe?* UNESCO. Consultado el 10 de diciembre de 2023.

<https://es.unesco.org/sites/default/files/webinar-trayectorias-continuidad-educativa-13.pdf>

Quispe, A. (2013). *El uso de la encuesta en las ciencias sociales*. UAT. Díaz de Santos. Colegio de Posgraduados.

Richards, C. (2017). *El desafío de aprender... El desafío de enseñar Relatos para una educación más justa*. Gráfica Lom. Consultado el 14 de diciembre de 2023.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18902/el%20desafio%20de%20aprender.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Secretaría de Educación Pública. SEP. (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica. Durante el ciclo escolar 2020-2021*. SEP. Consultada el 14 de diciembre de 2023.

https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgia_Nac.pdf

Secretaría de Educación Pública. SEP. (2020). *Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes. Educación preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP. Consultado el 14 de diciembre de 2023.

https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-qoRTiFRo5V-Anexo1_OrientacionesparaapoyarestudioenCasa.pdf

Rezago en educación preescolar. Perspectivas docentes durante el retorno a clases presenciales

Lag in preschool education. Teachers' perspectives during the return to face-to-face classes

*Sergio Jacinto Alejo López**

Cirila Cervera Delgado†

María Rebeca García Hernández‡

Resumen: La pandemia de COVID-19 transformó la enseñanza, revelando dificultades de acceso a recursos digitales, riesgos de contagio y problemas de salud mental, afectando especialmente a los más marginados. Este contexto exige replantear la educación, valorando la escuela pero buscando soluciones innovadoras y teorías que expliquen los desafíos educativos actuales. La investigación analizó percepciones de docentes, padres, y alumnos sobre el rezago escolar durante y post pandemia, utilizando encuestas y entrevistas con estudiantes de preescolar. Los hallazgos indican riesgos de rezago debido a los obstáculos de la educación a distancia y el retorno a clases presenciales.

Abstract: The COVID-19 pandemic has transformed educational practices and learning, highlighting issues like digital resource access, health risks, and mental health challenges, especially for the marginalized. The critical role of schools in fostering civic values is acknowledged, yet there's a pressing need for social sciences to devise new educational strategies and to understand these educational challenges. Teachers, parents, and students faced significant adaptation challenges, employing creativity and basic pedagogical approaches to maintain education continuity. This research, using a quantitative/interpretative methodology, examines perceptions of educational lag risks among teachers, parents, and preschool students during and post-pandemic, revealing the educational setbacks encountered in online and in-person settings.

Palabras clave: educación; aprovechamiento escolar; responsabilidad de los padres; estrategias de enseñanza; calidad de la educación.

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, LGAC: Rezago y abandono escolar, Departamento de Ingeniería Agroindustrial, División de Ciencias de la Salud e Ingenierías, Campus Celaya-Salvatierra, Universidad de Guanajuato, sj.alejo@ugto.mx

† Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, LGAC: Historia de la educación; Formación y currículo; Educación y género, Departamento de Educación, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato, Universidad de Guanajuato, cirycervera@ugto.mx

‡ Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Continente Americano, LGAC: Rezago y abandono en educación preescolar, Escuela de preescolar estatal “María Montessori”, Acámbaro Guanajuato, rebe_018@hotmail.es

Introducción

La movilidad social ha regresado a la normalidad y con ella se ha apartado poco a poco el interés de la crisis sanitaria del comentario colectivo, ahora las charlas que llenan la vida cotidiana de las personas siguen adelante sin detenerse, el conglomerado social consume vorazmente las noticias de boca en boca y mediante las redes sociales. Sin embargo, ha quedado una huella imborrable en la memoria de las personas y las familias, son como cicatrices de la tragedia sufrida por el impacto de los temores a la muerte y los contagios masivos, además de las angustias por la afectación de los ingresos. Si bien la movilidad ha regresado, según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2014) el sufrimiento nunca se fue de la mesa de los más pobres a causa de un padecimiento histórico que dibuja el contexto de desigualdad y exclusión para los hogares más vulnerables.

En el campo educativo, las cosas no marcharon distinto, durante el encierro en casa ante las dificultades para dar seguimiento a las necesidades escolares por los limitados medios virtuales disponibles, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) se fue acumulando una carga de estrés por no poder atender las clases debidamente ni las tareas, con un impacto negativo en los aprendizajes derivados, además de los miedos e inseguridades emocionales de los alumnos, alumnas, docentes, padres y madres de familia. Cuando se llegó al retorno a la presencialidad, para muchas personas fue también agotador, aunque con la bandera de la esperanza a cuestas, había una actitud generalizada de optimismo, aun para aquellas familias en condiciones de fragilidad víctimas del ensanchamiento de las brechas socioeconómicas y tecnológicas.

La experiencia nos enseñó que un cierre prolongado de escuelas puede afectar a toda la comunidad educativa, sin tener muy preciso los alcances de esta afectación en el corto, mediano y largo plazo, por la pérdida no solamente de los aprendizajes y de habilidades de los estudiantes, sino también de la credibilidad de todo el sistema educativo. Ante una evidente reducción en la matrícula en educación básica en nuestro país y los altos índices de desvinculación escolar (CONEVAL, 2021).

Al enfrentar la problemática de la escuela surgen cuestionamientos que obligan dar respuestas puntuales y suficientes sobre el papel de los niños y niñas en su proceso formativo durante el padecimiento del encierro por la pandemia y el retorno a la presencialidad, resulta

importante conocer el nivel de compromiso que mostraron las madres y padres al enfrentar los problemas educativos con sus hijos, estar al tanto desde su interpretación de los fenómenos de rezago escolar y desvinculación escolar, debido a que, en una situación de reiterada presión emocional y económica, además de la impotencia por no poder hacer más ni poder al menos preguntar, tan solo callar y acatar. Había que buscar con “tropezones y a ciegas” la mano de la maestra o del maestro, para no quedar fuera de la escuela, recordando aquello que la educación es un derecho universal para el desarrollo individual y social de los hijos, pero tan difícil de aprovechar sobre todo cuando los recursos son tan escasos y muchas las necesidades (Banco Mundial, 2020).

La presente investigación tiene el propósito de analizar principalmente las opiniones de docentes, madres de familia, alumnos y alumnas ante el regreso a clases presenciales, particularmente la forma en que vivieron las clases virtuales durante el período de confinamiento y sus percepciones de los riesgos de rezago escolar ante los resultados obtenidos en los aprendizajes de los niños y niñas en educación preescolar. El rezago educativo se refiere a la condición desfavorable en que se encuentran aquellos estudiantes en su nivel educativo en relación con un nivel determinado como mínimo o suficiente, lo que viene a significar una condición de desigualdad y de falta de oportunidad educativa (Suárez, 2001). Particularmente para algunos organismos como el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2004) estima el rezago educativo a la población de 15 años y más, la cual se encuentra en diferentes situaciones dependiendo del nivel de instrucción logrado dentro del Sistema Educativo Nacional. Una de las consecuencias más lamentables en nuestro país en todos los niveles educativos y que más agravaron la calidad de los aprendizajes durante el período de crisis sanitaria fue el rezago escolar, para dar cuenta de esta dimensión en el ciclo escolar 2020-2021 no ingresaron a la escuela 5.2 millones de estudiantes entre los 3 y 29 años que representaron un 9.6% del total. Además, un 25.3% de esta población se da el caso en que alguno de sus padres o tutores se quedó sin trabajo y un 21.9% carece de dispositivos electrónicos (INEGI-ECOVIED 2020-2021). Hay una estimación por parte de Monroy, et al., (2021, citado en PNUD, 2022) de un rezago promedio mayor a un año en el trayecto escolar, sin embargo, la población de referencia. Al respecto de la atención del rezago escolar.

La UNESCO (2021a) insistió en la necesidad de rescatar las vivencias de los agentes

escolares, con sus estudiantes y docentes de la manera en que recibieron las clases y la calidad de sus aprendizajes, sobre las expectativas de su futuro, la importancia de la familia desde un punto de vista ético y de respeto. Por su parte el Banco Mundial (2020) ha señalado que el rezago educativo perjudica gravemente la vinculación con la institución escolar y con el riesgo de abandonar los estudios debido a la falta de interés y desmotivación de los alumnos y alumnas. También la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (CEPAL/UNESCO, 2020) abordan este problema con consecuencias de interrumpir sus estudios y por ende de sus aprendizajes.

El contexto de la investigación

La investigación se realizó en la escuela de educación preescolar estatal “María Montessori” ubicada en el municipio de Acámbaro, Guanajuato, la cual dispone solamente de turno matutino, con una población de 87 estudiantes con edades que van de los 3 a los 6 años. En el ciclo escolar 2021- 2022 se muestra un aumento en el rezago escolar en comparación con las cifras del ciclo escolar 2020-2021. Respecto a los aprendizajes, de acuerdo con las Actas de Consejo Técnico Escolar (ACTE) se observó que el aprovechamiento es bajo en el campo de “Formación de lenguaje y comunicación” al igual que en el campo de “Pensamiento matemático” durante la pandemia. Si bien, los y las docentes adaptaron sus planes de trabajo, formas de enseñanza y recibieron una capacitación, el aprendizaje en línea no fue el esperado, por las dificultades en los hogares para disponer de celular ni de conectividad y a menudo por la imposibilidad de acceso a internet. Otro de los aspectos que influyeron, fue el incremento de los problemas emocionales a causa del sufrimiento en algunas familias por las defunciones debido a los contagios, además de soportar las carencias económicas al quedar sus padres y madres sin empleo. Además, algunas y algunos docentes también fueron víctimas del agobio y del miedo, perjudicando en consecuencia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de la decisión de la Secretaría de Educación Pública y de acuerdo con las condiciones epidemiológicas para reincorporar a la presencialidad las actividades escolares, se estableció la “Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica” (SEP, 2021). Entonces, se retomaron las clases mediante un modelo híbrido, en comunicación con los padres y madres de familia, solicitando su colaboración para apoyar a más

de la mitad de la matrícula existente de la escuela. Los padres y madres de familia eran los encargados de entregar las evidencias del trabajo realizado con sus hijos en casa, principalmente como fotografías, audios, videos y hojas didácticas, con las cuales se daba el seguimiento y evaluación a los aprendizajes, esta forma de trabajo permitió que los niños y niñas se adaptaran a la escuela y aprendieran las reglas de cuidado necesarias para que este regreso fuera seguro. Por su parte, las autoridades escolares planearon y organizaron los espacios comunes y cada aula, con señalamientos que permitieran atender a los alumnos y las alumnas en un ambiente adecuado y en condiciones seguras.

Aunque se contaba con espacios reducidos, se fue logrando un trabajo conjunto, lo que permitió incorporarse a la construcción de aprendizajes en grupo. Durante la implementación de las actividades para el retorno, fue importante para los y las docentes desarrollar una diversidad de propuestas pedagógicas con los niños y las niñas para poder proporcionar una orientación más vivencial de su enseñanza como son juegos y actividades recreativas colectivas. Esta fue su tarea principal, pues al tener metas compartidas con sus pares y generando espacios para que los alumnos y alumnas aprendieran de esta manera. Sin embargo, hubo dificultades como la falta de apoyo de los padres y madres en las actividades escolares por los temores de los contagios y la incertidumbre sobre el tiempo que se permanecería en aislamiento. También hubo escasez de material para las actividades de enseñanza, en algunos casos nula comunicación por falta de un teléfono inteligente, situaciones que hasta hoy tienen a algunos alumnos y alumnas con mayor vulnerabilidad pues su aprendizaje no se favoreció de la manera esperada.

Método de investigación

Los niños y niñas participantes en la investigación llevaron sus cursos durante un año en línea y otro con la modalidad híbrida y presencial. Se realizó una encuesta (Quispe, 2013) a través de un cuestionario por Google forms enviado por WhatsApp a 3 mujeres docentes y 43 padres y madres de familia de los grupos de “3° A” y “3° B” de educación preescolar. El cuestionario de las docentes constó de 13 preguntas y el de los padres y madres de familia de 18 preguntas. También en mayo del 2022 se desarrollaron entrevistas a un grupo focal (Martínez, 2004; García, 2003), mediante la aplicación de una dinámica de inducción para generar confianza por parte de la docente investigadora, al grupo de “3° A” compuesto por 24 estudiantes entre los 5 y 6 años de manera

presencial a través de preguntas para que expresaran sus experiencias vividas durante la pandemia y en su regreso a las clases presenciales. Posteriormente, se realizó la interpretación de la información a través de un análisis del significado de sus opiniones (Díaz Barriga, 2017).

Resultados de investigación

Los resultados de la investigación se presentan a partir del contexto social y académico de las docentes, posteriormente, la perspectiva de padres y madres de familia durante el retorno a clases presenciales y los inconvenientes que pasaron, por último, se rescatan algunos fragmentos manifestados por los niños y las niñas acerca de cómo se sintieron en este proceso vivido en la escuela.

Contexto académico y social de las docentes

Las docentes que participaron en la investigación vivieron el confinamiento con mucha angustia tratando de evitar ser contagiadas, hicieron un gran esfuerzo para proporcionar los cursos, aun con las inconveniencias por no estar preparadas para impartir cursos en línea. Algunas docentes llevaron cursos y diplomados para proporcionar mejor los contenidos de sus clases y mejorar así el aprendizaje de los niños y las niñas, aunque manifestaron tener pocos problemas de conexión a internet. Respecto a su situación emocional, expresaron contar con la comprensión de su familia y el reconocimiento a los esfuerzos realizados en el periodo de confinamiento de parte de las madres y los padres. Además, nunca tuvieron temor de resultar afectadas en su relación laboral, sino que su preocupación principal fue el cuidado de su salud y que durante el retorno pudieran contagiarse. En cuanto a la adaptación y seguridad ante la pandemia y el regreso a clases presenciales, las docentes no tuvieron problemas para adaptarse a la modalidad de trabajo.

Los padres y madres de familia

La familia es el espacio donde se apoyan generalmente las personas para tomar las decisiones más importantes y donde recae la responsabilidad primigenia de la educación de los hijos, ya que es ahí donde se les protegen, guían, acompañan y enseñan los valores, por lo que su participación y apoyo fue fundamental para trabajar en esta misión vital. Sin embargo, existen muchas desigualdades en las familias debido a su capital cultural y económico diferenciados (Bolívar, 2006).

La población de padres y madres de familia representaron un 87% del total y manifestaron en un 67% estar agobiados por la pandemia y la presión económica principalmente, debido a la reducción de los ingresos por la pérdida o cambio de su actividad laboral, ocasionando, además, alto grado de estrés para poder apoyar a sus hijos en la escuela, sobre todo en la disponibilidad de tecnologías virtuales, sin embargo, fue más sencillo y fácil el manejo de las herramientas digitales en los padres y madres más jóvenes.

El rango de edad de los padres y madres al momento de la investigación era en un 51% entre 20 a 29 años, un 37% de 30 a 39 años, un 9% de 40 a 45 años y un 2% manifestaron tener más de 60 años. En cuanto a su nivel de estudios un 51% de los padres y las madres terminaron la secundaria, un 20% la preparatoria, un 10% una carrera técnica y un 18% una licenciatura. Por su parte, las madres en un 56% se dedicaban exclusivamente al hogar, un 16% trabajaban como empleadas, un 10% de comerciantes, un 14% como profesionistas y un 4% de trabajadoras independientes. En cuanto al trabajo de los padres, de manera general se dedican al campo y al comercio, en menor medida se emplean en trabajos profesionales. Esta información permite darse cuenta de la afectación socioeconómica en muchas familias a causa del bajo nivel escolar y al desempeño en trabajos considerados como no calificados, por lo que también hubo necesidad de emplearse los padres y madres en actividades emergentes de operadores y de transporte, o de las madres en la elaboración de comida y de limpieza para apoyar los gastos de su hogar.

El ingreso de las familias fue muy variable durante el encierro en casa y el retorno, tenemos que un 36% de los hogares contaban con un ingreso familiar de \$9000 pesos mensuales, pero también un 36% se ubicaban en un nivel bajo con \$2000 pesos de ingresos familiares mensuales. Esto significa que la población de acuerdo con sus ingresos vivía en condiciones muy distintas, por un lado, aquellos hogares que si disponían de los recursos para sobrellevar la crisis sanitaria desahogadamente y con una mediana disponibilidad de tecnologías digitales. Por el otro, un grupo de hogares en condiciones de vulnerabilidad extrema para mal vivir en la crisis sanitaria por la ansiedad y angustia en los padres y madres de familia por la fuerte presión para conseguir primeramente los alimentos.

Respecto a la conformación de las familias un 90% de ellas eran de tipo nuclear y solo el 10% monoparentales, compuestas por madres solteras. Con el paso del tiempo, en nuestro país han surgido diferentes transformaciones en las familias entre ellas la reducción de número de hijos,

familias reconstituidas, el aumento de las uniones consensuales y de las rupturas conyugales, así como el incremento de hogares monoparentales. Los factores como el nivel de escolaridad, de actividades laborales y de ingresos, la conformación de la familia, marcan una notable diversidad de características y contextos en las familias, lo también hace distintas las oportunidades para llevar la vida en la pandemia y en el retorno, así como el nivel de preparación para brindar un espacio educativo adecuado para sus hijos (Piedra, 2007).

En cuanto a la seguridad intelectual y emocional de acuerdo con el trabajo realizado a distancia y después con el retorno a clases presenciales un 55% de los padres y madres de familia consideraban que los aprendizajes de sus hijos estaban como la mayoría de los niños y niñas, un 23% opinaba que sus hijos son los mejores y un 20% que estaban por encima de la mayoría. Los resultados indican que los padres y madres confiaron en los esfuerzos que realizaron a distancia, al observar el desempeño de sus hijos, esta información se complementa con la forma en que ven a las docentes, pues un 23% consideraban que están entre las mejores y un 20% que por encima de la mayoría. Sin embargo, estas apreciaciones no permiten dar cuenta del nivel de conciencia acerca del rezago escolar.

En este contexto de la educación es claro que las docentes se vieron desafiados pues no estaban preparadas para trabajar una modalidad a distancia, cuando estaban acostumbradas a tratar a los niños y las niñas cara a cara, con el distanciamiento y las clases virtuales tuvieron que replantear nuevos caminos para enseñar de manera virtual. Tuvieron que aprender a valorar su rol con sus alumnos y alumnas para poder motivar y generar el interés por aprender, lo cual se refleja en las respuestas de los padres y madres sobre los aprendizajes logrados.

Analizando los resultados es importante mencionar que en los hogares, independientemente de que tengan o no el acceso a internet, la mayoría de los padres y madres no contaban con la preparación necesaria hacer el debido acompañamiento a sus hijos en el proceso educativo y esto queda claro también para los padres de familia que evaluaron su desempeño al trabajar a distancia indicando en un 37% que consideraban que pudieron mejorar su forma de enseñar a sus hijos, un 27% consideran que fue muy bueno su trabajo, un 25% que fue regular y un 9% que no fue tan bueno, lo cual representa una de las brechas más importantes en la situación actual, lidiada mediante la virtualidad.

Las familias vivieron con el periodo de confinamiento situaciones como los contagios y

defunciones que alteraron su estado emocional, las respuestas de los padres y madres de familia señalan que un 58% consideraban que sus hijos no necesitaron apoyo emocional, un 28% no estaban seguros y un 14% indicaron que si lo necesitan. Las habilidades socioemocionales son desarrolladas desde el hogar y la escuela, pero es necesario estar en contante comunicación y apoyo para orientar a los alumnos y alumnas con apoyos específicos en su beneficio.

En lo que respecta al retorno de las clases presenciales, un 88% de los padres y madres de familia expresaron que no existía riesgo en volver a la escuela, un 5% opinaron que había poco riesgo, un 5% indicó que había mucho riesgo y un 2% pensaron que el retorno a la escuela tenía bastante riesgo de contagios. La escuela implementó medidas de mitigación de contagio, que fueron adaptadas para que todos los niños y niñas para que pudieran satisfacer sus necesidades en materia de aprendizaje, salud, y bienestar social.

El sentir de los padres y madres de familia sobre llevar la escuela desde casa fue complicado, pues un 65% expresó que no fue nada fácil, un 19% fue un poco difícil, un 16% indican que fue bastante difícil. Con estas aportaciones se refleja la importancia del papel de las docentes quien en el proceso educativo es irremplazable, esta pandemia hizo transformaciones en las formas de enseñanza, por tal motivo deben de aprovechar esta oportunidad para continuar aprendiendo, enfrentar los desafíos y formar un mejor futuro en la educación.

Retorno a clases presenciales y los inconvenientes

Hubo alumnos y alumnas que con el cierre de las escuelas, ingresaron por primera vez a la escuela y perdieron esa conectividad y oportunidad de socializar, como fue el caso del grupo focal de investigación, que les tocó recibir las clases a distancia y en línea, presentándose un conjunto de dificultades como el no contar con los medios tecnológicos, la falta de conocimiento y tiempo de los padres y madres para atender las actividades escolares, además con el tiempo de encierro muchos cayeron en el fastidio por la monotonía en espacios estrechos de la casa y sin la compañía presencial de otros compañeros o compañeras, dice una niña:

Estoy muy contenta de estar en la escuela, he visto a mis amigos y juego con ellos, me gusta mucho estar aquí, pero en casa ya no me gusta la escuela me aburre mucho, Mi mamá está muy contenta también y me pone fruta en mi mochila (A.A.1).

Los profesores, menciona Dubet (2011), reivindican un poder sobre los aprendizajes, así como en la mediación al establecer y consensar reglas de convivencia entre los miembros del grupo escolar, mucho tienen que ver las distintas personalidades, sentimientos, emociones, estilos de conducta, etc., que son producto de su propio rol, pero muchas veces escapan del dominio en la forma de trabajar del docente con ellos. Esta es la importancia de la interacción con la escuela y los docentes, ya que, ante los problemas de interacción social y falta de cohesión en los integrantes del grupo, los aprendizajes no se adquieren con pertinencia y significación, pues se carece de un proceso de reflexión de parte de los alumnos y alumnas, dicho proceso es un elemento necesario para automatizar y confirmar los saberes propuestos por el docente en el aula.

Las docentes realizaron un esfuerzo extraordinario para conservar la comunicación a través de los dispositivos disponibles por vía telefónica, WhatsApp y/o cuadernillos de actividades impresos. No obstante, hubo severos problemas para poder mantener vigentes las clases por las condiciones tan limitadas y marginadas para muchos hogares, perturbando el curso de las trayectorias escolares por problemas de rezago, por ejemplo, del total de estudiantes, un 31% de ellos en el ciclo escolar 2021-2022 mostraron dificultades en los aprendizajes durante el confinamiento, en comparación con el ciclo escolar 2020-2021 que el rezago era de un 28% de la población escolar, a pesar de estas dificultades no hubo abandono escolar. Para los alumnos y alumnas de educación preescolar es difícil detectar estos problemas por su corta edad y porque su formación escolar depende de la responsabilidad del adulto. Se muestra un fragmento que expresa un alumno al respecto:

Me gusta venir a la escuela y que mi mamá venga por mí, me gusta llegar a mi casa y platicar con mi hermana de la escuela. Yo no me peleo como otros niños y mi mamá me ayuda a la tarea, hago muchos dibujos en mi cuaderno (A.A.2).

Resulta preocupante el porcentaje de niños y niñas que obtiene resultados de logro insuficiente en los niveles educativos, como se observa en las respuestas de quienes están en el grado de tercero en preescolar que expresan que lo aprendido en la escuela ha sido muy bueno para ellos y ellas, como es “a jugar, a hacer trabajos y colorear” (A.A.3), “a dibujar y leer” (A.A.4) “a hacer la balanza y al lobito” (A.A.5) y “a sumar y no me falta nada por aprender” (A.A.6). Al analizar las respuestas, se observa que en el nivel preescolar el aprendizaje se desarrolla

principalmente a través del juego, pues esto permite que se comuniquen de manera oral, que aprendan a escuchar, a trabajar en conjunto, a regular emociones, así como a explorar su entorno y enfrentar problemas de diversa índole, fortaleciendo así sus destrezas motrices y creativas. El juego es un elemento indispensable para sus aprendizajes y por la labor del descubrimiento, también gracias a su curiosidad natural se fortalecen sus capacidades y habilidades para pensar a través de la organización de objetos y actividades con los demás, se representan desde su tierna subjetividad a sí mismos y es fundamental para afirmar su identidad frente a los otros y valorar sus particularidades (Melo y Hernández, 2014).

Discusión y Conclusiones

Al averiguar acerca de los resultados obtenidos por las aportaciones de las docentes, padres y madres de familia, así como de los niños y las niñas, se logra una perspectiva más amplia del impacto que tuvo la movilidad de las clases por la pandemia y los resultados en los aprendizajes al regreso de la presencialidad. Se puede identificar que para las docentes el desafío central fue brindar la comunicación con los padres y madres de familia para así poder apoyar a sus hijos, motivándoles e incluyéndoles en las tareas y actividades escolares. Las docentes recurrieron a su creatividad para paliar la gran cantidad de estrés acumulado. Durante el regreso a las clases presenciales cambió nuevamente la dinámica de su rol docente, sin dejar de valorar aún más sus capacidades e intereses por la búsqueda de nuevas maneras de hacer su práctica docente y adecuada con las necesidades que presentaban sus estudiantes en esos momentos.

Los padres y madres de familia mostraron en su generalidad mucha alegría porque las clases se reanudarían, regresando a las docentes por decir, la carga de la responsabilidad de llevar la escuela de sus hijos desde casa. Además, apreciaron que la parte más crítica había sido durante el encierro en casa, debido a las normas de seguridad para salvaguardar la salud. Por su parte, para los alumnos y alumnas el regreso a la escuela fue lo mejor que les sucedió, disfrutaban de su presencia en las aulas, el aprender con su maestra y convivir con sus compañeros y compañeras, el hecho de trabajar en casa para algunos generó aburrimiento por lo que ahora disfrutaban su estancia en la escuela después de pasar semanas en confinamiento.

En esta investigación se pone de manifiesto que el rezago escolar fue originado por diversas causas, entre las que se destacan notablemente la desigualdad socioeconómica padecida en las

familias, así como la carencia de conocimientos tecnológicos y pedagógicos de los padres y madres para apoyar a sus hijos en las tareas escolares y aun cuando operaba el programa “Aprende en casa”, no se pudo dar el adecuado seguimiento a esta propuesta educativa institucional con los escasos medios disponibles. Por lo tanto, se fue propiciando una precaria estimulación a los niños y las niñas para fortalecer su interés con recursos de enseñanza muy limitados, posteriormente, durante el período de retorno a la escuela hubo era evidente que un alto porcentaje llegaron con un desfase en su desempeño educativo. Al analizar los resultados se encontraron datos que muestran que la escuela es un espacio muy importante para aprender y que muchas veces el espacio de la casa no puede brindar, sobre todo para la atención del rezago educativo. Por ejemplo, la socialización de los niños y las niñas es indispensable para fortalecer su seguridad emocional y su formación ciudadana. También la selección de contenidos solo en el contexto áulico puede atenderse con prontitud y asertividad por parte de los y las docentes.

Por otro lado, resulta importante planificar las acciones para el cambio educativo que permita que los niños y las niñas avancen en sus aprendizajes de manera significativa y efectiva a la realidad que se vive actualmente. Con todo el análisis realizado se detecta que los papeles de la escuela son claves, no solo considerada como un espacio de entretenimiento para los niños y niñas, sino como un lugar imprescindible para generar condiciones de aprendizaje que permita reducir las brechas de bajo logro generadas por la pandemia en un contexto de desigualdad y exclusión socioeducativa, en donde aquellas personas con gran vulnerabilidad estuvieron bajo la tutela de las docentes y con el acompañamiento de los padres y madres de familia, en la que la confianza y dialogo sean fundamentales para alcanzar los aprendizajes esperados del nivel preescolar.

Bibliografía

- Banco Mundial. (2020). *COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública*. BM. Consultado el 10 de noviembre de 2023.
- BancoMundial.<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696?localeattribute=es>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (agosto de 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. CEPAL-UNESCO. Consultado el 10 de diciembre de 2023.
- <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2021). *Consideraciones de política para la atención al abandono escolar y rezago de los aprendizajes en el contexto de la pandemia por Covid-19 y el regreso a clases en México*. CONEVAL. Consultado el 15 de enero de 2024.
- https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Consideraciones_Politica.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2014). *Medición multidimensional de la pobreza en México: un enfoque de bienestar económico y de derechos sociales*. CONEVAL. Consultado el 20 de enero de 2024.
- <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/FolletosInstitucionales/Documents/Medicion-multidimensional-de-la-pobreza-en-Mexico.pdf>
- Consejo Técnico Escolar. (2022). *Actas sobre el aprovechamiento en los aprendizajes. 2020-2021 y 2021-2022*. Escuela de preescolar estatal “María Montessori”. Acámbaro, Guanajuato.
- Díaz-Barriga, Á. (2017). “La interpretación en la investigación educativa” pp. 15-38 en Díaz-Barriga, A. y Domínguez, C. (Coords). *La interpretación: Un reto en la investigación educativa*. NEWTON-UAT.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Gedisa.
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Etapas del proceso investigador: Instrumentación*. Almendralejo.

- Grupo Banco Mundial. (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. World Bank. Consultado el 14 de febrero de 2024. Document.<https://documents1.worldbank.org/curated/ar/804001590734163932/pdf/The-COVID-19-Pandemic-Shocks-to-Education-and-Policy-Responses.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación. ciclo escolar (2019-2020 y 2020-2021)*. INEGI. ECOVID-ED. Consultado el 14 de febrero de 2024. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2004). *El rezago educativo en la población mexicana*. INEGI. Consultado el 14 de febrero de 2024. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497538/702825497538_1.pdf
- Martínez, M. (2004). Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. *Heterotropía*, 10(26), pp. 59-72.
- Melo, M.P. y Hernández, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14(66), pp. 41-63.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *A un año del comienzo de la pandemia: continuidad educativa y evaluación en América Latina y el Caribe en 2021*. Santiago de Chile. UNESCO. Consultado el 17 de febrero de 2024. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377802>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021a). Recuperar el aprendizaje perdido: ¿Cómo actuar con rapidez y a gran escala? UNESCO. Consultado el 19 de febrero de 2024. <https://es.unesco.org/news/recuperar-aprendizaje-perdido-como-actuar-rapidez-y-gran-escala>
- Piedra, N. (2007). Transformaciones en las familias: análisis conceptual y hechos de la realidad. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. II (116), pp. 35-56.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *COVID-19 y educación en México: Primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada*. PNUD. Consultado el 19 de febrero de 2024.

[https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-07/COVID19%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico.pdf)

[07/COVID19%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-07/COVID19%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico.pdf)

Quispe, A. (2013). *El uso de la encuesta en las ciencias sociales*. UAT. Díaz de Santos. Colegio de Posgraduados.

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica. Durante el ciclo escolar 2020-2021*. México. SEP. Consultado el 19 de febrero de 2024.

[https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-](https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgia_Nac.pdf)

[RSC-Lz0fiisOtD-Estgia_Nac.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgia_Nac.pdf)

Suárez, M. H. (2001). *Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos: retos de la gestión social*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Desigualdad y educabilidad en Tlalnahuayocan, Veracruz: o el problema de la marginalidad funcional

Inequality and Educability in Tlalnahuayocan, Veracruz: or the Problem of Functional Marginality

*Gabriela González Galván**

Ernesto Treviño Ronzón†

Resumen: Una pregunta recurrente entre los pares académicos una vez concluida la etapa de emergencia de la pandemia del Covid-19 es ¿qué consecuencias tuvo este periodo de crisis sobre la educación de las poblaciones más vulnerables? Esta ponencia se articula con esta preocupación y presenta los avances de una investigación desarrollada en escala micro en comunidades del municipio de Tlalnahuayocan, Veracruz. Es una zona donde viven aproximadamente 20 mil personas, y el 34 % de la población mayor de 15 años tiene educación primaria, está ubicada cerca de Xalapa, la capital del estado que, por su parte es el cuarto con mayor rezago educativo a nivel nacional INEGI (2021). Al estar cercana a la capital del estado experimenta algunos de los peores efectos de la priorización gubernamental: provee mano de obra y productos a la capital, se reparte reciben subsidios y compensaciones diversas con desorden, los problemas son atendidos cuando se quejan, hay rotación de personal público, etc. El argumento a desarrollar es que las condiciones de educabilidad, precarias antes de la pandemia han empeorado recientemente en términos materiales, pedagógicos y de las representaciones que las comunidades locales construyen sobre la relevancia de la educación. Entre los factores que contribuyen a ello se encuentran, además de la pobreza y marginación prevalecientes, las escasas estrategias de los actores educativos para rearticular los procesos de agencia, así como los efectos negativos de intervenciones públicas que introducen distorsiones en las dinámicas escolares (los apoyos universales, las informaciones cruzadas e incompletas dirigidas a docentes, el estilo de gestión educativa). Los resultados muestran una gran paradoja: el rezago educativo tiene como una de sus variables explicativas la in-acción gubernamental. Esta investigación iniciada a finales del 2022 se basa en un corpus documental, observación participante y entrevistas cualitativas con diferentes actores locales procesados a través de Atlas.Ti.

Abstract: We explore a recurring question among academic peers once the emergency stage of the Covid-19 pandemic

* Cursa la Maestría en Ciencias Sociales en el IIHS de la Universidad Veracruzana. Correo: gonzalezgalvang.cprim2017@gmail.com. Líneas de Investigación: procesos educativos.

† Investigador del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales, Universidad Veracruzana,. Correo: etrevino@uv.mx. Líneas de Investigación: políticas públicas y procesos sociales con énfasis en educación; análisis de discurso.

is over: What consequences this period of crisis has on the education of the most vulnerable populations? This paper is articulated with this concern and presents the progress of a research developed on a micro scale in communities in the municipality of Tlalnelhuayocan, Veracruz. The argument to be developed is that the conditions of educability, precarious before the pandemic, have recently worsened in material and pedagogical terms and in the representations that local communities build about the relevance of education. Among the factors that contribute to this are, in addition to the prevailing poverty and marginalization, the scarce strategies of educational actors to rearticulate agency processes, as well as the negative effects of public interventions that introduce distortions in school dynamics (universal support, crossed and incomplete information directed at teachers, the style of educational management). The results show a great paradox: educational lag has as one of its explanatory variables government inaction. This research, started at the end of 2022, is based on a documentary corpus, participant observation and qualitative interviews with different local actors processed through Atlas.Ti.

Palabras clave: educación; marginación; rezago; educabilidad.

Orientaciones conceptuales y metodológicas

Esta investigación fue iniciada a finales del 2022 y tiene como base un conjunto de conceptos básicos entre los que se incluyen el de *condiciones de educabilidad* que entendemos como el conjunto de factores y circunstancias que facilitan o no que una persona puede ingresar y transitar por el sistema educativo construyendo aprendizajes y desarrollando diferentes dimensiones de su ser y su personalidad (López y Tedesco, 2002; Bonal y Tarabini, 2009).

