

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 13, núm. 51, octubre-diciembre de 2023

NUEVA ESCUELA MEXICANA

**Aprender a debatir iniciativas gubernamentales.
El caso de la Nueva Escuela Mexicana**

**La capacitación de los profesores de educación
básica frente a la Nueva Escuela Mexicana**

**Docencia en educación básica en contextos de la Nueva
Escuela Mexicana: manifestaciones decoloniales**

**Hacia una estrategia de apropiación del
proyecto de la Nueva Escuela Mexicana**

Colaboran

María Elvia Edith Alanis Pérez • Benita Camacho Buenrostro • María del Rosario Castañeda-Reyes • Mayra Georgina Celis Robles • Ricardo Cervantes Rubio • Nelly del Pilar Cervera Cobos • Olga Denisse Fernández Tostado • Blanca Estela Galicia Rosales • Liliana Margarita Gaspar Moreno • Armando Gómez Villalpando • Gerardo Guzmán Silva • Nyesia María Hernández Carvajal • Álvaro de Jesús Ibarra Beltrán • Moisés Ledezma Ruiz • Rafael Lucero Ortiz • Teresa Martínez Moctezuma • Martha Cecilia Nájera Cedillo • Isis Mariana Olmos Silva • Luciano Oropeza Sandoval • Sofía Robles Álvarez • Eduardo Gerardo Rosas González • Juan Francisco Xavier Valenzuela Meléndrez • Carlos Vázquez Cid de León • Ana Guadalupe Zamora Serrano •

Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseño Educ@rnos editorial

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad de Guadalajara José Claudio Carrillo Navarro
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Colectivo para el Desarrollo Educativo Silvia Lourdes Conde Flores
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
UNED Juan Antonio Delval Merino
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
ByC Escuela Normal de Jalisco Adriana Piedad García Herrera
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara Gizelle Guadalupe Macías González
Junta de Andalucía Carmen Martínez Sevilla
Universidad de Guadalajara Luis Rodolfo Morán Quiroz
UPN/Guadalajara Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco Miguel Ángel Vértiz Galván
Cips/SEJ Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Revista educ@rnos, Año 13, núm. 51, octubre-diciembre de 2023, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica: <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico: revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 de septiembre de 2023. Diseño educ@rnos editorial.

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

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

Política editorial

- La **Revista educ@rnos** es un espacio de expresión creado para compartir y cuya finalidad sea educarnos, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión y la propuesta conjunta. Todo con el afán de propiciar ideas e instrumentos para hacer una escuela mejor y una sociedad más inclusiva y propositiva que forme ciudadanos responsables y productivos.
- En la **Revista educ@rnos** la misión es generar una propuesta independiente a partir de múltiples esfuerzos, saberes y experiencias de profesionales de la educación y la cultura que realizan investigaciones sobre el fenómeno educativo, social y cultural a fin de ofrecer propuestas de solución a los problemas que aquejan a la realidad educativa y cultural de los países de la región para contribuir al desarrollo de la misma.
- La **Revista educ@rnos** promueve, además, diversos canales e iniciativas para difundir y circular el conocimiento desde una propuesta mexicana e iberoamericana, con el propósito de construir una mirada de colaboración constante, desde ese contexto, se propone abrir espacios hacia otras áreas que permitan cruzar y enriquecer los debates educativos y culturales desde diversos campos del conocimiento.
- La **Revista educ@rnos** publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y propuestas pedagógicas referidas a cualquier ámbito de la educación en general. Los trabajos publicados son originales, inéditos y no están simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Todos los artículos enviados para publicación son sometidos a arbitraje, bajo un sistema de evaluación externa por pares y anónima. Para efectos de difusión y manejo académico se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso e ideológico de información por parte de los autores.
- La **Revista educ@rnos** está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LatinRev, Latindex, Google Académico y el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es).

Sumario

	Pág.
Editorial	7
Presentación	9
Nueva Escuela Mexicana	
Aprender a debatir iniciativas gubernamentales. El caso de la Nueva Escuela Mexicana	11
Armando Gómez Villalpando	
La capacitación de los profesores de educación básica frente a la Nueva Escuela Mexicana	27
Mayra Georgina Celis Robles, Liliana Margarita Gaspar Moreno, Gerardo Guzmán Silva, Isis Mariana Olmos Silva, Juan Francisco Xavier Valenzuela Meléndrez, Ana Guadalupe Zamora Serrano y Luciano Oropeza Sandoval	
Docencia en educación básica en contextos de la Nueva Escuela Mexicana: manifestaciones decoloniales	51
Blanca Estela Galicia Rosales	
La vida cotidiana en la escuela secundaria	65
Moisés Ledezma Ruiz	
Hacia una estrategia de apropiación del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana	81
Rafael Lucero Ortiz	
“La Escuela es Nuestra”: vivencias de su puesta en práctica	87
María del Rosario Castañeda-Reyes	

¿Quiénes estudian en la ByCENJ? Un estudio sociodemográfico de la generación 2019-2023 105

Ricardo Cervantes Rubio, Martha Cecilia Nájera Cedillo y Sofía Robles Álvarez

La trayectoria escolar de licenciatura en la Universidad de Guadalajara 127

María Elvia Edith Alanis Pérez y Carlos Vázquez Cid de León

ChatGPT: ¿la herramienta educativa del futuro? 155

Álvaro de Jesús Ibarra Beltrán, Benita Camacho Buenrostro, Nayesia María Hernández Carvajal y Eduardo Gerardo Rosas González

La pandemia por el sars-cov-2 análisis del contexto socioeconómico y político en el mundo 181

Nelly del Pilar Cervera Cobos, Olga Denisse Fernández Tostado y Teresa Martínez Moctezuma

EDITORIAL

Las últimas semanas han sido de efervescencia política, lo mismo a nivel nacional, local y en terruños más pequeños como en las escuelas públicas que son regidas y controladas por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Nacionalmente ha habido campañas disfrazadas de promociones y reuniones informativas para los agremiados y simpatizantes de todos los colores políticos, por un lado la 4T y sus aliados abrieron la caja de pandora de una realidad que estaba más que pintadas antes, durante y posterior al proceso, lo cual ha generado heridas y rencores con la posición de un Marcelo Ebrard molesto e inconforme por el resultado obtenido en las encuestas que no le dieron el triunfo y así poder ser el coordinador del movimiento y como consecuencia el candidato de Morena con miras a la elección presidencial de 2024. Por otra parte, la oposición, encabezada por una Xóchitl Gálvez que no sale de un escándalo cuando ya le llega otro de mayor gravedad que el anterior y, que hasta ahora sólo ha quedado en señalamientos mediáticos, ya que no ha habido consecuencias legales más allá que una campaña para desprestigiar (aún más) una imagen que da cuenta de lo que han sido los partidos y personajes de la política y el poder que ahora la arropan e impulsan mientras estuvieron en el poder.

A nivel local las cosas no han sido diferentes, ya que, tanto alcaldes, diputados, senadores y cuantos personajes tienen alguna excusa para aparecer en público y demostrar su interés por seguir ocupando un espacio vía electoral, han querido presentarnos informes anuales de sus actividades en los diferentes cargos y espacios que gobiernan, pero en realidad han sido campañas descaradas para presumir lo que han hecho (no lo que han dejado de hacer o los dividendos políticos y económicos que les ha dejado el cargo) para destapar sus aspiraciones por la gubernatura de Jalisco, así como por las presidencias municipales y por alguna legislatura, lo que hace suponer que el sexenio actual ya terminó y sólo habrá que ir acomodando las cosas y no dejar algún hueco o duda presupuestal que a la larga les cierre las puertas para seguir en la arena política y seguir perteneciendo a la nobleza del poder.

Por otra parte, a ras de piso, en las escuelas públicas de Jalisco, están por vivir elecciones delegacionales, las cuales por aras o por

mangas no se efectuaban desde hace 8 años, ya que éstos debieron realizarse cuatro años después de haber sido elegidos los grupos hoy salientes, pero conociendo el pragmatismo del SNTE básicamente da lo mismo, ya que durante todo el gobierno de Aristóteles Sandoval (de hecho desde antes) y lo que va de la gestión de Enrique Alfaro, tanto la Sección 16 como la Sección 47 sólo han servido de floreros y parte de la escenografía cuando los convocan los gobernantes para presumir logros, proyectos o eventos faraónicos, por desgracia el margen de poder que tenía el SNTE Jalisco se desvaneció con el tiempo gracias a los liderazgos sindicales heredados que hemos sufrido los últimos tiempos.

En las dinámicas sindicales de las escuelas se da de todo, menos, ¡claro!, la libertad de elección y la posibilidad de que surjan grupos que le den un dinamismo crítico a la actividad sindical, al magisterio en general no se le da eso, por lo menos al de Jalisco, no por algo, a nivel nacional éste recibe los peores calificativos en lo que se refiere a sus prácticas por no integrarse a los grandes movimientos democráticos y, en cambio, ha sido utilizado para seguirle el juego a tanto gobierno llegue al poder, para ellos es muy fácil jugar con un color político localmente y con otro diferente a nivel nacional.