Esta noción se articula con la idea o noción más convecional de rezago educativo empleada ampliamente tanto en el campo académico como en el ámbito institucional para documentar y analizar los trayectos que siguen personas tomando como base los tiempos idóneos para cursar un nivel escolar tomando en cuenta su edad, el curriculum y las convenciones educativas institucionales. Una de las convenciones iniciales del rezago de mediados de los años 90 era que se consideraría en tal condición a personas mayores de 15 años o más que saben escribir o que no han terminado la primaria y la secundaria (Bracho, 1990; Barboza, 2005). El rezago, aunque limitado en sus alcances conceptuales todavía funciona como referencia básica en diferentes ámbitos y uno de ellos es la medición de la pobreza multidimensional en México. Por ejemplo, con datos del CONEVAL (2022) sabemos que entre 2019 y 2022 pasó de 18.5 a 19.4 por ciento. El dato no solo indica que aumentó, lo cual en sí mismo es un problema, sino que esto ocurrió a pesar de que hay una pluralidad de programas sociales interectuando orientados precisamente para

intervenir sobre este problema.

Otro concepto de utilidad es el de marginalidad funcional que en este trabajo entendemos como un proceso a través del cual ciertas poblaciones quedan en los márgenes simbólicos y empíricos de una pluralidad significativa de intervenciones públicas. La noción de marginalidad aparece ligada a la de pobreza o desigualdad para hacer referencia a las condiciones materiales de vivienda o acceso a los servicios públicos (Martínez, 2011; Cortés, 2021). En particular, a nosotros nos interesa la *marginalidad funcional* pues Tlalnahuayocan y otros municipios parecidos tienen rasgos que ciertamente nos remiten a un cierto tipo de marginalidad sobre todo por las deficiencias políticas y servicios que ahí son patentes, pero también porque tiene un papel suplementario y necesario para el desarrollo de parte de la vida de la capital de Veracruz. La marginalidad funcional entonces hace referencia a este papel de proveedor de mano de obra, de alimentos y receptor de turismo de bajo costo, que no implica estar del todo marginado, sino en los márgenes útiles necesarios para que otras partes de la zona metropolitana capital funcionen.

Desde el punto de vista metodológico en este estudio nos interesa volver la mirada sobre la experiencia de las comunidades educativas de Tlalnahuayocan ubicadas en su contexto, a través de una aproximación mixta. El diseño epistemológico incluye primeramente el análisis de datos relacionados con la matrícula escolar, el desempeño educativo, el perfil poblacional, la ubicación espacial de las escuelas, en una perspectiva diacrónica de 10 años atrás y hasta el presente. También se incluye la revisión de datos sobre los perfiles sociodemográficos básicos de la población. Desde el punto de vista cualitativo, el más relevante de la investigación, se propone abordar la experiencia, los significados, los sentidos y las representaciones que las personas participantes en el estudio tienen de la escuela, de la relevancia de la educación en sus vidas; nos interesa conocer cuáles son sus expectativas, la diferencia que en esto hizo la pandemia y, en su caso, los efectos que en lo anterior han tenido los programas sociales del gobierno en turno.

Los informantes incluidos en el diseño metodológico son docentes y directores escolares de primaria y secundaria, estudiantes de ambos niveles educativos, autoridades educativas locales, así como padres y madres de familia. La muestra a construir será guiada por criterios conceptuales, apoyada en técnicas como la de bola de nieve. La información se está integrando en una base de datos de Atlas.Ti. que sirve para sistematizar tanto el análisis de documentos cualitativos del estado de la cuestión como los relacionados con el referente empírico. Dado que se trata de una ponencia

desprendida de una investigación en desarrollo gran parte de la información se está construyendo o están en proceso pero sin duda la que ponemos a disposición de los lectores puede ser de interés. En esta ponencia en particular recuperamos la opinión de una profesora y de personal de la supervisión escolar que atiende la zona.

Sobre las condiciones socio-económicas en Tlalnahuayocan, Veracruz

Tlalnahuayocan es uno de los 212 municipios del estado de Veracruz, gran parte de su delimitación colinda con los Municipios de Xalapa, Coatepec, Banderilla y Rafael Lucio. Cuenta con un total de 67 comunidades, de las cuales sólo dos están calificadas como urbanas (la cabecera municipal del mismo nombre y la localidad de Guadalupe Victoria). De acuerdo con el censo del INEGI del 2020, el total de la población de Tlalnahuayocan era de 19, 664 personas, 9, 585 hombres y 10, 079 mujeres. Del total de la población, sólo el 65.9 % es derechohabiente a servicios de salud.

Las principales actividades económicas del municipio de Tlalnahuayocan se centran en el sector primario y terciario. Dentro del sector primario destacan la agricultura, la ganadería y la piscicultura; tiene alrededor de mil hectáreas destinadas para la agricultura, donde los habitantes dueños de estas tierras siembran diferentes tipos de verduras y semillas como calabazas, lechuga, rábanos, espinacas, acelgas, elotes y frijol. De ellas una parte es utilizada para el consumo personal y la otra es destinada a la venta dentro y fuera del municipio, lo que genera un ingreso económico para las familias de manera formal e informal. Una parte de ese producto llega directamente a la ciudad de Xalapa a través de tiendas pero sobre todo de venta en mercados y calles de la ciudad (Gobierno de Tlalnahuayocan, 2022).

Al respecto, es común escuchar entre los comerciantes que “bajan a vender” a los mercados y calles de Xalapa. Se puede observar a las “marchantas” vender todo tipo de verduras como calabazas, lechuga, frijol, cilantro, aguacates criollos, zacate limón; algunas verduras son cultivadas en el municipio de Tlalnahuayocan y otras más son compradas en la central de abastos y revendidas por las marchantas. Así mismo, es normal ver productos de maíz hechos a mano como tortillas, gorditas picadas, tlacoyos y tamales a la venta.

En relación con la ganadería, los habitantes se dedican a la crianza y engorda de ganado bovino, para los cuales destinan grandes hectáreas de potrero, algunos más destinan espacios en los patios de las casas para la crianza de ganado porcino, ovino y caprino, así como la avicultura.

El ganado tiene un papel importante en la economía de las familias, los ganaderos venden leche y productos provenientes de ésta, como diversos tipos de quesos y yogurt que preparan de forma artesanal en sus casas. También destaca la venta de carne de cerdo, huevos y pollos.

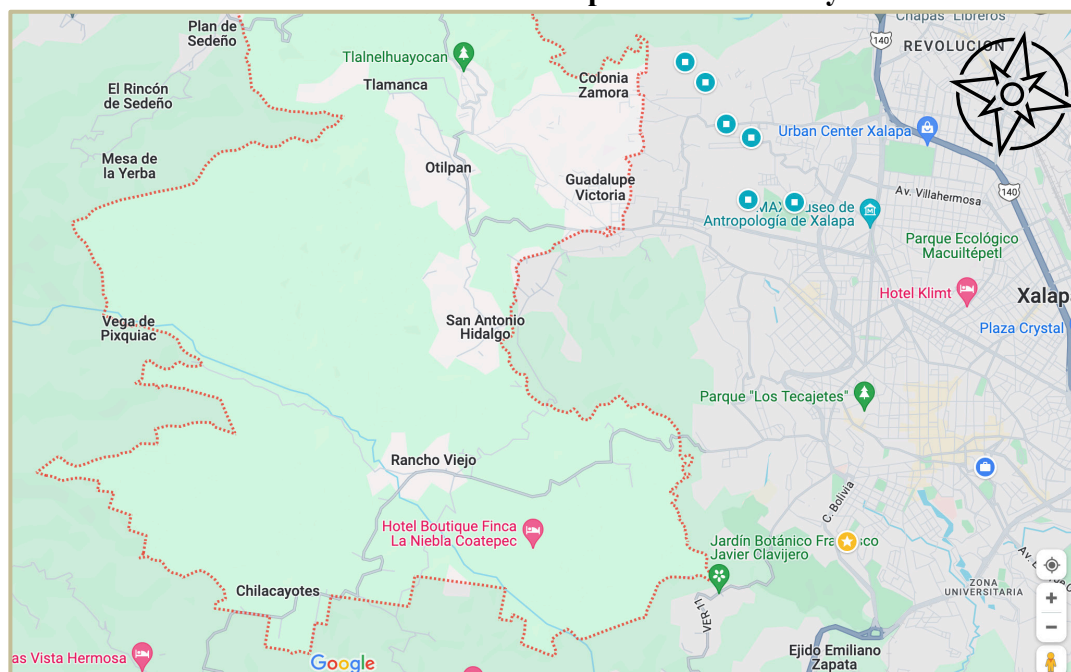
Rancho Viejo es una de las comunidades que destacan dentro del municipio debido a que en las últimas tres décadas sus habitantes se dedican de manera significativa al ecoturismo y a la piscicultura, y en las últimas dos décadas se han ocupado de la crianza y venta de truchas; hay restaurantes que ofrecen una variedad de platillos especializados en trucha, al mismo tiempo, ofrecen vistas en las que destaca el paisaje y algunos ríos de la localidad. Por otra parte, Rancho viejo se ha convertido en uno de los principales productores de nuez de macadamia del municipio, lo que representa ingresos económicos a los productos y trabajadores de la región, quienes venden la nuez en diferentes presentaciones.

En cuanto al sector terciario, Tlalnahuayocan es un municipio económicamente activo, los habitantes tienen pequeños y medianos establecimientos como tiendas de abarrotes, papelerías, estéticas, tiendas de ropa, ferreterías, verdulerías, locales de comida, carnicerías, taquerías, y panaderías. Estos establecimientos tienen una función importante: dar sustento económico básico a los dueños. Sin embargo, no hay suficientes fuentes de trabajo para los habitantes, lo que obliga a hombres y mujeres del municipio a salir a la ciudad de Xalapa y zonas aledañas a buscar oportunidades laborales; lo más común para los hombres es el trabajo en el sector de la construcción y para la mayoría de las mujeres los trabajos domésticos.

Los rasgos descritos hasta este momento expresan también una característica muy importante de esta zona: la transición demográfica, pues si bien gran parte del territorio de este municipio se puede considerar como rural, la población se concentra principalmente en dos comunidades urbanas y una veintena poblados. Por estas y otras razones este municipio y su población experimentan una transición prolongada hacia una nueva ruralidad donde ciertos, contenidos culturales y prácticas sociales “típicas” de lo urbano local y transnacional se mezclan con actividades y construcciones rurales más convencionales.

Mapa 1

Sección de límites del Municipio de Tlalnahuayocan



Fuente: Google Maps, 2024

Un último aspecto a tocar aquí es que según datos oficiales, al inicio del 2023 el 69.6% de la población experimentaba alguna forma de pobreza, y el 20% pobreza extrema. Asimismo, el rezago educativo se ubicaba en el 25.8%. Estos indicadores se encuentran, por encima de la media del estado de Veracruz lo que señala algo importante para la encuadre de esta investigación: a pesar de ser un municipio colindante con la capital del estado, a unos cuantos minutos de donde funcionan los poderes públicos y equipos técnicos de orden estatal, Tlalnahuayocan reporta indicadores de rezago social significativos cercanos a los de comunidades lejanas (Secretaría del Bienestar, 2022). De forma indirecta esto sustenta también nuestra tesis de trabajo sobre la marginalidad funcional que caracteriza este municipio y su población.

La educación en Tlalnahuayocan vista desde sus indicadores básicos

En el ámbito educativo, Tlalnahuayocan cuenta con un total de 33 centros escolares, de los cuales 31 pertenecen al nivel básico, divididos así: 13 preescolares, 13 escuelas primarias y 5 secundarias. También hay dos bachilleratos y no se reporta la presencia de instituciones de educación superior

en el territorio. Estos centros educativos del nivel básico tuvieron un total de 2, 882 alumnos matriculados en el ciclo escolar 2022-2023, los cuales fueron atendidos por un total de 185 docentes frente a grupo, 45 docentes en preescolar, 102 en primaria y 38 en nivel secundaria. Los servicios en el municipio son principalmente atendidos por instancias públicas de tipo estatal.

Desde el punto de vista del perfil y desempeño escolar del municipio es posible notar algunas problemáticas a partir de los datos básicos que reproducimos en la Tabla 1. Como ocurre con frecuencia al analizar este tipo de datos es evidente que algunos no “cuadran” tanto por la forma en que está construido el indicador, como por la forma en que se reporta desde los centros escolares y es capturado en los informes. En todo caso, al analizar la información surgen dudas y al mismo tiempo preocupación, pues de inicio el número de niños inscritos en educación preescolar -apenas alcanzan el 44% de cobertura- y educación secundaria -52.56% de cobertura reportada- no representan ni la tercera parte de los que están inscritos en nivel primaria a pesar de que los grupos de edad están distribuidos proporcionalmente en términos demográficos según el censo de INEGI (2020). En este sentido, habría que preguntarse, ¿los niños entran a primer grado de primaria sin haber asistido al preescolar?, ¿Qué obstáculos podrían enfrentar al no cursar preescolar?, ¿Cuáles son las causas que han conducido a estas cifras tan bajas? En la próxima sección recuperaremos algunas reflexiones puntuales de personal técnico involucrado en el seguimiento de actividades educativas en esta región.

Por otro lado, en cuestión de la matrícula de secundaria, ¿qué pasa con los alumnos en su transición de la educación primaria a la secundaria?, ¿el número de escuelas secundarias en el municipio es un factor que determina la poca matrícula? Como se puede intuir ciertamente hay relación que vincula la transición de preescolar a primaria; hay que tener en cuenta que históricamente el porcentaje de niños y niñas que estudian el preescolar en regiones como esta es significativamente menor que en las zonas urbanas, lo que pedagógicamente puede representar menores oportunidades al momento de ingresar a la primaria, en comparación de aquellos niños que sí lo cursaron. Lo que se convertiría en un problema ascendente en su trayecto de primaria y secundaria.

Tabla 1
Indicadores de desempeño escolar de Tlalnahuayocan, 2022-2023

	Total estudiantes	Tasa de terminación	Reprobación	Eficiencia terminal	Abandono escolar	Cobertura
Preescolar	444					47.64
Primaria	1,873	86.70	2.33	102.19	-0.95	89.57
Secundaria	565	37.63	0.74	79.78	3.45	52.56
Total básica	2,882					

Fuente: Elaboración propia a partir del Anuario Estadístico Veracruz (SEV, 2023).

Los datos expresan un problema en cuanto a la tasa de terminación y la eficiencia terminal. Particularmente en secundaria, la primera es menor del 50 % y la segunda es de 79.78 ¿qué pasa con el resto de de la población del grupo de edad y efectivamente escolarizada?, ¿habrá alguna relación o no entre estos datos y la calidad de los servicios educativos?, ¿son procesos “externos” a la escuela como lo económico o familiar lo que incide este porcentaje bajo de tasa de terminación? ¿Qué papel han jugado los apoyos gubernamentales en este contexto en particular? No obstante, los datos de reprobación en las escuelas son bajos, esto ¿representaría buenos desempeños académicos por parte de los estudiantes y buenas estrategias pedagógicas por parte de los docentes? O más bien, ¿son bajos debido a que la Secretaría de Educación establece que no haya reprobaciones? Esto conduciría a un dilema más, ¿los alumnos pasan de grado sin haber adquirido los aprendizajes esperados del ciclo correspondiente?

De acuerdo con los datos expresados, en nivel primaria la eficiencia terminal es del 102.19 %. Esto puede interpretarse como que el sistema educativo en el ámbito local es eficiente y por ello todos los alumnos logran finalizar su nivel educativo, lo que se confirmaría con los índices del abandono escolar en el mismo nivel que tendrían un “valor negativo”. Esto significaría que nadie abandona la escuela. Por otro lado, este dato puede indicar, por ejemplo, la presencia de más alumnos en los centros educativos que provienen de otras cohortes escolares. Esto puede ser consecuencia de migración, movilidad por trabajo de sus padres, etc. Este dato entonces no quiere decir que sea una tendencia y que no haya un abandono escolar en ningún ciclo escolar. Por otro

lado, en términos epistemológicos este dato, así expresado muestra que este indicador ha dejado de ser confiable para dar evidencia de lo que antaño se suponía nos permitía saber. Por esta razón se requieren aproximaciones suplementarias a estos procesos en escala macro, meso y micro.

Condiciones de educabilidad, desigualdad educativa y efectos de la pandemia

Tal como ha sido documentado en distintas partes del mundo la pandemia tuvo un impacto significativo en los procesos educativos. Uno de ellos fue el abandono escolar, otro el distanciamiento progresivo y eventual retorno de una gran cantidad de estudiantes que durante el periodo de cierre físico de los establecimientos educativos no tuvieron la oportunidad de continuar estudiando como antes lo hacían. Otro de los efectos fue que quienes seguían estudiando enfrentaron numerosas dificultades para aprender lo que redundó en que la precisión, la calidad y la profundidad de sus conocimientos se vió significativamente condicionada y eventualmente disminuida. Desde los documentos iniciales publicados por organizaciones como la UNESCO (de Santiago, 2020) o la UNICEF (Reuge, Jenkins, Brossard, Soobrayan, Mizunoya, Ackers y Tauro, 2021), hasta los trabajos desarrollados por académicos (Hevia, y Vergara-Lope, S. (2022) y entidades de gubernamentales en distintas partes del mundo (INEGI, 2021) o los últimos resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE (2023) hay evidencias de distinto tipo y alcance sobre esta compleja circunstancia histórica.

En el caso de Tlalnelhuayocan aunque todavía no podemos hacer afirmaciones contundentes respecto al desempeño educativo, el diálogo con algunos actores escolares y la exploración de fuentes indirectas nos permiten saber aspectos relevantes. Por ejemplo, en opinión de una Sub-directora de Escuela la Escuela Telesecundaria “Octavio Paz” ubicada en una de las comunidades rurales del municipio las condiciones familiares son una circunstancia importante en el desempeño que se agudizó durante la pandemia, particularmente en su dimensión económica. Nótese la referencia a las madres de familia como actores económicos importantes para asegurar el contacto con la escuela:

...con pandemia se vino a agudizar un poco. Las desventajas que yo pude observar fue que la tecnología no estaba al alcance de todos los alumnos, las señales de celulares eran malas, eso complicaba un poco la comunicación de maestros y alumnos. También influía mucho

la economía, como sabemos la comunidad depende mucho de las ventas, las mamás son proveedoras y con esto de la pandemia todo el sector económico se vio afectado, por tal motivo los alumnos luego no tenían para hacer sus recargas y poderse conectar vía internet para recibir sus clases (SD_EST_OP_Entrevista, 2024).

El impacto directo, según la profesora, fue la imposibilidad de que muchos estudiantes comprendieran los temas, las secuencias y se perdiera la comunicación y asesoría personal que repercute en que se complican los temas. En este sentido, de acuerdo con la entrevistada:

...aunque se hablaba de las TIC, sabemos que no todos lo manejaban al cien por ciento; nuestra plantilla docente, eran maestros de mayor edad que se les complicaba el uso de la computadora, el manejo de las aplicaciones para poder tener la comunicación constante con los alumnos, la proyección de los vídeos, todo eso se fue dando poco a poco y no siempre se lograba tener el cien por ciento de los alumnos conectados (SD_EST_OP_Entrevista, 2024).

Junto a ello ocurría el hecho de que algunos alumnos hacían referencia al “no tengo datos” para no conectarse, cuando los papás o mamás “a veces nos decían que sí les pagaban el internet... fue una manera muy flexible de estarlos atendiendo, además de que la Secretaría de Educación nos dijo que no debe de haber reprobados, entonces todos pasaban” (SD_EST_OP_Entrevista, 2024). Esto repercutió en que aquellos que, por una razón u otra no se sentían comprometidos con aprender o aprobar lo hacían de todas formas sin lograr los aprendizajes esperados.

Lo anterior se relaciona con el abandono escolar y con el problema de la confiabilidad de los datos educativos de que hablamos en la sección previa. Según la entrevistada, hubo deserción de alumnos, otros dejaron de asistir por bastante tiempo y algunos volvieron hasta que se hizo saber que se darían de baja o cuando “se enteraron que iban a pasar aunque no hayan estado, entonces sí hubo alumnos que regresaron, que fueron alumnos fantasma durante todo el proceso de pandemia” (SD_EST_OP_Entrevista, 2024). Según la entrevistada, de quienes desertaron algunos ya no regresaron aunque los estuvieron buscando y animando para que lo hicieran.

En los testimonios previos encontramos referencias directas a los problemas que trajo la pandemia y se agregaron a las condiciones de educabilidad de la población local. Por supuesto esto

tiene que ver directamente con la economía de las familias, con sus condiciones de acceso a las TIC y con la forma en que los estudiantes se comenzaron a relacionar con la escuela durante la pandemia. En cuanto al tema de la actitud de los padres de familia hacia la educación de sus hijos, la respuesta de la docente nos es familiar, pues se señaló que muchos padres sí están comprometidos, mientras otros no:

sí estuvieron comprometidos, sin embargo, algunos no tenían las posibilidades económicas para poder sustentar esta conectividad y se les daba la opción de venir a la escuela por actividades, algunos de ellos sí asistían y otros no, por miedo a ser contagiados... muchos estuvieron pendientes y otros no tanto, la economía fue un factor muy importante en este aspecto porque algunos sí podían pagar los datos pero se tenían que salir rápido porque nada más hacían como que acto de presencia (SD_EST_OP_Entrevista, 2024).

A partir de lo expresado en el testimonio previo es necesario introducir un matiz. Aunque es evidente que los factores económicos pesaron sobremanera en muchas instituciones educativas y en la experiencia de miles y miles de estudiantes y sus familias, también hay que hacer notar que en ocasiones el factor económico deja oculto otros procesos que están vinculados pero no son exactamente “económicos”. Por ejemplo, en algunas familias la educación es vista como un proceso que ocurre en las escuelas, o como una actividad que es suplementaria al conjunto de prioridades familiares. Esto también ocurrió la pandemia, la educación pasó por procesos implícitos o explícitos de priorización, y esto deja ver qué lugar ocupa la educación en el gran mundo de decisiones que toman las personas y las familias en el día a día pero también en circunstancias extraordinarias.

Por otro lado, también habría que explorar hasta qué grado esta interpretación de la profesora y de otros profesores responde más bien a su sentido común docente. Con esto nos referimos al hecho de que gran parte de las explicaciones que comunmente leemos sobre el compromiso de los padres frente a la educación de sus hijos tienen un motivo económico, familiar o cultural, pero rara vez exploran las posibilidades o condiciones de educabilidad que la misma escuela o el sistema educativo propicia o deja de propiciar. Esto es asunto para la investigación en una etapa más avanzada.

Respecto a las secuelas de la pandemia y las formas de enfrentarlas, la entrevistada indicó

algo importante en términos de políticas educativas. En su experiencia “El nuevo modelo nos pide que verifiquemos en qué nivel se encuentra cada alumno” (SD_EST_OP_Entrevista, 2024). En el diagnóstico los maestros pudieron detectar que los alumnos que ingresaron a primer grado de telesecundaria tienen conocimientos que apenas llegan al tercer grado de primaria. El rezago sería tal que no saben lo mínimo para este nivel. Frente a esto, lo que están haciendo los maestros es: “adecuar algunas de las actividades para que los niños que están más bajitos vayan nivelándose a la par de otros; son muy pocos los que no presentan rezago tan pronunciado, pero la mayoría sí lo presenta y te das cuenta desde el momento de agarrar una regla, un transportador” ((SD_EST_OP_Entrevista, 2024).

Por otro lado, se ha identificado que la pandemia dejó crisis emocionales, algo que se ha notado en la escuela: “después de pandemia hay muchas niñas con crisis de ansiedad fuertes y niños también con depresión, entonces es algo que también vino a dejar la pandemia que no está ayudando y a nivel académico los alumnos sí se ven muy muy rezagados” (SD_EST_OP_Entrevista, 2024). Aunque este es un tema que no forma parte central de esta investigación en particular, en estudios recientes con docentes y estudiantes de diferentes niveles educativos sí ha tenido visibilidad por lo que no descartamos abordarlo (Véase el estudio de Sánchez, 2023).

En el momento actual el sistema educativo mexicano está atravesando un proceso de transición con la implementación de un modelo educativo que pretende transformar significativamente los contenidos, la forma en que son presentados y evaluados, los libros de texto, el sistema de evaluación y acreditación de los aprendizajes de los estudiantes, entre otros procesos. La efectividad de este modelo para enfrentar los retos dejados por la pandemia están por verse, sin embargo a pesar del discurso público institucional es una realidad que hay un conjunto de deficiencias que todavía están presentes en las escuelas y que no tienen que ver exactamente con los procesos didácticos, pedagógicos o curriculares.

En una entrevista con personal de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal que atiende la región centro del estado de Veracruz pudimos constatar también que durante la pandemia un “número significativo aunque no determinado de niños no asistieron al preescolar” (AT_Entrevista, 2024). Aún así sus padres o madres de familia fueron a las escuelas para recibir las instrucciones o la lista de actividades a desarrollar. En su mayoría de “estos niños recibieron un

certificado de educación preescolar y pudieron inscribirse” a partir de los años 2021 y 2022 a la educación primaria (AT_Entrevista, 2024).

Desde un punto de vista administrativo, político y probablemente desde un punto de vista de justicia social muy amplio podría pensarse que esta es una medida adecuada para evitar el atraso en la trayectoria educativa de los estudiantes. Pero, desde otro punto de vista, mucho más técnico y pedagógico, y a partir del conocimiento y la experiencia disponible sabemos que una vez en el sistema educativo, estos niños y niñas que no cursaron la educación preescolar van a enfrentar una gran cantidad de retos de aprendizaje y si en las escuelas no se desarrollan las estrategias adecuadas para poder atender sus necesidades resultado el futuro educativo que se les avisa es poco menos que complejo.

En esta primera etapa de la investigación algunas notas de prensa para dar contexto reciente al estudio y nos encontramos que padres y madres de familia de esta zona del estado, a la vuelta de la pandemia reclaman constantemente por aspectos básicos como la provisión de condiciones adecuadas para ir a las escuelas, la designación de docentes, la atención a la violencia en las escuelas, entre otros aspectos. También, por supuesto, hay señalamientos por otras condiciones como la seguridad o la atención de otros servicios básicos.

Estos reclamos conviven con el hecho de que en el municipio de Tlalnahuayocan hay 26 centros educativos de nivel básico en los cuales los estudiantes y las estudiantes reciben una beca para continuar en las escuelas. Uno de los aspectos más interesantes a explorar en la investigación es la diferencia que hacen estos programas para la permanencia, desarrollo y eventual regreso de esta población educativa. Aunque todavía no tenemos información al respecto es posible anticipar por lo que sabemos de nuestras observaciones iniciales en este y otros municipios que las becas están ayudando a las familias para completar distintos aspectos de su gasto cotidiano. Pero de acuerdo con estudios como los publicados por el CONEVAL (2022) el impacto en sus trayectos educativos es todavía incierto, sobre todo, porque la entrega de los apoyos no está articulado a ninguna estrategia educativa específica.

Cierre

Si regresamos a nuestro argumento inicial respecto a que las condiciones de educabilidad sirven para explicar no solo aspectos inherentes a los estudiantes o las escuelas sino también para pensar

la acción o inacción gubernamental anticipamos desde ya que si bien hay un conjunto de intervenciones y de reflexividad más o menos evidente de parte de los actores escolares y gubernamentales, las acciones concretas todavía no tienen un impacto articulado o coherente en la realidad de los y las estudiantes una vez terminada la pandemia. Por ello aunque hay datos muy importantes disponibles es necesario ponerlos en contexto y en interacción con otros aspectos y procesos tanto políticos como educativos y sociales.

Referencias

- Barboza, M. N. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2), 29-70.
- Bracho, T. (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 20(2), 13-46.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis Sociológica*, 17, 67-88.
- Coneval (2022). *Medición de pobreza 2022*. Consejo Nacional de Evaluación.
- Cortés-Cáceres, F. (2021). Consideraciones sobre la marginalidad, marginación, pobreza y desigualdad en la distribución del ingreso. *Papeles De Población*, 8(31), 9-24. Consultado de <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/17365>
- de Santiago, O. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Santiago: CEPAL-UNESCO*.
- Gobierno de Tlalnahuayocan (2022). *Plan Municipal de Desarrollo 2022-2025*. Ayuntamiento de Tlalnahuayocan.
- Hevia, F. J., & Vergara-Lope, S. (2022). Rezago de aprendizajes básicos y brecha digital en el contexto de COVID-19 en México El caso de Xalapa, Veracruz. *Perfiles educativos*, 44(176), 8-21.
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X., ... & Holotescu, C. (2020). Guidance on open educational practices during school closures: Utilizing OER under COVID-19 pandemic in line with UNESCO OER recommendation. Smart Learning Institute of Beijing Normal University
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2020). Censo Nacional de Población. Tlalnahuayocan, Veracruz de Ignacio de la Llave (30182). Disponible en <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=30#collapse-Indicadores>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020*. INEGI.
- López, N. y Tedesco, J. C., (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes*

en América Latina. Documentos del IIPE. IIPE-UNESCO

- Martínez García, F. (2011) Marginalidad, pobreza y exclusión urbana Obstáculos para la integración social en el hábitat. *Arquitectura y Urbanismo*, vol. XXXII, núm. 2, 2011, pp. 67-72.
- OCDE (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Reimers, F. M. (2022). Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. *Primary and secondary education during Covid-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*, 1-37.
- Reuge, N., Jenkins, R., Brossard, M., Soobrayan, B., Mizunoya, S., Ackers, J., ... & Taulo, W. G. (2021). Education response to COVID 19 pandemic, a special issue proposed by UNICEF: Editorial review. *International Journal of Educational Development*, 87, 102485
- Secretaría de Educación de Veracruz, SEV (2023) Anuario Estadístico Veracruz. Gobierno del Estado de veracruz. Disponible en: <https://www.sev.gob.mx/v1/servicios/anuario-estadistico/consulta/>. Consultado el 3 de marzo del 2024.
- Secretaría del Bienestar (2022). *Informe de la situación de pobreza y rezago social. Tlalnelhuayocan*. Secretaría del Bienestar del Gobierno de México.
- Sánchez, L. (2023). *Procesos educativos durante la pandemia del Covid-19. Aprendizaje, control y subjetividad en el caso de estudiantes de bachillerato en la ciudad de Xalapa, Veracruz*. Tesis de Maestría. Universidad Veracruzana

Educación integral y necesidades especiales

Una mirada crítica a los procesos de evaluación en Educación Especial

A critical view of evaluation processes in Special Education

*Alejandra Torres León**

Resumen: El objetivo de este documento es realizar un acercamiento crítico a los procesos de evaluación de niños y niñas con discapacidad en una escuela primaria regular con un servicio de Educación Especial. Para ello se realizó un trabajo etnográfico en una primaria pública con una USAER, en donde se emplearon las técnicas de Observación participante, Entrevistas y Grupos de Discusión durante más de un año. La Problemática Teórica construida como herramienta heurística para realizar el análisis de datos se adscribe al Pensamiento Crítico. Para ello se toman como referencia las aportaciones de Michel Foucault, Carlos Marx, Alberto Merani y Nestor Braunstein. Los hallazgos más notables revelan que los procesos de evaluación en Educación Especial son un obstáculo para la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Lo anterior, fundamentalmente debido a que la evaluación se vuelve un proceso burocrático que se prolonga de forma indefinida. Paradójicamente, estos procesos traen algunas consecuencias que devienen en la discriminación de las y los estudiantes con discapacidad. Aunado a lo anterior, la educación se ve invadida por nociones del campo de la medicina, la psiquiatría y la psicología; esto trae como consecuencia que las prácticas pedagógicas pasen a segundo término y que se privilegien procesos educativos que responden a otros campos y no al campo de la educación inclusiva. El trabajo es un llamado para repensar, humanizar y sensibilizar las prácticas inclusivas en Educación Especial.

Abstract: This document critically examines the evaluation processes for children with disabilities in a mainstream primary school with Special Education services. Ethnographic work, utilizing Participant Observation, Interviews, and Discussion Groups for over a year in a public primary school with a USAER, aligns with Critical Thinking. Findings reveal that Special Education evaluation processes hinder inclusion due to bureaucratic and indefinite procedures. Paradoxically, these processes lead to discrimination against students with disabilities, infiltrating education with notions from medicine, psychiatry, and psychology. The work calls for a reconsideration, humanization, and increased awareness of inclusive practices.

Palabras clave: evaluación; discapacidad; Educación Especial.

* Licenciada en Educación Especial, Magister en Pedagogía Crítica, Doctora en Ciencias Sociales; Profesora en el Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez. Líneas de investigación: inclusión, educación especial, pedagogía crítica, pensamiento crítico. aletorresleon86@gmail.com

Introducción

Este trabajo actual es el resultado de una investigación etnográfica llevada a cabo durante más de un año en una escuela primaria pública que, en ese momento, contaba con la presencia de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). El propósito principal de la investigación consistió en observar las prácticas inclusivas dentro de una institución pública que ofrece servicios de Educación Especial.

Para el análisis de la vida diaria en la escuela, se emplearon referentes teóricos proporcionados por Michel Foucault, Néstor Braunstein, Carlos Marx, entre otros. Entre los descubrimientos más destacados que se presentan en este artículo, se resaltan los extensos procedimientos burocráticos a los que se ven sometidos los profesores de Educación Especial. Estos procedimientos obstaculizan el tiempo dedicado por los especialistas a los niños y niñas con discapacidad, obligándolos a centrarse en cuestiones administrativas.

Otro hallazgo digno de mención es la intrusión de otros campos en el ámbito educativo. Cuando esto sucede, las prácticas educativas quedan subordinadas a la voluntad de otros campos, lo que conlleva a que la educación pierda su valor pedagógico y se oriente hacia objetivos propios de la psicología, la psiquiatría, la neurología y la medicina.

Consideraciones metodológicas

La investigación etnográfica se llevó a cabo en una escuela primaria pública ubicada en un entorno urbano marginal en Ciudad Juárez. Esta institución educativa recibía orientación de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), integrada por dos maestras de apoyo que asistían de manera continua. Asimismo, un equipo adicional compuesto por una maestra de comunicación, una psicóloga y una trabajadora social realizaba visitas itinerantes una vez por semana.

La población estudiantil de la escuela primaria estaba conformada por 611 alumnos distribuidos en 18 grupos. La USAER se encargaba de atender a 23 niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), asociadas a discapacidades, aptitudes sobresalientes y otras condiciones.

En el marco de la investigación, se empleó la técnica de observación participante en tres grupos que contaban con la presencia de una niña con discapacidad en cada uno. En todos los casos,

se obtuvo la autorización y el consentimiento tanto de estudiantes como de docentes para llevar a cabo la observación. Adicionalmente, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas y cuatro grupos de discusión con diversos agentes educativos involucrados en prácticas inclusivas, tales como directivos, docentes de grupo, maestros y maestras de educación especial, estudiantes con discapacidad y estudiantes sin discapacidad. En los fragmentos extraídos del Diario de Campo, las Entrevistas y los Grupos de Discusión incorporados en este trabajo, se modificaron los nombres de todos los participantes para preservar la confidencialidad de los participantes.

A partir de la revisión de los datos recolectados durante la investigación de campo, se identificaron más de 100 códigos que luego se organizaron en categorías más amplias. A continuación, se exponen los hallazgos más significativos relacionados con los procedimientos de evaluación llevados a cabo por Educación Especial.

Hallazgos relevantes

El acceso a una escuela pública generalmente no implica requisitos significativos. Sin embargo, la situación es diferente para aquellos niños y niñas con discapacidad. En su caso, la admisión a la escuela está condicionada por asuntos como la perseverancia de los padres y la necesidad de cumplir con la obligatoriedad de la educación. En algunas ocasiones, las madres y padres de niños con discapacidad emplean estrategias para evitar el rechazo por parte de la escuela. Las fichas de preinscripción o inscripción contienen un apartado que se refiere a la “condición del alumno”. Dentro de las opciones disponibles, se incluyen espacios para indicar si el niño o niña presenta alguna discapacidad o si actualmente recibe servicios de Educación Especial e inclusiva. Existe una línea en el formulario destinada a que las madres escriban “¿Cuál?” en caso de que deseen proporcionar información adicional. En ocasiones, las madres y/o padres optan por no revelar este tipo de información. A la hora de ingresar a la escuela, se puede apelar al derecho u obligación de la educación, pero también se puede optar por el silencio. A continuación, se ilustra una estrategia utilizada por la madre de un niño con discapacidad para lograr que su hijo sea admitido en una escuela primaria pública.

E (Entrevistadora) – ¿Quiénes son los niños que atienden? Y ¿quién decide quién ingresa?

MEE (Maestra de Educación Especial) – Pasa muchas de las veces que los mismos papás

vienen a inscribir al niño y no dicen que tienen alguna necesidad, por miedo a que sean rechazados. En una de las escuelas entró un niño ciego, y nunca se le dijo al director que venía, ¿por qué? por miedo de la señora. Pero ¿por qué no lo dijo? Después de estar inscrito una semana, a la siguiente semana desbarataron las listas, y dijeron: “Este niño no está inscrito”. Ya no lo querían. Ya lo querían sacar. No lo sacaron porque vieron en qué problemón se iban a meter si se iba la mamá más arriba. Y luego el niño está con la maestra Moni. La maestra nunca ha aceptado, y ¿qué va a pasar? el niño se va a estancar. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

En esta situación, la madre del niño con discapacidad optó por no hacer referencia a la condición de su hijo, manteniendo un silencio al respecto. Si las madres no revelan la discapacidad de sus hijos, la escuela no encontrará motivos para negar su ingreso. El problema surge cuando los docentes descubren que un niño ha ingresado a la escuela de manera no oficial, y el aparente intruso genera complicaciones para los mecanismos de supervisión y clasificación de la institución.

La escuela implementa medidas de control destinadas a mantener una vigilancia exhaustiva de todo lo que sucede dentro de sus instalaciones. Los mecanismos de control, como los formularios de preinscripción, se diseñan con la finalidad de que tanto docentes como directivos estén informados de todos los aspectos relevantes en la vida escolar. En este sentido, Foucault (2009) sostiene:

El aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente. Un punto central sería a la vez fuente de luz que iluminara todo, y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas. (p. 203)

La entrada subrepticia de un niño con discapacidad revela que los mecanismos de control de la escuela no funcionan tan eficientemente como se espera. La posición del director debería asegurar una supervisión constante de la vida escolar para mantener todo en orden. No obstante, la realidad no siempre sigue el plan previsto. Las familias de niños con discapacidad idean estrategias para eludir las barreras que las escuelas imponen para prevenir o dificultar la entrada de personas no deseadas.

Una vez que los niños con discapacidad están dentro de la escuela, comienza el proceso educativo. Antes de dar cualquier paso, es necesario comprender a ese Otro que acaba de integrarse. La presencia de un niño con discapacidad no está explícitamente contemplada en la ley; por lo tanto, se ha tenido que especificar que la educación también es para estos niños *Otros*. La Educación Especial es un complemento que el Sistema Educativo tuvo que crear al darse cuenta de la existencia de *Otros* niños.

Cuando la escuela reconoce la existencia de estos *Otros* niños, requiere dedicar tiempo y recursos para estudiarlos y conocerlos. Al inscribir a una niña o niño con discapacidad en la escuela, el primer paso es la evaluación. Es necesario identificar la peculiaridad que caracteriza a cada estudiante, la particularidad que lo estigmatiza. Sin embargo, además del diagnóstico, existen otras condiciones que los niños deben cumplir para ser admitidos en la escuela. En la siguiente cita, una maestra de Educación Especial expresa algunas dudas que vale la pena conocer.

E – ¿Quiénes son esos niños? ¿Con qué criterios se decide quién entra?

MEE – Yo creo que controlando esfínteres ya pueden entrar a una escuela (hace seña de comillas con sus dedos), pero yo sí siento que hay niños que no deberían estar en una primaria. El ciego a mí se me hace que sí, pero a veces digo; ¿por qué están aquí? ¿qué están haciendo aquí estos niños? Váyanse a un CAM o a una escuela especial donde puedan aprender mejor, porque nosotros apenas sabemos. Por ejemplo, cuando quiero trabajar algo con Erbey, me rompe los trabajos, o cuando dan el primer timbre se quiere ir a su casa. O sea, yo también tengo esa inquietud de saber qué niños son para primaria. (Comunicación personal, 24 de septiembre de 2019)

La admisión de niños con discapacidad está condicionada por el nivel de normalización que puedan alcanzar. Según la maestra, habilidades como el control de esfínteres y la capacidad de permanecer sentado son consideradas fundamentales para que un niño pueda ingresar a la escuela. Estas habilidades se vinculan con la autorregulación y la capacidad de regular aspectos físicos y morales. Un niño con discapacidad se integra más fácilmente al entorno escolar cuando puede seguir normas relacionadas con aspectos fisiológicos, psicológicos o morales. La falta de autorregulación asocia a la discapacidad con una enfermedad,

pero a una enfermedad que no lo es, porque se trata de un defecto moral. Puesto que, en definitiva, esta serie es la prueba de un comportamiento, una actitud, un carácter que son moralmente defectos sin ser patológicamente enfermedades ni legalmente infracciones. (Foucault, 2007, p. 32)

La inclusión de niños con discapacidad, según la percepción de la maestra, requiere de actitudes morales relacionadas con el autocontrol y la autorregulación. Para ser admitidos en la escuela, los niños deben cumplir con normas morales, como el control de esfínteres, usar el baño designado (según su género) y permanecer sentados hasta recibir indicaciones de la maestra. Además de estas condiciones, tener experiencia previa en el ámbito escolar facilita la entrada a la escuela primaria. Aunque pueda parecer paradójico, una maestra de Educación Especial lo detalla:

E – Y los criterios que te ofrecen a ti como maestra ¿de dónde salen?

MEE – Los que vienen de preescolar y que ya traen un diagnóstico, un antecedente. Pero yo también tengo esa inquietud, de saber por qué están aquí esos niños. O es porque vienen aquí a la escuela y ya. Porque ya tienen alguna noción de lo que ya aprendieron en el preescolar y ya vienen aquí con nosotros, no sé. Por ejemplo, el de CEIAC¹ que tiene sus días allá y sus días acá; o como Mauro que iba a señas dos días a la semana y los demás a la escuela. Pero es cuando los papás realmente quieren algo bien para sus hijos. Más que nada es el apoyo de los papás. (Comunicación personal, 24 de septiembre de 2019)

Cuando el niño ya cuenta con experiencia en un preescolar o tiene un diagnóstico previo, su ingreso a la escuela primaria se convierte en algo natural, lo que facilita su aceptación por parte de la institución educativa. Según la maestra entrevistada, la condición de estar escolarizado se presenta como un requisito que simplifica procesos más especializados de escolarización. La maestra destaca que no es necesario que la experiencia previa sea exclusivamente en preescolar, ya que los niños también podrían haber asistido a otras instituciones educativas. Sin embargo, la maestra se cuestiona sobre la presencia de esos niños, insinuando que quizás la escolarización previa, ya sea en preescolar u otras instituciones, no garantiza automáticamente un lugar en la escuela. Otra maestra expresa su opinión al respecto:

E – ¿Qué tanto responde Educación Especial a esas demandas que tiene la escuela para hacer una escuela inclusiva?

MEE – Pues, primero que nada, trabajar con los papás y con maestros, para incluir a los niños e integrarlos a los grupos. Para mí es más que nada eso, incluir a los niños; y cuando entran a la escuela pues saber la discapacidad de cada niño. (Comunicación personal, 24 de septiembre de 2019)

La maestra de Educación Especial sostiene la importancia de colaborar tanto con los padres como con los maestros, pero posteriormente enfatiza la necesidad de conocer la discapacidad. Según ella, el primer paso crucial es obtener un diagnóstico “cuando los niños ingresan a la escuela”. Una vez que el niño recibe un diagnóstico, su identidad deja de ser personal para convertirse en la descripción proporcionada por dicho diagnóstico. En relación con esto, Braunstein (2013) expone:

El diagnóstico no se encuentra, se emite: es un acto performativo en donde la palabra hace a la cosa que nombra y hace al sujeto que lo recibe transformándolo en otro respecto al que era antes, a menudo estigmatizándolo. Es una sentencia. (p. 50)

El diagnóstico funciona como un veredicto que se emite, similar a una sentencia en la cual se especifica qué acciones deben tomarse con respecto al implicado, en este caso, el niño. Todos los niños y las niñas que reciben atención de Educación Especial llevan consigo el diagnóstico, una especie de fallo que les ha sido impuesto, ya sea por profesionales médicos o por la propia institución educativa. La evaluación inicial de los niños se basa primordialmente en el diagnóstico, sin importar quién lo haya emitido; lo esencial es que el niño haya sido designado y objetivado a través de un documento. El siguiente fragmento proporciona evidencia de lo que sucede en el aula de USAER cuando surge la necesidad de discutir sobre los niños:

En el salón de USAER:

E – ¿Me pueden compartir los nombres de los profes y en qué grupo están?

MEE2 – Sí, mira, aquí los tengo en este cuaderno.

Entre ambas maestras comparten verbalmente la siguiente información:

Emiliano: autismo

Gabriela: Down.

Diana: Down.

Mauro: sordo.

Erbey: autista.

MEE2 – Lety, pues ya sabes, la Lety...

MEE1 – Dana... pues no tiene diagnóstico. Yo digo que tiene Trastorno Generalizado del Desarrollo, pero pues yo no puedo etiquetarla. Pero a mí se me hace que sí. Ya ves que el profe y todos hemos pensado eso. (Comunicación personal, 13 de agosto de 2018)

Los niños llevan consigo su veredicto, encontrándose estigmatizados. No existe otra característica distintiva que los defina más que su etiqueta diagnóstica. La maestra experimenta limitaciones al no contar con el conocimiento necesario para emitir un diagnóstico similar al de los profesionales médicos. Sin embargo, esto no impide que le atribuya una marca distintiva que definirá a la niña a lo largo de su experiencia educativa. En el próximo fragmento de la entrevista, observamos nuevamente cómo los niños son reducidos a la singularidad de su diagnóstico:

E – Y como maestra de USAER ¿qué criterios usas para decir: a este niño sí lo vamos a atender o a este no?

MEE – Cuando traen un diagnóstico y yo los veo que sí pueden avanzar en algo, más que nada incluirlos en los grupos, como Erbey, o pues ya más o menos cuando saben algo del aprendizaje. Yo así te lo puedo decir, porque la verdad ellos vienen a la escuela y yo ya voy seleccionando a los niños, por ejemplo: al autista, al síndrome de Down, al sordo, todos los que tengo. (Comunicación personal, 24 de septiembre de 2019)

La evaluación de los niños con discapacidad se centra más en obtener información sobre la discapacidad, en conocer la sentencia que les ha sido asignada, que en comprender al propio niño. La atención se dirige a “evaluar” qué es lo que caracteriza al niño, destacándose, en este caso, la importancia crucial de contar con un diagnóstico, además de la experiencia previa en la escuela y la colaboración con padres y maestros. La enfermedad se convierte en el foco principal de interés. Factores como los miedos del niño, sus preferencias de colores, sabores u olores parecen tener poca

relevancia. Las maestras centran su discurso en el diagnóstico, considerándolo como una peculiaridad distintiva que objetiva la identidad del niño. El especialista deja de prestar atención a lo que la persona comunica y se enfoca en escuchar la singularidad que lo define. Estos procedimientos guardan similitud con lo que ocurre en el ámbito médico.

la mirada del médico no se dirige inicialmente a ese cuerpo concreto, a ese conjunto visible, a esa plenitud positiva que está frente a él, el enfermo; sino a intervalos de naturaleza, a lagunas y a distancias, donde aparecen como en uno negativo los signos que diferencian una enfermedad de otra, la verdadera de la falsa, la legítima de la bastarda, la maligna de la benigna. (Foucault, 2006, p. 24)

Las estrategias educativas adoptadas por Educación Especial guardan similitudes con las prácticas clínicas que se han empleado durante más de dos siglos (Foucault, 2006). El punto de partida es obtener el diagnóstico médico o educativo, ya que esto proporcionará la información necesaria para determinar cómo abordar al niño (o al paciente). En el ámbito de las etiquetas y clasificaciones, existen expertos especializados. Aunque los maestros sostienen que no están capacitados para emitir diagnósticos, reconocen la presencia de individuos expertos en la estigmatización. En relación con este tema, el director de la escuela primaria comenta:

D – (...) por ahí tenemos un niño que es distraído, que es hiperactivo, pero realmente nosotros no somos nadie para hacer un diagnóstico o no conocemos exactamente cómo trabajar con ese niño. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

El director expresa que no están autorizados para emitir diagnósticos. A pesar de esto, el profesor no se siente satisfecho sin la información que podría proporcionar un diagnóstico, y dado que él no puede generar uno, considera que la solución está en buscar la ayuda de alguien que sí pueda: el médico. Por lo tanto, los profesores instan a los padres a llevar a sus hijos a consultas médicas. En el siguiente extracto, se observa la necesidad que tiene un profesor de que los psicólogos y trabajadores sociales de la USAER convencan a los padres de llevar a sus hijos a un médico:

E – Por mi parte es todo ¿Hay algo más que quieran agregar o comentar?

MG (Maestro de Grupo) – Yo creo que a lo mejor lo que nos podría la USAER a hacer trabajo con los padres. Que los trabajadores sociales hicieran más concientización con los papás. Por ejemplo, en 5ºA, tengo a un niño: Diego; yo digo: “este niño es Asperger”. Es muy inteligente, sus conductas como que indican que es eso. La USAER de aquí no lo atiende, pero tampoco lo atienden profesionalmente por fuera. El ciclo pasado que tenía a Lety, también se le decía al señor: “oiga, llévela con el neurólogo, a lo mejor le da un medicamento que no sea tan agresivo o invasivo para su cuerpo, que no sea tan gacho, y que pudiera hacer esas conexiones que hacen falta en el cerebro a Lety para que pudiera avanzar”. El señor: “no, mi hija está bien, ya la llevé allá en el rancho, y el doctor me dijo que mi hija está bien”. Como que hay negaciones por parte de los papás, que van a repercutir en los chamacos. Si la USAER, o si el trabajador social no pudo, a lo mejor un psicólogo que estuviera trabajando con los papás para que atendiera a los niños por fuera; si ya la escuela no puede con ese paquete, a lo mejor por fuera habría algún programa que les hiciera una esquina, porque lo necesitamos en la escuela al chamaco. (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

La perspectiva médica se ha incorporado en el ámbito escolar. A pesar de que los profesores han cursado al menos cuatro años de estudios en educación, se sienten incapaces de atender las necesidades educativas de los niños. Esta situación surge cuando la educación es influenciada por otros campos. La necesidad de obtener un diagnóstico es la manifestación más evidente de que la medicina ha penetrado en el ámbito educativo. La medicina se introduce en las escuelas y, cuando los profesores no saben cómo enfrentar las demandas implícitas en un diagnóstico, recurren al conocimiento médico. Según Foucault (2006), “el espacio médico puede coincidir con el espacio social, o más bien atravesarlo y penetrarlo enteramente” (p. 55). El conocimiento médico atraviesa la escuela, invade los aspectos privados de la vida escolar y establece una cultura que da origen a prácticas que no están orientadas a la educación, sino a la medicina. De esta manera, el acceso y la permanencia en las escuelas se ven obstaculizados, y en muchas ocasiones condicionados, por un diagnóstico médico. La escuela, en este contexto, pierde su valor pedagógico al someterse al conocimiento médico.

Cuasimédicos en la escuela

Los docentes de Educación Especial actúan como un vínculo entre el ámbito educativo y el médico. La institución escolar demanda que estos maestros proporcionen información detallada acerca de los diagnósticos y tratamientos necesarios para abordar las necesidades de los niños con discapacidad. Por consiguiente, los docentes de Educación Especial deben poseer conocimientos médicos para obtener reconocimiento y legitimidad en el contexto escolar. Veamos lo que un maestro comenta al respecto:

MEE – El maestro ni sabe la condición y dice: “ese niño tiene autismo”. Y ni siquiera saben lo que es el autismo. Desde el simple hecho que tú, como maestro de Educación Especial, tengas ese acercamiento con el docente y le platiques: “mire ese niño tiene esa condición, y esa condición implica todos esos requerimientos, el niño por sus características necesita que le hable de esta manera, que le ponga actividades de este tipo, que usted se dirija con él, que genere ciertas dinámicas con el grupo”. Cuestiones tan sencillas marcan las diferencias en cuanto al enfoque y la perspectiva que los maestros tienen de Educación Especial. Sí, llegas y te tocan maestros que te echan hasta por los codos, pero el trabajo te va a sacar adelante. Obvio que, si no llegas empoderado, los maestros te quieren agarrar de su carrito, disculpa la expresión. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Los docentes de Educación Especial deben estar atentos a los signos que permiten al médico realizar un diagnóstico; de este modo, actúan como una extensión de la perspectiva médica en el entorno escolar. Siguiendo la idea de Foucault (2006), que menciona la presencia creciente de los médicos y la necesidad de que cada individuo esté médicamente informado, se espera que los docentes de Educación Especial estén “empoderados”. El poder al que hace referencia el profesor proviene del conocimiento que carecen otros docentes: el saber médico. La forma en que los docentes de Educación Especial demuestran este conocimiento es a través del lenguaje, empleando términos neurológicos, psiquiátricos y psicológicos. En el siguiente párrafo, se evidencia el lenguaje utilizado por un maestro de Educación Especial:

E – ¿Quién o a quiénes se pretende incluir? ¿Cómo son? Y ¿Quién decide a quién se va a incluir y con qué criterios?

MEE – Educación Especial tiene cinco condiciones, dando prioridad a la discapacidad y luego dificultades severas de aprendizaje, dificultades severas de conducta y comunicación, y aptitudes sobresalientes. Obviamente dentro de las condiciones están los trastornos, que no son una discapacidad, pero también van dentro de las condiciones que debemos de atender. Se supone que, en cuanto a inclusión y educación especial, debemos incluir a todas las personas con esas condiciones, a todas sin excepción. Pero ¿qué es lo que pasa? ¿Quién es el que decide? En lo práctico decide el director, si lo acepta o no. Ahí tendría que ser a todos sin excepción. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

El docente de Educación Especial representa la figura más semejante a un médico dentro del entorno escolar, razón por la cual debe tener conocimientos acerca de discapacidades, trastornos, síndromes, dificultades severas y aptitudes. Estos conceptos, utilizados de manera habitual por los docentes de Educación Especial, no pertenecen al ámbito de la educación, sino más bien a campos como la medicina, la neurología, la psiquiatría y la psicología. De acuerdo con Solé y Moyano (2017), la educación ha sido influenciada por la colonización de otros campos que fundamentan sus principios de verdad en lo que consideran científicamente eficaz. Estos conocimientos se originan en el ámbito de la medicina (y campos afines), los cuales fundamentan sus investigaciones en el estudio del funcionamiento del cerebro humano. En palabras exactas de los autores:

Desde esta perspectiva, una pedagogía basada en la evidencia garantiza una pedagogía del éxito, y es así como las revisiones sistemáticas de la literatura y el análisis exhaustivo de diferentes estudios en torno a este ámbito científico están ocupando un lugar cada vez más importante en la educación (y, sobre todo, en el entretenimiento del mundo académico), en detrimento de otras formas de teorización desde las que fundamentar las prácticas educativas. (p. 109)

La legitimidad de la medicina se vincula con la noción de que sus investigaciones se llevan a cabo de manera objetiva, analizando evidencia empírica desde perspectivas positivistas. Esta es una de las razones por las que el conocimiento pedagógico ha quedado en segundo plano en el campo educativo. Los profesores prefieren emplear términos provenientes de otros campos y basar

sus decisiones en ellos, en lugar de aplicar sus habilidades pedagógicas en el entorno escolar. Veamos los comentarios de un docente de Educación Especial que utiliza conceptos de la psiquiatría y la psicología:

E – ¿Existen procesos de segregación en la escuela?

MEE – Sucedió una situación de un niño que tiene autismo. Trae un diagnóstico médico de Trastorno de Espectro Autista, pero muy seguramente es síndrome Asperger, un niño con alto rendimiento. El niño nada más tiene problemas para relacionarse, y le dan crisis nerviosas cuando se ve ante un contexto que le genera estrés. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Cuando un docente de Educación Especial incorpora términos de otros campos, deja claro que en la escuela es un profesor con un conocimiento superior al del resto. Se percibe como un educador “empoderado”, y este poder se deriva del dominio de un lenguaje científico ajeno al ámbito educativo. Esta dinámica hace que la escuela recurra al personal de Educación Especial para abordar situaciones cotidianas, ya que la sabiduría médica arroja luz sobre la vida escolar. Los docentes de Educación Especial deben persuadir, a través de sus acciones y discursos, de que la escuela los necesita. En este sentido, el profesor de Educación Especial puede fomentar la aparición de problemas dentro de la escuela. La forma más efectiva que tiene de crear estos problemas es mediante el uso de un lenguaje técnico médico, incluyendo nociones psiquiátricas, psicológicas, neurológicas, entre otras.

El docente de Educación Especial promueve la atención constante hacia la enfermedad, refiriéndose continuamente a ella para interpretar lo que sucede en la vida cotidiana escolar. Según Braunstein (2013), en la cultura occidental, prevalece una cultura de la medicalización, y el especialista debe esforzarse por convencer a los “enfermos” de que necesitan sus servicios, promoviendo así la enfermedad.

El docente de Educación Especial desempeña el papel de terapeuta que, para justificar su existencia, recurre a la invención y/o promoción de la enfermedad. Si no hay enfermedad, el educador especializado carece de razón de ser. Sin mencionar la discapacidad, los problemas de conducta y aprendizaje, los trastornos, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y los síndromes, el docente de Educación Especial no tendría justificación para estar en las escuelas. El

uso habitual de estos términos por parte del docente de Educación Especial facilita la incursión de la medicina en los espacios escolares. Sin la presencia de la terminología médica utilizada por los docentes de Educación Especial, no existiría la necesidad de tener a un “casi médico” en las escuelas. De este modo, la Educación Especial contribuye a la estigmatización de los niños. La existencia misma de la Educación Especial depende de la presencia de niños diagnosticados; sin el diagnóstico, los “casi médicos” no tendrían razón de estar en las escuelas.

Los docentes de Educación Especial son considerados *cuasimédicos* debido a su mayor conocimiento médico en comparación con el resto de los profesores en las escuelas. En lugar de cumplir con el objetivo de la inclusión, estos educadores se centran en promover la enfermedad y la anormalidad, según señala Foucault (2007). Los *cuasimédicos* escolares aseguran su permanencia en la escuela al emplear términos ajenos al ámbito educativo. Actúan de manera activa en la constante colonización de la escuela por parte de otros campos, fomentando el uso de conceptos que tienen escasa relación con las prácticas pedagógicas o educativas. En lugar de reflexionar junto con sus colegas y estudiantes sobre cuestiones sociales y explorar alternativas pedagógicas, generan inquietudes en los profesores a partir de la falta de conocimientos médicos. Los maestros de Educación Especial limitan la vida escolar al restringirla a la aplicación de estrategias relacionadas con nociones médicas, como el diagnóstico.

Prácticas y burocracia ¿Escribir o hacer?

La emisión de un diagnóstico médico es un elemento esencial e imprescindible para llevar a cabo la evaluación de niños con discapacidad que ingresan a una escuela regular. Este dictamen marca el punto de partida desde el cual se toma cualquier decisión. Para comprender al niño más allá de lo que el diagnóstico médico establece, los docentes de Educación Especial realizan una Evaluación Psicopedagógica (EPP). Los documentos necesarios para este proceso se recopilan en una carpeta o expediente conocido como “Carpeta de evolución”. Vayamos a la opinión de una maestra de Educación Especial sobre este tema:

E –¿Y cuáles son los documentos que deben tener esas carpetas?

MEE – Pues la ficha de identificación, el aviso de privacidad la entrevista con la trabajadora social, y también ahora con la psicóloga. El informe inicial, la hoja de observación con el

maestro regular y con el maestro de apoyo. Si la psicóloga hace entrevista, pues también hay que meterla en el expediente. Luego tenemos que hacer los informes iniciales acompañados con los maestros de grupo y luego con el equipo. También tenemos que ver si se requiere la EPP. La propuesta sí la tenemos que hacer entre todos con el maestro de grupo. Luego los documentos de los niños: el acta de nacimiento, la CURP, identificación del papá y el comprobante de domicilio. Como trece cosas nos piden, más o menos.

E – ¿Y cuánto tiempo lleva tener una carpeta completa?

MEE – Por ejemplo, ahorita vino una mamá y me trajo tres cosas, y el diagnóstico hasta mañana porque va a ir con la doctora porque se le perdió. Otra mamá, que el comprobante de domicilio no, porque ya se cambió de casa. Y luego, la CURP, que no ha sacado la nueva y me trae la vieja; en el expediente me están pidiendo la nueva. Se detiene mucho por la trabajadora social y las entrevistas, que a veces no están y de ahí nos basamos para hacer la EPP, pero si la tuviéramos rápido pues a lo mejor en un mes y medio o dos meses. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

La ejecución del proceso de Evaluación Psicopedagógica (EPP) implica la obtención de una cantidad específica de documentos y la realización de diversos procedimientos. La maestra de Educación Especial menciona que llevar a cabo las evaluaciones y reunir los documentos le demanda aproximadamente dos meses. En la elaboración de estos documentos participan la maestra de apoyo, las familias, la psicóloga, la maestra de comunicación, la trabajadora social y los profesores de grupo. Cada uno de ellos contribuye para conformar la carpeta evolutiva con el objetivo de lograr un conocimiento detallado del niño. A continuación, se presenta otra parte de la entrevista con la misma maestra de USAER:

E – Y eso del mínimo de 15 niños ¿Quién lo pidió y por qué?

MEE – Pues yo digo que no es congruente porque nos están exigiendo. Luego nos piden la lista con mucho tiempo de anticipación y a veces, por ejemplo, a mí me llegó un niño con una discapacidad y ya mandé la lista. Nos la pidieron con mucha rapidez, ya la mandamos, entonces a este niño ya no lo voy a poder inscribir hasta el año que entra, porque me pidieron 15 niños, entonces ya no lo pueden meter en el sistema, y el niño lo voy a tener que trabajar sin que esté en la estadística. Pero sí nos piden mucho el que estén los niños en la lista, ahí

me va a fallar eso a mí. Y luego de los requisitos que piden, pues en algunos casos es bueno tenerlos, porque sí se requieren, pero hay unos que piden mucha documentación que no... Por ejemplo, nos pidieron las cartas de compromiso, ahora son tres; antes eran dos, que eran más que suficientes, pero dijo la supervisora que “para que esté más completo”.

E – ¿Y de qué son?

MEE – La carta de compromiso, pues son tres. Vienen los requisitos en donde pedíamos a los papás que aceptaran que los niños fueran trabajados por USAER, y que se comprometieran,. Viene otra que se llama Aviso de privacidad. Y luego la carta de compromiso (muestra la carta), y la aceptación del servicio para la educación especial USAER. Y sobre la hoja de evolución y de observación, ya solo vamos a llevar la de evolución (muestra la hoja a la que está siendo referencia). Nada más está en la que vamos a poner todos los requisitos de los niños. Bueno, también ya nos dieron la hoja de los teléfonos de los papás y la identificación de los niños. Con esto es más que suficiente, digo yo. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Después de obtener el diagnóstico proporcionado por un médico, Educación Especial lleva a cabo una evaluación particular en la que participan diversos agentes educativos. Aunque el diagnóstico médico incluye información general sobre el niño, ya sea relacionada con una discapacidad, un síndrome o un trastorno, no proporciona datos suficientes para la escuela. Por lo tanto, se requiere una evaluación más específica. En la escuela, la discapacidad se aborda de manera similar a como la medicina trata una epidemia. La discapacidad es considerada por la escuela como una generalidad, equiparable a la perspectiva médica sobre una epidemia, según sostiene Foucault (2006):

Contagiosa o no, la epidemia tiene una especie de individualidad histórica. De ahí la necesidad de utilizar con ella un método complejo de observación. Fenómeno colectivo, exige una mirada múltiple; proceso único, es preciso describirla en lo que tiene de singular, de accidental, de inesperado. (p. 46)

La Evaluación Psicopedagógica (EPP) representa un esfuerzo por proporcionar una descripción específica del niño. Inicialmente, se emite un diagnóstico médico, y luego se lleva a cabo la EPP, la cual ofrece información detallada sobre lo inesperado que ha llegado a la escuela:

un niño con discapacidad. Estos procesos son de índole administrativa y operan de manera independiente a lo que sucede en la rutina diaria de la escuela. Mientras los docentes de Educación Especial realizan la evaluación y crean la carpeta evolutiva para cada uno de los 15 niños, los profesores de grupo continúan con sus clases y los niños siguen asistiendo a la escuela. En el siguiente fragmento de la entrevista, la misma maestra de Educación Especial aborda lo que sucede durante el proceso de elaboración de la EPP y la conformación de la carpeta evolutiva por parte de la USAER:

E – Empiezan en agosto y acaban en octubre. Esos documentos tienen que estar ahí.

MEE – Sí...

E – Está lo administrativo, los niños, los profes y los papás.

MEE – Y están los horarios.

E – ¿Y cómo le hacen?

MEE – Híjole pues, es un problema porque el horario no lo puedo acomodar. Tengo el horario con 15 niños y ya se me dificultó mucho. Y ahorita, por ejemplo, maestros que me mandaron niños, pues les estoy diciendo que voy a hacer unos grupitos con los niños que no están en la lista para trabajarlos aquí. Y con los maestros no hay problema, pues cuando estén en educación física puedo ir con ellos a platicar sobre los niños, pero a veces el equipo es lo que se nos dificulta: que no viene una del equipo. Ayer la Trabajadora Social no pudo venir porque tuvo reunión, o a veces la psicóloga tiene permiso económico. Y se detiene el trabajo. Pero, si nos ponemos bien sí podemos acabar, nada más que siempre hay un algo que no nos deja avanzar. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

La carga administrativa impuesta a las maestras de Educación Especial genera obstáculos para la implementación de prácticas inclusivas. Este inconveniente se origina en el hecho de que la vida escolar sigue su curso de manera habitual. Mientras los niños y los profesores asisten a la escuela como parte de su rutina diaria, las maestras de Educación Especial se ocupan de recopilar documentos, realizar entrevistas y llevar a cabo evaluaciones. Estas actividades son características de la dinámica de Educación Especial, como se evidencia en los comentarios de dos maestros de grupo que se presentan a continuación:

E – Bueno, llegamos al final de la entrevista ¿Hay algo más que quieran agregar?

MG1 – Yo una crítica que haría al equipo de USAER es que hacen mucho papeleo escrito. Se mantienen haciendo expedientes, yo le voy a decir porque mi esposa trabaja en USAER y se mantienen haciendo expedientes, en eso se les pasa el tiempo. No atienden a los niños porque no llevan a la práctica todo eso que están ahí poniendo. Es exagerado el papeleo administrativo. Lo veo a diario, que mensajes, que pláticas, que el expediente de cada niño, que cómo va reaccionando, se me hace exagerado. Les quita demasiado tiempo. Aquí también la maestra siempre que voy está haciendo expedientes; al igual que nosotros nos crece el trabajo administrativo, pero yo veo que el USAER es demasiado trabajo.

MG2 – Yo tengo varios compas en Educación Especial y es una queja recurrente. Les piden una barbaridad de documentación, que se pasan más tiempo llenando formatos, “que ahora no, que ahora este”, que lo que atienden a los chamacos. Y a veces algunos profes agarran esa recta, la aprovechan y dicen: “Me voy a USAER y me dedico a llenar papeles y no atiengo a los chamacos”.

MG1 – Yo veo a mi esposa diariamente llenando formatos. Ella está en trabajo social, y haciendo expedientes, haciendo peticiones. Diario haciendo formatos. Todo el santo día, no trabaja el doble turno, pero trabaja todo el día. (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

Las tareas de gestión de documentos escritos que suelen llevar a cabo los docentes de Educación Especial a menudo los apartan de aspectos verdaderamente significativos: los niños, los maestros, las familias, la educación. Cuando las labores administrativas se convierten en un componente que define la identidad de Educación Especial, queda en evidencia que la inclusión de los niños como práctica no es realmente una prioridad. Por el contrario, parece que las autoridades educativas están más interesadas en obtener documentos e informes.

Niños de papel

La labor documental llevada a cabo en Educación Especial tiene un propósito claro: objetivar al niño, fijarlo en un documento que será examinado repetidamente hasta conocerlo en detalle. Existe la creencia de que cuantos más documentos surjan de la evaluación de los niños, más preciso será

el conocimiento que se tenga de ellos:

Deja tras él un archivo entero tenue y minucioso que se constituye al ras de los cuerpos y de los días. El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. Los procedimientos de examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental. (Foucault, 2009, p. 220)

El docente más prolífico en la generación de documentos es considerado el mejor maestro de Educación Especial. Los maestros se ven transformados en simples empleados públicos sumidos en una inundación de documentos que encapsulan e inmovilizan a los niños. Estos niños pasan a ser representaciones estáticas, convertidos en *niños de papel* resguardados en expedientes archivados. La atención a los estudiantes se desplaza a un segundo plano, ya que lo verdaderamente crucial es su representación en un documento. Estos *niños de papel* esperan en un archivo del aula de la USAER a ser complementados después de cada periodo de evaluación.