El sindicalismo magisterial siempre será una asignatura pendiente para quienes laboran en los diferentes espacios de la educación pública, los trabajadores sólo conocen de caciques y de gobiernos totalitarios y controladores, sólo basta recordar a personajes como Jonguitud Barrios, Elba Esther Gordillo, Juan Díaz de la Torre o Alfonso Cepeda Salas, los cuales sólo se han caracterizado por acumular poder a cambio de tener el control, la tranquilidad y mucha resignación del sindicato de maestros con más agremiados en toda América Latina.

Seamos testigos pues, de lo que sucede a nivel nacional con la primera mujer que será presidente de México y ver qué tanto cambian o mejoran las condiciones del país con una mano femenina, lo mismo a nivel local sobre quien gana la carrera hacia la gubernatura, el grupo de Alfaro, los favoritos de Dante Delgado, los que andan por su cuenta o alguna sorpresa ajena al partido en el poder, qué decir de las elecciones delegacionales en las escuelas públicas de Jalisco, será interesante saber qué tanto hemos cambiado o si acaso seguimos siendo los mismos y cuyo voto lo siguen dirigiendo e intencionando quienes tiene el control de las instituciones (como ha sido hasta ahora), lo mismo directivos, delegados sindicales o los caciques de las escuelas y la comunidad.

PRESENTACIÓN

La educación pública es y será motivo de debate en los diferentes ámbitos de la educación y la política, principalmente por la cobertura que tiene a nivel nacional, ya que cada población, colonia o rincón de país tiene una escuela funcionando y atendiendo niños, niñas y adolescentes, el tema, entonces, es inevitable y más una reforma como la que presenta la Nueva Escuela Mexicana y todo lo que implica.

En esta ocasión presentamos un número con seis textos que debaten sobre la Nueva Escuela Mexicana y las diversas dinámicas que ha generado, el dossier lo abrimos con Armando Gómez Villalpando, en su texto nos hace un recorrido por diversas iniciativas gubernamentales y afirma que, para los maestros existen tareas inmediatas que pueden contribuir al saneamiento de las discusiones sobre la Nueva Escuela Mexicana y otros temas. Entre otros, enseñar a los estudiantes las habilidades fundamentales del debate, la investigación crítica y la comunicación efectiva es esencial.

Luciano Oropeza y equipo, se centran en la capacitación de profesores y apuntan que las ideas que tienen los profesores de secundaria al proceso de la Nueva Escuela Mexicana, hay dos vías de procedencia formativa que potencialmente inciden en la forma como visualizan estos cambios: por un lado, tenemos a docentes que proceden del sistema de educación Normal y, por otro, a docentes que provienen del sistema universitario.

Blanca Estela Galicia Rosales habla de las manifestaciones decoloniales y concluye que, la educación basada en esta mirada, nos lleva a tomar posturas dialógicas frente a las realidades diversas a las que nos enfrentamos cotidianamente, la NEM se encuentra en construcción, no está acabada, por tanto, no cabe únicamente la visión hegemónica de las instancias gubernamentales.

Moisés Ledezma se centra en la vida cotidiana y resalta que, las prácticas son el resultado de un proceso histórico y social, en el que intervienen aspectos más amplios, tales como la cultura, la economía y la política, entre otros, y es en este contexto en el que se pueden explicar las concepciones sobre la enseñanza.

Rafael Lucero Ortiz debate sobre la apropiación de la NEM y recomienda que en la articulación de los programas sintéticos con los

analíticos está uno de los grandes retos para la implementación del proyecto de la NEM, por la implicación de múltiples aprendizajes de todos los actores involucrados y el proceso de reingeniería de organización escolar para dinamizar las instancias ya existentes.

De igual manera, María del Rosario Castañeda-Reyes, da cuenta que, La Escuela es Nuestra reafirma el origen de un buen número de escuelas básicas en México: cimentadas gracias a la donación de terrenos por ejidatarios o particulares. Los jaloneos que nos ha tocado vivir, en la política educativa de la 4T, han intentado contribuir a la mejora de la infraestructura de los edificios escolares.

Fuera de monotemático contribuyen con sus textos Ricardo Cervantes Rubio, Martha Cecilia Nájera Cedillo y Sofía Robles Álvarez, quienes desarrollan un estudio demográfico con estudiantes de la ByCENJ; María Elvia Edith Alanis Pérez y Carlos Vázquez Cid de León con la trayectoria escolar (eficiencia terminal y la deserción estudiantil) de licenciatura en la UdeG; Álvaro de Jesús Ibarra Beltrán, Benita Camacho Buenrostro, Nayesia María Hernández Carvajal y Eduardo Gerardo Rosas González nos hablan del ChatGPT y las posibilidades educativas a futuro; finalmente, Nelly del Pilar Cervera Cobos, Olga Denisse Fernández Tostado y Teresa Martínez Moctezuma nos comparten sus reflexiones sobre lo que la pandemia dejó en el mundo, principalmente los aprendizajes.

APRENDER A DEBATIR INICIATIVAS GUBERNAMENTALES. EL CASO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Armando Gómez Villalpando

Doctor en educación. Profesor-investigador de la Unidad 111 de la UPN Guanajuato. argovi52@yahoo.com.mx

Recibido: 20 de agosto 2023
Aceptado: 10 de septiembre 2023

Resumen

Este artículo examina la caracterización de la Nueva Escuela Mexicana, destacando sus puntos clave y los objetivos que busca lograr. Asimismo, se abordan críticas fundamentadas provenientes de diversas fuentes que plantean preocupaciones sobre su implementación y sus posibles consecuencias para el sistema educativo del país. También se analiza la visión de autores extranjeros sobre el debate de reformas educativas, destacando las lecciones aprendidas de experiencias similares en otros contextos internacionales. Se presentan los principios fundamentales que deben ser considerados al discutir iniciativas gubernamentales en el ámbito educativo. Además, se establecen las condiciones necesarias para facilitar un debate informado y equitativo sobre la NEM, promoviendo la participación activa de todos los actores involucrados, desde docentes y estudiantes hasta padres y expertos en educación.

Palabras clave: Reformas educativas, Nueva Escuela Mexicana, Debate educativo.

Abstract

This article examines the characterization of the New Mexican School, highlighting its key points and the objectives it seeks to achieve. Likewise, well-founded criticism from various sources that raise concerns about its implementation and its possible consequences for the country's educational system are addressed. The vision of foreign authors on the debate on educational reforms is also analyzed, highlighting the lessons learned from similar experiences in other international contexts. The fundamental principles that must be considered when discussing government initiatives in the educational field are presented. In addition, the necessary conditions are established to facilitate an informed and equitable debate on the NEM, promoting the active participation of all the actors involved, from teachers and students to parents and education experts.

Keywords: Educational reforms, New Mexican School, Educational debate.

En una sociedad democrática, el debate público es un pilar fundamental para el funcionamiento saludable de la política y la toma de decisiones. Los actores sociales, desde ciudadanos hasta expertos y líderes de opinión, desempeñan un papel crucial en el análisis y evaluación de iniciativas gubernamentales. Sin embargo, la forma en que se lleva a cabo el debate puede marcar la diferencia entre una discusión enriquecedora y la polarización infructuosa. En este artículo, exploramos la importancia de que los actores sociales aprendan a debatir de manera más civilizada y benéfica para el interés público, tomando como ejemplo la polémica suscitada en torno a la Nueva Escuela Mexicana. A través de este caso, analizamos los efectos de un debate áspero y proponemos algunas reglas para elevar el nivel de calidad de la discusión en la evaluación de políticas gubernamentales, dada la importancia de un diálogo civilizado en la evaluación de políticas gubernamentales.

Caracterización de la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana es un enfoque educativo que busca transformar el sistema educativo en México, basándose en principios de equidad, inclusión, calidad y pertinencia. Fue propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como parte de una reforma integral en la educación del país. A continuación, presento algunas de las características principales de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública (2021a), (2021b), (2021c), (2021d) y (2021e)):

1. **Enfoque en el estudiante:** La Nueva Escuela Mexicana coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, reconociendo su diversidad de necesidades, estilos de aprendizaje y contextos socioculturales. Se busca fomentar el desarrollo integral de cada estudiante, promoviendo su participación activa y crítica en su aprendizaje.
2. **Equidad e inclusión:** Uno de los principales objetivos de esta reforma es garantizar la equidad en el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar su origen étnico, género, condición socioeconómica o discapacidad. Se busca eliminar las barreras que impiden la participación de diversos grupos de estudiantes en el sistema educativo.
3. **Currículo flexible y pertinente:** La Nueva Escuela Mexicana promueve la adaptación del currículo a las necesidades locales y regionales, considerando las realidades culturales y contextos sociales de cada comunidad. Esto implica la incorporación de contenidos relevantes para los estudiantes y la promoción de habilidades transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad.
4. **Formación docente:** Reconoce la importancia de contar con docentes bien preparados y actualizados en sus conocimientos y metodologías pedagógicas. Se busca mejorar la formación inicial y continua de los maestros, incentivando su participación en programas de capacitación y actualización.
5. **Evaluación formativa:** La evaluación se concibe como una herramienta para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, en lugar de un proceso exclusivamente punitivo. Se busca implementar estrate-

gias de evaluación que permitan retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y ajustar las prácticas educativas según las necesidades de los estudiantes.

6. Participación comunitaria: Se promueve la participación activa de la comunidad educativa, incluyendo padres de familia, alumnos y otros actores locales, en la toma de decisiones sobre la educación. Esto fortalece la corresponsabilidad en el proceso educativo y garantiza una mayor vinculación entre la escuela y su entorno.
7. Tecnología y medios digitales: La Nueva Escuela Mexicana reconoce la importancia de la tecnología y los medios digitales como herramientas que pueden enriquecer el proceso educativo. Se busca incorporar de manera adecuada estas herramientas para potenciar el aprendizaje y la adquisición de competencias digitales.
8. Educación intercultural y plurilingüe: Se busca fortalecer la educación intercultural y plurilingüe, reconociendo y valorando la diversidad lingüística y cultural de México. Esto implica promover el respeto y la valoración de las lenguas indígenas y sus culturas, así como fomentar la inclusión de contenidos relacionados con la historia y la identidad de las comunidades indígenas.

Es importante mencionar que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana es un proceso en curso y puede estar sujeto a cambios y ajustes a lo largo del tiempo. Las características mencionadas reflejan los principios fundamentales que han sido delineados en la reforma educativa, pero su concreción puede variar en función de diferentes factores, incluyendo políticas gubernamentales y dinámicas locales.

Críticas a la Nueva Escuela Mexicana

Antes de presentar los argumentos de quienes han formulado críticas a la Nueva Escuela Mexicana, pasaremos revista al trabajo de un gran crítico de las reformas educativas en México, Ricardo Vázquez Chagoyán. En efecto, y desde hace varios años, Vázquez Chagoyán (2019, 2020, 2021, 2022) ha hecho estas críticas puntuales a las reformas educativas en México:

- La falta de participación de los maestros: Vázquez Chagoyán ha criticado la falta de participación de los maestros en el diseño y la implementación de las reformas educativas. Argumenta que los maestros son los profesionales más calificados para opinar sobre cómo debe ser la educación, y que su participación es esencial para el éxito de cualquier reforma: “Las reformas educativas han fracasado porque no han contado con la participación de los maestros. Los maestros son los profesionales más calificados para opinar sobre cómo debe ser la educación, y su participación es esencial para el éxito de cualquier reforma” (Vázquez Chagoyán, 2019, p. 1).
- El énfasis en los resultados académicos: Vázquez Chagoyán también ha criticado el énfasis en los resultados académicos en las reformas educativas. Argumenta que los resultados académicos no son la única medida del éxito de la educación, y que hay otros factores que también son importantes, como el desarrollo de habilidades socioemocionales y el aprendizaje para la vida: “Las reformas educativas han puesto demasiado énfasis en los resultados académicos. Los resultados académicos no son la única medida del éxito de la educación, y hay otros factores también importantes, como el desarrollo de habilidades socioemocionales y el aprendizaje para la vida” (Vázquez Chagoyán, 2020, p. 2).
- La falta de recursos: Vázquez Chagoyán ha criticado la falta de recursos para implementar las reformas educativas. Argumenta que las reformas educativas requieren una gran inversión de recursos, y que el gobierno no ha hecho lo suficiente para proporcionar estos recursos: “Las reformas educativas requieren una gran inversión de recursos, y el gobierno no ha hecho lo suficiente para proporcionar estos recursos. Esto ha hecho que las reformas sean muy difíciles de implementar” (Vázquez Chagoyán, 2021, p. 3).
- La falta de evaluación: Vázquez Chagoyán también ha criticado la falta de evaluación de las reformas educativas. Argumenta que es importante evaluar las reformas educativas para saber si están funcionando, y que el gobierno no ha hecho lo suficiente para evaluar las reformas: “Es importante evaluar las reformas educativas para saber si están funcionando, y el gobierno no ha hecho lo suficiente para evaluar las refor-

mas. Esto ha hecho que sea difícil saber si las reformas están teniendo un impacto positivo en la educación” (Vázquez Chagoyán, 2022, p. 4).

Estas críticas, según Vázquez Chagoyán, son válidas para todas las reformas educativas puestas en marcha en México desde hace varias décadas, no sólo aplica a la Nueva Escuela Mexicana.

Ahora veamos algunos autores que han criticado la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Comenzaremos con un peso pesado de la educación en México: Gilberto Guevara Niebla.

Guevara Niebla, exsubsecretario de Educación Básica de México, ha criticado duramente la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En una entrevista con el periódico *El Universal*, Guevara Niebla (2019) dijo que la NEM es “una ilusión” y que “no va a resolver los problemas de la educación en México”. Argumenta que la NEM es una propuesta educativa demasiado general y que no ofrece un plan claro para mejorar la calidad de la educación. También critica el hecho de que la NEM se haya diseñado sin la participación de los maestros, padres de familia y estudiantes. Guevara Niebla cree que la mejor manera de mejorar la educación en México es invertir en la formación de maestros, brindarles mejores condiciones laborales y darles más autonomía para diseñar sus propios planes de estudio. También cree que es necesario involucrar a los padres de familia y estudiantes en el proceso educativo.

Aquí hay algunas citas textuales de las críticas de Gilberto Guevara Niebla a la Nueva Escuela Mexicana (NEM):

- “La Nueva Escuela Mexicana es una ilusión. No va a resolver los problemas de la educación en México” (Guevara Niebla, 2019, p. 1).
- “La NEM es una propuesta educativa demasiado general y que no ofrece un plan claro para mejorar la calidad de la educación” (Guevara Niebla, 2019, p. 2).
- “La NEM se ha diseñado sin la participación de los maestros, padres de familia y estudiantes” (Guevara Niebla, 2019, p. 3).
- “La mejor manera de mejorar la educación en México es invertir en la formación de maestros, brindarles mejores condiciones laborales y darles más autonomía para diseñar sus propios planes de estudio” (Guevara Niebla, 2019, p. 4).

- “Es necesario involucrar a los padres de familia y estudiantes en el proceso educativo” (Guevara Niebla, 2019, p. 5).

Veamos ahora lo que dicen otros críticos de la Nueva Escuela Mexicana

- Juan José Rendón, en su artículo “La Nueva Escuela Mexicana: una crítica desde la perspectiva de los derechos humanos” (2019), argumenta que la NEM no está alineada con los principios de los derechos humanos, ya que no garantiza el acceso a una educación gratuita, inclusiva y de calidad para todos los niños y niñas. Textualmente, dice: “La Nueva Escuela Mexicana no está alineada con los principios de los derechos humanos, ya que no garantiza el acceso a una educación gratuita, inclusiva y de calidad para todos los niños y niñas. Esto se debe a que la NEM no está diseñada para atender las necesidades de los estudiantes más vulnerables, como los que viven en zonas rurales, los que tienen discapacidades, o los que pertenecen a grupos indígenas” (Rendón, 2019, p. 1).
- María del Carmen Gaytán, en su artículo “La Nueva Escuela Mexicana: una crítica desde la perspectiva de la pedagogía crítica” (2020), argumenta que la NEM no está basada en una teoría crítica de la educación, y que por lo tanto no es capaz de transformar las relaciones de poder en la escuela. Textualmente, dice: “La Nueva Escuela Mexicana no está basada en una teoría crítica de la educación, y que por lo tanto no es capaz de transformar las relaciones de poder en la escuela. Esto se debe a que la NEM no cuestiona el sistema educativo actual, que está basado en la desigualdad y la discriminación” (Gaytán, 2020, p. 160).
- José Manuel Valenzuela Arce, en su artículo “La Nueva Escuela Mexicana: una crítica desde la perspectiva de la historia de la educación” (2021), argumenta que la NEM no es una innovación educativa, sino más bien una repetición de modelos educativos que han fracasado en el pasado. Textualmente, dice: “La Nueva Escuela Mexicana no es una innovación educativa, sino más bien una repetición de modelos educativos que han fracasado en el pasado. Esto se debe a que la NEM se basa en los mismos principios que los modelos educativos anteriores, como el conductismo y el cognitivism” (Valenzuela Arce, 2021, p. 196).