Por otro lado, los docentes se convierten en defensores de los intereses del Estado. Sin embargo, esto requiere evidencias empíricas para demostrar que se han cumplido las políticas públicas establecidas. Durante el proceso de “llenar formatos”, los maestros se convierten en los funcionarios necesarios para satisfacer las demandas del Estado. Según Merani (1980), con la emergencia del Estado, surgen nuevas necesidades de conocimiento que otorgan la capacidad a los guerreros y sacerdotes (los primeros maestros) de ejercer control:

Aparecen entonces las escuelas de escribas y una nueva categoría comienza a desempeñar su papel dentro de las relaciones de poder: los funcionarios. Desde entonces la necesidad deja de ser problema, necesidad del grupo, para caer en manos de una clase, y automáticamente se convierte en instrumento de dominio porque representa la sumisión del hombre a las fuerzas económicas que tienden a oprimirlo y a la vez lo necesitan especialmente educado para sustentarlas y desarrollarlas. (Merani, 1980, p. 19)

Los educadores se desempeñan como funcionarios especialmente entrenados para

completar documentos, formularios, evaluaciones y entrevistas. Los maestros se convierten en creadores de representaciones en papel de los niños. El conocimiento necesario para esto es un tipo de saber técnico. El saber de los docentes se especializa, enfocándose más en acciones administrativas que en pedagógicas. Un maestro que acumula más documentos en sus expedientes es considerado más competente para el sistema; se convierte en un eficiente funcionario público. Cuando los profesores dedican una cantidad significativa de tiempo a tareas administrativas, puede resultar difícil que se identifiquen con su grupo social o clase, mostrando una mayor afinidad hacia el Estado. En palabras de Merani (1980):

En partiendo de esta premisa el hombre está indisolublemente cortado por sus orígenes sociales y se debe a las exigencias y necesidades del Estado. La segunda tarea es crear una “conciencia de servicio” que suplante las solidaridades de grupo, de clase, perdidas, por la solidaridad abstracta que significa el cumplimiento de un deber colectivo instaurado en nombre del Estado. Alcanzando este nivel la educación por y para el poder ha sido lograda y nos encontramos entonces que pueblos enteros apoyan en un momento dado a gobiernos que odian pero que supieron sacudir ante sus ojos algún espantajo de “peligro nacional”. (p. 20)

En este contexto, el riesgo nacional al que Merani alude podría interpretarse como la discriminación hacia los niños con discapacidad. La discriminación se presenta como el discurso que el Estado emplea para dirigir a los docentes hacia tareas técnicas, administrativas y burocráticas, según lo explica el autor:

Hoy por hoy la sociedad necesita hombres “libres” para que el sistema funcione, hombres que respeten derechos y acaten deberes, permeables a la persuasión y que acepten por propia decisión el poder que los acollara al mundo de la necesidad. Para lograrlo se debe enriquecer sus mentes con conocimientos pragmáticos, útiles en el sentido de su aplicabilidad inmediata al sistema. Se requiere de técnicos que piensen técnicamente, o sea mentes que resuelvan problemas. (Merani, 1980, p. 27)

De manera automática, los docentes se convierten en resolutores de problemas. Aunque los

profesores intentan abordar los problemas que el Estado identifica, no se ocupan de solucionar los problemas sociales que ellos mismos reconocen en su entorno inmediato. En ocasiones, las preocupaciones de los maestros respecto a problemas locales deben relegarse, ya que se encuentran ocupados con tareas administrativas o con la implementación de actividades impuestas por el sistema educativo a través de los planes y programas. Los *cuasimédicos* también desempeñan funciones técnicas al aplicar instrumentos de evaluación, realizar entrevistas y exámenes según un formato preestablecido. Cuando han completado la “Carpeta de evolución”, experimentan una sensación de satisfacción consigo mismos. Braunstein (2013) advierte que esta dinámica es similar a la que experimentan otros funcionarios estatales:

Los agentes que funcionan dentro del dispositivo de la salud mental “no saben lo que hacen” en la medida en que se perciben a sí mismos como técnicos que utilizan las herramientas que se les han asignado sin cuestionar las condiciones sociales de esa aplicación y su lugar en el dispositivo. Casi siempre los funcionarios *psi* piensan y sienten que actúan como operarios formados por la universidad que cumplen buenamente con el trabajo que se les encomienda y aplican conocimientos respaldados por investigaciones y por autoridades competentes. (p. 49)

Los individuos que operan en los mecanismos de control del Estado están vinculados a las políticas gubernamentales, a la legislación y a la voluntad del soberano. No obstante, algunos de ellos son conscientes de esta realidad. Los maestros reconocen que el acto de completar formularios desvía la atención de lo realmente crucial: los niños. Así lo manifiesta un maestro de Educación Especial:

MEE – En el nivel yo veo que se siguen reproduciendo prácticas desde el 2012, en que yo entré, y siguen año con año haciendo los mismo. Cuando los capacitan sí dicen que entienden, pero al momento de volver al aula, sigue siendo una fantasía. Siguen reproduciendo los patrones de comodidad del docente, porque creo que el nivel de especial es muy... no sé cómo decirlo; para ellos es más importante tener un documento que diga que hiciste una entrevista, que hiciste un proceso, aun y cuando eso sea una mentira. Hay tanta carga administrativa, que terminan por relegar el verdadero sentido de lo que se tiene

que hacer en la práctica. (Comunicación personal, 7 de agosto de 2019)

El profesor sostiene que las tareas burocráticas que desempeñan son una farsa. Esta falsedad construida mediante formularios y carpetas evolutivas acarrea diversas repercusiones. Por un lado, los niños quedan en segundo plano al compararlos con los documentos solicitados. Por otro lado, muchos niños son etiquetados debido a estos requisitos. A continuación, presento extractos de una entrevista donde una maestra de Educación Especial comparte cómo, para cumplir con un requisito administrativo, se vio obligada a incluir en “La lista” a niños que no presentan problemas de aprendizaje:

MEE – Aquí hay maestros que tienen 50 alumnos así que, cuando llegamos, nos recibieron muy contentos. De hecho, en los cursos que se dieron, tanto por el profe y otros compañeros estuvieron muy contentos, pero a la hora de darles la hoja y decirles: “ahora nos van a ayudar a detectar a los niños”, nos quisieron poner a muchos niños con rezago. Nosotros, por el tiempo que nos dan, tuvimos que decir; “bueno, agarramos a estos niños, aunque no sean”, pero por un requisito que nos están pidiendo de más arriba, aun sin habernos juntado otra vez todos los compañeros. Porque nos decían ahorita en prefectura: “hay una lista de niños que se requieren desde primer año que están ahorita en segundo”, y luego le digo: “¿Por qué no nos lo reportaron?” Porque esos maestros que ahora tienen esos grupos no los están trabajando. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Incluir a los niños en “La lista” aunque no tengan necesidades específicas es una práctica a la que el Estado impulsa mediante requisitos técnicos, administrativos y burocráticos. Las estadísticas se distorsionan a expensas de los niños. ¿Cuántos de los niños de “La lista” realmente reciben atención educativa de Educación Especial? ¿Cuántos niños que necesitan atención educativa no figuran en estas listas? A continuación, la misma maestra aborda este tema:

MEE – Nosotros tuvimos dos semanas para que el maestro nos detectara a los alumnos. En esas dos semanas, la primera semana no se pudo, porque la primera semana fue que tú te quedas con un grupo y a la mejor no ibas a trabajar con él todo el año, pero te tocó la primera hora y te quedas todo el día. La segunda semana, pues que apenas los están conociendo. Ya

la tercera semana que les empezamos a dar carrilla, y dicen los profes: “ya le detectamos este niño”, pero así rápido, así como ya para lavarse las manos. Y luego de la oficina nos piden: “ya necesitamos las listas”. ¿Y qué vamos a hacer sino tenemos niños? Pues a poner en la lista a todos los que nos dijeron. Aunque sepas que no tiene necesidades... No, no. (Niega con la cabeza) (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Esto evidencia que la voluntad del soberano, la ley, no se cumple según lo establecido, siendo uno de los motivos fundamentales por los cuales los mecanismos de control y los dispositivos han modificado sus estrategias para vigilar y controlar detalladamente la vida cotidiana. Estos mecanismos de control y dominación, al incluir designaciones y especificaciones minuciosas, transforman los procesos pedagógicos en procesos administrativos. Los docentes de Educación Especial se ven inmersos en la generación de documentos e informes que integran las Carpetas evolutivas. Esta situación lleva a que los maestros de Educación Especial dediquen gran parte de su tiempo a la documentación en lugar de abordar los problemas pedagógicos reales de la escuela, de los profesores de grupo, de los niños y sus familias.

Evaluación perpetua

Foucault sostiene que la conexión entre el control y la imposición de una pena perpetua se vincula con una investigación constante y cada vez más detallada, “un juicio que fuese al mismo tiempo la constitución de un expediente jamás cerrado, la benignidad calculada de una pena que estaría entrelazada a la curiosidad encarnizada de un examen” (2009, pp. 260, 261). La evaluación de los niños es un proceso meticuloso que nunca llega a su fin. En el siguiente fragmento, un docente de Educación Especial comparte sus reflexiones sobre la evaluación:

MEE – Por parte de educación regular hay buenas impresiones y también hay malas. Llegué a una escuela, en esa escuela ya tenían como ocho años atendida por USAER. Cuando llego, me dan los expedientes, yo los leo, pero realmente no rescato nada de los niños. Y yo dije: “yo los voy a conocer, y yo voy a hacer una evaluación para saber cómo andan, para yo tenerlo de primera mano”. Para yo poder decir: “este niño está así y así”. Aun cuando ya está escrito en un informe inicial, que se supone que para eso es, pero yo dije: “son doce niños, los evalúo rápido”. Voy a los salones y todos los profes super enojados: “ya vino otro

profe de educación especial que no hace nada, que esto, que lo otro”, y pura queja. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Los *cuasimédicos* escolares se encuentran inmersos en una evaluación perpetua de los niños. Aunque los expedientes permanecen en la escuela, el maestro “no rescata nada”, por lo que se reinicia el proceso de evaluación. Los docentes de la USAER están constreñidos por los requisitos administrativos y burocráticos inherentes a Educación Especial, quedan alienados no solo porque el objeto (la evaluación) controla la vida escolar, sino también porque dependen de su empleo para subsistir. “Así, pues, en este doble sentido se convierte el trabajador en vasallo de su objeto; en primer lugar, porque adquiere así un *objeto de trabajo*, es decir, trabajo, y en segundo lugar porque obtiene *medios de subsistencia*” (Marx y Engels, 1982, p. 597). A pesar de que algunos educadores afirman que esto es un requisito que deben cumplir, aunque no sea necesario, en Educación Especial prevalece el discurso médico que insta a los profesores a sumergirse en un proceso de evaluación interminable. La labor administrativa se convierte en una parte esencial de Educación Especial, ya que está invadida y alienada por el discurso médico, que exige una evaluación constante para obtener un mayor conocimiento sobre el niño con discapacidad. Cuando los profesores de Educación Especial se liberen del discurso médico, podrían generarse condiciones para que el discurso educativo (y no el médico) sea el medio de comunicación predominante en la vida escolar.

Tomando como base la perspectiva de Marx (1982), que argumenta que no se trata de emancipar al Estado de la religión, sino de liberar al ser humano de la propiedad privada, de manera análoga, la emancipación de la educación no solo implicaría eliminar el discurso del dispositivo médico, sino también que los profesores deben emanciparse de las relaciones de poder que subyacen en la vida escolar. Esto se explica de la siguiente manera por Merani:

el ejercicio del poder pasa de los individuos a las cosas y se instrumentaliza con el consumo. Pero nadie se convierte en consumidor sin una previa destrucción de la conciencia que le formara su “filosofía popular”, y la reestructuración de una nueva conciencia, cuyos contenidos deben ser los más amplios, más confusos, lo menos concretos posible y, por consiguiente, más fáciles de manipular y de transformar en cualquier momento. (1980, p. 26)

Los saberes técnicos de los profesores son poco claros, lo que complica que los docentes puedan reflexionar sobre ellos durante el día a día de la vida escolar. Esto se debe, en gran medida, a que las demandas administrativas los mantienen sumidos en procesos burocráticos que aportan poco al progreso del aprendizaje de los niños. Por el contrario, muchos de los procedimientos realizados por Educación Especial durante la jornada escolar parecen contribuir a la estigmatización de los estudiantes.

Conclusiones

Los diagnósticos y evaluaciones son estrategias escolares que surgen para mantener el control. Cuanto más detallada sea la evaluación, se espera que los mecanismos de control sean más minuciosos. Los diagnósticos son la evidencia clara de la invasión de otros campos en la escuela, introduciendo la mirada médica que juzga y, de manera implícita o explícita, regula la vida cotidiana. La pedagogía se ve colonizada por saberes externos, y Educación Especial actúa como un vínculo entre estos campos que utilizan enfoques terapéuticos e intrusivos. Una vez que se emite el diagnóstico, la suerte de los niños está sellada.

Los maestros de Educación Especial, para ganar legitimidad en la escuela, necesitan dominar el lenguaje médico. Se convierten en cuasimédicos escolares, siendo lo más parecido a la medicina dentro de la escuela. El conocimiento médico, percibido como “más objetivo y científico que el pedagógico”, ostenta un mayor poder. El uso de terminología médica otorga a los profesores de Educación Especial un poder legítimo dentro de la escuela.

El diagnóstico médico marca el inicio de la estigmatización de los niños. Aunque proporciona información general, la escuela requiere datos más específicos. Los docentes de Educación Especial, responsables de conocer minuciosamente a los niños, inician el proceso burocrático de evaluación que consume gran parte de su tiempo escolar.

Mientras los maestros de Educación Especial adoptan el papel de *cuasimédicos* escolares, los estudiantes se convierten en *niños de papel*. La escuela pasa por alto el presente de los niños, buscándolos en un documento: el Informe de la EPP. Este informe revela detalles específicos que el diagnóstico médico pasa por alto. El niño se convierte en un objeto estático en papel, un documento que puede ser examinado repetidamente. Cuando los profesores no están satisfechos con lo que está escrito, reinician el proceso evaluativo. Este ciclo interminable responde a la

comprensión de que lo consignado en un documento no representa al niño. Este último no es estático, sino que cambia constantemente. Sólo reconociendo esta realidad, los docentes, directivos y autoridades educativas dejarán de insistir en generar procedimientos burocráticos interminables para mantener a los niños estáticos, almacenados en archivos.

Referencias

- Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *La historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Marx, C., y Engels, F. (1982). Manuscritos económico-filosóficos de 1844. En C. Marx, y F. Engels, *Obras fundamentales I. Marx. Escritos de juventud* (págs. 555-668). México: Fondo de Cultura Económico.
- Merani, A. (1980). *Educación y relaciones de poder*. México: Juan Grijalbo.
- Solé Blanch, J., & Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, Vol. 15, 101-120.

Notas _____

¹ Centro de Estudios para Invidentes, A.C.

Características psicosociales de los estudiantes que solicitaron el servicio de consejería en la Preparatoria No. 3 durante el año 2022

Psychosocial characteristics of the students who requested the counseling service at Preparatoria No. 3 during the year 2022

*Victoria Marisol Barrón Ontiveros**

Resumen: Se presentan los resultados de una investigación que tuvo como objetivo general identificar las características psicosociales y motivos de consulta de los estudiantes de la Preparatoria No. 3 de la Universidad Autónoma de Nuevo León que solicitaron el servicio de Consejería durante el año 2022. La metodología utilizada fue cuantitativa, mediante el análisis descriptivo de los datos sociodemográficos a través del software SPSS Statistical Package for Social Sciences. De acuerdo con los resultados obtenidos, se sugiere el trabajo de prevención con la comunidad educativa para promover la oportuna detección, seguimiento y canalización de los estudiantes con necesidades socioemocionales.

Abstract: This work presents the results of an investigation with the main objective of identifying the psychosocial characteristics and reasons of consultation from the students of Preparatoria No. 3 of the Universidad Autónoma de Nuevo León who requested the Counseling service during the year of 2022. The methodology used was quantitative, through the descriptive analysis of sociodemographic data through the SPSS Statistical Package for Social Sciences software. According to the obtained results, It Is suggested to do prevention work with the educative community to promote the timely detection, monitoring and channeling of students with socio-emotional needs.

Palabras clave: motivos de consulta; consejería; educación.

Introducción

La Preparatoria No. 3 de la Universidad Autónoma de Nuevo León brinda servicios educativos de Nivel Medio superior para estudiantes con características diversas, bajo el lema de “La misma oportunidad para todos”, la institución desarrolla acciones para combatir la exclusión educativa y

* Lic. En Psicología con Maestría en Trabajo Social con orientación en Proyectos Sociales por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Líneas de investigación: Adolescentes, psicología y educación. Adscrita a la Universidad Autónoma de Nuevo León: docente en la Preparatoria No. 3, supervisora de práctica profesional en la Facultad de Psicología y Miembro de la Red de Investigación Educativa de la misma universidad.

asegurar el derecho a la educación, mismo que se ha visto vulnerado en los últimos años en especial por consecuencias relacionadas con la postpandemia, como lo son las dificultades tanto económicas como emocionales. Estas últimas representan un factor que acrecienta diversas inhibiciones de aprendizaje, como sucede con los síntomas de ansiedad e inatención, entre otros problemas relacionados con el proceso de aprendizaje.

En el presente trabajo se presentan resultados preliminares de una investigación cuantitativa de las variables recolectadas en el *Formato de Entrevista inicial del Servicio de Consejería*, aplicado a estudiantes de la Preparatoria No. 3 que solicitaron el servicio de consejería durante el año 2022, con el objetivo general de identificar las características psicosociales de los estudiantes para contribuir a la generación de estrategias de intervención que promuevan la permanencia escolar, el pleno desarrollo de la personalidad y el ejercicio de los derechos humanos. Para realizar dicho análisis se tomó como base el marco político en materia de derecho a la educación que rige a la institución antes mencionada y se realizó una revisión documental de los términos de adolescencia, consejería, motivo de consulta y contexto actual de la situación socioemocional de la población adolescente.

Salud mental y educación en postpandemia

A partir de la pandemia por COVID-19 se dio la suspensión de clases presenciales, lo que resultó en la implementación de formas alternativas de seguimiento académico de acuerdo con las posibilidades de cada plantel y de cada estudiante, lo que afectó al 91% de la población estudiantil a nivel mundial, de acuerdo con los datos publicados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022). Por su parte, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) registró que Nuevo León presentó una tasa de abandono escolar de 9.5 para el año 2016, número que fue superado en el año 2021 con una tasa del 12.3. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) identificó el aumento en un 25% de los casos de depresión y ansiedad de la población a partir de la pandemia por COVID-19, asociada con los efectos de la contingencia, aislamiento y dificultades económicas y sociales.

La diversidad de condiciones en las que se enfrentaron los retos presentados durante la contingencia develó las desigualdades y vulnerabilidades que ya tenían lugar en la humanidad y que se agudizaron. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la

Ciencia (UNESCO, 2020) presentó nueve propuestas de acción para impulsar la educación: fortalecimiento de la educación como un bien común, ampliación de la definición del derecho a la educación, valoración de la docencia, promoción de los derechos humanos, protección de espacios sociales que ofrecen las escuelas, disposición de tecnologías al alcance de estudiantes y docentes, aseguramiento de la impartición de ciencias, protección de la financiación de la educación pública y fomentar la solidaridad mundial para parar la desigualdad.

Marco Político: educación y desarrollo socioemocional

La educación se reconoce como un derecho esencial para todas las personas, así lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), que en el artículo 26 establece que el acceso a la educación es fundamental para el desarrollo completo de la personalidad humana y para promover el respeto a los derechos humanos. Por su parte, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2022), el objetivo 4 sobre Educación de Calidad, resalta la importancia de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de alto nivel para ofrecer oportunidades de aprendizaje a todas las personas a lo largo de sus vidas. En este objetivo se enuncia que la educación es un medio para alcanzar otros Objetivos de Desarrollo Sostenible, ya que contribuye a la reducción de las desigualdades y promueve estilos de vida saludables.

A nivel nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917), en su artículo 3º, establece que la educación debe contribuir al progreso social y cultural continuo, mediante la comprensión de los problemas nacionales y el uso eficiente de los recursos, promoviendo la convivencia humana, fortaleciendo la dignidad y garantizando el acceso, progreso y permanencia en los servicios educativos. La educación debe basarse en el respeto de la dignidad de las personas, promoviendo la independencia, justicia y ejercicio de valores, reconociendo el valor de los docentes en el proceso de transformación social.

Por su parte, la Ley de Educación del Estado de Nuevo León (2023) establece la función social de las universidades, con el compromiso de generar mecanismos para promover actividades que potencien el desarrollo socioemocional, colaborativo y de responsabilidad social. En el artículo 20 del mismo documento, se aborda la responsabilidad de las autoridades educativas para implementar programas de prevención y detección de conductas que impliquen cualquier tipo de violencia, conductas suicidas o acoso escolar. Por su parte, el artículo 67 menciona que deben

tomarse medidas para la protección de la integridad física, psicológica y social de los estudiantes, con medidas disciplinarias compatibles con su edad. En el artículo 93, fracción V, se establece que los tutores legales deben colaborar con el personal de la escuela para el diagnóstico y atención de dificultades escolares de sus hijos e hijas, para la prevención y solución de conflictos de carácter emocional-psicológico.

A nivel institucional, la Universidad Autónoma de Nuevo León ha establecido una serie de políticas que se adhieren a los estándares locales, nacionales e internacionales. Estas políticas enfatizan la importancia de determinar el perfil de los estudiantes, evaluar la relevancia de los programas académicos y promover la evaluación constante de los programas de apoyo estudiantil para garantizar mejoras continuas (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2019). Es crucial que las instituciones educativas de Nivel Medio Superior de la U.A.N.L. implementen acciones para garantizar el acceso a la educación, identifiquen las necesidades de los estudiantes y promuevan estrategias que favorezcan su desarrollo integral. Es en este sentido que se desarrolla el Programa Institucional de Orientación, con una serie de proyectos y actividades dirigidos a asegurar el apoyo estudiantil de acuerdo como lo marca la ley y en respuesta a las necesidades socioemocionales de la población estudiantil.

Marco teórico

Sobre los adolescentes

Según Aberastury y Knobel (2014, pp. 44), la adolescencia se caracteriza por ser una fase de transformación tanto física como psicológica y social, donde se presenta la búsqueda de la identidad propia, hay una tendencia a la grupalidad y necesidades de comprender su realidad; además es una etapa de evolución de la sexualidad y se manifiestan a través de la conducta los efectos de lo que se vive anímicamente en relación con el duelo, separación de los padres y otros eventos relevantes de esta etapa de vida. Con todos estos cambios y procesos, es difícil poder distinguir límites entre las expresiones, conductas y emociones “normales” y las patológicas en la población adolescente.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, s.f) afirmó que la adolescencia es una etapa de vida relevante para devenir adultos, ya que brinda oportunidades de aprendizaje y

desarrollo de fortalezas. La UNICEF mencionó que con frecuencia se presentan prejuicios por parte de los adultos, que creen que los adolescentes son irresponsables, poco comprometidos o apáticos, señalando que existe una serie de estereotipos que dificultan la escucha de sus necesidades. Se distinguen tres subetapas, siendo la primera de ellas la adolescencia temprana, de los 10 a los 13 años, caracterizándose por cambios físicos y el inicio de la búsqueda de grupos con los cuales identificarse; la segunda es la adolescencia media de los 14 a los 16 años, donde se desarrollan cambios a nivel psicológico que impactan en la constitución de la identidad y la búsqueda de independencia, presuponiendo que puede haber situaciones de riesgo. Finalmente, la subetapa de adolescencia tardía, a partir de los 17 años, donde se puede lograr cierto grado de aceptación de su cuerpo, identidad y se visualiza el futuro.

Flores (2006, pág. 9) analizó que el concepto de adolescencia varía en relación con el contexto histórico-social: los adolescentes no pueden reducirse a una serie de síntomas que han de ser superados y olvidados al superarse dicha etapa. Por este motivo, propone el uso del término “adolescentes” en el lugar de la adolescencia, siendo ésta una forma de dar un lugar al proceso que vive cada adolescente, con la singularidad del caso por caso y del contexto histórico-social imperante. En este sentido, es importante que los adolescentes cuenten con espacios seguros donde puedan dar voz a sus sentires. Dar lugar a la escucha de los adolescentes puede permitir el reconocimiento de sus características, liberando a los adolescentes de los prejuicios existen en relación con las conductas estereotípicas y dar luz sobre el papel que los adultos deben fungir para acompañar y guiar el proceso de desarrollo de los adolescentes (Palacios, 2019, pág. 4).

Sobre consejería y motivo de consulta

La consejería se describe como el acompañamiento, asesoramiento y guía en cuestiones relacionadas con la salud mental, elección de carrera y toma de decisiones, según la American Psychological Association (2022). La búsqueda de un espacio de atención psicológica es motivada por una serie de síntomas o dificultades identificadas por la persona que lo solicita, a este conjunto de condiciones iniciales se le conoce como motivo de consulta:

obedece a la interpretación que el paciente hace de su malestar, que está mediatizada por la información médica o psicológica de la que dispone, su capacidad para entenderla

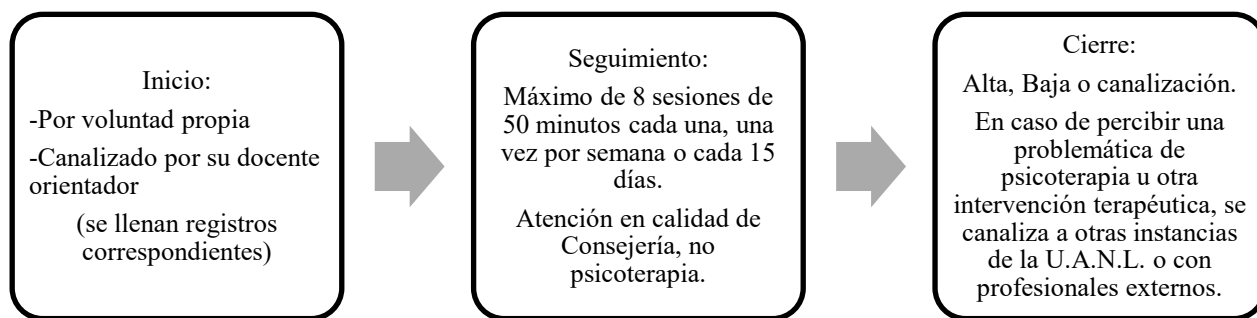
adecuadamente, el haber sufrido experiencias previas iguales o semejantes, el imaginario sociocultural en el que vive, etc. (Martínez, 2006, pp. 56)

Esta autora diferencia el motivo de consulta de la demanda, describiendo esta última como el significado latente que el paciente logra construir sobre aquello que le hace sufrir y que le permite transmitir al especialista de la psicología una petición de ayuda: una demanda de atención. La demanda de atención es construida en conjunto con el psicoterapeuta a lo largo de las sesiones del tratamiento, mientras que el motivo de consulta manifiesto es aquello a lo que se hace referencia al momento de solicitar la atención y que puede no ser el problema principal que aqueja a la persona.

La Preparatoria No. 3 brinda el servicio de consejería, siendo éste una de las líneas a través de las cuales se pone en acción el Programa Institucional de Orientación (2016), con el objetivo de orientar y fomentar las habilidades para el autoconocimiento, convivencia, responsabilidad afectiva y equilibrio. Como se observa en el siguiente diagrama, dicho servicio comienza con la solicitud voluntaria de los estudiantes o a través de la canalización que sus docentes orientadores realizan cuando detectan conflictos emocionales, sociales o académicos relacionados con temas psicológicos. Los docentes orientadores son profesores de las unidades de aprendizaje de orientación educativa, orientación psicológica, elección vocacional y proyecto de vida.

Diagrama 1

Proceso de atención del Servicio de Consejería



Fuente: Elaboración propia, con base en el Programa Institucional de Orientación (2016)

La consejería no se brinda en calidad de psicoterapia, se asigna un máximo de 8 sesiones que duran 50 minutos, agendadas de forma semanal o quincenal, dicho proceso inicia con el llenado del Formato de Entrevista Inicial, donde se toman los datos de identificación, la información relevante sobre el motivo de consulta y hábitos del estudiante. Se da un seguimiento al proceso de consejería y el cierre del mismo puede darse a partir del alta del estudiante, la baja cuando el estudiante decide dejar de acudir o la canalización. La canalización se puede llevar a cabo al inicio, durante o al finalizar el espacio de consejería, dependiendo de las necesidades de cada caso. En los casos donde se detecte una problemática emocional que requiera de un seguimiento más extenso o de otro especialista de la salud, los estudiantes son dirigidos a la instancia pertinente dentro de la misma universidad, o bien, con instituciones externas públicas o privadas.

Sobre género y búsqueda de atención psicológica

Para fines de esta investigación se considera el sexo como las características biológicas asociadas al ser hombre o mujer, y género como una construcción social que varía de acuerdo con el contexto histórico y se refleja en los roles asociados a las personas en relación con su sexo, pudiendo así derivar en estereotipos, prejuicios o violencia de género si esos roles no son lo suficientemente flexibles y cambiantes.

Berenzon et al (2013, citado en Ramos-Lira, 2014, pág. 275) mencionaron que entre los principales factores psicosociales asociados con la depresión en la población de México se encontraba ser mujer, aumentando el riesgo si se era jefa de familia o se dedicaba a labores del hogar, bajo nivel socioeconómico, aislamiento social, experimentar violencias, consumo de sustancias, entre otros. Sobre esto, Lamas (pág. 105) refirió que la diferencia biológica entre sexos ha sido utilizada para la subordinación femenina, a partir de la determinación de “lo natural”, como la maternidad, se le han asignado a la mujer roles de cuidado del hogar y reproducción, mientras que al hombre se le estereotipa en términos “no naturales”: romper barreras, explorar, ser fuerte, trabajar y asuntos relacionados con la producción. En este sentido, los hombres podrían estar teniendo dificultades para identificar sus necesidades emocionales y de atención psicológica, desplazando su sentir hacia conductas de riesgo o impulsividad, como mencionaron Dumais, Lesage, Alda, Rouleau, Dumont, Chawky y Turecki, en 2005 (citados en Ramos-Lira, 2014, pág. 275). Ramos-Lira mencionó que la violencia de género debe continuar visibilizándose, diseñando

estudios que puedan incidir en su disminución, y concluye:

“(...) gran parte del trasfondo de esta violencia se encuentra en lo sociocultural, en las creencias estereotipadas sobre lo que son y deben ser las mujeres y los hombres, de manera tal que la violencia simbólica opera de manera invisible y es reproducida por toda la sociedad, y no sólo por quienes la ejercen y la sufren directamente.” (Ramos-Lira, 2014, pág. 281)

Se observa entonces una clara necesidad de asegurar el derecho a la educación de los adolescentes, a partir de la observación y escucha de sus necesidades, para lograr planear y poner en acción estrategias que permitan acompañarles en este proceso de cambios.

Marco Metodológico

Se presentan los resultados preliminares de una investigación de corte cuantitativo, realizada a partir del análisis de frecuencias de variables recolectadas en el *Formato de Entrevista inicial del Servicio de Consejería* de la Preparatoria No. 3 de la U.A.N.L. Mena y Méndez (2009) explicaron que para el estudio de los fenómenos puede haber dos formas de aproximarse: comprender a través de lo cualitativo o explicar, a través de lo cuantitativo, las características que conllevan a determinado fenómeno. Este estudio, al ser de corte cuantitativo, describe las variables relacionadas con el proceso de atención en consejería. Las variables analizadas fueron sexo, edad, semestre, sesiones agendadas, sesiones asistidas y motivo de consulta.

Se trabajó la transcripción, elaboración de base de datos y análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes que solicitaron el servicio y acudieron a la primera entrevista durante el año 2022, siendo un total de 30 estudiantes. Los datos fueron vaciados y procesados en el Software SPSS Statistical Package for the Social Sciences para su análisis, desarrollando las frecuencias, porcentaje y medidas de tendencia central, de acuerdo con el caso de cada variable.

El objetivo general fue de identificar las características psicosociales de los estudiantes que solicitaron el servicio de consejería durante el año 2022, a partir del cual se plantearon las preguntas de investigación:

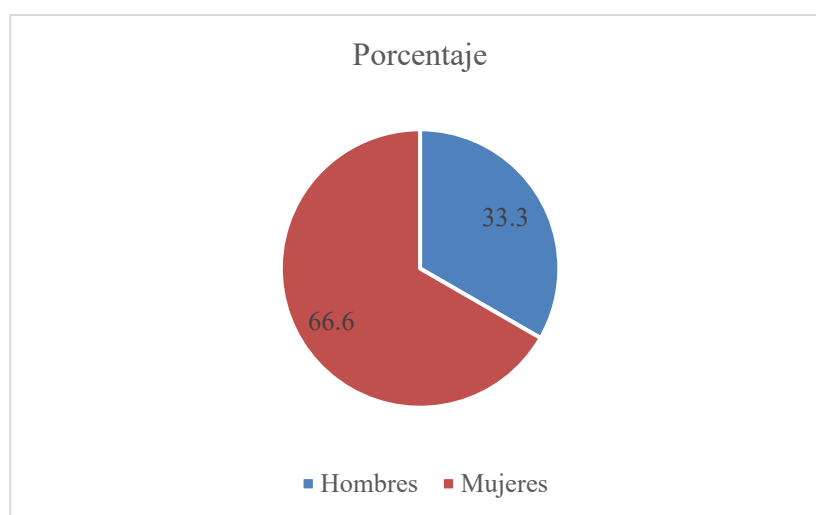
1. ¿Cuáles son las características psicosociales de la población atendida en el servicio de consejería?,

2. ¿Cuáles son los motivos de consulta de la población estudiantil atendida en el servicio de consejería?
3. De acuerdo con las características psicosociales a analizar: ¿Qué estrategias de prevención primaria y secundaria resulta pertinente implementar?

Resultados

La información analizada de un total de 30 Formatos de Entrevista Inicial mostró un total de 30 estudiantes (N=30), de los cuales 10 se identificaron como hombres y 20 como mujeres, como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 1
Porcentaje de estudiantes que se identificaron como hombres y mujeres en el formato de entrevista inicial



Fuente: Base de datos proporcionada por el Departamento de Orientación de la Preparatoria No. 3 de la Universidad Autónoma de Nuevo León del 2021 al 2024.

Con relación a la edad, se encontró una mediana de 16, con media de 16 y moda de 15, siendo la edad más baja de 15 años y la más alta de 25 años, como se muestra a continuación:

Tabla 1.
Frecuencia y porcentaje de las edades que registraron los estudiantes en el Formato de Entrevista Inicial

Edad	Frecuencia	Porcentaje
15	13	43.33333
16	11	36.66667
17	5	16.66667
25	1	3.333333
Total:	30	100

Fuente: Base de datos proporcionada por el Departamento de Orientación de la Preparatoria No. 3 de la Universidad Autónoma de Nuevo León del 2021 al 2024.