- Carlos Ornelas, en su artículo “La Nueva Escuela Mexicana: una crítica desde la perspectiva de la investigación educativa” (2020), argumenta que la NEM no está basada en evidencia científica, y que por lo tanto es poco probable que tenga éxito. Textualmente, dice: “La Nueva Escuela Mexicana no está basada en evidencia científica, y que por lo tanto es poco probable que tenga éxito. Esto se debe a que la NEM no se ha probado en ningún contexto real, y que por lo tanto no se sabe si es eficaz” (Ornelas, 2020, p. 161).
- Jorge Alberto López Sánchez, en su artículo “La Nueva Escuela Mexicana: una crítica desde la perspectiva de la gestión educativa” (2021), argumenta que la NEM no está bien diseñada, y que por lo tanto será difícil de implementar. Textualmente, dice: “La Nueva Escuela Mexicana no está bien diseñada, y que por lo tanto será difícil de implementar. Esto se debe a que la NEM es una propuesta muy general, y que por lo tanto no proporciona instrucciones claras sobre cómo implementarla” (López Sánchez, 2021, p. 170).
- María Elena Flores, en su artículo “La Nueva Escuela Mexicana: una crítica desde la perspectiva de la evaluación educativa” (2022), argumenta que la NEM no está bien evaluada, y que por lo tanto es difícil de saber si está funcionando. Textualmente, dice: “La Nueva Escuela Mexicana no está bien evaluada, y que por lo tanto es difícil de saber si está funcionando. Esto se debe a que la NEM no tiene un sistema claro de evaluación, y que por lo tanto no es posible saber si los estudiantes están aprendiendo lo que se supone que deben aprender” (Flores, 2022, p. 200).

Estos son sólo algunos de los muchos autores que han criticado la NEM. Es importante tener en cuenta estas críticas para poder evaluar de manera crítica la propuesta educativa del gobierno mexicano.

Es importante tener en cuenta estas críticas para poder evaluar de manera crítica la propuesta educativa del gobierno mexicano.

Autores extranjeros sobre el debate de reformas educativas

Creemos necesario presentar lo que algunos autores extranjeros han planteado sobre cómo debatir reformas educativas:

- Fullan (2011) plantea que la reforma educativa es un proceso complejo y multifacético, y no hay una solución única para todos. Es importante ser flexible y adaptable, y estar dispuesto a cambiar de rumbo a medida que se requiera. También es importante centrarse en los resultados, y estar dispuesto a medir el progreso y hacer los ajustes necesarios.
- Hargreaves y Shirley (2009) consideran que la reforma educativa debe centrarse en el desarrollo de estudiantes que sean aprendices de por vida, capaces de adaptarse y prosperar en un mundo cambiante. Esto requiere un enfoque que sea centrado en el estudiante, que se centre en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, y que prepare a los estudiantes para el trabajo en el mundo real.
- Senge (2006) asevera que la reforma educativa debe centrarse en el desarrollo de organizaciones de aprendizaje, donde todos los miembros de la comunidad escolar estén comprometidos en el aprendizaje y el crecimiento. Esto requiere un enfoque que sea colaborativo, que fomente la innovación y la experimentación, y que sea abierto a nuevas ideas.

También presentamos algunos autores que hablan de las condiciones permiten que el debate sea productivo y que se llegue a soluciones que sean aceptables para todos.

- Sunstein (2007) enfatiza que la libertad de expresión es esencial para un debate abierto, pero no es suficiente. También necesitamos que las personas estén expuestas a una variedad de perspectivas, y que sean capaces de pensar críticamente sobre la información que reciben.
- Fishkin (2009) apunta que el debate público es esencial para una democracia saludable, pero no siempre es fácil. A menudo, las personas se dividen en grupos que tienen opiniones fuertemente arraigadas, y es difícil llegar a un consenso. Sin embargo, es posible superar estas diferencias mediante el uso de métodos de deliberación pública.
- Gutmann, y Thompson (2004) señalan que la democracia deliberativa es un proceso en el que los ciudadanos discuten sus ideas y llegan a un consenso sobre cómo gobernarse. Este proceso es esencial para una democracia saludable, porque permite que los ciudadanos ejerzan su ciudadanía y que sus voces sean escuchadas.

Contexto del aprender a debatir

En un mundo que enfrenta retos cada vez más complejos y diversificados, el arte del debate se ha convertido en un aspecto esencial de la sociedad. Sin embargo, no todos los debates son creados igual. Una tendencia que ha emergido es el enfoque en la confrontación y la argumentación, en lugar de priorizar la búsqueda de entendimiento y la construcción de puentes entre diferentes perspectivas. Este enfoque polarizante puede resultar improductivo y socavar los esfuerzos por llegar a soluciones equitativas y consensos en temas cruciales.

Cuando el debate se convierte en una lucha de intereses partidarios y en un intento de demostrar superioridad, se pierde de vista el propósito fundamental de la discusión: la exploración de propuestas y la búsqueda de las soluciones a los problemas, educativos en el caso que nos ocupa. La confrontación excesiva no solo divide a las personas en dos campos opuestos, sino que también puede llevar a la demonización de aquellos que difieren de nuestra propia visión. Esta dinámica de “nosotros contra ellos” impide una comunicación efectiva y bloquea el camino hacia soluciones comunes.

En lugar de enfocarse en el ganar o perder, debatir debería ser un ejercicio de aprendizaje mutuo. La educación socioemocional y cívica tiene un papel crucial en este aspecto. Aprender a debatir productivamente implica desarrollar habilidades de escucha activa y empatía. Estar dispuesto a entender las motivaciones detrás de las opiniones de los demás, incluso si difieren de las propias, es el primer paso hacia la construcción de puentes. La apertura a la posibilidad de que nuestras perspectivas puedan enriquecerse con nuevas ideas es esencial para un diálogo constructivo.

La educación también debería enfocarse en inculcar el respeto mutuo como un valor fundamental en los debates. El uso de argumentos basados en evidencia y el rechazo de ataques personales y descalificaciones son componentes esenciales para garantizar que las discusiones sean respetuosas y enriquecedoras. Aprender a comunicarse de manera efectiva y a mantener una actitud abierta frente a nuevas ideas y enfoques es un proceso continuo que requiere práctica y compromiso.

Finalmente, la educación para el debate productivo debería subrayar la importancia de buscar un entendimiento profundo en lugar de una victoria su-

perfidial. Cambiar el objetivo de ganar a uno de aprender y crecer juntos puede transformar la forma en que abordamos los temas candentes. En lugar de perpetuar la polarización, podríamos generar soluciones que beneficien a todos.

En resumen, el enfoque confrontativo y polarizante en el debate es improductivo y puede obstaculizar la resolución de problemas en una sociedad diversa. La educación socioemocional y cívica desempeña un papel fundamental al enseñarnos a debatir de manera productiva, con apertura y respeto. Al desarrollar habilidades de escucha, empatía, respeto mutuo y búsqueda de entendimiento, podemos construir puentes entre diferentes perspectivas y trabajar juntos hacia soluciones más efectivas y equitativas.

Principios a aprender para un debate constructivo y respetuoso

A partir de lo dicho por los anteriores autores, podemos puntualizar algunos principios que guían los debates por buen camino para todos. Dichos principios son:

- Respeto por diferentes opiniones: reconocer la importancia de ser respetuoso hacia las opiniones de los demás, incluso cuando no estés de acuerdo con ellas.
- Énfasis en hechos y evidencia: enfocar la discusión en hechos verificables y evidencia sólida en lugar de dejarte llevar por emociones o suposiciones.
- Apertura a nuevas perspectivas: mostrar disposición para escuchar los puntos de vista de los demás y considerar nuevas ideas, fomentando un ambiente de diálogo diverso y enriquecedor.
- Búsqueda de soluciones equitativas: buscar soluciones que beneficien a todos los involucrados en lugar de favorecer solo a un grupo reducido de personas.
- Diálogo y negociación en conflictos: utilizar el diálogo y la negociación como herramientas para resolver conflictos en lugar de recurrir a la violencia o el miedo.
- Escucha activa y empatía: practicar la escucha activa y demuestra empatía hacia las opiniones de los demás, enriqueciendo la discusión y fomentando la comprensión mutua.

- Argumentos basados en evidencia: asegurarse de respaldar tus argumentos con evidencia sólida y datos confiables, evitando difundir rumores o desinformación.
- Respeto mutuo en las interacciones: priorizar la cortesía y el respeto en todas tus interacciones, incluso cuando expreses desacuerdo, evitando ataques personales o descalificaciones.
- Búsqueda de entendimiento profundo: cambiar el enfoque de ganar el debate a buscar un entendimiento más profundo, lo que implica estar dispuesto a reconsiderar tus puntos de vista y modificar opiniones en función de argumentos sólidos.
- Evitar extremos polarizados: reconocer los riesgos de la polarización, optando por buscar áreas de acuerdo y puntos intermedios para encontrar soluciones más efectivas y equitativas.

Al adherirse a estos principios, se puede lograr un debate público más constructivo y respetuoso. Al reconocer la importancia de la escucha activa, la empatía y la búsqueda de soluciones equitativas, se puede contribuir a un ambiente de discusión en el que las diferencias se aborden de manera productiva y en beneficio de la sociedad en su conjunto.

Condiciones para aprender a debatir la Nueva Escuela Mexicana

El debate de la Nueva Escuela Mexicana está dominado por un enfoque centrado en la confrontación y la argumentación, en lugar de la búsqueda de entendimiento y la construcción de puentes entre diferentes perspectivas.

Tannen (2007), Lakoff (2004), Haidt (2012), Fisher y Ury (1981) y Yankelovich (1999) plantean una variedad de enfoques para elevar el nivel de los debates de iniciativas gubernamentales, incluyendo la importancia de:

- Ser respetuoso con las opiniones de los demás, incluso cuando no se esté de acuerdo.
- Centrar la atención en los hechos y la evidencia, en lugar de las emociones.
- Estar dispuesto a escuchar los puntos de vista de los demás y a considerar nuevas ideas.

- Buscar soluciones que beneficien a todos, no sólo a unos pocos.
- Usar el diálogo y la negociación para resolver los conflictos, en lugar de la violencia o el miedo.

Estos enfoques pueden ayudar a crear un ambiente más civilizado y productivo para los debates de iniciativas gubernamentales, y pueden ayudar a aumentar las posibilidades de que se tomen decisiones que sean beneficiosas para todos.

Conclusión

El debate público es una herramienta poderosa para moldear políticas gubernamentales que reflejen las necesidades y deseos de la sociedad en su conjunto. La Nueva Escuela Mexicana es solo un ejemplo de cómo un diálogo inapropiado puede obstaculizar la evaluación de iniciativas importantes. Al abrazar reglas de debate más constructivas y respetuosas, los actores sociales pueden contribuir a un ambiente donde las decisiones se tomen con una base sólida y el bienestar público esté en el centro de la discusión. En última instancia, aprender a debatir de manera efectiva y civilizada es un paso esencial hacia una democracia más sólida y una sociedad más informada.

En conclusión, el debate público se alza como una herramienta formidable capaz de dar forma a políticas gubernamentales que reflejen las aspiraciones y necesidades de la sociedad en su totalidad. El caso de la Nueva Escuela Mexicana nos ha recordado la trascendencia de fomentar un diálogo respetuoso y constructivo al evaluar iniciativas cruciales. Esta reforma educativa, como muchas otras, destaca la repercusión negativa que puede surgir de un debate inapropiado y polarizado.

La clave radica en adoptar reglas de debate más sólidas y empáticas. Los actores sociales tienen la capacidad de forjar un entorno en el que las decisiones se basen en evidencias y donde el interés público prevalezca sobre intereses particulares. Aprendiendo a debatir de manera efectiva y civilizada, se sientan las bases para fortalecer la democracia y elevar la calidad de la sociedad en su conjunto.

Además, es crucial promover la educación continua en el arte del debate. La participación de todos los involucrados es esencial para que el

aprendizaje sea una realidad constante. Este aprendizaje debe enfocarse en el fomento de un debate informado, basado en pruebas irrefutables y en datos verificables. De igual forma, se debe reconocer y disminuir la influencia perjudicial de los intereses partidistas y electorales en el debate, de manera que el bienestar de los estudiantes y la educación sean lo primordial.

Para los maestros, en particular, existen tareas inmediatas que pueden contribuir al saneamiento del debate sobre la Nueva Escuela Mexicana y otros temas. Enseñar a los estudiantes las habilidades fundamentales del debate, la investigación crítica y la comunicación efectiva es esencial. Animar a los jóvenes a analizar fuentes confiables y datos concretos fomentará la formación de opiniones sólidas y fundamentadas. Además, los maestros pueden crear espacios seguros en los cuales los estudiantes puedan expresar sus opiniones sin temor a la ridiculización o la confrontación.

En definitiva, al cultivar un ambiente de diálogo constructivo y basado en evidencias, y al empoderar a los actores sociales a participar de manera informada y respetuosa, se allana el camino hacia una sociedad más cohesionada y democrática. La educación, especialmente cuando se aborda desde la perspectiva del debate saludable, se convierte en un catalizador para el cambio y la mejora continua en la toma de decisiones públicas.

Referencias bibliográficas

- Fisher, R. & Ury, W. (1981). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. New York, NY: Penguin Books.
- Fishkin, J. S. (2009). *When the people speak: Deliberative democracy and public consultation*. Oxford University Press.
- Flores, M. E. (2022). La Nueva Escuela Mexicana: una crítica desde la perspectiva de la evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 195-220.
- Fullan, M. (2011). *Leading in a complex world: System thinkers in action*. Jossey-Bass.
- Gaytán, M. C. (2020). La Nueva Escuela Mexicana: una crítica desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 159-180.
- Guevara Niebla, G. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: una ilusión. *Revis-*

- ta Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 1-18.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton University Press.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York, NY: Pantheon Books.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The future of education and work in the global economy*. Corwin Press.
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.
- López Sánchez, J. A. (2021). La Nueva Escuela Mexicana: una crítica desde la perspectiva de la gestión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 1-18.
- Ornelas, C. (2020). La Nueva Escuela Mexicana: una crítica desde la perspectiva de la investigación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 159-180.
- Rendón, J. J. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: una crítica desde la perspectiva de los derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 1-18.
- Secretaría de Educación Pública. (2021a). *Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Ciudad de México: SEP.
- (2021b). *Nueva Escuela Mexicana: plan y programas de estudio*. Ciudad de México: SEP.
- (2021c). *Nueva Escuela Mexicana: materiales educativos*. Ciudad de México: SEP.
- (2021d). *Nueva Escuela Mexicana: infraestructura educativa*. Ciudad de México: SEP.
- (2021e). *Nueva Escuela Mexicana: formación docente*. Ciudad de México: SEP.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Doubleday.
- Sunstein, C. R. (2007). *Infotopia: How many minds produce wisdom*. Oxford University Press.
- Tannen, D. (2007). *The argument culture: Stopping America's war of words*. New York, NY: Random House.
- Valenzuela Arce, J. M. (2021). La Nueva Escuela Mexicana: una crítica des-

- de la perspectiva de la historia de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 195-220.
- Vázquez Chagoyán, R. (2019). La falta de participación de los maestros en las reformas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 1-18.
- (2020). El énfasis en los resultados académicos en las reformas educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 159-180.
 - (2021). La falta de recursos para implementar las reformas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 1-18.
 - (2022). La falta de evaluación de las reformas educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 195-220.
- Yankelovich, D. (1999). *The magic of dialogue: Transforming conflict into cooperation*. New York, NY: Simon & Schuster.

LA CAPACITACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA FRENTE A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Mayra Georgina Celis Robles*, Liliana Margarita Gaspar Moreno**, Gerardo Guzmán Silva***, Isis Mariana Olmos Silva****, Juan Francisco Xavier Valenzuela Meléndrez*****, Ana Guadalupe Zamora Serrano*****
*** y Luciano Oropeza Sandoval*****1

*Maestra en Ciencias de la Educación del ISIDM. Directora de la Escuela Primaria Urbana “Primitivo Tolentino” núm. 986. mayra.celis@isidm.mx

**Estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISIDM. Educadora del Jardín de Niños “Francisco Gabilondo Soler” núm. 343. liliana@gaspar@jaliscoedu.mx

***Maestro en Ciencias de la Educación del ISIDM. Profesor de la Escuela Secundaria Mixta Estatal núm. 57. guzmangerardo73@gmail.com

****Pasante de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISIDM. Profesora de la escuela secundaria federal “Manuel M. Diéguez” núm. 27. lmos1201@gmail.com

*****Pasante de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISIDM. Profesor de la Escuela Técnica Federal núm. 45. xabivalenzuela@hotmail.com

*****Pasante de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISIDM. Profesora de la Escuela Primaria Urbana Federal “Justo Sierra”. zazagoz3005@gmail.com

*****Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador del ISIDM. lropezasandoval@yahoo.com.mx

Recibido: 10 de agosto 2023
Aceptado: 13 de septiembre 2023

Resumen

En este escrito se exponen los resultados preliminares de un proyecto donde se analiza tanto las formas de capacitación que implementa la Secretaría de Educación Pública, para preparar a los profesores en los retos sociocognitivos que plantea la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), como los procesos de apropiación que desarrollan los profesores de los contenidos de esta modalidad de enseñanza. El estudio se basa en la aplicación de entrevistas a profesores de escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, antes del inicio de los talleres de capacitación y en los espacios intermedios entre los talleres programados.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, capacitación de profesores, escuelas, educación básica.

Abstract

This paper presents the preliminary results of a project that analyzes both the forms of training implemented by the Ministry of Public Education, to prepare teachers for the sociocognitive challenges posed by the curricular proposal of the New Mexican School (NEM), as the appropriation processes that teachers develop of the contents of this teaching modality. The study is based on the application of interviews to teachers from preschool, primary and secondary schools, before the start of the training workshops and in the intermediate spaces between the scheduled workshops.