De los 30 estudiantes, se registraron las siguientes frecuencias en relación con el semestre que cursaban al momento de solicitar el espacio de consejería:

Tabla 2.
Frecuencia del semestre que cursaban los estudiantes de la muestra

Semestre	Frecuencia
1ro	7
2do	11
3ro	5
4to	5
Repetidor	2
Total:	30

Fuente: Base de datos proporcionada por el Departamento de Orientación de la Preparatoria No. 3 de la Universidad Autónoma de Nuevo León del 2021 al 2024.

Se realizó el análisis de datos cruzados, tomando en consideración el Número total de asistencias, el cual se calculó sumando el total de sesiones agendadas y restando el número de inasistencias y la variable de sexo. Se incluye también la tabla que muestra la cantidad de sesiones agendadas.

Tabla 3

Número de sesiones con asistencia en relación con el sexo de los estudiantes que solicitaron el servicio de consejería.

Número total de sesiones asistidas	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
1	1	7	8
2	2	7	9
3	2	1	3
4	2	1	3
5	0	1	1
6	2	2	4
7	1	1	2
Total	10	20	30

Fuente: Base de datos proporcionada por el Departamento de Orientación de la Preparatoria No. 3 de la Universidad Autónoma de Nuevo León del 2021 al 2024.

Tabla 4

Número de sesiones agendadas en relación con el sexo de los estudiantes que solicitaron el servicio de consejería

Número total de sesiones agendadas	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
1	0	0	0
2	1	1	2
3	3	7	10
4	1	2	3
5	0	3	3
6	2	2	4
7	1	1	2
8	1	2	3
9	1	1	2
10	0	1	1
Total	10	20	30

Fuente: Base de datos proporcionada por el Departamento de Orientación de la Preparatoria No. 3 de la Universidad Autónoma de Nuevo León del 2021 al 2024.

Sobre el motivo principal de consulta, se realizó la categorización de las respuestas, tomando en consideración los factores que inciden en la forma en la que cada estudiante expresa su sentir y siendo esta una pregunta cualitativa, se categorizó de la siguiente forma:

Tabla 5
Motivos de consulta reportados en el Formato de Entrevista Inicial

Motivo de consulta	Porcentaje
Problemas familiares	4.081633
Duelo y pérdidas	4.081633
Ideación suicida	4.081633
Problemas académicos	6.122449
Estrés	6.122449
Problemas académicos	6.122449
Problemas de sueño, concentración y síntomas cognitivos	6.122449
Baja autoestima, autoimagen	10.20408
Ansiedad	16.32653
Miedo e inseguridad	16.32653
Tristeza, vacío y desmotivación	20.40816
Total	100

Fuente: Base de datos proporcionada por el Departamento de Orientación de la Preparatoria No. 3 de la Universidad Autónoma de Nuevo León del 2021 al 2024.

Discusión y conclusiones

En la Preparatoria No. 3 de la Universidad Autónoma de Nuevo León, durante el 2022, la población de mujeres atendidas en el servicio de Consejería ocupó el 66.6% de la población atendida, mientras que los hombres ocuparon un 33.3% de la demanda de atención al servicio. Es un imperativo que el análisis de estos resultados sea llevado con perspectiva de género, ya que la sociedad actual suele motivar a las mujeres a expresar sus emociones, pero también estereotipa su rol con expectativas de cuidados del hogar de forma inequitativa y otras condiciones relacionadas con la violencia de género. Por su parte, los hombres también son sujetos de las construcciones de género sociales, siendo educados para proveer y ser fuertes, soportar condiciones adversas y limitar la expresión de

sus emociones, pudiendo representar esto un obstáculo para la búsqueda de apoyo emocional, como lo mencionó Ramos-Lira (2014), que hizo referencia a las dificultades que los hombres suelen manifestar a través de comportamientos impulsivos, de agresión o de riesgo para sí mismos o para otras personas.

En el caso de los estudiantes de la Preparatoria No. 3, este mismo estudio fue realizado en el 2021, se encontró que en ese momento el apoyo del servicio de consejería fue solicitado en un 75% por mujeres y 25% por hombres, de manera que en 2022 hubo un aumento de la población de hombres que buscan atención de consejería, subiendo en un 8.33%. Este incremento puede ser atribuible a múltiples variables, incluyendo estrategias implementadas por la institución que están demostrando ser efectivas. Por consiguiente, es crucial preservar y reforzar dichas iniciativas, además de identificar áreas de mejora que requieran atención. Esto garantizará que tanto hombres como mujeres tengan igualdad de oportunidades en cuanto a atención, evitando que las diferencias de género se traduzcan en desigualdades. Al revisar los datos sobre las sesiones asistidas en relación con el sexo del estudiante, se encontró que el 70% de las mujeres abandonaron el proceso de consejería entre la 1ra y la 2da sesión, mostrando los hombres un porcentaje de abandono inferior, con un 30%.

De la población seleccionada, se encontró una mediana de 16 y una moda de 15, que representan un porcentaje de 43.33% y 36.66% de la muestra, sumando juntas el 80% de la población. De acuerdo con la bibliografía revisada, estas edades corresponden a un momento donde se han desacelerado los cambios físicos y se presentan con mayor intensidad una serie de cambios a nivel psicológico relacionados con identidad, futuro, proyecto de vida y duelo de la infancia, de manera que el alza de casos con esta media de edad puede relacionarse con la consciencia sobre sí mismos, la capacidad de pensarse a futuro y el desarrollo del pensamiento abstracto.

Los principales motivos de consulta fueron ansiedad con 16.32653%, miedo e inseguridad con 16.32653% y tristeza y desmotivación con 20.40816%. No se utilizó la etiqueta de “depresión” ya que, aunque fue utilizada por algunos de los estudiantes, en el espacio de consejería no se manejan etiquetas diagnósticas, dadas las condiciones en las que se brinda el servicio, que no corresponden propiamente a un espacio de psicoterapia.

En relación con el motivo de consulta, los números tienen congruencia en relación con los datos brindados en los informes de la ONU (2021) donde se mencionó que a partir de la pandemia

por COVID-19 se dio una importante alza en los casos de depresión y ansiedad en un 25%. El motivo de ideación suicida corresponde al 4%, sin embargo, puede ser que sea necesario realizar un análisis más profundo en el contenido de los procesos de consejería para diferenciar entre motivo de consulta y demanda de atención, para identificar si hay estudiantes que piensan en algún punto en temas de muerte, ideación suicida o intentos de suicidio, aunque dichos pensamientos no sean enunciados en la primer entrevista.

Recomendaciones

Con base en los resultados encontrados, se proponen algunas estrategias de intervención para continuar asegurando el derecho a la educación, a partir del cuidado socioemocional de los estudiantes de la institución en la que se realizó el análisis. Las recomendaciones son:

1. Investigar desde la metodología cualitativa: indagar en los factores que inciden en la búsqueda de atención, más allá de los síntomas que se refieren en el motivo de consulta y que se relacionan con aquello que duele, es recomendable extender el estudio desde el paradigma fenomenológico para conocer la representación que los adolescentes tienen de la atención psicológica, el impacto de la información que reciben en redes sociales, los prejuicios que se mantienen en cuestión del género y la búsqueda de apoyo emocional, entre otros temas. Con este desarrollo se favorecería lo que Mena y Méndez (2009, p. 01) mencionaron sobre la aproximación a las problemáticas para su comprensión, dando espacios para que los sujetos construyan sus respuestas.
2. Capacitar al personal docente y administrativo: informar, sensibilizar y proporcionar herramientas que les permitan apoyar a los estudiantes que atraviesan por conflictos emocionales, considerando los motivos principales de consulta para dirigir los esfuerzos hacia campañas informativas y preventivas en temas relacionados con las necesidades de los estudiantes.
3. Dar seguimiento a la investigación, logrando identificar la evolución de las necesidades de la población estudiantil en temas emocionales, a partir del análisis de los datos recabados durante el 2023 y años posteriores, para asegurar un panorama actualizado que facilite el diseño de estrategias de intervención efectivas. Se recomienda involucrar a la comunidad educativa en diferentes fases de la investigación, para lograr una perspectiva más completa

de las necesidades reales de la institución y de sus estudiantes.

Bibliografía

- Aberastury, A., Knobel, M. (2014) *La adolescencia normal*. Paidós
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, [C.M.] art. 3º, 1917 (México).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. Febrero, 2023. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F105.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). Panorama educativo de México 2018. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior. Febrero, 2023. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Lamas, M. (2013) “La antropología feminista y la categoría ‘género’.” 97-125 en Lamas, M. (comp). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Editorial Porrúa
- Martínez, P. (2006) Del motivo de consulta a la demanda en psicología. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Vol. XXVI (97), pp. 53-69.
- Mena, A., Méndez, J. (2009) La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 49 (3), pp. 01-07.
- Muñoz-Martínez, A., Novoa-Gómez, M. (2012) Motivos de consulta e hipótesis clínicas explicativas. *Terapia Psicológica* Vol. 30 (1), pp. 25-36.
- Organización de las Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París.
- Organización de las Naciones Unidas (2022) *Objetivos de desarrollo sustentable: Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida*. Febrero, 2023. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Ramos-Lira, L. (2014) ¿Por qué hablar de género y salud mental? *Salud mental*. Vol. 37 (4), pp. 275-281.
- Universidad Autónoma de Nuevo León, (2019) *Plan Institucional de Desarrollo 2019-2030*. Dirección General de Planeación y Proyectos Estratégicos, UANL.
- World Health Organization (2 de marzo del 2022) *COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide*. Febrero, 2023.

<https://www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>

UNICEF (s.f.) ¿Qué es la adolescencia?

<https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>

Cuerpo, estigma y educación superior: abordando la gordofobia en el entorno universitario

Body, stigma, and higher education: addressing fat phobia in the university environment

*Leticia García Solano**

Resumen: El cuerpo, señala Gabriela Quirós (2020) representa un espacio territorial en disputa, inmerso en variables económicas, sociales, estéticas, ideológicas, raciales, sexistas, entre otras, que interactúan entre sí, configurando un tejido social complejo de categorizaciones, aprendizajes y simbolismos determinados por la evolución sociocultural y los intereses hegemónicos del deseo heteropatriarcal. Actualmente entre la población universitaria cada vez es más evidente el estigma de la gordofobia. La Gordofobia, de acuerdo con Ana C. Chapa Romero (2023) se define como aquellos estereotipos sociales, negativos y prejuiciosos hacia personas con sobre peso que pueden ir acompañadas de distintos tipos de violencia: física, psicológica, económica.

El marco muestral se extrajo de la base de datos correspondiente a la población estudiantil de la FES Acatlán en el semestre 2023-2. La aplicación del análisis se realizó de forma aleatoria estratificada, la cual abarcó todas las licenciaturas que se imparten en el sistema presencial, se dividió por: género, carrera y generación, por lo que, la aplicación del instrumento se realizó a una muestra de 1,009 estudiantes. La parte cualitativa de investigación se realizó a través de grupos focales. Entre los resultados de la investigación tenemos que entre el estudiantado universitario se encuentra presente la gordofobia.

Abstract: The body, points out Gabriela Quirós (2020), represents a territorial space in dispute, immersed in economic, social, aesthetic, ideological, racial, sexist variables, among others, that interact with each other, configuring a complex social fabric of categorizations, learning and symbolism. determined by sociocultural evolution and the hegemonic interests of heteropatriarchal desire. Currently, the stigma of fatphobia is becoming more evident among the university population. Fatphobia, according to Ana C. Chapa Romero (2023), is defined as those social, negative and prejudiced stereotypes towards overweight people that can be accompanied by different types of violence: physical, psychological, economic.

The sampling frame was extracted from the database corresponding to the student population of FES Acatlán in the semester 2023-2. The application of the analysis was carried out in a stratified random manner, which covered all the degrees that are taught in the face-to-face system, it was divided by: gender, career and generation, therefore, the application of the instrument was carried out on a sample of 1,009 students. The qualitative part of the research was

* Maestra en Pedagogía, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: sujetos de la educación, género, ciencia, sexualidad. Institución de adscripción: Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM, correo: pedagogalety2010@gmail.com.

carried out through focus groups. Among the results of the research, we have that fatphobia is present among university students.

Palabras clave: cuerpo; estigma; gordofobia; universitarios.

El cuerpo, “representa un espacio territorial en disputa, inmerso en variables económicas, sociales, estéticas, ideológicas, raciales, sexistas, entre otras, que interactúan entre sí, configurando un tejido social complejo de categorizaciones, aprendizajes y simbolismos determinados por la evolución sociocultura”. (Quirós, 2020, p. 2) De ahí que aproximarse al cuerpo es acercarse a los lenguajes con que éste se expresa y aquéllos con los cuáles se busca dar cuenta de tal expresión.

Lenguaje que se modula en centenares de voces; espacio privilegiado de signos, símbolos, significados, gestos, posturas e inflexiones sonoras, pero también de cifras y medidas, espesores y longitudes, atavíos y desnudeces, patologías y placeres (Szasz y Lerner en García, 2011, p. 254)

Estas voces pueden resultar profundamente estigmatizadoras y discriminatorias en el caso de los cuerpos grandes, gordos, es decir, todos aquellos que no cumplen con el estereotipo de la delgadez armónica. La Gordofobia, de acuerdo con Ana Celia Chapa Romero “se define como aquellos estereotipos sociales, negativos y prejuiciosos hacia personas con sobre peso que pueden ir acompañadas de distintos tipos de violencia: física, psicológica, económica”. (Chapa en Méndez, 2021, p. 1), Si recuperamos los datos que ofrece la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) de 2017 cuyo objetivo es reconocer la magnitud de la discriminación y sus diversas manifestaciones en la vida cotidiana, profundizando en el conocimiento sobre quién o quiénes discriminan, en qué ámbitos de la vida se presenta este problema con mayor frecuencia y los factores socioculturales que se le relacionan. Asimismo, conocer las percepciones de la discriminación entre la población en general y desde los distintos grupos de la población, que por sus características son discriminados, tenemos que 5 de cada 10 niñas, jóvenes y mujeres han vivido discriminación entre otras características por su peso, así como por su forma de vestir y arreglo personal, es decir, han vivido violencia estética¹. Resulta importante señalar que el grupo de población de 18 o más años señaló haber sido discriminada por su complexión corporal (peso o

estatura), siendo la segunda causa más común en percepción de discriminación en el país, después del arreglo personal o forma de vestir. Para 2022 la misma encuesta señala que:

Del total de población de 18 años y más, 23.7 % manifestó haber sido discriminada en los últimos 12 meses por alguna característica o condición personal: tono de piel, manera de hablar, **peso** o estatura, forma de vestir o arreglo personal, clase social, lugar de residencia, creencias religiosas, sexo, edad, orientación sexual, ser una persona indígena o afrodescendiente, tener alguna discapacidad, tener alguna enfermedad, opiniones políticas, estado civil o situación de pareja o familiar, entre otros. (INEGI, 2023, p. 2)

La discriminación por razones de peso comienza de manera temprana y en gran medida esto tiene lugar en el ámbito escolar, situación que se extiende a lo largo de la experiencia escolar de hombres y mujeres, siendo mayor en estas últimas, como queda demostrado en los resultados de la ENEDIS 202.

...el 19.4 % de la población de niñas y niños de 9 a 11 años manifestó haber sido discriminada por parte de sus compañeras o compañeros de la escuela en los últimos 12 meses. De este porcentaje, 43.8 %, refirió que el motivo fue su peso o estatura, mientras que 32.1 % señaló que fue por su forma de vestir...De la población de 9 a 11 años, 18.2 % de las niñas y 20.5 % de los niños refirieron haber sido víctimas de discriminación en los últimos 12 meses. De estos porcentajes, 40.5 % de niñas y 46.8 % de niños declararon que el motivo fue su peso o estatura. (INEGI, 2023, p. 25-26)

De la población de 12 a 29 años, 28.5 % refirió haber sido discriminada en los últimos 12 meses. De este porcentaje, 39.2 % declaró que el motivo fue su peso o estatura, mientras que 37.9 % manifestó que se debió a su forma de vestir o arreglo personal (tatuajes, ropa, forma de peinarse, perforaciones) ...De la población de 12 a 29 años, 28.5 % refirió haber sido discriminada en los últimos 12 meses. De este porcentaje, 39.2 % declaró que el motivo fue su peso o estatura, mientras que 37.9 % manifestó que se debió a su forma de vestir o arreglo personal (tatuajes, ropa, forma de peinarse, perforaciones). De la población de 12 a 29 años, 31.4 % de mujeres y 25.6 % de hombres refirieron haber sido víctimas de discriminación en los últimos 12 meses. De estos porcentajes, 43.2 % de mujeres y 34.1 %

de hombres declararon que el motivo fue su peso o estatura. (INEGI, 2023, p. 27-28)

En los últimos 12 meses, de la población de mujeres de 18 años y más, 24.8 % manifestó haber sido discriminada. De este porcentaje, 35.0 % declaró haberlo sido por ser mujer, mientras que 30.3 % refirió que la razón fue su peso o estatura. (INEGI, 2023, p. 30)

Lo que nos muestran los datos hasta aquí expresados, es la necesidad, de colocar los reflectores al problema de la gordofobia, pues el impacto que pueden tener los aprendizajes sobre el cuerpo es diferenciado, en tanto “la construcción de género y las enseñanzas sociales son algunos de los mecanismos por los que la gordofobia permea la autopercepción corporal e influye en la forma en la que nos tratamos e interactuamos con los demás” (Quirós, 2020, p. 1). Por lo anterior se ha hecho que cada vez más importante que se señale desde el ámbito universitario la importancia de llamar la atención frente al creciente fenómeno del desprecio por los cuerpos grandes, así se identifica en las declaraciones de Martha Georgina Ochoa Madrigal, jefa del Servicio de Psiquiatría, Paidopsiquiatría, Psicología y Neuropsicología del Centro Médico Nacional 20 de noviembre, del ISSSTE, y académica de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina; Diana Berenice Paz Trejo, profesora de la Facultad de Psicología y Tzazil Valencia Oseguera, profesora-investigadora de la Escuela Nacional de Trabajo Social respectivamente.

La gordofobia es practicada -señala Ochoa-, sobre todo, por quienes se sienten superiores a la gente con sobrepeso u obesidad, y la menosprecia o repudia. Sin embargo, nadie es perfecto. Ni siquiera las modelos de Victoria's Secret o las que salen fotografiadas en las revistas de modas lucen un cuerpo 100 por ciento armonioso. Es más: estar delgado no necesariamente es sinónimo de estar sano (Gutiérrez, 2023, p. 4)

Los estigmas están presentes prácticamente en todos los ámbitos de la vida social, pero resulta preocupante que haya un sesgo, cada vez más significativo, entre los encargados de generar políticas públicas y particularmente entre quienes dan servicios médicos y de salud, que al momento de atender a las personas con sobrepeso centran toda la atención y sus comentarios en la corporalidad de los pacientes, quienes terminan interiorizando esos tratos discriminatorios y de violencia que los alejan de los servicios de salud...La experta -Paz Trejo- apuntó que las personas con obesidad o sobrepeso están transgrediendo dos normas importantes sobre las que se definen a los cuerpos: una tiene que ver con las cuestiones

estéticas y otra con los temas de salud física y emocional. (Robles, 2023a, p. 3)

Valencia...consideró que es esencial visibilizar esta problemática y romper con los esquemas y estereotipos que se han construido sobre los cuerpos gordos, para poder transitar hacia una sociedad de mayor tolerancia y respeto, en la que se enfatice que todos los cuerpos importan, independientemente de su peso, color de piel, género o nacionalidad...En una sociedad patriarcal como la nuestra, las personas con cuerpos grandes o gordos no tienen cabida, son imperfectos y enfrentan cotidianamente el rechazo social, en tanto que la delgadez son cuerpos privilegiados que, al cumplir con los estándares de belleza que nos han impuesto, se consideran perfectos y hegemónicos que por lo general caben en todas partes y acceden a las mejores oportunidades...La experta subrayó que los estigmas hacia los cuerpos gordos o no hegemónicos representan una forma de violencia social que los coloca en una condición de vulnerabilidad, misma que se manifiesta en experiencias de exclusión que limitan su desarrollo en los diferentes ámbitos de sus vidas, como el entorno familiar, la parte sexual o afectiva y de manera destacada el espacio laboral. (Robles, D. 2023b, p. 5)

Uno de los lugares con mayor frecuencia de las acciones de discriminación por la condición corporal es el espacio escolar, en esta ocasión se hará alusión a uno en particular la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán) de la UNAM, que después de ciudad universitaria es el campus que mayor población estudiantil atiende en 2023 a 23,429 estudiantes de licenciatura “lo que supone el 9.7% de la población de la licenciatura de la UNAM” (Martínez, 2024). Desde 2006² a la fecha un grupo de académicas y académicos coordinado por la Dra. Alma Rosa Sánchez hemos venido realizando diversos proyectos de investigación donde el estudiantado ha sido nuestro principal sujeto de investigación en relación a su vivencia y percepción de la sexualidad y las violencias, desde las primeras investigaciones el cuerpo ha sido uno de los ejes que se ha trabajado. Entre los hallazgos respecto a la representación que el estudiantado tiene de su cuerpo, es de señalarse la incomodidad que sienten quienes consideran no tener un delgado, “los acatlenses identifican la delgadez como uno de los ideales a conseguir, aunado a otras características estéticas...que cumplan mejor con la imagen que como hombres se espera de ellos respectivamente” como podemos dar cuenta en los siguientes testimonios de las diferentes

investigaciones:

No me gusta mi complexión...yo creo que el hecho de que siempre he convivido con amigas que están super flaquitas y yo soy la única más gordita, sí es un poco más complicado. (Violeta, estudiante de Pedagogía) (García, 2011, p. 268)

Si me gusta cómo se ven los hombres y las mujeres en la publicidad...cuerpos estilizados, chavas muy bonitas...si me gustaría verme como ellos (Alma, administración, FESA) (González, García y Solís, 2014, p. 301)

No es lo mismo que- Un amigo te diga “te ves gordito” pero que te digan “pinche marrano” si te afecta mucho. (Estudiante hombre, MAC, grupo focal c) (Sánchez y García, 2023)

Al no contar, no solo con un cuerpo estéticamente acordé a los estereotipos de delgadez, sino poseer un cuerpo gordo, la fobia y discriminación están teniendo un impacto negativo en la salud mental de las personas con cuerpos grandes, que además está afectando la configuración del tejido social. Actualmente entre la población universitaria cada vez es más evidente el estigma de la gordofobia.

A continuación, se dará cuenta de algunos de los hallazgos del proyecto PAIDI (Programa de Apoyo a la Investigación para el Desarrollo y la Innovación) “Diagnóstico de violencia de género en la FES Acatlán”, realizado en 2022 y 2023. En el diagnóstico participó alumnado de la FES Acatlán de las 16 licenciaturas e Ingeniería del semestre 2023-2. Los semestres que estaban en curso eran de 2°, 4°, 6°, 8° y 10°; concentrándose la mayoría de las respuestas (28.64%) en el 8° semestre. Vale destacar que, del total de población encuestada, el 53.72% fueron mujeres y el 46.28% hombres; asimismo el 15.41% se reconoce como parte de la población LGBT+. Por otro lado, un factor para considerar de orden social y de salud es que el alumnado estaba retomando la presencialidad de las clases, ya que desde marzo de 2020 se transitó a la modalidad virtual por el confinamiento impuesto por el COVID-19.

Cabe señalar que se trata de una investigación de tipo mixta: cuantitativa y cualitativa. El marco muestral se extrajo de la base de datos correspondiente a la población estudiantil de la FES Acatlán en el semestre 2023-2. La aplicación del análisis se realizó de forma aleatoria estratificada, la cual abarcó todas las licenciaturas que se imparten en el sistema presencial, se dividió por: género, carrera y generación, por lo que, la aplicación del instrumento se realizó a una muestra de

1,009 estudiantes. La parte cualitativa de investigación se realizó a través de grupos focales.

La gordofobia, si bien, aún no es un termino que se registre como tal en los manuales de psicología, por ejemplo, si es un término que cada vez está siendo mayormente adaptado para identificar una problemática de estigma y discriminación, “le llamamos gordiodio a lo que popularmente se le conoce como gordofobia, que es el odio a las personas robustas” (Bülle en Chávez, 2023, p.6) lo cual se traduce entre el estudiantado de la siguiente forma.

En derecho, mis amigos lo tienen más interiorizado como para ellos mismos, siempre hacen comentarios de que “ya estoy feo porque estoy engordando”, “me da inseguridad que ya tengo panza”, se juzgan más a ellos mismos de lo que juzgan a los demás. Para ellos comer mucho o subir de peso es algo malo para ellos. (Estudiante mujer, derecho, grupo focal c)
“Ya no voy a comer”, “me veo muy gorda”, “ya subí de peso”. Es lo que más escucho entre mis compañeras

El gordiodio se recibe desde la familia, pero la universidad es un espacio en el que nuestros entrevistados identifican como uno en dónde se reproduce por parte de compañeros-as.

Yo tengo dos compañeros que pesaban 98 kg, se metieron a lucha para ver si podían bajar de peso...A uno su familia le decía, “a ver si ya bajas de peso”, “deja el videojuego”, y el otro si lo molestaban en la escuela y se sentía muy mal. Los dos llegaron a decirme “vengo a ver si aquí si bajo de peso” (Estudiante hombre, ingeniería, grupo focal c)

En mi salón he visto que hablan mal de las personas gordas, pero no se lo dicen de frente, sino entre ellos, pero sin decirle a la persona. Lo comparan con un personaje, le dicen: “muela”, les ponen apodos. (Estudiante hombre, Arquitectura, grupo focal c)

Y el profesorado, es uno de los actores que la comunidad estudiantil identifica como uno de los que ejercen violencia estética, la cual se potencializa con la violencia docente³ y la violencia de género⁴, tal como se refiere en los siguientes testimonios.

Recientemente me tocó ver aquí en la FES una situación, con un profesor y una compañera que está gordita. Teníamos como proyecto arreglar una política pública, entonces, pregunta el profesor: “¿qué escogieron ustedes?”, y dijeron “elegimos los comedores comunitarios”,

voltea a verla y le dice: “ya vi porque lo escogieron, porque ella se lo va a comer todo”. En ese momento nos quedamos callados, no dijimos nada, principalmente porque ese maestro es muy autoritario y machista, y si le dices algo te empieza a atacar, lo que hicimos fue reportarlo, pero no pasó nada. (Estudiante mujer, ciencias políticas, grupo focal c)

Si recuperamos el anterior testimonio, podemos dar cuenta de cómo son las estudiantes quienes precisamente viven mayor discriminación, ya que la violencia estética se fundamenta de acuerdo con María de Jesús López con las intersecciones desde la visión sexista, desde lo racial, desde el rechazo a la vejez y desde la gordofobia:

“Se nos hace creer que las personas gordas son inferiores física, estética e intelectualmente. De igual forma, se vende que las personas delgadas son más atléticas, bonitas, inteligentes, buenas y saludables. Incluso tener unos kilos de más nos hace propensos a malos comentarios porque no estamos dentro de los cánones de belleza. Todos estos comentarios sobre el peso afectan a mediano y largo plazo porque provocan que se desarrollen trastornos mentales como la bulimia, la anorexia o el trastorno por atracón; también se puede dar la ingesta desmedida de ‘productos milagro’ para bajar de peso, los cuales generan reacciones negativas como náuseas, diarreas, estreñimiento, insomnio, excitación, fatiga o taquicardia, entre otros. (López en Herrera, 2024, p. 1)

Entre los hallazgos del proyecto PAIDI, encontramos que además de la bulimia y la anorexia, también esta presente la vigorexia, que cuenta con una connotación positiva a diferencia de las primeras, porque se considera que ejercicio siempre es “bueno” porque se relaciona con una salud y estética adecuada Así lo percibo por ejemplo el estudiantado de nuestra facultad.

En mi carrera hubo una epidemia de gymrats, personas que se metían al gimnasio durísimo, pasaron una barrera en donde decían “ah, estoy mamadísimo, voy al gimnasio”. Pero era a la Barrera de la gordofobia, apenas te veían comiendo una gordita y te decían “¿Por qué estás comiendo eso?, es horrible deberías comer proteína, atún, te vas a poner gordo” Al principio se sentía como una preocupación por los demás, pero pasando la barrera de la vigorexia. Es muy difícil que como estudiantes hagamos nuestras cinco comidas al día, y

es difícil que tengamos nuestro peso controlado, y a veces comemos lo que podemos, eso a veces hace que nos brote acné o cosas así, y estas personas decían “Yo sí como cinco veces, yo sí mantengo mis porciones, tú no porque tú estás gordo, aparte de gordo flojo” (Estudiante hombre, arquitectura, grupo focal c)

Cómo lo señala la especialista Ana Chapa, hay factores ambientales y culturales que causan el sobrepeso “Las largas jornadas de trabajo actuales impiden que las personas puedan tener actividad física y se han vuelto más sedentarios, así como el acceso a ciertos alimentos que son considerados saludables y a veces son de mayor costo”, por estas razones las personas y en este caso el estudiantado tienden a consumir más carbohidratos porque les otorgan energía para muchas horas del día y su costo es menores.

Otro elemento a considerar es la discriminación que se realiza a partir de la apariencia del cuerpo utilizando las redes sociales, entre el estudiantado lo identifican como “funar”, así lo relata una estudiante de pedagogía “Esta cosa -funar- que se dio en redes fue en gran parte por el tamaño de mi cuerpo y el de mi amigo, lo usaron para dañarnos emocionalmente” (grupo focal a). Sin embargo, en este mismo caso podemos observar que cuando se tienen herramientas para enfrentar la situación, la respuesta de quienes reciben este tipo de violencia es la de reflexionar y actuar desde el pensamiento crítico y la denuncia de las violencias.

...pero como personas maduras pensábamos “sí, estoy gorda, pero no estoy mal por estar gorda. Estoy tratando mi gordura. Pero tú estás mal porque lo estás usando para lastimarme” La verdad es que en la carrera no he sufrido ningún asunto con eso, pero yo pienso que es por la carrera, pedagogía es muy acogedora, manejamos otro tipo de discurso. Tal vez también pueda ser por el mobiliario, porque compañeros que son más grandes que yo no pueden sentarse en todas las bancas porque no caben, las bancas no están diseñadas para nuestros cuerpos. (Estudiante, mujer, pedagogía, grupo focal a)

La formación disciplinaria cuenta y puede hacer la diferencia en la vida de las personas como lo señala esta estudiante de pedagogía, al respeto tenemos el caso de Ana Pau quién vivió desde niña las burlas, los chistes, los señalamientos por tener un cuerpo grande su vida se medía en pasar de una dieta a otra y de frasco en frasco de pastillas para bajar de peso.

...el estigma de peso y la gordofobia afectan nuestra salud; siempre fui una niña de un cuerpo grande y eso impacta, hay un estigma alrededor, eres la última persona a la que eligen en los equipos”...A partir de sus vivencias y gracias a su formación como psicóloga, más allá de victimizarse creó un blog para transmitir a más personas que se puede ser saludable en el cuerpo que se tenga sin tener que modificarlo, “existe la salud en todas las tallas, escucho muchas historias de cirugías bariátricas, por ejemplo, que afectan la salud de las personas en lugar de mejorarla, muchas narrativas de “yo era saludable, pero gorda, y ahora no soy saludable, pero soy delgada”. (Ana Paula en Méndez, 2021 p. 3)

En la última parte de la narrativa de la estudiante de pedagogía señala elementos institucionales importantes, que también nos debería provocar la reflexión ¿la escuela que tipo de cuerpos promueve a través de sus instalaciones y mobiliarios? Porque no sólo son las sillas, son los baños, los laboratorios, los espacios culturales, es decir, es el conjunto del espacio que recuerda constantemente que ese espacio no les pertenece. Pero no, sólo se termina en la cuestión del mobiliario, sino, también en el tipo de profesionistas que se promueve. Veamos como lo expresa una de las estudiantes.

Yo tengo una prima que estudió aquí Derecho y nos comentaba mi tía que dentro de su carrera las mismas profesoras eran quienes le decían a mi prima “cómo vas a hacer una licenciada con ese cuerpo, tienes que bajar de peso, no vas a caber en un vestido, una licenciada se tiene que ver bien” Mi prima a raíz estuvo en shock, al grado que mi tía vino a la universidad hablar con una de las profesoras y le dijo “Ese es el cuerpo de mi hija. Ella sabrá si quiere un buen trabajo, No porque tengas un cuerpo escultural vas a tener un mejor trabajo”. (Estudiante, mujer, comunicación, grupo focal a)

Lamentablemente, entre los efectos de la gordofobia justo esta el no poder las mismas oportunidades de empleo por el tipo de complexión que se posee, pues como ha quedado de manifiesto a lo largo del presente texto, no sólo se cuestiona su imagen, sino se ponen en duda sus capacidades cognitivas y de eficiencia laboral, que pueden desarrollar las personas con complexión gruesa, reproduciendo así, una y otra vez el estigma y la discriminación hacia estas personas. Aunque debemos exigir que esto también se da de manera diferenciada entre hombres y mujeres,

si bien, los hombres no están exentos de esto, en algunos casos sobre todo cuando cuentan con poder o recursos, se les disculpa tal situación, dejando así el bullying laboral en mayor medida para las mujeres.

A lo largo del tiempo se ha pedido que las cuerpos gordas sean ocultadas: es mejor que no se vean, que no se muestren, que no tengan trabajos sobresalientes. Si empezamos por escuchar y visibilizar, vamos abrir espacios para que puedan tener una vida con dignidad, con oportunidades reales. (Fat Alista en Gamboa, 2023, p.9)

El llamado de Alista en Gamboa a escuchar y visibilizar a las personas con cuerpos gordos es fundamental para iniciar un proceso de cambio. Al reconocer y dar voz a estas personas, se pueden abrir espacios para que puedan vivir con dignidad y acceder a oportunidades reales. Esto implica no solo aceptar la diversidad de formas y tamaños corporales, sino también desafiar los estereotipos y prejuicios arraigados en la sociedad.

A manera de cierre

La universidad tiene un papel importante en la reeducación, por tanto, uno de los retos que tiene frente al fenómeno de la gordofobia es insistir en una cultura del respeto hacia los cuerpos diversos, desterrar ideas que siguen haciendo alusión en relación a que un cuerpo gordo es sinónimo de una persona enferma y al revés que sólo por tener un cuerpo esbelto es sinónimo de salud. O que las primeras por la complexión gruesa que poseen son indisciplinadas y perezosas.

la gordofobia representa un fenómeno social naturalizado dentro de la mayoría de las sociedades occidentales que ha sido asumido como una forma de interacción “normal” a partir de la patologización de todo tipo de gordura en el cuerpo. Dado que el cuerpo gordo ha sido simbolizado como enfermo, cuyas significaciones están asociadas con la burla, el aislamiento social, la asexualidad y la muerte prematura. (Quiros, 2020, p. 4)

Otra de las tareas, que la universidad puede hacer de manera más o menos inmediata es incorporar el tema en las actualizaciones que se están realizando en toda la universidad de los planes y programas de estudios de las diferentes carreras. E incluir entre las actividades

universitarias, como ya se ha comenzado hacer, la conmemoración del Día mundial contra la gordofobia (4 de marzo) que entre sus objetivos está el promover el movimiento a favor de la positividad corporal⁵, es decir, promover el respeto y aceptación de cuerpos no hegemónicos.