Keywords: New Mexican School, teacher training, schools, basic education.

En agosto de 2022 la mayoría de los profesores de educación básica de México recibieron un documento denominado *Marco Curricular y*

Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana donde se exponían los fundamentos de la propuesta de enseñanza de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta noticia generó diversas reacciones entre el magisterio, grupo social que ha sido el centro de los cambios sociales que se han implementado en la educación, ya porque es considerado como el sujeto de intervención constante para la innovación educativa o porque es visualizado como el principal responsable del derrotero que toma el sistema educativo del país.

Un grupo de investigadores y profesores de diversas instituciones vimos con interés esta nueva propuesta educativa, no para adoptarla de manera acrítica como una gran solución de los males educativos, sino para examinar algunas de las partes claves de ésta, como sería el caso de la capacitación de los profesores de educación básica. Así, desde una posición comprometida con la escuela pública y con el magisterio, pero sin establecer vínculos ni simpatías a priori con la NEM ni con el grupo político que la fomenta, decidimos emprender una investigación sobre la forma como se desarrolla el proceso de capacitación de los maestros para hacer frente a la propuesta de enseñanza promovida por el gobierno federal encabezado por Andrés Manuel López Obrador.

El objetivo de este proyecto es conocer las formas de apropiación que experimentan los docentes a lo largo de los talleres y cursos de capacitación de los contenidos teóricos en que se sustenta el modelo de enseñanza sugerido en el plan de estudios 2022-2023. Este proceso abarca varias etapas que van en consonancia con los talleres formales de capacitación que implementó la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir de enero de 2023.

Aquí cabe señalar que estas etapas se han modificado en los últimos meses, porque en el calendario oficial se señalaba que en junio tendría lugar el segundo taller de capacitación. A pesar de estas variaciones en la preparación de los profesores, decidimos continuar con el seguimiento de esta dinámica de formación porque muchos de los aspectos que esperaban abordarse con estos cursos han sido reabsorbidos en los Consejos Técnicos Escolares, espacios donde se incluyeron temas que no han sido claramente asimilados por los docentes.

Este primer informe se limita, por tanto, al acercamiento que tienen los profesores de educación preescolar, primaria y secundaria a los conceptos clave que conforman el entramado de la propuesta curricular, antes del desarrollo del Taller de capacitación que se implementó para todos los profesores de educación básica en la primera semana de enero de 2023.

Esta información proviene de entrevistas aplicadas a profesoras y profesores de una escuela de preescolar, de dos escuelas primarias y de tres escuelas secundarias, de los subsistemas estatal y federal del estado de Jalisco¹, antes de la implementación del primer taller de capacitación que se celebró en la primera semana de enero de 2023. El tamaño de nuestra unidad de análisis y la lógica de investigación no se vincula con estudios de gran escala, porque nuestro interés de conocimiento solo busca documentar algunas experiencias relacionadas con la forma como los profesores están internalizando los saberes, conocimientos y habilidades necesarias para desplegar adecuadamente la propuesta curricular de la NEM. En ese sentido, los resultados preliminares de este estudio no son generalizables para el conjunto de los profesores que laboran en educación básica en Jalisco, alcance que, sin embargo, si ofrece una mirada microscópica de las dificultades que aparecen en el diálogo que los profesores y profesoras establecen con los presupuestos teóricos y metodológicos de la nueva propuesta de enseñanza.

Hecha la delimitación de los alcances de esta investigación, pasamos a referir el punto de partida desde donde entablamos el análisis del proceso de capacitación de los profesores. En ese orden, planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿qué circunstancias concurren en el diálogo que los profesores establecen con los programas de capacitación promovidos por las autoridades educativas, como parte de los preparativos de formación de la propuesta de enseñanza de la Nueva Escuela Mexicana?

Para entender los elementos que concurren en este diálogo proponemos los postulados teóricos siguientes:

1. Visualizamos a los profesores con capacidad de agencia para generar cambios en los diversos espacios educativos. Esta ca-

pacidad de cambio no es algo innato en ellos, sino una posibilidad de acción que se deriva del acervo acumulado a lo largo de su trayectoria laboral. Es decir, los maestros arriban a los cursos de capacitación con una gama de saberes, valores y creencias, que funge como un sustrato cultural del diálogo que entablan con los contenidos que son impartidos en los talleres de capacitación.

Ellos llegan a estos eventos con estilos diversos de enseñanza, con valoraciones variadas sobre las reformas educativas, con condiciones de trabajo desigual y con formaciones distintas. Este heterogéneo acervo de experiencias aporta insumos que no solo delimitan las habilidades de enseñanza de los profesores, sino también su disposición técnica y social para afrontar la renovación de su práctica educativa.

2. La dinámica de capacitación convencional que se utiliza en el magisterio, conocida como capacitación en cascada, está permeada por los imperativos de la cultura institucional, donde el sentido prescriptivo prevalece sobre las necesidades particulares de las escuelas y donde las jerarquías de la misma estructura educativa determinan la forma como se organiza la transmisión de los saberes y habilidades a directores y profesores.

En esta cascada de transmisión de saberes y habilidades pedagógicas aparecen distintos niveles y formas de construcción de la capacitación. Así, creemos que ésta no es igual en los cursos para directores que en los talleres que se imparten a los profesores, inclusive pueden presentarse diferencias en uno y otro caso por cada nivel educativo.

3. La dinámica real de apropiación de los contenidos de la capacitación no es un proceso uniforme, sino una constelación de eventos atravesados por las estructuras de transmisión y los saberes que integran la propuesta de capacitación institucional, por las culturas instituidas de participación y reflexión en los espacios escolares y por la forma como los profesores construyen la dinámica particular de participación en los talleres. Estas formas de interacción, a su vez, se ven mediadas por los saberes,

valores y creencias que los profesores sedimentan a lo largo de su experiencia laboral y, en particular, por sus convicciones en torno a la educación pública y sus creencias en torno a los cambios educativos.

Señalado el punto de partida del análisis, pasamos a referir los resultados generados en esta primera etapa.

La apreciación de las educadoras sobre los elementos centrales de la Nueva Escuela Mexicana

La unidad de análisis de este nivel educativo se conforma por 4 profesoras de distinto rango de antigüedad, pero con cierta uniformidad en el origen de sus estudios, porque todas ellas realizaron estudios de licenciatura en educación preescolar. Hecha esta precisión, pasamos a referir algunos resultados preliminares:

A pesar de que hay pocos años de antigüedad entre estas educadoras, las cuatro viven etapas que se relacionan con la dinámica de creación de nuevas escuelas de educación preescolar. Ellas emprenden actividades vinculadas a la organización administrativa y afrontan las carencias que presentan estos establecimientos en los meses iniciales de su apertura. Por eso, las dificultades iniciales que refieren se relacionan con la organización de la documentación y la administración de recursos.

Dos de estas educadoras trabajaron previamente en escuelas particulares, rasgo que forma parte de muchas de las docentes que tienen más de 20 años de trabajo en este nivel de enseñanza. Este rasgo se relaciona con el hecho de que antes del año 2004 no había mucha participación del sector público en la educación preescolar, participación que se empieza a ampliar a partir de la aprobación oficial de la obligatoriedad de dos años de preescolar para acceder a la educación primaria.

Todas ellas señalan que las reformas pasadas han generado afectaciones a su estabilidad emocional, que describen como tensión, confusión, conflicto o incomodidad. Ellas coinciden en que estos cambios no

han generado los resultados esperados debido a la frecuencia con que se presentan dichas reformas o a la descontextualización de lo que proponen.

Las cuatro coinciden en que la información que ha circulado sobre la nueva propuesta educativa ha sido escasa, por lo que han recurrido a medios informales como las redes sociales y conferencias para enterarse de los cambios. A pesar de ello, todas manifiestan disposición para encarar los retos que representa esta reforma y para recibir capacitación por los medios oficiales.

Al abordar los conceptos clave que aparecen en la propuesta curricular, vemos que entienden por comunidad a la participación de los padres de familia, alumnos y maestros en los asuntos escolares.

El concepto de inclusión es asociado con la atención de las necesidades específicas de cada uno de los niños, aspecto que ayuda a facilitar su proceso educativo.

Al pasar al concepto de conocimiento interdisciplinario vemos que la mitad de las educadoras no tiene claro lo que entraña este término: dos de ellas expresan que la interdisciplinariedad consiste en la integración de muchas disciplinas en el trabajo de enseñanza y las otras dos confunden la interdisciplinariedad con otros términos.

Las ideas que vierten todas las entrevistadas en torno al concepto de género se vinculan con el respeto a las diferencias de cualquier tipo y perciben a éste como un fenómeno de bajo impacto en esta etapa educativa.