Recuperamos también el planteamiento de Ochoa Madrigal (Gutiérrez, 2023) sobre que sería beneficioso incorporar el concepto de salud integral para que, de esta manera, no solo se preste atención al aspecto físico sino también al aspecto mental de nuestro cuerpo, “es imprescindible cambiar el discurso de rechazo, discriminación y burla, y apostar por una cultura de la inclusión y el respeto. Consideremos que nuestra población tiene una gran diversidad corporal, o sea, no está constituida únicamente por gordos y flacos”. (Ochoa en Gutiérrez, 2023, p.4) de lo contrario se acervarán los escenarios de odio y violencia en el ámbito universitario. Es necesario tomar determinadas medidas especiales para eliminar esas formas múltiples de discriminación contra las personas con cuerpos grandes y las consecuencias negativas y complejas que tienen. Una de estas acciones que tienen lugar en ciudad universitaria y que valdría la pena extenderla a los demás campus de esta es la Jornada sobre gordofobia y violencia estética, que cuenta con una serie de actividades como talleres, poesía, obras de teatro entre otras para dar visibilidad a este tipo de discriminaciones y reflexionar de forma colectiva cerca del problema. Además de traducir esto en sus propias instalaciones y en la promoción efectiva de la cultura de respeto entre la comunidad, que se puede comenzar a través de hacer efectivo el código de ética universitario.

Se requiere un cambio de chip en donde todos entendamos que no es necesario hablar de los cuerpos de las personas ni siquiera para decirle a alguien que se ve muy bien. Es importante reeducar de raíz para insistir en que los cuerpos hegemónicos no son los únicos ni los mejores, y que hay una diversidad de cuerpos, al igual que la hay de colores de piel y de razas. Debemos aceptar al otro o la otra sin discriminar. (Robles, 2023b, p. 5)

No se trata de promover estilos de vida poco saludables, sino, no caer en la trampa de la estigmatización del sobrepeso. La propuesta es aprender a vivir y a convivir juntos es uno de los pilares de la educación, que sin lugar a dudas requerimos ponerlo en acción para que todas violencias que se promueven a través de la gordofobia puedan ser erradicadas, no sólo de los espacios escolares, sino de la de la sociedad en su conjunto, para dar paso un verdadero

reconocimiento de las diversas corporalidades.

Bibliografía

- Chávez, P. (2023). Violencia estética hacia las mujeres, ligada al machismo. En *Gaceta UNAM*. Número 5369. Fecha de consulta 06 enero de 2024. <https://www.gaceta.unam.mx/despiadados-estigmas-hacia-personas-con-sobrepeso-y-obesidad/>
- Gamboa, N. (2023). Jornada sobre gordofobia y violencia estética. En *Gaceta UNAM*. Número 5369. p. 9. Fecha de consulta 06 enero de 2024. <https://www.gaceta.unam.mx/despiadados-estigmas-hacia-personas-con-sobrepeso-y-obesidad/>
- García, L. (2011). “Apreciaciones del cuerpo y los estudiantes de la FES Acatlán.” 253-287 en Sánchez, A, (coord.). *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario*. Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Plaza y Valdés Editores.
- González, M., García, L. y Solís, M. (2014). “La influencia de la publicidad en la percepción de las y los universitarios sobre su corporeidad.” 277-316 en Mancera, E, (coord.). *Atributos, contexto societal y experiencias de jóvenes universitarios: UAM Azcapotzalco y FES Acatlán*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gutiérrez, R. (2023) Gordofobia, fenómeno cada vez más arraigado en el país. En *Gaceta UNAM*. Número 5369. p. 4. Fecha de consulta 06 enero de 2024. <https://www.gaceta.unam.mx/despiadados-estigmas-hacia-personas-con-sobrepeso-y-obesidad/>
- Herrera, P. (2024). Violencia estética: atacar a las mujeres por su físico. En *UNAM Global*. Fecha de consulta 8 de enero de 2024. https://unamglobal.unam.mx/global_revista/violencia-estetica-atacar-a-la-mujeres-por-su-fisico/
- INEGI (2023) Encuesta Nacional sobre Discriminación 2022. Comunicado de Prensa número 275/23. 25 de mayo de 2023, p. 1-37. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Na122.pdf
- Martínez, J. (2024) Tercer Informe de Gestión Dr. Manuel Martínez Justo. Director FES Acatlán 2021-2025. 12 de marzo de 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=gxRoiApKRLA>
- Méndez, F. (2021) La gordofobia, concepto y acción discriminatoria. En *Gaceta UNAM*. 04 de

- febrero de 2024. Número 5253. p. 2-5. <https://www.gaceta.unam.mx/la-gordofobia-concepto-y-accion-discriminatorios/>
- Quirós, G. (2020) Gordofobia: existencia de un cuerpo negado. Análisis de las implicaciones subjetivas del cuerpo gordo en la sociedad moderna. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, volumen 32 (1), 1 semestre. 1-11.
- Robles, D. (2023a) Despiadados estigmas hacia personas con sobre peso y obesidad. En *Gaceta UNAM*. Número 5369. p. 3. Fecha de consulta 06 enero de 2024. <https://www.gaceta.unam.mx/despiadados-estigmas-hacia-personas-con-sobrepeso-y-obesidad/>
- Robles, D. (2023b) Esencial, romper con estereotipos de una delgadez “privilegiada”. En *Gaceta UNAM*. Número 5369. p. 5 Fecha de consulta 06 enero de 2024. <https://www.gaceta.unam.mx/despiadados-estigmas-hacia-personas-con-sobrepeso-y-obesidad/>
- Sánchez, A. y García L. (responsables) (2023) Diagnóstico de violencia de género de la FES Acatlán: percepciones de la comunidad estudiantil. Programa de Apoyo a la Investigación para el Desarrollo y la Innovación (PAIDI) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM. PAIDI 009/22, agosto de 2022 a agosto de 2023.
- SEGOB (2007) Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Última reforma DOF 26-01-2024. Fecha de consulta 3 de marzo de 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

Notas _____

¹ La violencia estética hace referencia a la imposición de estándares estilísticos como la talla, el color de piel, el tipo de vestimenta como elementos fundamentales para encajar en un modelo de belleza. Este tipo de violencia afecta en mayor medida a las mujeres.

² Las investigaciones que han tenido como campo analítico cuerpo y sexualidad han sido de corte mixto: cuantitativas y cualitativas a través de los siguientes proyectos: Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) “Identidades estudiantiles, sexualidad, salud sexual y reproductiva llevada a cabo en la FES Acatlán de 2006 a 2008; Investigación interinstitucional “Identidades, contexto societal y experiencias de jóvenes universitarios en la zona metropolitana de la Ciudad de México: región norte”, dicha investigación se desarrollo en la Universidad Autónoma Metropolitana campus Azcapotzalco y en la FES Acatlán, de mayo de 2010 a mayo de 2011 y el proyecto PAIDI (Programa de Apoyo a la Investigación para el Desarrollo y la Innovación) 009 Diagnóstico de violencia de género de la FES Acatlán: percepciones de la comunidad estudiantil, de agosto de 2022 a agosto de 2023.

³ De acuerdo con el artículo 10 de la Ley General para una Vida libre de Violencia, la violencia docente se ejerce por las personas que tienen un vínculo docente con la víctima, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad. Puede consistir en un solo evento dañino o en una serie de eventos cuya suma produce el daño. También incluye el acoso o el hostigamiento sexual.

⁴ La violencia de género son las acciones u omisiones ejercidas contra las personas sobre la base de sexo-género, identidad u orientación sexual, que cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte. Alude también a aquellas formas de violencia que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos, transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de las mujeres e integrantes de la diversidad sexual de la comunidad universitaria.

⁵ Body Positive o Positividad Corporal es un movimiento psicosocial y cultural que surge como respuesta a las consecuencias causadas por los estándares de belleza perfecta establecidos por la sociedad.

Interculturalidad, diversidad educativa y escuela rural

Prácticas pedagógicas en la Educación Intercultural Bilingüe: el caso de una primaria bilingüe en Michoacán

Pedagogical Practices in Intercultural Bilingual Education: A Case Study of a Bilingual Primary School in Michoacán

*Fátima Robles López**

Anel González Ontiveros†

Resumen: En México, y en diferentes países de Latinoamérica, existe todo un subsistema escolar indígena y, pese a que emergen diversas problemáticas en este sector, se han buscado alternativas para la preservación de la cultura en las escuelas interculturales bilingües insertas en comunidades indígenas. El presente trabajo tiene como objetivo describir las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes para la preservación de la cultura y lengua otomí (hñahñu) de una escuela en Zitácuaro, Michoacán. Con un enfoque etnográfico se entrevistó a docentes y se desarrollaron entrevistas grupales, tanto a alumnos como a padres de familia pertenecientes a dicho centro educativo. De igual manera, se recurrió a la expresión a través de dibujos temáticos, como vía para la exploración de las percepciones de los niños con respecto a su cultura y su proceso de aprendizaje en relación con la misma. En la sistematización de la primera fase del trabajo de campo, para fines de la presente ponencia, se analizan las entrevistas realizadas a los docentes y permite tener una visión general sobre dichas estrategias pedagógicas, basadas principalmente en la búsqueda por incentivar en los estudiantes un sentido de identidad y una apropiación cultural. De igual manera, los resultados dejan entrever los principales obstáculos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura indígena: la escasez de material didáctico en la lengua de origen, la débil preparación de los docentes, la falta de espacios de intercambio y difusión cultural, así como el fuerte debilitamiento y desplazamiento de la lengua otomí en el hogar y la comunidad en general.

Abstract: In Mexico, and in different Latin American countries, there is an entire indigenous school subsystem and, despite the fact that various problems emerge in this sector, alternatives have been sought for the preservation of culture in bilingual intercultural schools inserted in indigenous communities. The objective of this work is to describe the pedagogical strategies used by teachers for the preservation of the Otomi culture and language (hñahñu) of a school in Zitácuaro, Michoacán. With an ethnographic approach, teachers were interviewed and group interviews were carried

* Estudiante de la licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato. Líneas de investigación: interculturalidad educativa, educación indígena, formación de las primeras infancias, abandono escolar. Universidad de Guanajuato

† Doctorado. Universidad de Guanajuato. División de Ciencias Sociales y Humanidades; Departamento de Educación.

out with both students and parents belonging to said educational center. Similarly, expression through thematic drawings was used to explore children's perceptions regarding their culture and their learning process in relation to it. In the systematization of the first phase of the field work, for the purposes of this paper, the interviews conducted with teachers are analyzed and allow for a general view of these pedagogical strategies, based mainly on the search to encourage a sense of identity and cultural appropriation in students. Likewise, the results reveal the main obstacles in the teaching-learning process of indigenous culture: the scarcity of teaching materials in the language of origin, the weak preparation of teachers, the lack of spaces for cultural exchange and dissemination, as well as the strong weakening and displacement of the Otomi language in the home and the community in general.

Palabras clave: educación indígena; interculturalidad; prácticas pedagógicas.

Encuadre teórico y Problemática.

Algunos de los aspectos que conforman a la cultura son las formas de comportamiento acordadas, las prácticas, costumbres, rituales, tipos de vestimenta, lengua, sistema de valores, espiritualidad, entre otros. Así mismo, la cultura heredada es transmisora de las formas de organización social, que involucra los roles de cada individuo dentro de la familia, comunidad, escuela y los demás espacios de desenvolvimiento. De igual manera, la cultura incluye bienes materiales que se reconocen como propios, estos pueden ser territorios, recursos naturales, edificios públicos, espacios sagrados o ceremoniales, espacios de trabajo, entre otros (SEP 2004; Durkheim, s.f., UNESCO, 2009) y es la educación, la encargada de organizar esta diversidad para permitir que el individuo se reconozca como parte de un grupo, se identifique culturalmente y se integre al grupo social. Cuando la escuela, como institución social, afronta esta tarea, se le presenta el gran reto de consolidar un currículo lo suficientemente amplio y a la vez identitario, heterogéneo e intragrupal, aquí podemos marcar un posible inicio de las problemáticas educativas y curriculares que asume la educación intercultural.

Hablar de educación indígena trae consigo reconocer la diversidad cultural con la que cuenta el país. En México, al ser un país multicultural, es importante identificar el concepto de interculturalidad, que durante las últimas décadas ha tomado lugar en la educación de los pueblos originarios, actualmente lo podemos incluso encontrar como parte del currículum nacional.

La interculturalidad busca superar esas barreras de discriminación y desigualdad, para transformarlas en una relación basada en el respeto e igualdad. Concebir la interculturalidad como la forma de relaciones entre culturas, implica necesariamente un reconocimiento de la identidad

del otro, así como de la riqueza que es para la nación esa diversidad cultural existente (Schmelkes, 2004), ello implica que la interculturalidad es un proceso y un dinamismo constante.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tiene un lugar importante en el proceso de reconocimiento de un país pluricultural, forma parte de los modelos de enseñanza utilizados en contextos donde existe una convivencia entre personas que se adscriben como pertenecientes a una etnia (Albarca, 2015), este conjunto de procesos pedagógicos están orientados a la formación de individuos con la capacidad de comprender la realidad social desde diversas perspectivas culturales y tengan un papel activo en la transformación social, donde se respete y aproveche la diversidad cultural, para que eso sea posible es necesario “implementar un proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración” (SEP, 2004, p.50).

Los modelos pedagógicos son estructuras teóricas que guían la labor docente, definen de qué manera se deben llevar a cabo las actividades dentro de una institución, así como la relación entre los actores y la evaluación del aprendizaje. Dado que el objetivo de este trabajo es describir las prácticas pedagógicas de la EIB, es importante comprender que la práctica pedagógica se puede ver como “un proceso de representación, formación y transformación” (Ripoll-Rivaldo, 2021); es una estrategia del saber, que se ve directamente condicionada con el contexto sociocultural del docente (la formación, la teoría y la práctica de las acciones para llevar a cabo una clase).

La cultura Otomí

Cerca del 20% de la población otomí habita en Guanajuato, Tlaxcala y Michoacán, sobre todo, en el municipio de Zitácuaro (INPI, 2020). Los pueblos originarios, específicamente el pueblo otomí, tiene variantes lingüísticas pertenecientes a la familia lingüística oto-mangue. Dichas variantes, de acuerdo con Guzmán (2012), se deben al plurilingüismo que se observó en las fronteras establecidas por los grupos originarios en Michoacán, en donde convivían, por lo menos, seis lenguas diferentes.

El pueblo otomí sobrevivió y se adaptó al colonialismo, moldearon sus formas de organización, aprendieron la lengua para recuperar territorios y defenderse en tribunales, aunque conservaron la propia y mucho de sus usos y costumbres, a pesar de que perdieron mucho de lo que inicialmente tenían, ganaron muchas otras cosas, se adaptaron a las circunstancias y reinventaron su cultura.

Actualmente, el pueblo otomí sigue dedicándose a la agricultura, que se ha mantenido como una práctica tradicional, así como el comercio. Se siembra maíz, frijol, forraje, aguacate, entre otros; pero sobre todo, a partir de la época de los noventa, el cultivo de Nochebuena se ha convertido en una fuerte actividad económica de la región.

Tomando en cuenta el contexto histórico del pueblo otomí, específicamente en la región de Zitácuaro, podemos entonces también entender de mejor manera su identidad, elemento que reconocemos como un punto de partida para la reconstrucción continua de las culturas (SEP, 2004). En este sentido la identidad es el auto reconocimiento y vinculación que forman los sujetos con respecto a su cultura, es la significación propia que hacen con base en su realidad, ya sea de manera individual y/o comunitaria. Sobre todo, hablar de identidad colectiva refiere al conjunto de experiencias del individuo en los diversos espacios de desarrollo, como es la familia, el trabajo, la comunidad y la escuela. De esta manera, podemos crear una relación directa entre la escuela y la identidad de los pueblos, siendo que una se construye a partir de los procesos de la otra y viceversa.

Método

El presente trabajo se realizó desde un enfoque etnográfico y descriptivo, dicho enfoque investigativo no se limita a recopilar, examinar y compartir datos, sino que implica la generación y estructuración de conocimiento para mejorar la comprensión de la realidad (Velasco, 1997). De esta manera, la etnografía educativa permite comprender la realidad escolar desde los espacios de socialización, poniendo al sujeto en un primer plano.

Se emplearon como técnicas la observación de las dinámicas escolares, de la comunidad y las áulicas, para la recolección de la información observada se llevó una bitácora de registro que permitió la toma de notas puntuales respecto a las diversas actividades, diálogos e interacciones que tuvieron los actores de cada espacio antes mencionado. Para el caso de las entrevistas grupales con docentes y madres de familia, así como algunos miembros de la comunidad, se recurrió al uso de un guion semiestructurado, lo cual permitió la grabación de un diálogo más fluido y abierto, dando espacio para las intervenciones libres (Angrosino, 2007). Esta estrategia permitió recoger de primera mano las impresiones y valoración que los propios entrevistados hacen de su cultura y de los procesos de EIB. Todo ello dentro de un marco ético y teniendo previamente el consentimiento informado de cada sujeto.

Además de las entrevistas, para el caso de los niños, se recurrió al dibujo temático para que a través de lenguajes más propios representaran y significaran sus procesos de aprendizaje desarrollo y conformación de su identidad, aprendizaje de la lengua otomí (hñähñu) y el registro de las actividades que realizan para la preservación de su cultura (Delgado & Gutiérrez, 1994).

En cuanto al registro y sistematización, se realizó la transcripción de las grabaciones de audio, correspondientes a las entrevistas grupales semiestructuradas y se les asignó un código de identificación (D-00 para docentes con su respectivo numeral, P-mamá para las madres entrevistadas en el patio cívico, S-mamá para las madres entrevistadas en el salón de clases).

De acuerdo con la propuesta de Miles y Huberman (1994), se recurrió al análisis del discurso para la interpretación y comprensión de los datos recolectados a través de las entrevistas y para ello se identificaron y clasificaron extractos de dichas transcripciones, organizadas en las siguientes categorías: estrategias didácticas, práctica pedagógica, problemáticas, papel (rol) de los padres de familia, vínculo escuela-comunidad, importancia de la preservación de la cultura, actitud de los niños ante la enseñanza de la cultura, propuestas para la mejora en la enseñanza de la cultura y formación docente. Todas las categorías fueron tema de las entrevistas tanto con docentes como con padres de familia, excepto la última. Para el presente trabajo, sólo se presenta el análisis de las tres primeras categorías: estrategias didácticas, práctica pedagógica y problemáticas. Las dos primeras ya fueron definidas en el sentido que se emplearon en el apartado previo a este y la última se refiere y agrupa problemas de distinta índole que los entrevistados consideran barreras para el logro pleno de la interculturalidad y aquellos factores sociales, educativos, etc., que impiden la preservación de su cultura.

El presente estudio de caso se llevó a cabo en una escuela primaria bilingüe indígena en la comunidad de Agua Blanca, localizado en el Municipio de Zitácuaro del estado de Michoacán. La institución cuenta con cinco docentes y una directora, que también labora frente a grupo; todos los profesores son originarios de Zitácuaro. Actualmente cuenta con una matrícula de 88 estudiantes, distribuidos en los seis grados. La escuela cuenta con 6 aulas y una dirección, así como un patio multiusos.

Hallazgos

Estrategias didácticas

La enseñanza de lengua indígena es una asignatura, la cual requiere de una calificación y se incluye en la boleta de cada niño; esto por una parte permite que el docente la vea como una actividad del currículo formal, con todas las implicaciones (en términos de evaluación) que ello implica. Considerar la enseñanza de la lengua como un aspecto formal del currículo refuerza por una parte la responsabilidad que tienen los profesores de planearla e impartirla, dándole un carácter institucional.

Por ejemplo, aquí durante todo el ciclo escolar, en mi caso la lengua indígena, la pongo como una asignatura la estoy metiendo en cierto horario, pero aparte de eso la tomamos siempre en cualquier cosa. Por ejemplo, mis alumnos, al llegar al irse, y cosas prácticas así de cualquier cosa, la estamos trabajando siempre la lengua, en manualidades más, en eventos que salimos a, por ejemplo, Día de Muertos a Morelia, a Estado de México, que somos invitados seguidos, pues siempre llevamos nuestra, nuestro programa, también nuestra cultura. (D-01, p. 3)

Como parte de las actividades permanentes de los profesores están los saludos al llegar y al irse. También utilizan estrategias como escribir la fecha en el pizarrón en lengua indígena y usan material visual para pegarlo en las paredes del aula. La complejidad de los contenidos en lengua que se les enseña a los niños es progresiva, va aumentando de acuerdo con el grado escolar. En primer y segundo año comienzan con saludos y palabras sueltas (de preferencia sin escritura, de forma oral), en tercero y cuarto comienzan a formar oraciones y conjugar verbos; en quinto y sexto ya consideran la comprensión lectora, mantener conversaciones y entrevistas en lengua. La mayoría de los docentes conocen la graduación y reto creciente que deben enfrentar sus alumnos en el aprendizaje de la lengua otomí, sin embargo, también evidencian la falta de un programa claro al respecto, incluso en lo más básico, la forma más adecuada de aprender una lengua, ya que al hacerlo de forma desarticulada y sin crear los ambientes de inmersión adecuados, pronto se olvida lo aprendido.

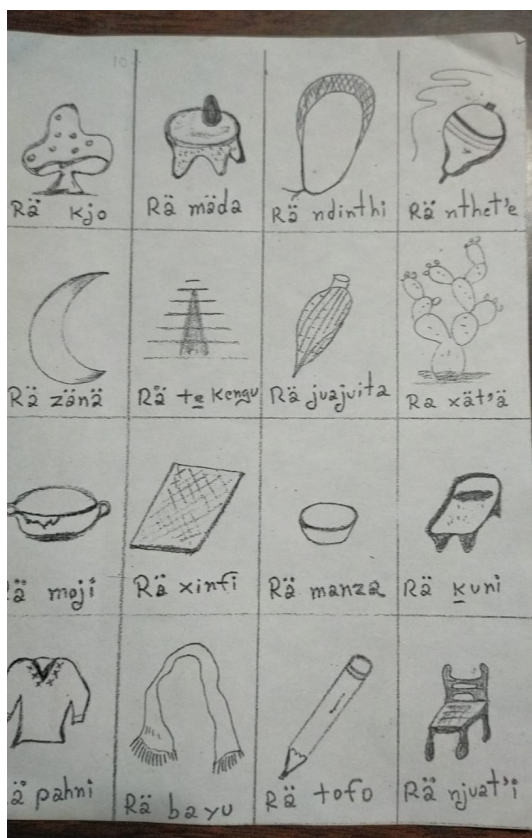
...dependiendo el grado, así como metodologías, no lo hay, porque no seguimos un método, un sistema, como por ejemplo para enseñar inglés. Es muy difícil, aquí nosotros no hay un abecedario, no hay algo que nos pueda dar la pauta a seguir, entonces enseñamos lo básico, palabras sueltas. (D-02, p.4)

A pesar de la falta de apoyos didácticos y de guías docentes, los maestros procuran usar elementos propios de otras asignaturas para enseñar la lengua. Así como elementos del entorno natural y social inmediato de los estudiantes, de la misma manera procuran el aprendizaje lúdico como una estrategia, sobre todo con los niños del primer ciclo de primaria. Los profesores hicieron un gran esfuerzo ya que elaboraron un material que usan para la enseñanza de la lengua hñähñu, son tres libros, divididos por tres fases, acordes con los tres ciclos que componen la educación primaria.

Sí, sí, este tenemos nuestra programación nosotros, por ejemplo, en lengua, aparte de los saludos, que es algo, pues ya común, los otros niveles en lo que es la lengua, este, por ejemplo, un comentario, en primer año y segundo año se manejan precisamente saludo, pequeñas numeraciones, pequeño conocimiento de colores y frutas, y x cosita por ahí. En lo que es tercero y cuarto año ya vienen las oraciones, viene la conjugación de verbos en lengua otomí, viene ya un conocimiento más de pequeños textos y ya cuando ya pasa el niño a quinto y sexto año, se supone que tenemos tenerlos preparados con textos ya entendidos y poder desarrollar ciertas temáticas dentro de. Como en español se maneja que dan texto y busquen el personaje principal, a qué se dedica y x cosa. La numeración pues ya debemos de saber fechas, decir mi edad; como, por ejemplo, desarrollar una entrevista...que te preguntaran los años, y de dónde eres, estudias o trabajas, eso el niño ya lo tienen que dominar. Y también pues sus, lo que es, eh, los actos cívicos, en sexto año, como lo notas ahí, las órdenes, el himno nacional juramento a la bandera, cantos, poesía, pequeñas poesías, tampoco no grandes porque está muy pesado. (D-01, p. 4)

Imagen 1

Lotería en Otomí



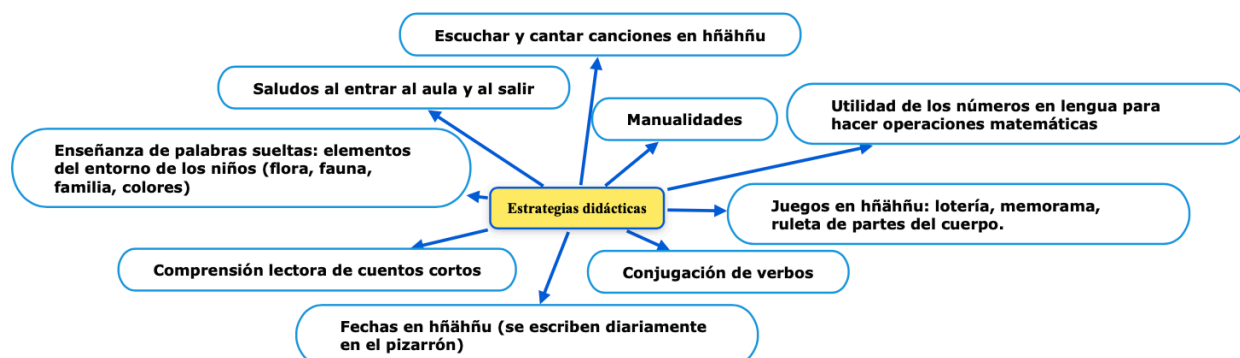
Fuente: material didáctico elaborado por maestro de grupo.

El esfuerzo que realiza el colegiado de profesores de la escuela primaria es también reconocido por las madres de familia, que gratamente ven una continuidad gradual y resultados en el aprendizaje de la lengua otomí, de tal forma que les permite fortalecer su identidad cultural y mostrarse con ella en otros contextos.

Últimamente me sorprendí de esta escuela, que es como en la secundaria, que te enseñan el hablar en inglés, pero no te enseñan a hablar perfectamente, nomás lo básico para que te defiendas así en este idioma, otomí. Más que nada, lo básico para que te defiendas, lo que sabe y para que no se pierda este idioma. (Mamá 3, p. 1)

Esquema 1

Estrategias didácticas



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Práctica pedagógica

De acuerdo con los profesores, la escuela es el medio por el que se debe trabajar por mantener viva la cultura. No solamente en las festividades, sino siempre, de manera cotidiana. La institución busca incorporar la cultura, sobre todo, en la inclusión de las festividades de la comunidad, por ejemplo: el día de muertos, bailes típicos (el torito), incluyendo la cuelga, el carnavalito, etc.

Cada lunes la escuela promueve el uso del traje típico de la comunidad. Desde el inicio del curso, es indispensable que los padres de familia les consigan su vestimenta, es parte del uniforme.

En el acto cívico, que realizan cada lunes, se canta el himno nacional en hñähñu, así como el juramento a la bandera y algunas efemérides.

Han tenido presencia en eventos de experiencias interculturales, son encuentros que se hacen con escuelas indígenas de otros estados. Sin embargo, son espacios que ellos (participación de la comunidad escolar) deben buscar, sobre todo por iniciativas de los profesores. No son concursos, pero se realizan presentaciones propias de cada cultura y de cada variante cultural.

Sí, sí, aquí hemos estado trabajando con la lengua y con la cultura, como parte de la cultura algunas danzas, algunos bailables. Las manifestaciones culturales como el día de muertos, que hacemos, todo eso viene pues desde los grupos indígenas. En una ocasión, con el maestro X, llevamos a unos niños a participar a Temuaia, en una convivencia, decía ahí nacional, pues, de niños y niñas indígenas, de varios estados... no fue un concurso, fue un

baile, una demostración y ya después a los niños los ponían a realizar diferentes talleres, pero todos eran indígenas. (D-03, pp. 2-3)

Imagen 2

Día de Muertos en la escuela, 2022.



Fuente: imagen de archivo de campo.

Es importante el esfuerzo que realiza el grupo de profesores y también el apoyo que reciben por parte de los padres de familia, dicha cooperación ha creado poco a poco un ambiente mayor de inmersión para el conocimiento de la lengua otomí, así como la revaloración de su identidad cultural. Contar con el apoyo y reconocimiento de la propia comunidad puede fortalecer no sólo los lazos de cooperación con la escuela, sino contribuir de forma activa a la preservación de su cultura.

...el 16 de septiembre, vamos a la comunidad al desfile y nosotros vamos vestidos con el traje indígena. Y allá también nos piden que cantemos el himno nacional en Otomí, ellos lo cantan en español y nosotros en otomí. Aquí en la tenencia hay varias escuelas de educación indígena, pero a nosotros es a quien nos piden que cantemos el himno nacional en Otomí. (D-03, p. 5)

Fortalecer los lazos entre actores e instituciones permite a paso lento, pero más seguro la recuperación de la lengua y su cultura, y es posible que en un futuro les permita tomar decisiones de lo que, como comunidad indígena, quieren hacer y no sólo someterse al colonialismo de tantos años que llevó a las generaciones pasadas a considerar como una mejor opción la pérdida de su lengua y costumbres.

Esquema 2 Práctica Pedagógica



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Problemáticas

Las problemáticas de las que dieron cuenta tanto profesores como madres de familia fueron muy variadas, pero para fines de su análisis se agruparon en dos subconjuntos, el primero refiere a la formación docente, materiales didácticos y currículo, apoyo institucional y gubernamental, y el segundo se compone de los obstáculos identificados en el apoyo que desde cierta perspectiva deben mostrar los padres de familia y la comunidad.

1ro. Los profesores autorreconocen deficiencias en sus conocimientos sobre la cultura, específicamente, con la lengua. Comentan que la mayoría sólo conocen palabras sueltas, pues ellos ya no recibieron una instrucción por parte de sus familias y en la licenciatura no tuvieron la preparación necesaria en lengua.

...pues las principales dificultades retos que tenemos es eso, que no sabemos muy bien la

lengua no la sabemos. Tenemos que investigar todo porque desgraciadamente nuestros antepasados ya no nos enseñaron a nosotros, se fue perdiendo entonces sí, sí, a mí se me dificulta mucho este investigar todo, muchas cosas y nada más es como que lo indispensable andamos, andamos buscando y lo básico. (D-05, p. 9)

Si bien existe material en lengua otomí, pero son sólo para los docentes, los niños no tienen libros propios o cuadernillos de trabajo, a ello debe sumarse la falta de espacios y tiempo para practicar cotidianamente el otomí, esta falta de materiales, tiempos y espacios curriculares y comunitarios no favorece la creación de los necesarios escenarios de ambientes inmersivos para el aprendizaje de un idioma.

Desgraciadamente no recibimos nada, no. No tenemos en sí un libro que digamos es de lengua, indígena y "niños saquen su libro de lengua indígena" porque no hay. El material que hay, pero que no lo tenemos en las escuelas, es material que hemos hecho nosotros como maestros en talleres. Tenemos un taller y decimos "la Escuela X va a traer los números" alguna estrategia, alguna actividad y llevamos eso, y es lo que trabajan las demás escuelas, nuestra actividad; y ya así como que nos compartimos ideas y actividades, pero como tal que nos manden de Secretaría algún material o un plan y programas, no hay. (D-05, p. 5)

La Secretaría de Educación no ha proporcionado material en lengua u ofertado cursos o talleres a los profesores para la enseñanza en el medio indígena. Los docentes se han interesado en crear sus propios materiales de trabajo para la enseñanza de la lengua otomí, sin embargo, las gestiones para su edición resultan abrumadoras o se suman como tareas extras a la carga administrativa con la que ya debe cumplir el docente, razón por la cual, sus esfuerzos se nulifican.

Pues se nos dice que mandemos a Morelia, a Secretaria, material para que ellos lo impriman y lo distribuyan a las escuelas, pero pues es una mentira porque mandamos el material en hojas para que ellos lo impriman y hagan los cuadernillos, o lo que se vayan a hacer, y ahorita que yo recuerde, tenemos como 5, 6 años que mandamos y nunca ha llegado.” (D-02, p. 4)

La sensación de abandono por parte de las autoridades de los distintos niveles de gobierno hace que como comunidad e institución se perciban como marginados en comparación con las denominadas escuelas regulares. Esta autopercepción no contribuye a desarticular la situación de vulnerabilidad y discriminación en que viven escuelas, comunidades y sobre todo niños indígenas.

Que tomen en cuenta, o sea, que se den a conocer estas escuelas, estas comunidades que sí existen, porque simplemente aquí en el municipio, cuando ahorita sí ya en este año vino el presidente como tres veces. Y él se queda sorprendido. Él dice esta escuela está muy abandonada. Le digo está muy abandonada y no está, imagínense, o sea, no está tan alejada de la ciudad y está abandonada. Entonces que se esperan las demás escuelas, digo, si tiene que tomarnos en cuenta nuestras comunidades indígenas, entonces es lo que yo quisiera, que se nos tomara en cuenta como las demás escuelas.” (D-05, p. 10)

La falta de presupuesto es, de igual manera, un limitante para la apertura a estos espacios de intercambio cultural, principalmente con el Estado de México e Hidalgo. Los profesores por interés propio han desarrollado una red de colaboración, creando espacios de encuentro cultural entre sus comunidades escolares con el apoyo de los padres de familia, además de intercambio de experiencias y material didáctico. Sin embargo, este entusiasmo e iniciativa de los profesores no es rescatado, replicado o al menos aprendido por las nuevas generaciones de docentes que llegan, tal parece que su proactividad por el mantenimiento de la lengua y la cultura otomí se perderá junto con ellos cuando se jubilen.