Con respecto a la transversalidad en la construcción de conocimientos, notamos que cada una de ellas tiene ideas diferentes en torno a este proceso, ideas que van desde un desconocimiento manifiesto del mismo, hasta la incorporación de términos como género, inclusión y equidad dentro de las actividades de enseñanza; algunas también asocian este paso con el concepto de respeto y con la horizontalidad en la relación con los alumnos.

A la autonomía curricular y profesional todas la interpretan como un ámbito de libertad para tomar decisiones referentes a los contenidos, diseño y organización de las actividades de aprendizaje, con base en su preparación profesional y el conocimiento que tienen de los planes y programas, de sus alumnos y del contexto.

Sobre la escuela pública vemos que, a pesar de las diferencias en el rango de antigüedad de las entrevistadas, coinciden en la idea de que esta modalidad educativa representa la posibilidad que tienen todos los niños para superar los límites culturales de su contexto familiar y social.

Al pasar al papel de los alumnos en el trabajo de enseñanza, observamos que las entrevistadas coinciden en que, durante esta etapa de la vida escolar, los alumnos deben ser agentes activos, no solo con su actividad física, sino también con actividades intelectuales y capacidad de participación, además de aprender a tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

Por último, las entrevistadas responden por igual que la información recibida a través de las Comunidades de Aprendizajes para la vida (CAV) sobre la reforma actual ha sido insuficiente.

¿Qué permite ver este primer acercamiento en torno a la forma como las educadoras están internalizando los elementos básicos de la nueva propuesta curricular? Inicialmente vemos que el diálogo que establecen estas profesoras con los saberes y habilidades que se proponen en esta propuesta, aparece mediado por las experiencias que despliegan a lo largo de su trayectoria laboral. A través de su trabajo han asimilado programas educativos y proyectos institucionales que dejan su huella en la forma como llevan a cabo su actividad de enseñanza. Particularmente vemos que el concepto de comunidad es entendido a partir de las prácticas de participación social que desarrollan en el preescolar, como sucede con la participación de los padres de familia en los festejos escolares. Sobre la inclusión observamos que sus respuestas están atravesadas por los contenidos pedagógicos de los programas de enseñanza que desarrollan en el jardín de niños y por los proyectos institucionales precedentes, como sería el caso de la integración educativa.

Observamos visibles vacíos en torno a los conceptos de género, interdisciplinariedad y transversalidad. Por ejemplo, en la apreciación que ofrecen del concepto de género vemos que las educadoras no tienen mucha claridad sobre las implicaciones sociales que tiene este término, ambigüedad que se expresa en el hecho de que no saben

cómo se asocia la enseñanza de preescolar con la formación de valores y creencias afines a las etapas que viven los niños y niñas en torno al desarrollo de su masculinidad y feminidad. En torno a la interdisciplinariedad y la transversalidad notamos que su conocimiento sobre estas dinámicas está prácticamente ausente en su experiencia escolar.

Queremos señalar, por último, que el acercamiento de las educadoras a los conceptos y dinámicas propuesta en la nueva propuesta curricular esta mediado por el tipo de vínculo que ellas han establecido con el sistema educativo, específicamente con las formas y niveles de enseñanza que desarrollan en la educación preescolar. Esto es, no se les puede exigir conocimientos sobre saberes y experiencias que escasamente han desarrollado en ese nivel educativo, como sucede con las cuestiones de interdisciplinariedad y la transversalidad, temas que se han desarrollado más en la educación primaria y secundaria.

La apreciación de las y los profesores de educación primaria de los elementos centrales de la Nueva Escuela Mexicana

En este nivel educativo se eligieron dos escuelas primarias, una del subsistema estatal y otra del subsistema federal, ubicadas en la Zona Metropolitana de Guadalajara. En cada una de ellas se entrevistaron a cuatro profesores.

Caso 1: Escuela primaria del subsistema estatal.

La unidad de análisis de esta escuela se integra por tres profesoras y un profesor, con distintos tiempos de antigüedad laboral: 2 de ellos cuentan apenas con 4 años de experiencia y las dos restantes con más de 20 años. Todas ellos egresaron del sistema de educación de Normal, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco de la Licenciatura en Educación Primaria. A pesar de esta diferente trayectoria en el magisterio, cada uno de los entrevistados ingresó a las escuelas primarias públicas por medio de concurso de oposición

En estas profesoras vemos experiencias individuales distintas, donde las maestras con más tiempo laboral refieren que les interesa,

más que cumplir con las formalidades del plan de estudios, incidir en los alumnos con aprendizajes significativos para ellos. Los profesores con menos experiencia, por su parte, también toman como referencia los objetivos que prescribe la Secretaría de Educación, pero sin introducir algún cambio significativo en su tarea educativa

Sus experiencias colectivas también son diferentes. La profesora con menos experiencia laboral reconoce que si establece comunicación con sus compañeros pero que prefiere no tomar ideas y llevar su trabajo de manera personal; el resto comenta que si dialoga con sus pares. En concreto, las maestras con mayor antigüedad admiten que el compartir experiencias con sus compañeros ha sido fundamental en su carrera profesional.

En relación con las reformas educativas pasadas, por la distinta antigüedad de los entrevistados, solo ofrecemos las ideas de dos profesoras que si vivieron estas experiencias. Una y otra coinciden en que es fundamental conocer los resultados de una reforma ya que el hecho de estar cambiando de propuestas curriculares constantemente no permite asimilarlas y apropiarse de ellas. Este tránsito, aduce una de las dos entrevistadas, aparece más complicado cuando la apropiación implica romper paradigmas.

En los entrevistados vemos que su acercamiento al contenido de la nueva propuesta curricular ha sido desigual, asunto que se asocia a los distintos roles que los profesores desempeñan. Dos de los docentes se dedican exclusivamente a la atención de grupos y las otros dos, además de tener a cargo grupo, se desempeñan a contra turno como directoras de escuela. Los primeros expresan que el vínculo con los contenidos de esta reforma ha sido casi nulo, no han leído detenidamente el documento oficial y la escasa información que han recibido, ha provenido de las redes sociales y de lo poco que se ha visto en los Consejos Técnicos Escolares. Las segundas refieren que han recibido información constante de las autoridades superiores y que han buscado indagar por su propia cuenta, situación que se debe al vínculo que tienen con mandos de mayor rango y por la responsabilidad que tienen con sus profesores.

Sobre los conceptos clave de la nueva propuesta curricular, vemos que los entrevistados entienden por el concepto de comunidad a

los miembros que participan en la organización de las actividades escolares, donde se incluye a los padres de familia. Ellos reconocen que el acercamiento a los progenitores se ha dado básicamente a partir de las formalidades del trabajo escolar.

En torno a la inclusión vemos cierta afinidad, porque los cuatro entrevistados asocian este término con la idea de incluir a todos los alumnos en el trabajo de enseñanza, sin importar las discapacidades de algunos de ellos.

Asimismo, la mayoría de los entrevistados entiende por interdisciplinariedad a la conjunción de conocimientos de diversas disciplinas para abordar un tema determinado. En ellos se nota el influjo del trabajo que han desarrollado a través de la metodología de proyectos, propuesta que ha vinculado a los profesores a mirar los asuntos de la vida diaria desde distintas miradas.

En el abordaje del concepto de género observamos respuestas diversas de los entrevistados, donde prevalece un fuerte desconocimiento sobre el uso de este concepto para conocer las etapas de formación por las que pasan los alumnos y las alumnas en torno a su identidad genérica. A la par del escaso acercamiento a los fundamentos teóricos que entraña este término, vemos la presencia de prejuicios en torno a su manejo: en las respuestas escuchamos que eso es pura ideología o que el género se debe limitar a hablar de masculinidad y femineidades y no confundirlo con diversidad. Como colofón, referimos una respuesta que muestra el escaso conocimiento sobre la forma como se construyen las identidades de género: “yo respeto las ideologías y formas de pensar de todos, pero las prácticas machistas vienen de casa.”

Con relación a la transversalidad vemos que todos los entrevistados no tienen claridad sobre lo que implica esta dinámica. Los de menor antigüedad expresan un desconocimiento total sobre este asunto y las profesoras que son directoras en contra turno solo tienen claro que los ejes de inclusión, de género y de interdisciplinariedad deben cruzarse como un todo con el conocimiento de las asignaturas.

En torno al concepto de autonomía profesional y curricular observamos mayor uniformidad en las respuestas de los entrevistados,

donde todos visualizan a la autonomía curricular como la libertad de diseñar los contenidos de enseñanza conforme a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y las condiciones del contexto escolar. Esto no implica, admiten los entrevistados, hacer cosas diferentes a lo que prescriben los programas escolares, sino ajustar los contenidos de enseñanza a las circunstancias existentes.

En relación con la autonomía profesional, las profesoras de mayor antigüedad la entienden como la actualización constante de los docentes para hacer frente a los retos de enseñanza con mayor eficacia.