Por parte de las mismas escuelas, le digo estamos muy olvidados. Por ejemplo, fuimos al Estado de México, con los mismos papás nos tienen que apoyar en el transporte de sus hijos, o sea, nosotros conseguimos por decir algún vehículo y ellos nos tienen que apoyar para la gasolina y ya la escuela que llegamos, ellos se encargan del hospedaje y alimentación; igual para ellos vengan nosotros tenemos que hacer lo mismo, recibirlos y darles hospedaje y alimentación. (D-02, p. 5)

Pues sí, sí está y estamos elaborando un proyecto con otros maestros, desafortunadamente, pues nosotros por la edad que tenemos, nos queda poco tiempo en servicio, a me quedarían tres, cuatro años de servicio, y los jóvenes maestros, que van egresando de las normales,

pues no quieren y ese es otro obstáculo igual, pues le estaba contando que somos como 6, 7 maestros que ya vamos de salida y somos los que hemos estado proyectando todo esto y les digo, pues vamos a salir y ¿qué va a pasar con las escuelas? Porque les digo los docentes, los nuevos que están llegando, no tienen mucho interés. A pesar de que salen de escuelas bilingües, pero por nosotros aquí por la etnia que nos tocó y desafortunadamente la lengua se ha perdido, pues ellos como que no le toman mucho interés. (D-02, p. 6)

¿Es factible que a partir de las visitas de supervisión y apoyo técnico-pedagógico se recuperen estas iniciativas de trabajo intercultural? Desgraciadamente tampoco ahí se tiene mucho apoyo, la escuela no tiene visitas por parte de un supervisor, de jefe de sector que se encarga de todas las escuelas de la zona. De igual manera, a pesar de que existe un cargo para que se haga supervisión de la práctica bilingüe en las escuelas indígenas en Michoacán, nunca han recibido una visita.

...pues se supone que debe de estar supervisor, tenemos un jefe del sector, verdad, pero pues prácticamente ellos no están su labor. Ahora, por parte de la Secretaría de nivel estado también hay una persona que debe de visitar las escuelas para checar precisamente eso, que sí estemos dando las clases este bilingüe, o sea, impartir español y la lengua materna. Pero pues no y es por eso que también considero que es un factor que también, como dicen los maestros, no me exigen que, de lengua materna, pues no la doy, me sigo con puro español o castellano. (D-02, pp. 6-7)

Esta falta de acompañamiento, diálogo y colaboración por parte de las distintas autoridades también se hace visible, si se considera que se tienen lineamientos que deben seguir para la enseñanza de la lengua indígena (en general), sin embargo, no se han actualizado desde 2004.

2do. En cuanto a los padres de familia, las problemáticas que observan los profesores son fundamentalmente la falta de apoyo e interés por que sus hijos aprendan la lengua otomí. Por otra parte, esto es comprensible, ya que los padres y los abuelos han visto cómo el vestir sus trajes tradicionales y hablar su lengua originaria es un factor de discriminación, agresión, vulnerabilidad y fracaso. Los padres muestran más interés porque sus hijos aprendan cosas que les abran camino hacia oportunidades que, como indígenas, no ven posible acceder, por ejemplo, aprender a hablar

bien el español o incluso mejor, el inglés.

...tiene que ser una relación alumno, maestro, maestro padre de familia, tienen que ser los tres, si nada más el padre de familia deja alumno y maestro, no se le da el seguimiento que debería ser y por eso los niños están estancados, porque los padres de familia están en un círculo diferente al que estamos nosotros. (D-04, p. 5)

Algunos de los padres de familia se resisten a que sus hijos reciban instrucción sobre su cultura en la escuela. Consideran que eso no les será benéfico para su futuro profesional.

La pronunciación y también más que nada, unas de las barreras obstáculos que algunos papás, cuando entren yo a trabajar algunos papás no quería que les enseñaran otomí, ellos querían otra, el inglés y más porque aquí en la comunidad, te digo, algunas personas sí lo hablaban, pero si lo hablaban en Zitácuaro los discriminaban, entonces ellos no querían que sus hijos los discriminaran. Entonces se resistían a que les enseñaran la lengua. Ahorita ya están más o menos aceptando de que sí se les dé. (D-03, p. 2)

...esas cosas son importantísimas, pero sí hay una situación de padres de familia que dicen, bueno, "¿hasta dónde me va a llevar la lengua indígena?, ¿hasta dónde me va a llevar esto?" Algunos padres la toman como "sí" porque ya han vivido, han tenido experiencias que sí les da frutos y que es necesario mantener siempre nuestra identidad, sin embargo, hay otros que dicen "no, porque el inglés es el lenguaje del futuro, me va a abrir esto, me va a dar esto, me da dinero, me da x cosa". Sin embargo, también la lengua indígena nos da eso, quizás en menor escala, pero nos da. (D-01, p. 7)

Se revela la falta de aceptación de los propios miembros de la comunidad sobre su cultura, tomando preferencia por la cultura moderna y expresando esto en sus prácticas cotidianas.

Otra problemática, aunque no menor que la anterior, y que reconocen los profesores es que el trabajo de los padres de los alumnos interfiere en su asistencia a la escuela durante los meses de trabajo, es decir de venta y siembra de la nochebuena. Dos meses en los que el número de asistentes a la escuela disminuye de manera considerable. Aquí nuevamente, observamos la falta de comprensión y reconocimiento del contexto y formas de vida de las comunidades indígenas, que

no ha permitido ni el mínimo ajuste a los calendarios escolares para que se consideren estas actividades vitales para la subsistencia.

En cuanto a la propia comunidad, y derivado de la marginación y discriminación que históricamente han vivido, sus habitantes no son receptivos a participar en la difusión y motivación por aprender la lengua y preservar su cultura. Se requiere de mucho trabajo y cooperación para revertir el daño causado.

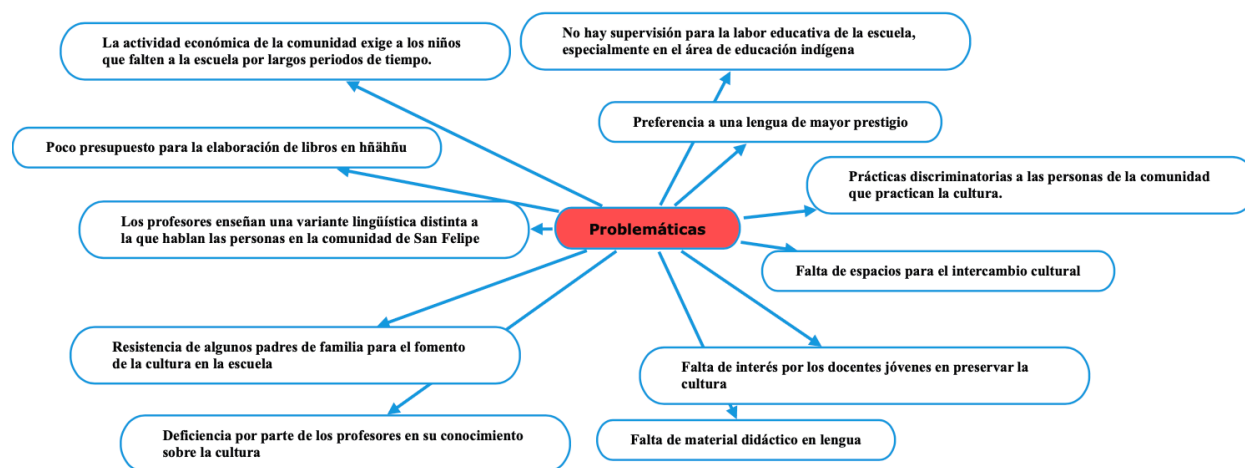
Son pues las personas grandes las que saben. Ya las personas de antes que sabían pues ya se fueron, ya nosotras así ya no, casi no muy bien sabemos porque antes decían, bueno, yo este mis abuelitos, mi mamá, "ustedes no hablen ese idioma porque no deben aprender eso, ¿apoco no les da pena". Que las personas tenían que despertar, no tenemos que estar cerrados, nos decían así. Y ya no nos hablaron así, bueno, porque a mí me decían ya no hables así, no nosotros no vamos porque no queremos que hablen así, pero fíjese que ahorita estamos viendo que es bien importante porque nosotros no debemos de perder nuestras costumbres de antes, eso es lo que estamos haciendo mal nosotros con nuestros hijos, porque los niños ahorita ya no quieren hablar eso, porque uno ya no lo habla, pero si es muy bonito y no debe uno avergonzarse de su país.

Uno dice, no ahora sí que a los hijos los manda uno aquí para que aprendan, porque para eso están los maestros que ellos saben y ya, pero ya casi muchos ya no saben hablar ya, no... (P-mamá 1, p. 1)

Si bien se encontraron muchas problemáticas por atender, la comprensión de ellas, puede guiar al desarrollo de mejores procesos de EIB y a la creación de estrategias didácticas y prácticas pedagógicas pertinentes.

Esquema 3

Problemáticas



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Reflexiones finales

La participación de los padres de familia es clave para el logro de la EIB, ya que son el punto bisagra entre la escuela y la comunidad. Para lograrlo, la labor de reivindicación de la cultura y de la lengua debe incluir también a los padres, es decir, las actividades didácticas deben planearse para la comunidad escolar en su conjunto y no sólo para los alumnos. Como en algunas experiencias esta misma comunidad lo ha vivido (las fiestas patronales, participación en las ceremonias funebres, el carnavalito, etc.) lo cual se ha visto reflejado en un aumento importante en el porcentaje de madres que acuden y participan en las reuniones y actividades que la escuela organiza.

En este sentido, resulta relevante que los niños tengan una relación directa con los procesos culturales que se presentan en su comunidad, ya que, así como plantea Ausubel (1997), la construcción del aprendizaje significativo surge a partir de la experiencia propia que tengan los niños en su contexto, creando un puente entre los conocimientos y vivencias propias (comunidad) con la nueva información que reciben (escuela). De esta manera, resulta indispensable el considerar la creación de un currículum concebido como Stenhouse (1988), de carácter flexible e integrador que sea susceptible a la realidad sociocultural y educativa.

Desde los postulados de la Nueva Escuela Mexicana, que tiene como uno de los ejes la educación inclusiva, se buscaría fortalecer la red de profesores interesados en la EIB, formalizando

en su agenda escolar las actividades de visita, los talleres de actualización y formación en lengua, etc.

Gestionar espacios y actividades de intercambio cultural con otras escuelas de la región incentiva a los niños a aprender su lengua originaria y a valorar su cultura, viéndola como una oportunidad de desarrollo personal, como en el caso de aquellos niños que continuaron sus estudios como maestros bilingües o quienes se abrieron paso hacia la gestión cultural.

Las prácticas pedagógicas más adecuadas son aquellas que surgen del diálogo y la construcción en comunidad, ya que valora la participación de cada miembro y reconoce el esfuerzo personal y colectivo, teniendo impacto y resultado a nivel comunidad.

Bibliografía

- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Ed.). (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis
- Durkheim, É (s.f.). Capítulo I: la educación, su naturaleza y su papel. *Educación y Sociología*, pp. 49-68. Ediciones Península.
- Guzmán Pérez, M., (2012). Otomíes y mazahuas de Michoacán, siglos XV-XVII. Trazos de una historia. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, (55), 11-74.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2020, 20 octubre). Atlas de los Pueblos Indígenas de México. <http://atlas.inpi.gob.mx/otomies-etnografia/>
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded source-book* (segunda edición). Thousand Oaks: Sage.
- Ripoll-Rivaldo, M., (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Secretaría de Educación Pública (2004). *POLÍTICAS Y FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN MÉXICO* (1ra ed.). https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00051.pdf
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata.
- UNESCO (2009). *Marco de estadísticas culturales de la UNESCO 2009*. https://www.mincultura.gov.co/areas/fomentoregional/Documents/MarcoEstadisticasCulturalesUNESCO_2009.pdf
- Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Valladolid: Editorial Trotta.

Proyectos socialistas de emancipación en la educación rural del México posrevolucionario

Socialist emancipation projects in rural education in post-revolutionary Mexico

*Lizette Jacinto Montes**

Ingrid Ots†

Resumen: En las décadas de 1920 y 1930, México enfrentó una serie de desafíos, entre ellos la necesidad de unificación nacional, así como la homogeneización y modernización de la educación, especialmente en las zonas rurales. Ambos dependían de la transformación de la antigua escuela rural, considerada como una institución al servicio del terrateniente, pero ahora vista como laica y “emancipatoria”, capaz de distribuir conocimientos racionales y brindar nuevas oportunidades a poblaciones antes marginadas. El artículo analizará críticamente el significado, desarrollo y tensiones presentes en la categoría de 'emancipación' en los discursos acerca las escuelas rurales mexicanas, brindando herramientas para comprender los vínculos del socialismo mexicano con otros socialismos y sus alcances y límites para los cambios en el sistema educativo mexicano.

Abstract: In the 1920s and 1930s, Mexico faced a series of challenges, including the need for national unification, as well as the homogenization and modernization of education, especially in rural areas. Both depended on the transformation of the old rural school, considered as an institution at the service of the landowner, but now seen as a secular and “emancipatory”, capable of distributing rational knowledge and providing new opportunities to previously marginalized populations. The paper will critically analyze the meaning, development and tensions present in the category of 'emancipation' in discourses on Mexican rural schools, providing tools to understand the links of Mexican socialism with other socialisms and its scope and limits for the changes in the Mexican educational system.

* Profesora-investigadora Titular A de Tiempo Completo en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego” (ICSyH) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y miembro del Padrón de Investigadores en Humanidades de la BUAP. Ha sido profesora invitada en Universidades de Bélgica, Italia, Alemania y México y ponente en múltiples congresos y simposios nacionales e internacionales. Líneas de investigación: teoría de la historia, historia cultural, historia conceptual, microhistoria, feminismo, relaciones México-Alemania, exiliados alemanes en México. Correo electrónico: lizette.jacinto@correo.buap.mx

† Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Actualmente está trabajando en el proyecto de investigación posdoctoral “Emancipación de la mujer en los proyectos socialistas de educación rural en 1920-1940 desde la perspectiva decolonial: un estudio comparativo entre Ucrania soviética y México” en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego” (ICSyH) de la BUAP. Líneas de investigación: estudios decoloniales, estudios de género, historia soviética, socialismos nacionales e internacionales. Correo electrónico: ingrid.ots@gmail.com

Palabras clave: educación socialista; educación rural; socialismo.

Después de la Revolución, México enfrentó la necesidad de unificación nacional así como de la homogeneización y modernización de su educación. Ambas dependían de la transformación de la antigua escuela rural, considerada como una construcción al servicio del hacendado y ahora vista por el Estado como una institución laica y “emancipadora”, capaz de distribuir conocimientos racionales, es decir, científicos y brindar nuevas oportunidades a las poblaciones previamente marginadas (Britton, 1976).

En esta ponencia analizaremos críticamente el significado y las tensiones presentes en los discursos acerca de la educación rural en México, enfocándonos principalmente en la lucha por la emancipación de la mujer. Retomaremos algunas propuestas acerca de las políticas sobre las escuelas rurales, poniendo especial énfasis en las aportaciones del socialista y exiliado alemán Otto Rühle. Brindaremos las herramientas para entender vínculos del socialismo mexicano con otros socialismos y señalará los límites de la categoría de la emancipación en los discursos acerca de la educación rural en la primera mitad del siglo XX.

En un folleto escrito por Emilio Portes Gil, ex presidente de México y editado en 1936 por el Partido Nacional Revolucionario (PNR), se pone de manifiesto que la escuela y el campesino deben ser reunidos en la denominada educación socialista ya que para ello se necesita del “grueso de la población” (p. 5). Emancipación, en los idearios de la posrevolución, debe entenderse del mismo modo como liberación y/o reivindicación, una actitud bien afianzada tanto en los campesinos y el proletariado como en los políticos y los maestros y los estudiantes. Portes Gil nos dice “al implementarse las primeras reformas que en el año de 1920 llevó a cabo la Revolución Mexicana, comprendió ésta la necesidad que había de establecer una nueva ideología en la escuela, es decir, de formar un nuevo sistema educativo en beneficio de la colectividad, de la misma Revolución” (p. 20). Queda claro que la nueva actitud debe tener un carácter laico, crítico, incluso de la iglesia (en un país predominantemente católico).

La escuela rural es señalada como el producto de la Revolución misma, de las acciones espontáneas de los maestros rurales y los campesinos. El maestro rural, nos dice Portes Gil, es “un agitador del espíritu del niño” aunque la obra social de la escuela rural también agrupa a las mujeres y a los campesinos. En este folleto se hace especial alusión de cómo las ligas antialcohólicas

(conformadas por mujeres y niños), lograron erradicar el alcoholismo y cimentar un pensamiento científico en ciertas comunidades. Es de resaltarse el apartado intitulado “La educación socialista revolucionará el hogar”, donde se hace mención de cómo “en el hogar la autoridad del padre es ‘brutal’ y autoritaria en muchos casos, “la escuela rural, deberá enseñar que la mujer es la compañera, la colaboradora, del hombre, no la cosa a la que se le vilipendia y maltrata” (p. 33).

La escuela rural también comprende otros espacios de expresión, por ejemplo, el teatro y los deportes donde deben confluír hombres y mujeres, que de alguna manera son momentos de ‘representación’ social a mucho menor escala, pero que a la larga poseen un carácter de ejemplaridad social, una suerte de modelo a seguir por todos los miembros. Niños y niñas deben llevar como estandarte los preceptos humanistas y fraternales, ser “agentes de bienestar en favor de la humanidad” (p. 36), mientras que el maestro rural debe ser capaz de orientar a los aprendices en cuestiones educativas, morales y científicas.

El discurso de Portes Gil, termina con la anécdota sexista de una muchacha de apenas 17 años que llega a pedir trabajo al Ministerio de Educación (maquillada, con tacones, dejando ver los brazos, etc) y a quien se le niega cualquier oportunidad, la siguiente escena es la misma muchacha vestida con un sencillísimo vestido de jerga, pidiendo de, nueva cuenta, la oportunidad de servir como maestra rural, esta vez, sí es tomada en cuenta (¿solo por su sencilla indumentaria?), y resulta ser una excelente y respetada maestra en un lugar remoto. La moraleja señala que ésta que se había convertido en salvadora de cientos de niños, a su vez había sido salvada de una vida de vicios pues “iba por mala pendiente, quizá directo a la corrupción y al vicio”. Nos parece que es un ejemplo burdo, sexista y con un sentido estigmatizador del ser mujer.

Las palabras del político Portes Gil enfatizan la necesidad de llevar a cabo cambios de conciencia de clase a través del proyecto de la escuela socialista rural. A pesar de lo manifestado por Portes Gil, este proyecto no fue ni espontáneo ni autóctono, ya que se inspiró en desarrollos en otros estados nacionales y necesitaba de colaboraciones internacionales. Uno de los colaboradores fue Otto Rühle (1874-1943), un pedagogo de amplia experiencia en la política alemana. Además de ser un reconocido intelectual y agitador, había sido miembro del Parlamento de Alemania y por parte del Partido Socialdemócrata, así como miembro fundador de la Liga Espartaquista, del Partido Comunista de Alemania y del Partido Independiente de Alemania.

Rühle ya había estado en México a principios de la década de los treinta por un periodo de

ocho meses, tiempo en que pudo conocer diferentes lugares de México (El Maestro Rural, 15 de enero, p. 17). Con el ascenso del nacionalsocialismo en Alemania, este conocido comunista consejista se había convertido ipso facto en uno de los enemigos del régimen de Hitler, de hecho, unos meses después de haber llegado al poder, la policía secreta alemana entró a su casa y confiscó su biblioteca y la de su esposa, la feminista checa-alemana, Alice Rühle-Gerstel. En 1935, la pareja llegó a México, con una invitación para Rühle para trabajar como asesor en la Secretaría de Educación Pública y para colaborar en el proyecto de la implementación de la educación socialista y en concreto de las escuelas rurales.

Para Rühle, los cambios de la transformación ideológica que comprendía la educación socialista no iban a ser visibles de manera inmediata, todo lo contrario, se trataba de un proceso constante pero paulatino, “cada semilla exige tiempo para dar su fruto” (ibid). El proceso de emancipación fundamentalmente radicaba en la toma de conciencia de clase, proceso que los niños campesino y proletarios asimilarán desde el primer año de primaria a partir del cual los niños comienzan a ser informados sobre organizaciones obreras, sindicatos, huelgas y lucha de clases. Aunque Rühle estaba casado con una feminista reconocida, en sus escritos no hallamos reflexiones profundas acerca de la liberación de la mujer o el papel femenino en la nueva escuela. Este vacío refleja una tendencia general en el desarrollo de los socialismos nacionales de la época de los años 1930 que, por lo general, no contemplaban la agencia plena de la mujer. En el contexto mexicano, podemos comprobarlo, utilizando el análisis de los contenidos de la revista El Maestro Rural, publicada por la Secretaría de Educación a partir de 1932 para promover la comunicación con las escuelas federales (Ruiz Lagier, 2013).

El estudio de tales contenidos nos permite establecer que la categoría de la emancipación, considerada uno de los elementos esenciales del proyecto de modernización, es regularmente aplicada sobre todo a dos poblaciones: los pobres, representados por los campesinos principalmente indígenas, y las mujeres. En el primer caso, su emancipación está vinculada a las ideas de racionalismo, solidaridad y el bien colectivo. Según los discursos de las élites posrevolucionarias, la población indígena posee bases ideológicas para formar instituciones de cooperación, erradicadas durante la Conquista, y la tarea de la educación es ayudarles a redescubrirlas. Así, en un artículo de 1935, la transcripción de una entrevista a Lázaro Cárdenas, muestra cómo el presidente insiste en que el socialismo mexicano es un “fenómeno autóctono” basado en el

cooperativismo de los indios precortesianos (El Maestro Rural, 1 enero 1935, tomo VI, número 1, 31-32). La obra de “emancipación y redención de diez millones de indios y mestizos” (El Maestro Rural, 1934, 1 de enero: 10) está ligada a la racionalización de su vida social, laboral y privada: el Estado define como su tarea principal la modernización de la organización rural e indígena a través de la enseñanza de ciencias y las prácticas vocacionales para agricultores, artesanos y obreros.

La emancipación de la mujer también figura en los artículos de la revista como una tarea central de la educación socialista, pero está concebida de manera distinta (Quintanilla y Vaughan, 2003). Primero, no encontramos asociaciones directas entre el estado “primitivo” de la mujer y el cooperativismo o el colectivismo del antaño. En cambio, en varios instantes, la mujer “primitiva” se asocia con cierto tipo de comportamiento y moral sexual. Por ejemplo, un maestro en un relato sobre su estancia en San Juan Tepa, Hidalgo, menciona a las mujeres locales quienes “llevan al frente, sobre su pecho, pendiendo del cuello y de los hombros, su cría, niños en estado lactante, fruto de una cópula primitiva de simple satisfacción sexual, sin las pudibundeces de la moral burguesa y sin las lamentaciones refinadas de la limitación de los nacimientos” (El Maestro Rural, 15 junio 1934, tomo IV, número 12: 11-12). Otro artículo de 1934 afirma que “toda mujer indígena goza del supremo don del amor y puede aspirar a la suprema gloria de la maternidad” debido a su “normal” evolución sexual, exenta de las “repugnantes perversiones” que trae consigo el celibato. La indígena está contrastada con las mujeres católicas creyentes quienes, según el autor, son “ignominiosamente célibes y enloquecidas por no ver satisfecho su legítimo deseo de su calidad de mujeres”.

Esto nos lleva a nuestro segundo punto, i.e. que las campañas de la educación de la época posrevolucionaria emplean el lenguaje de la emancipación y la diferencia entre los sexos para feminizar las instituciones religiosas y, de esta manera, intentar desarmar su poder. La educación socialista, estipulada como la única educación estatal en el cambio del artículo 3º en la Constitución en 1934, “además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios”. Asuntos anteriormente considerados más íntimos y privados, la religión y el sexo, entraron a los discursos del Estado y se volvieron centrales.

En varios instantes, la revista contrasta el proyecto socialista de la emancipación femenina con las conceptualizaciones religiosas, a menudo extremas, como nos demuestra el siguiente ejemplo; pues en un artículo de 1934 El Maestro Rural cita el discurso de Ignacio de García Téllez,

Secretario de Educación Pública y Bellas Artes, sobre la situación de la mujer en el seno de la educación socialista donde dice lo siguiente:

La escuela socialista tiende hacia la emancipación de la mujer, para dejarle, dentro del hogar, iguales derechos que a su compañero en la educación de sus hijos; busca la liberación de la mujer en las labores del campo y del taller; la supresión de las desigualdades legales que la colocan al margen de la ciudadanía, y persigue paralelas oportunidades de capacitación, de cultura (El Maestro Rural, 15 febrero 1935, tomo VI, número 4: 9-11).

Todo esto, según García Téllez, la colocará en una posición donde la mujer podrá “desarrollar sus actividades en bien de una reforma social, salvadora de las proletarias” (ibid). El artículo procede a comparar las palabras del Secretario con los escritos de los jesuitas del siglo XIX quienes señalaban a la mujer como “la causa del mal, el origen de las culpas, el foco del pecado” (ibid) y hablaban de los métodos para conseguir su subordinación, entre ellos los castigos corporales y la privación de alimentación y de la libertad. Este contraste sirve al escritor para subrayar que el Estado mexicano y su gobierno socialista exigen la emancipación de la mujer mientras que el clero aboga por su esclavitud. Es más, concluye el artículo, son falsas las creencias de la mujer católica en su salvación en el seno de la iglesia y “la fe de místico” debe ser aplicada hacia el establecimiento de la educación socialista, esta última siendo la vía para hacer de la igualdad de mujer y hombre una realidad.

Pero, si contrastamos la enseñanza para la mujer en los proyectos educativos socialistas ¿cómo se distinguía de la que recibían en la escuela de antaño? En las páginas de la revista encontramos abundantes fotos de las niñas participando en las actividades deportivas, culturales y académicas, lo que apunta a su involucramiento activo en la vida escolar. Sin embargo, al analizar las propuestas concretas diseñadas especialmente para la población escolar femenina notamos que estas tienden a enfocarse en la esfera tradicional del hogar, la alimentación y los cuidados.

Esta observación es congruente con los cambios en los planes de estudio. En 1934, la Secretaría de Educación designa la enseñanza doméstica como parte integrante de la educación primaria, señalando que la asignatura tiene “una importancia definitiva para preparar el mejoramiento de la sociedad campesina y en consecuencia el adelanto nacional” (El Maestro Rural, 1 julio 1934, tomo V, número 1: 6-7). Pensada para capacitar a los integrantes de hogares más pobres, pretende “capacitar a las niñas para hacer bien aquellas cosas que ya están haciendo

actualmente”, porque “en sus casas las hacen mal”.

Lo anterior muestra que el apego a la división tradicional del trabajo según el género era aún muy persistente, dado que las niñas eran alentadas a identificarse con el rol de amas de casa (Civera, 2009). Esencialmente, estos mandatos de género representaron elementos del nuevo orden de la subordinación de la mujer, específicamente de la mujer indígena y la campesina, a quienes los discursos políticos les designaron la necesidad de instrucción educativa, incluso para lo doméstico (Quintanilla y Vaughan, 2003).

En los últimos años la academia ha empezado a cuestionar los llamados triunfos de la modernización, entre ellos: el secularismo; el avance de la educación y de la igualdad en la participación política y económica de las poblaciones. Aplicando el mismo enfoque crítico, analizamos los discursos acerca de las reformas educativas posrevolucionarias en cuanto a los límites de la categoría de la emancipación subyacente en aquellas.

La educación socialista rural se desarrolló en un intento de combatir el fanatismo y capacitar a los niños para el bien común y las luchas sociales (Britton, 1976), sin embargo, albergó cierta ambigüedad en lo que respecta a la emancipación de la mujer. El debate acerca del papel femenino no fue lo suficientemente abordado por los ideólogos de la educación socialista: la emancipación, reivindicación, liberación resultan ser términos abstractos de los que no se constata una transformación ni rápida ni a largo plazo. La nueva educación pretendía liberar a la mujer pero, al mismo tiempo, la seguía ubicando en la esfera familiar feminizada ideada para complementar los dominios masculinos. El resultado fue la doble explotación del sexo social mujer, primero como proletaria y campesina y luego como mujer.

Vale la pena preguntarnos si el proyecto de la educación socialista fue un proyecto meramente político o de transformación cultural. Nuestra discusión no nos parece estéril, todo lo contrario, esperamos que esta reflexión pueda contribuir a entender experiencias previas de reformas, trascendencias e indagaciones y de esta manera ayudar a plantear escenarios educativos futuros de mayor inclusión, igualdad y apertura social.

Bibliografía

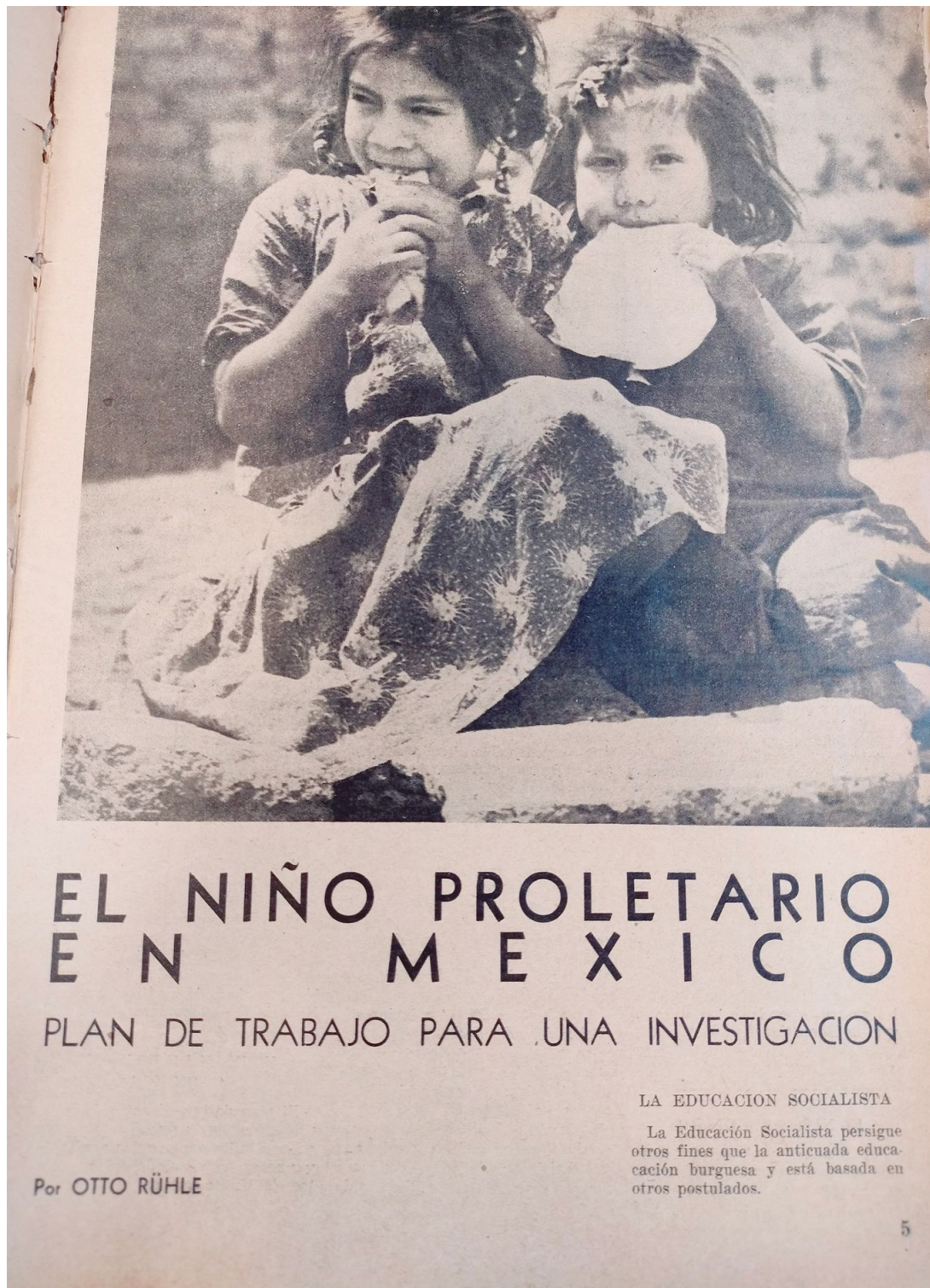
- Britton, J. (1976). Educación y Radicalismo en México. Vol. 2. Los años de Cárdenas (1934-1940).
Secretaría de Educación Pública
- Civera, A. (2009). Mujeres, cultura escrita y escuela en el estado de México durante la primera mitad del siglo XX. Cuadernos Interculturales, 7 (12), 161-178.
- El Maestro Rural. (1934-1939). México: Secretaría de Educación Pública. Hemeroteca Nacional de México
- Portes Gil, Emilio: La escuela y el campesino, México, PNR (Biblioteca de Cultura Popular), 1936.
- Quintanilla, S. y Vaughan, M.K.(2003). Escuela y sociedad en el periodo cardenista. Fondo de la Cultura Económica
- Ruiz Lagier, V. (2013). El Maestro Rural y la Revista de Educación: El sueño de transformar al país desde la editorial”. Signos históricos, 15 (29), 36-63

Anexos

Imagen 1. El Maestro Rural, 1936, enero 15, p. 6.



Imagen 2. El Maestro Rural, 1936, abril 15, p. 5.



Captura de estado del Sistema de Universidades de Estado de Oaxaca (SUNEO)

State capture of the Oaxaca State University System (SUNEO)

*Héctor Ortega Martínez**

Resumen: La Captura de Estado se ha forjado comúnmente como un perfil de corrupción que debilita las instituciones políticas y la estructura económica de un país porque distorsiona la creación e implementación de leyes, normas, decretos, reglas y regulaciones. Cuando el planteamiento de leyes y regulaciones tiene el propósito de favorecer intereses que sean contrarios al interés y el bienestar general de la población, conlleva esta situación distorsiones culturales, sociales y económicas. De estas distorsiones, las implicaciones más analizadas empírica y conceptualmente han sido las económicas. No obstante, una constante en común en estos periodos de gobierno ha sido la persistencia de la captura de las instituciones administrativas de Oaxaca para fines particulares en donde hay una frontera invisible que se rebasa a discreción y sin consecuencia. Es el caso de los 18 planteles universitarios del llamado SUNEO en el estado de Oaxaca que pueden mantenerse herméticos, actuar al margen de la ley y hacer las funciones de tribunales laborales, ministerios públicos o del santo oficio.

Abstract: State Capture has been commonly forged as a profile of corruption that weakens the political institutions and economic structure of a country because it distorts the creation and implementation of laws, norms, decrees, rules and regulations. When the formulation of laws and regulations has the purpose of favoring interests that are contrary to the interest and general well-being of the population, this situation entails cultural, social and economic distortions. Of these distortions, the most empirically and conceptually analyzed implications have been economic ones. However, a common constant in these periods of government has been the persistence of the capture of the administrative institutions of Oaxaca for particular purposes where there is an invisible border that is crossed at discretion and without consequence. This is the case of the 18 university campuses of the so-called SUNEO in the state of Oaxaca that can remain secretive, act outside the law and perform the functions of labor courts, public ministries or the holy office.

Palabras clave: captura de Estado; educación superior; Oaxaca.

* Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública FES Acatlán UNAM. MAP. Administración Pública. FCPYS UNAM. Profesor de asignatura FES Acatlán UNAM, ENTS UNAM, FCPYS UNAM. Profesor de tiempo completo UNISTMO Oaxaca. Alumno de doctorado FCPYS UNAM (Actual)

Introducción

Los mecanismos de captura de Estado suponen coerción o arreglos de mediano y largo plazos, donde los agentes públicos (incluyendo a los legisladores) se comprometen o son obligados a actuar en beneficio de intereses privados, y en general a vincular su actuación con las necesidades de los grupos “captadores.” Esto da cuenta de una diferencia importante con procesos “típicos” de corrupción: la deformación en los mecanismos de aplicación de leyes, y la deformación en los procesos de creación de leyes.

Un mecanismo clásico de ocurrencia de la captura de Estado es el financiamiento –legal o ilegal– de actividades proselitistas. En este caso, los agentes corporativos (empresas, sindicatos, iglesias, etc.) dan soporte a partidos y candidaturas mediante artificios que incluyen donativos en efectivo, bienes o servicios. La diferencia entre las contribuciones políticas y la compra de favores o la extorsión puede ser muy pequeña o flexible. Evidentemente, esto incide negativamente en los procesos democráticos y en la gobernanza.

La captura política y el patronazgo es una forma de “gran corrupción” con efectos trascendentes (que pueden ser nacionales y de largo plazo, y que se asocia con funcionarios públicos de alto nivel y legisladores). La gobernanza se ve afectada debido a que los grupos captadores generalmente representan intereses perversos, orientados a obtener ganancias en función de objetivos que con frecuencia se contraponen a los programas de reforma de Estado y al interés público. Esto incluye desde ambiciones o intereses completamente ilícitos, como los del crimen organizado, hasta intereses privados que se ubican en las fronteras de la legalidad. El trabajo que se presenta analiza los fundamentos de esta problemática y algunos aspectos de la experiencia de México.

El presente documento tiene el propósito de analizar el concepto de Captura de Estado en concordancia con las particularidades existentes en México y específicamente en el estado de Oaxaca, abordando la intervención de actores formales y subrepticios. Este estudio pretende abordar el alcance teórico y real de su significación, de manera que sea útil para comprender y predecir los contextos de intervención corrupta en la administración pública estatal a través del poder ejecutivo y el nivel de la administración pública desconcentrada en Oaxaca. En el desarrollo del trabajo se hará alusión como estudio de caso sistema de educación superior de Estado y de manera particular al llamado Sistema de Universidades de Estado de Oaxaca (SUNEO) que podría

enseñar algunas categorías de análisis propuestas. En síntesis, este trabajo propone las bases de un marco analítico que permita concebir contextos de reconfiguración cooptada de Estado, más complejos y avanzados de la Captura de Estado para su estudio y análisis.

Definición de Captura de Estado y aproximaciones teóricas de referencia

La definición tradicional de Captura de Estado

La Captura de Estado, se ha concebido usualmente como una forma de corrupción a gran escala que debilita la estructura económica de un país porque distorsiona la formulación de leyes, normas, decretos, reglas y regulaciones. Cuando el diseño de leyes y regulaciones buscan favorecer intereses que objetan el bienestar general, se crean fuertes distorsiones culturales, sociales y económicas. De estas distorsiones, las implicaciones más analizadas empírica y conceptualmente han sido las económicas. Uno de los ambientes institucionales idóneos para la Captura de Estado, que más se ha inquirido en los años recientes, es el de los países en transición del socialismo de Estado a la economía de capitalismo de Estado, en Europa oriental y Rusia en la última década del siglo XX. Así, las investigaciones sobre Captura de Estado se originaron y se han ajustado en estos países, que concentran buena parte de las condiciones institucionales aptas para la aparición de la Captura de Estado: la cercanía entre las decisiones económicas y las decisiones de Estado, y el bajo nivel de transparencia en la toma de decisiones.

En las disertaciones teóricas y empíricas hay contraste entre la Captura de Estado y la corrupción administrativa, para referir el momento en que aparece el acto de corrupción. Por lo anterior, la Captura de Estado se ha definido como “la acción de individuos, grupos o firmas, en el sector público y privado, que influyen en la formación de leyes, regulaciones, decretos y otras políticas del gobierno, para su propio beneficio como resultado de provisiones ilícitas y no transparentes de beneficios privados otorgados a funcionarios públicos” (World Bank, 2000). A través de pagos o dádivas no transparentes a funcionarios y servidores públicos, los corporativos privados acceden a beneficios cuando adoptan prácticas para capturar el Estado (Hellman J Jones G y Kaufmann D, 2000). Cuando esto sucede, se configura un escenario en el que grupos con amplio poder económico manipulan la formulación de leyes. (Hellman, 2000 b).

La Captura de Estado usualmente se diferencia de la corrupción administrativa, en que la

primera se realiza mediante la distorsión acomodaticia de las primeras etapas del desarrollo normativo, legislativo y regulatorio de un Estado, mientras que la segunda se refiere a la reproducción de distorsiones en las etapas de implementación y ejecución de leyes, reglas y regulaciones formuladas e instituidas (World Bank, 2000). Específicamente, la Captura de Estado es distinta a la práctica del soborno durante la aplicación de una ley o regulación (Pesic, 2007).

Un país puede presentar corrupción administrativa y Captura de Estado en distintas proporciones. Cuando no hay una clara diferenciación entre los intereses de Estado y los intereses privados, hay un elevado riesgo de que existan Captura de Estado y corrupción administrativa. Por lo general, la cercanía entre los intereses de Estado y los intereses privados se da en el ámbito económico. Por este motivo, los países en transición fueron los primeros casos analizados por el Banco Mundial. Para finales de la década de los noventa, fue necesario comprender el entorno causal que llevó a los altos niveles de corrupción registrados en los países en transición. (World Bank, 2000) El hecho de que las prácticas económicas estuvieran supeditadas a las decisiones de Estado, que caracterizó el entorno institucional de éstos países durante varias décadas, fue una de las principales condiciones para que, una vez iniciada la transición a la economía de mercado, se alcanzaran altos niveles de corrupción. De esta manera, la concentración en el poder de decisión como resultado de la estrecha relación entre la actividad económica y la gestión gubernamental, generó fuertes barreras para transitar hacia un régimen competitivo. La liberalización del mercado también se vio obstruida, al punto de imponerse el uso de mecanismos poco transparentes e ilegítimos para que las empresas privatizadas pudieran influir “excesivamente” en las decisiones de Estado. Todos estos factores generaron altos niveles de Captura de Estado (World Bank, 2000).

Aunque usualmente las definiciones de Captura de Estado se refieren a la formulación de leyes, (Hellman J Jones G y Kaufmann D, 2000) y (Hellman, 2000 b), también interpretan como Captura de Estado a la práctica de sobornar a jueces de las altas cortes con el fin de influir en sus decisiones, pues en este caso también se manipula el marco jurídico de un Estado, lo cual redundaría en inseguridad jurídica y, por lo tanto, en distorsiones económicas, políticas y sociales; cómo la posibilidad de incidir en decisiones judiciales, es un elemento conceptual indispensable para entender niveles de Captura de Estado más complejos que los tradicionalmente analizados. Varios escenarios pueden constituir una situación de Captura de Estado, según: la institución capturada, ya sea el legislativo, el ejecutivo, el judicial, los órganos de control o las agencias regulatorias

independientes, y el agente captor, que puede tratarse de firmas privadas, líderes políticos, en general, cualquier grupo de interés. (Anechiarico, 1996) Aunque se pueden diferenciar varios escenarios de captura, en todos prevalece la estrategia de extraer “rentas de Estado para el beneficio de individuos privados, firmas o sectores mediante la distorsión del marco legal y regulatorio” (World Bank, 2000). Esto quiere decir que, usualmente, la denominada inseguridad jurídica está asociada a prácticas de Captura de Estado. No obstante, debe reconocerse que el debilitamiento de la seguridad jurídica no solamente se refiere a la regulación de la actividad económica sino también a otras dimensiones, como las civiles y penales de la rama judicial y al proceso legislativo de adopción de leyes y políticas públicas.

Corrupción Sistemática.

Los países con bajo desarrollo y democracias incipientes combinan las distorsiones de políticas económicas predatorias o restrictivas con la debilidad institucional de Estado, generando con ello deficiencias en el sector público y ambientes propicios para el asentamiento de corrupción institucionalizada o sistemática (Abed, 2002). La corrupción sistemática ocurre en la relación cotidiana de los particulares con la burocracia gubernamental; depende de ambientes socioeconómicos específicos, exhibe un alto nivel de organización y tiene como base el monopolio coercitivo y la arbitrariedad de Estado (Anechiarico, 1996). El nepotismo, las “mordidas” y de vehículos instalaciones públicas para fines personales son casos típicos de esta variedad. (Caiden G. O., 2001).

Captura Política y patronazgo

En el llamado primer mundo la corrupción sistemática es relativamente menor —o tiende a disminuir—, pero importantes oportunidades de corrupción se presentan a menudo en los procesos de transición política, en el perfeccionamiento de las instituciones gubernamentales y en la definición de la acción pública; así como en los procesos legislativos, el comercio globalizado, la competencia política, y en cualquier actividad que implique recursos públicos cuantiosos y escasa rendición de cuentas. Las “nuevas” oportunidades de corrupción involucran conductas incidentales o intercambios mucho más sofisticados que, por ejemplo, sobornar a un inspector para que sea omiso frente al incumplimiento de un reglamento, comprar protección policiaca, o influir en una

sentencia judicial. Los fenómenos que surgen en tal contexto, considerados fenómenos de “gran corrupción,” tienen que ver con la interacción de legisladores y políticos de alto nivel, con empresarios y grupos de poder. Este fenómeno también implica el “abuso de la función pública para beneficiar intereses privados”, pero no involucra actividades burocráticas, rutinarias, o “al detalle.” Se trata de actos que resultan de la capacidad de manipular estratégicamente la función pública para obtener y perpetuar rentas (Nef, 2001).

Las estructuras que integran la captura de Estado suponen coerción o arreglos de mediano y largo plazos, donde los agentes públicos (incluyendo a los legisladores) se comprometen o son forzados a actuar en beneficio de intereses privados, y frecuentemente, a vincular su actuación con los requerimientos de los grupos “captadores.” Esto da cuenta de una diferencia importante entre los dos fenómenos: la corrupción sistemática se caracteriza por deformaciones en los mecanismos de aplicación de la ley, la captura política asume deformaciones en los procesos de creación de leyes. Un elemento común de desenvolvimiento de este fenómeno es el financiamiento –legal o ilegal– de actividades proselitistas (Vanucci, 1999).

En este caso los agentes corporativos (empresas, sindicatos, iglesias, etc.) dan soporte a partidos y candidaturas mediante artificios que incluyen donativos en efectivo o bienes, uso de inmuebles, descuentos, viáticos, y promoción o “comentarios favorables” en los medios de comunicación, entre otros. En el mejor de los casos, los compromisos derivados asumen el carácter de “deudas de gratitud” que son medianamente correspondidas; este es el caso del sistema de “patronazgo” y se caracteriza porque genera un potente vínculo con la autoridad de quien depende que uno siga en el cargo, sobre todo en tiempos en que las plantas escasean y los honorarios abundan. Es decir, el patronazgo estructura una lealtad no solo en torno al partido, sino alrededor de la autoridad mediante la captura de Estado de un sector o subsistema de la administración pública (Calvo, 2009). Esa autoridad puede ser un/una alcalde, intendente, diputado, senador o presidente de partido. el clientelismo, sin embargo, los apoyos pueden convertirse en obligaciones de reciprocidad que afecten seriamente las decisiones gubernamentales (Carrillo-Flores, 1999). Por tanto, es natural conceder que “...la línea que separa las contribuciones políticas y la compra de favores o la extorsión puede ser muy delgada...” (Anechiarico, 1996). Y evidentemente estas posibilidades tienen el riesgo de incidir negativamente en los procesos democráticos (Caiden G. O., 2001).

El análisis de Captura de Estado a través de la metodología de “Estudio de Caso”

En las ciencias sociales, políticas, gobierno y de gestión pública existen amplios antecedentes a la vez que diversas perspectivas para abordar el estudio de caso, entendido como el análisis escrupuloso de un proceso individual que explica exhaustivamente un caso. Dentro del terreno de la investigación cualitativa, donde existen diversos enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos, alcanzamos a distinguir una variedad de diseños y tradiciones, entre los cuales ubicamos al estudio de caso.

Para explorar el “Estudio de Caso” será un instrumento útil para analizar la Captura de Estado, hay que definir en primer lugar qué se concebimos por “caso”. (Neiman & Quaranta, 2006) elaboran al respecto la siguiente definición: “El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (pág. 220). Estos autores ejecutan una clasificación instructora no sólo para la definición del estudio a realizar sino también de utilidad en el terreno de la revisión bibliográfica sobre el tema. Distinguen el “estudio de caso” de la “estrategia de investigación basada en el estudio de caso”. Para ellos el estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, en donde el estudio del mismo es definido por el interés que éste inspira, mientras que el diseño metodológico del estudio es secundario.

La estrategia de investigación apoyada en estudio de caso puede alcanzar distintos diseños posibles y tiene por objetivo la edificación de teoría. Lo que motoriza la inclusión del o los casos es la pregunta y el objetivo de la investigación, teniéndolo en cuenta como parte del diseño. (Stake, 1994) dice al respecto: “el estudio de un caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. Nosotros elegimos estudiar un caso. Por enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados” (Neiman & Quaranta, 2006) (pp. 236).

¿Qué es un estudio de caso?

El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales es "una investigación empírica de un fenómeno contemporáneo, tomado en su contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes" (Prats, 2005). El uso del método de estudio de caso para propósitos de investigación dentro de las Ciencias Sociales ha representado uno de los mayores retos para los investigadores y estudiantes, ya que es complejo en su diseño, recolección,

presentación, análisis de datos y elaboración del borrador final.

El estudio de caso como estrategia de investigación ha sido utilizado en muchas situaciones que han ayudado a generar el conocimiento de un fenómeno sea individual, grupal, político y/o fenómenos correlacionados, por lo que no es extraño que se haya utilizado en áreas como la Psicología, la Sociología, las Ciencias Políticas, la Gestión Pública, Planeación Comunitaria entre otras (Neiman & Quaranta, 2006). En el área de la administración de organizaciones, el método se ha usado en el análisis de la estructura de una empresa o en la economía de una región. En todas estas situaciones, lo que distingue a los estudios de caso es que nace de la necesidad de entender un fenómeno social complejo, puesto que permite a los investigadores detectar las características más representativas y holísticas de los eventos y/o fenómenos de la vida real.

¿Por qué utilizar el enfoque de Estudio de Caso para analizar la captura de Estado de un ente público?

Para abordar el análisis de Captura de Estado en un enfoque de Estudio de Caso, hace factible utilizar la estrategia de investigación empírica denominada “Estudio de Caso” porque entre otras características permite investigar un fenómeno actual dentro del contexto de la vida real (Prats, 2005), además, facilita investigar el uso de una nueva tecnología y es un método estándar para estudios empíricos. En el diseño del estudio de caso de esta investigación se utilizará el propuesto por Yin (Yin, 1994) que consta de cinco componentes:

- a) Preguntas de investigación.
- b) Supuestos, postulados o proposiciones.
- c) Unidad o unidades de análisis.
- d) Relación entre datos y los “Supuestos, postulados o proposiciones”.
- e) Criterios para interpretar los hallazgos.

El tipo de estudio de caso aplicado a la investigación desarrollada es del tipo múltiple holístico exploratorio. Para la recolección de los datos de la investigación se elaboraran los siguientes instrumentos: cuestionarios y entrevistas. Una vez que los datos sean obtenidos, ajustados y fundados se procederá al análisis de los mismos.

El contexto de la Captura de Estado en Oaxaca

Oaxaca es uno de los 32 estados que conforman el conjunto de entidades federativas de México. Se localiza al sureste de la nación y limita al norte con Veracruz, al este con Chiapas, al oeste con el estado de Guerrero y al sur con el Océano Pacífico, con una extensión de casi 600 km. (“Gobierno de Estado de Oaxaca,” n.d.)

Oaxaca es la zona con mayor diversidad étnica y lingüística de México; abarca a 18 grupos étnicos de los 65 que hay en el país mexicano: mixtecos, zapotecos, triquis, mixes, chatinos, chinantecos, huaves, mazatecos, amuzgos, nahuas, zoques, chontales de Oaxaca, cuicatecos, ixcatecos, chocholtecos, tacuates, afro mestizos de la costa chica y en menor medida tzotziles (“Gobierno de Estado de Oaxaca,” n.d.). Registra un total de 50 lenguas indígenas, algunas casi extintas y está dividida en 8 regiones, cada una con distritos y municipios propios que refleja la dispersión de esta población diversa (Velasco-Yáñez, 2007).

A pesar de contar con una gran cantidad de recursos naturales y turísticos, Oaxaca es considerado como uno de los territorios más pobres y desiguales de México. Su actividad económica está principalmente basada en el turismo, más el producto de las actividades agropecuarias, silvicultura, ganadería y pesca. Oaxaca, al ser una región con un nivel de desigualdad y pobreza altos, refleja condiciones bajas en la educación. Problemas como la alfabetización y la inasistencia escolar de la población han estado presentes en el desarrollo de este pueblo, además del poco ingreso económico recibido para el proceso educativo. Esto provocó el nacimiento del movimiento magisterial en 1980, el mismo que en varias oportunidades se ha manifestado en reclamo de sus derechos. (Velasco-Yáñez, 2007)

Alternancia y continuidad

Ciertamente, Oaxaca es y seguirá siendo más que el conflicto magisterial, lamentable y dolorosamente la percepción es otra Gobernador, y la percepción, a querer o no, es realidad. (Flores Cruz, 2016) De ahí la trascendencia social e histórica de analizar las causas que provocan estas consecuencias negativas de nuestra realidad en la opinión pública nacional, toda vez que es una percepción general. Y ello requiere de inteligencia y humildad, primeramente, en el gobernante oaxaqueño, con visión de estadista, no sólo de jefe político y de gobierno, para reconocer en qué se está fallando. (Cipriano, 2017)

La Captura de Estado en Oaxaca tiene como contexto la alternancia política de las últimas dos décadas en donde se suscitaron revueltas sociales y dinámicas de inconformidad ciudadana para contrarrestar años de gobiernos despóticos y autoritarios. El antiguo régimen en Oaxaca engendró pobreza, desigualdad y violencia. A principios de este siglo, Oaxaca ocupaba el segundo lugar de pobreza nacional y mantenía los índices más bajos de desarrollo humano en México. La alternancia política en Oaxaca fue algo más que el resultado de pactos cupulares entre las principales fuerzas políticas (PAN-PRD-PMC-PT) en las elecciones estatales de 2010. La alternancia fue producto de múltiples esfuerzos de la ciudadanía que, con una agenda de transformación democrática, orillaron a los actores político-partidistas a tejer un consenso y consolidar una alianza. En Oaxaca, la alternancia se construyó con una pluralidad de voces y demandas sociales, su principal fuerza constituiría a la vez su enorme debilidad. (Cipriano, 2017) Como consecuencia de lo anterior en el sexenio de Gabino Cue se perdió la oportunidad de consolidar la alternancia en Oaxaca y la entonces coalición opositora no pudo afianzarse como gobierno y se desató una crisis al interior de la administración pública estatal. Si bien, hubo esfuerzos de organizaciones sociales y de liderazgos provenientes de la sociedad civil, que se incorporaron al gobierno, por posicionar una agenda democrática, los temas claves de la alternancia y transición quedaron desdibujados en las disputas por el poder al interior del gabinete estatal. (Cipriano, 2017)

En 2016 con la reinstauración del priato en Oaxaca teniendo a Alejandro Murat como titular del poder ejecutivo, las cifras son poco alentadoras en lo que respecta al desarrollo del estado y habiendo sido la entidad más violenta en los últimos dos procesos electorales. En materia de política social y de infraestructura, independientemente de la pandemia durante el último año, Oaxaca sigue en un lamentable rezago en acceso a la educación, acceso a la salud, se viven incluso algunos retrocesos en los últimos años. Se mantiene esta parte de promesas que no se concretan, es difícil suponer que haya habido un avance en estos cinco años”. No obstante, una constante en común en estos periodos de gobierno ha sido la persistencia de la captura de las instituciones administrativas de Oaxaca para fines particulares en dónde hay una frontera invisible que se rebasa a discreción y sin consecuencia.

El Sistema de Universidades de Estado de Oaxaca (SUNEO): el patronazgo, otra forma de captura de Estado

En México y concretamente en el estado de Oaxaca, existe otra forma de Captura de Estado que en décadas se ha ejercido principalmente a través de la implantación de un sistema de patronazgo a través de redes de poder e influencia institucional (Foucault, 1999) con presencia directa en áreas claves de la administración pública estatal. La captura de Estado periodo sexenal tras periodo sexenal se vuelve una realidad mediante procedimientos variados, más allá del mero soborno, con el propósito de obtener beneficios particulares egoístas y a costa del bienestar general, que exceden la esfera económica, como obtención de impunidad.

Por lo anterior esta investigación se centra en el llamado Sistema de Universidades de Estado de Oaxaca (SUNEO), conformada por 18 planteles instalados en las ocho regiones de Estado, (Seara Vázquez, 2010) área desconcentrada más no ente autónomo de la administración pública de Estado de Oaxaca y como estudio de caso es posible entender configuración cooptada de Estado en dónde un personaje conocido como el “Rector Vitalicio” que por más de 30 años puede actuar al margen de la ley y hacer que sus funcionarios violen derechos humanos elementales y en cada plantel haga las funciones de tribunales laborales, ministerios públicos y contravenga directrices de instancias superiores al propio SUNEO como la Coordinación de educación superior del gobierno de Estado. Esto ha sido posible durante más de 30 años del rectorado de Modesto Seara Vázquez quien diseñó los decretos y reglamentos internos para blindarse de cualquier intromisión de instancias gubernamentales de educación de Estado de Oaxaca y poder transgredir cualquier ley en todos los órdenes de gobierno, estar por encima de los tratados internacionales y todo ello con el visto bueno o la ausencia de autoridad del titular en turno del poder ejecutivo de Estado de Oaxaca.

No obstante, una constante en común en estos periodos de gobierno ha sido la persistencia de la captura de las instituciones administrativas de Oaxaca para fines particulares en dónde hay una frontera invisible que se rebasa a discreción y sin consecuencia. Es el caso de los 18 planteles universitarios del llamado SUNEO en el estado de Oaxaca que pueden mantenerse herméticos, actuar al margen de la ley y hacer las funciones de tribunales laborales, ministerios públicos o del santo oficio. Esto ha sido posible durante más de 30 años del rectorado de Modesto Seara Vázquez quien diseñó los decretos y reglamentos internos para blindarse de cualquier intromisión de

instancias gubernamentales de educación de Estado de Oaxaca y poder transgredir cualquier ley en todos los órdenes de gobierno (SUNEO, 2021), estar por encima de los tratados internacionales y todo ello con el visto bueno o la ausencia de autoridad del titular en turno del poder ejecutivo de Estado de Oaxaca. La fórmula no es desconocida: la vía para mantener el control de las instituciones es a través de su captura y precisamente hoy estamos en ese debate. Cómo construir instituciones que limiten al poder y no sean usadas para legitimar cacicazgos en el ámbito de la educación superior en Oaxaca para los fines de esta investigación.

¿Por qué abordar la Captura de Estado del sistema SUNEO como un caso de patronazgo?

Han pasado 27 años desde el inicio de la que podría ser la matriz del Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca (SUNEO). Sistema que arrancó su crecimiento en 1992 con la fundación de la UMAR en la Costa, en el último año del gobierno de Heladio Ramírez, de quien Modesto Seara Vásquez, fuera su maestro en la UNAM. Modesto Seara fue el primer y único rector en todos estos años de las 10 universidades que conforman el SUNEO actualmente. Estas 10 universidades tienen 17 campus en todas las regiones: UTM (Huajuapán), UMAR (Puerto Escondido, Puerto Ángel, Huatulco y Ciudad de Oaxaca) UNISTMO (Tehuantepec, Ixtepec y Juchitán), UNPA (Tuxtepec y Loma Bonita), UNSIS (Miahuatlán), UNSIJ (Ixtlán), UNCA (Teotitlán), Nova Universitas (Ocotlán y San Jacinto), UNCOS (Pinotepa Nacional) y UNICHA (Chalcatongo de Hidalgo). Además de estar otros 6 campus en espera de iniciar. (UTM, 2010)

Los recursos destinados a este sistema de universidades han sido cuantiosos, buena parte de ellos para su estructura de gobierno, con un rector supremo de todo el sistema, Modesto Seara, y uno o dos vicerrectores para cada campus, vicerrector académico y vicerrector administrativo. Sólo en el año fiscal de 2021, el SUNEO recibió más de 650 millones de pesos para una población de 8 mil 500 alumnos y 1 mil 500 maestros, apenas la tercera parte de los alumnos que tiene la UABJO y la mitad del número de maestros, aun con todo este despliegue de universidades y campus, la población estudiantil no es grande. (Oaxaca, 2020)

El estudio del caso en el estado de Oaxaca intenta profundizar el análisis de la captura del Estado desde la perspectiva crítica y contribuir ilustrando empíricamente hasta donde es posible dicha captura y especificando cuándo, cómo, en qué contexto y qué costos genera. Uno de los aspectos centrales es observar la interacción entre redes de poder e influencia institucional y el

gobierno en el proceso que genera la violación a los derechos humanos, y el análisis se puede hacer en dos momentos: al realizarse la violación de los derechos humanos y después de que suceda. Para entender esta diferencia temporal vale la pena recuperar una de las cuatro obligaciones generales en materia de derechos humanos, a saber: respetar, garantizar, proteger y promover los derechos. La obligación que más nos interesa destacar es la de proteger. Se eligió esta obligación en especial porque, de forma técnico-jurídica, los particulares no violentan los derechos humanos. Por su construcción empírica y teórica, se ha reconocido al Estado —a cualquier representante gubernamental en el ejercicio de sus funciones— como único violador de estos derechos. Bajo esta lógica, desde el policía municipal del rincón más alejado hasta el presidente de un país pueden violar derechos humanos, pero no los actores privados mencionados.

Sin embargo, la obligación de protección de los derechos de las personas supone que el Estado debe prevenir las violaciones a derechos por parte tanto de particulares como de órganos estatales, así como tener mecanismos reforzados de protección cuando haya un riesgo real e inminente de que una persona o grupo en particular pueda sufrir una violación a sus derechos. Así, por ejemplo, el asesinato de una persona por una pandilla criminal o de varios integrantes de una comunidad indígena por una empresa minera no es —de forma directa— una violación a derechos humanos por parte los funcionarios y servidores públicos pertenecientes al propio Estado.

Responder a la pregunta: ¿Qué factores que configuran la captura de Estado en el estado de Oaxaca y cual es el papel del patronazgo con una red de poder e influencia institucional en el SUNEÓ?, implica plantearnos la siguiente hipótesis de trabajo:

La Captura de Estado en Oaxaca en una parte del subsistema estatal de educación superior denominado Sistema de Universidades del Estado de Oaxaca (SUNEÓ), se manifiesta a través de una Red de poder e influencia institucional y del predominio de un sistema de Patronazgo que se encumbrada en la figura de rectoría vitalicia y que dispone de recursos políticos, medios financieros, procedimientos jurídicos y violencia y que sólo con el advenimiento de la segunda alternancia se puede construir una institución que no sea usada para legitimar patronazgos en el ámbito de la educación superior en Oaxaca.

Desarrollar una línea fundamental de investigación del estudio del sistema de patronazgo debe determinar cuál es la interacción de las redes de poder e influencia institucional y los órganos

estatales de la administración pública del estado de Oaxaca y como confeccionan el abuso de poder, la corrupción administrativa y violaciones a los derechos humanos y por supeditado a analizar la formación de redes de poder e influencia institucional en la administración pública estatal en Oaxaca en el periodo que abarca los años de 2010 y 2021; estudiar la formación de redes de poder e influencia institucional en el llamado Sistema de Universidades del estado de Oaxaca (SUNEO) en el periodo que abarca los años de 2010 y 2021; investigar de qué manera estas redes de poder e influencia institucional logran capturar el Estado a través de la administración pública del estado de Oaxaca; inquirir de qué manera el llamado rector vitalicio del Sistema de Universidades del estado de Oaxaca (SUNEO) construyó estas redes de poder e influencia institucional durante más de 30 años de rectorado y que incidencia a tenido con los titulares del poder ejecutivo en turno en la administración pública del estado de Oaxaca en el período 2010-2022 y finalmente proponer cursos de acción política y administrativa para descapturar la administración pública estatal de Oaxaca y el Sistema de Universidades del estado de Oaxaca (SUNEO).

Conclusiones

A casi tres décadas de SUNEO, con millonarios recursos destinados al sistema, no se siente, no se ve por ningún lado lo que en boca del rector en jefe de vicerrectores, Modesto Seara, habría de justificar este intenso despliegue de construcción de infraestructura escolar en todas las regiones de Oaxaca, y ahora hasta de posgrados, maestrías y doctorados: “la transformación de Oaxaca”.

Está visto el fracaso de dicha “transformación de Oaxaca” y hasta confirmado por las acciones del rector, firmar convenios pidiendo que lleguen empresarios a Oaxaca para ocupar en sus empresas a los egresados del SUNEO. Son dos grandes vertientes de ese fracaso, de esa desvinculación Universidad-realidad socioeconómica. La primera es que esa presumida educación de calidad no generó transformación alguna, no creo la industria acorde a las necesidades y potencialidades de Oaxaca. Segundo, a lo que ahora aspira el creador de este elegante fracaso educativo es que sus escuelas al menos sirvan como centros de capacitación de cualquier empresa que venga, con lo que sea, a ocupar la mano de obra de sus egresados. Producen desempleados y subempleados, a la vista su inviabilidad productiva y aún están por abrir otros campus además de ese número excesivo de 17 que ya están en todas las regiones.

Persistir en este fracaso no sólo podría sugerir una actitud obstinada de quien porfía en él con tal de seguir cantando loas al proyecto personal de su vida a costa del erario de un estado pobre, o simplemente proseguir con un sistema educativo dictatorial visto como negocio de su detentador. 27 años de una institución cómo la rectoría vitalicia es inaceptable a partir de 2023, el primer año de la segunda alternancia y la SEP, ANUIES y el nuevo gobierno estatal surgido de esta alternancia, analizar el rumbo futuro del SUNEI para que algo de lo gastado en él pudiera servir efectivamente a Oaxaca

Bibliografía

- Abed, G. a. (2002). Corruption, Structural Reforms, and Economic Performance in Transition Economies. En A. G. Gupta, Governance, Corruption & Economic Performance (págs. 489 - 537). Washington, D.C: IMF.
- Anechiarico, F. a. (1996). The Pursuit of Absolute Integrity. How Corruption Control Makes Government Ineffective. Chicago: The University of Chicago Press. USA.
- Caiden, G. O. (2001). Where Corruption Lives. USA: Kumarian Press.
- Caiden, G. O. (2001). Where Corruption Lives. USA: Kumarian Press.
- Calvo, M. (2009). Patronage Networks, Ideological Proximity, and Vote Choice. Toronto Meeting Paper ASPA.
- Carrillo-Flores, F. (1999). La Financiación de la Política en América Latina. Washington. D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- CEPAL. (2000). CAPÍTULO 2: EQUIDAD, DESARROLLO Y CIUDADANÍA: UNA VISIÓN GLOBAL. En CEPAL, Equidad, desarrollo y ciudadanía (págs. 23 - 40). Santiago de Chile: CEPAL.
- Cipriano, F. C. (2017). El desastre aliancista 2010-2016. Santa María de la Asunción: H. Ayuntamiento Santa María de la Asunción.
- Della Porta, D. a. (s.f.). Corrupt Exchanges. Actors, Resources, and Mechanisms of Political Corruption.
- Flores Cruz, C. (2016). Gobernar Oaxaca Bonapartismo, parroquialismo, mitos y realidad político de un estado del sur de México. CDMX: Plaza y Valdez.
- Foucault, M. (1999). Estrategias de poder: Obras esenciales. Madrid: Alianza.
- Gallardo, H. (1989). Elementos de política en América Latina. San José: Editorial DEI,.
- Hellman, J. J. (2000 b). "Are Foreign Investors and Multinationals Engaging in corrupt Practices in Transition Economies? En Transition, The World Bank, pp. 4 - 7.
- Hellman, J., Jones, G. y Kaufmann, D. (2000). Captura el Estado, Capture el día: Captura del Estado, Corrupción e Influencia en la transición". En Trabajo de Investigación de Políticas Públicas. econstruc. Washington D.C.: Banco Mundial, Grupo de Sector Público-Región de Europa y del Asia y Banco Europeo de Reconstrucción y Desarrollo,.
- Mészáros, I. (2001). The alternative to capital's social order,. Kolkata: K P Bagchi & Company.

- Nef, J. (2001). Where Corruption Lives. En a. O. G. E., Government Corruption in Latin America, in Caiden (págs. 159-174). USA: Kumarian Press.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En V. d. Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.
- Oaxaca, S. d. (Enero de 2020). Transparencia presupuestaria. Obtenido de https://www.finanzasoaxaca.gob.mx/transparenciapresupuestaria/costos_operativos.htm
- Pesic, V. (2007). State capture and Widespread Corruption in Serbia. CEPS Working Document(262).
- Prats, J. (2005). Estudios de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales. Cuadernos digitales. Monografía sobre Ciencias Sociales. Obtenido de <http://quadernsdigitals.net>
- Seara Vázquez, M. (2010). Un nuevo modelos de Universidad: universidades para el desarrollo. Huajuapán de León, Oaxaca: Universidad Tecnológica de la Mixteca.
- Stake, R. (1994). Case Studies. The Sage Handbook of Qualitative Research.
- SUNEO. (Febrero de 2021). Sistema de Universidades del estado de Oaxaca. Obtenido de <https://www.suneo.mx/legislacion.html>
- UTM. (01 de 02 de 2010). Obtenido de http://www.utm.mx/nuestrauniversidad.html#que_es
- Vanucci, D. P. (1999). Corrupt Exchanges. Actors, Resources, and Mechanisms of Political Corruption. New York.: Aldine de Gruyter.
- Velasco-Yáñez, D. (2007). Oaxaca. Mecanismos del terror de Estado III Campos y espacio social, Primera parte. Guadalajara: ITESO.
- World Bank. (2000). Anticorruption in Transition: A Contribution to the Policy Debate. Washington D.C: World Bank.
- Yin, K. R. (1994). Case study research Design and Methods. Boston: Sage
- .



Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A.C.

Sede: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en
Ciencias y Humanidades, UNAM
Torre II de Humanidades 6° piso
CU, CDMX, México



Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM

Circuito Maestro Mario de la Cueva s/n
Ciudad de la Investigación en Humanidades,
Ciudad Universitaria, C. P. 04510,
Coyoacán, Ciudad de México