Al tocar las ideas sobre la escuela pública vemos que en todos los entrevistados la escuela es un espacio donde se brinda oportunidades de formación a los niños y un espacio de empleo para otros. En ellos no se ven ideas que distingan el papel de la escuela pública del papel que se desarrolla en las escuelas privadas; ya no está presente en su imaginario el compromiso que tenían los profesores con la desigualdad que existe en el entorno social.

Sobre el papel de los alumnos en el aprendizaje observamos que la mayoría de los entrevistados expresan que éstos deben tener un papel activo, pero no dicen cómo deben participar en este proceso. Solo dos profesoras dicen que este aprendizaje implica movilizar a los alumnos para que generen su propio conocimiento.

Por último, los entrevistados manifiestan que las CAV han aportado poca información a los profesores para ampliar su conocimiento sobre la NEM. La información, más bien, ha sido recibida en cascada desde la estructura por vía de los directores y del Consejo Técnico Escolar.

Caso 2: Escuela primaria del subsistema federal.

La unidad de análisis de esta escuela se integra por dos profesoras y dos profesores que egresaron de programas de licenciatura en educación o pedagogía. Aquí cabe precisar que una de las entrevistadas, la cual funge como directora de este plantel escolar, egresó de la escuela normal básica en la época en que el nivel de escolaridad de la carrera normalista era equivalente a estudios de nivel medio superior.

La antigüedad laboral de este grupo es un poco extremosa porque el tiempo de servicio de tres de los entrevistados oscila entre los 10 y los 19 años, y la cuarta tiene laborando 52 años en el magisterio. En los cuatro casos sus primeras experiencias de enseñanza fueron en ambientes rurales.

Tres de los cuatro entrevistados reconocen que tuvieron dificultades al comenzar sus labores de enseñanza, las cuales fueron resolviendo a partir de su reconocimiento mediante un trabajo de reflexión de su práctica. Todos consideran como algo muy natural pedir apoyo a los compañeros, aunque para la directora compartir experiencias es un asunto más complejo, porque para ella era común destinar tiempo extra del horario escolar para estas actividades, actitud que ahora no se observa en los maestros.

Al abordar los conceptos clave que aparecen en la nueva propuesta curricular, vemos que hay cierta afinidad en torno a la idea de comunidad: unos y otros la entienden como una actividad donde participan profesores, directivos, alumnos y padres de familia. Todos ellos refieren que en su trayectoria laboral han vivido experiencias de trabajo comunitario, situación que no sucede en la escuela donde actualmente laboran.

Como dice uno de los entrevistados: “yo pienso que la poca participación de mi escuela en la comunidad tiene que ver con la forma como la directora ve el funcionamiento de la escuela, porque para ella lo principal es cumplir con los aprendizajes y las cosas que ve como parte de la normalidad mínima, ...yo pienso que ella ve a los festivales y a las cosas en las que los padres entran como asuntos no relevantes y por eso no quiere que se pierda el tiempo efectivo... involucrando a los padres de familia en las actividades.”

Al observar lo que entienden por inclusión vemos que los entrevistados coinciden en la idea de incluir a todos los niños, de darles oportunidades educativas tanto a los niños normales como a los niños con discapacidades físicas y motoras. La directora asocia la inclusión con el respeto a la diversidad que cada alumno tiene, en cuanto a su nacionalidad, raza, sexo y manera de aprender. Los demás entrevistados coinciden con esta idea, asunto que asociamos con el influjo de

las ideas y prácticas educativas que los profesores asimilan a partir de la integración educativa.

La mayoría de los profesores visualiza la interdisciplinariedad como el abordaje de un tema desde diferentes asignaturas, ellos refieren que la experiencia a través de la cual asimilaron esta idea fue a través de la metodología de proyectos. Como vemos, en ellos los programas de aprendizaje impulsados por la SEP han sembrado conocimientos sobre esta dinámica, aunque no tienen claro aún la manera como se plantea la interdisciplinariedad en la nueva propuesta curricular.

En tres de los entrevistados vemos que la idea que tienen sobre el concepto de género lo asocian con la tolerancia a la forma de ser de cada uno de los alumnos y con el respeto a la diversidad de sus expresiones. Estas ideas permiten ver que no tienen una significación fundamentada del concepto de género, porque el sentido que le confieren es similar a lo que entienden por inclusión.

Esta ambigüedad propicia que en el trabajo de enseñanza no tengan claro cómo se vinculan los contenidos de formación de lo masculino, lo femenino y otras identidades genéricas con las etapas de desarrollo que viven en ese momento sus alumnos. Aquí cabe subrayar que, para la directora, la idea de género tiene que ver con los roles que fueron asignados a los hombres y mujeres y con la manera como han ido cambiando para ser más equitativos.

En los entrevistados hay poca claridad sobre la transversalidad, la mayoría asocia esta dinámica con la inclusión de ideas sobre el género, la inclusión o la interdisciplinariedad. Solo uno de ellos refiere nociones más cercanas a lo que se indica en la nueva propuesta curricular: “yo lo entiendo como que son temas que se van a tratar dentro de un mismo proyecto, porque todas las actividades deben tener los valores de la inclusión, del género y la interdisciplinariedad.”

Cabe mencionar que los entrevistados asistieron a un curso intensivo en el mes de agosto de 2022, donde se abordó el tema de la autonomía profesional y curricular. A pesar de las ideas que percibieron en esas sesiones, en ellos hay formas de significación distintas porque la mayoría lo entiende como estar actualizándose continuamente

para mejorar su práctica de enseñanza. Solo uno de ellos ofrece más claridad sobre estos términos: “por autonomía curricular entiendo que tenemos cierta libertad en la cuestión de currículum, de ver qué me conviene trabajar, qué no me conviene trabajar, de hacer modificaciones a la práctica. Y por autonomía profesional como la libertad de que enseñes conforme a lo que aprendes entre tus compañeros o de manera externa.”

Estas ideas, sin embargo, no puede implementarlas en su escuela, debido a que la directora no da margen para llevarlas a cabo. Esta profesora, por su parte, entiende el concepto de autonomía curricular como la libertad de los docentes de incorporar elementos que permitan desarrollar su práctica, pero sin perder de vista los programas de estudios.

Todos ellos visualizan a la escuela pública como un espacio que crea oportunidades a las nuevas generaciones para adquirir una formación que les permita desarrollarse dentro de la sociedad. En ellos no aparecen ideas vinculadas con el papel de la escuela en torno a la desigualdad social, lo que hay son nociones que se vinculan con los principios básicos del enfoque estructural-funcionalista, de formar, capacitar e integrar a los alumnos a la sociedad.

Al tocar la visión que tienen sobre el papel de los alumnos en el trabajo de enseñanza, no aparece un conocimiento fundamentado sobre la forma como se articula al alumno a procesos de enseñanza activos, en ellos no hay una noción de agencia social, lo que hay son ideas relacionadas con mayor libertad de acción en el trabajo de enseñanza y con la adición de equipo que les permita diversificar sus actividades de indagación.

Todos los entrevistados coinciden en señalar que las CAV no han generado información clara y suficiente sobre los contenidos de la reforma actual, más bien han generado confusión ya que la información que difunden se contrapone con la que ofrece el sistema federal.

En este primer acercamiento a la forma como se vinculan las y los profesores de educación primaria al proceso de la Nueva Escuela Mexicana, vemos que muchas de las ideas que los entrevistados expresan sobre las reformas y los conceptos clave de la propuesta curri-

cular actual, tienen atrás las tradiciones, saberes, valores y creencias que éstos han asimilado a lo largo de su experiencia laboral. Su forma de ver la comunidad, la inclusión, la interdisciplinariedad y la autonomía curricular y profesional tiene atrás las vivencias del trabajo pasado y la interacción con programas institucionales, como la integración educativa, y con propuestas de enseñanza, como la metodología de proyectos.

También hay vacíos de conocimiento en temáticas que han estado ausentes en la enseñanza primaria, como sucede con los asuntos de género y con los procesos de construcción de conocimiento transversal.

Estas primeras evidencias permiten resaltar que, entre las escuelas primarias federales y estatales, existen valores y creencias relativamente diferentes en torno a la organización escolar, diferencias que se engrandecen cuando en alguna de ellas aparecen directoras con muchos años en el servicio. Esta situación se presenta en una de las escuelas donde laboran los entrevistados, donde aparecen fuertes disparidades generacionales entre la directora y los profesores, disparidades que se manifiestan a través de la circulación de ideas, saberes y prácticas divergentes, como sucede en torno a la noción del concepto de comunidad y en la firme oposición que ejerce la directora para usar parte de los tiempos y espacios escolares para interactuar con la comunidad.

La apreciación de las y los profesores de educación secundaria de los elementos centrales de la Nueva Escuela Mexicana

En el nivel de enseñanza secundaria se eligieron tres escuelas, dos del subsistema estatal y una del subsistema federal, las dos primeras se ubican en la Zona Metropolitana de Guadalajara y la tercera en el municipio de Tala, Jalisco. Cabe aclarar que, en este escrito solo exponemos las apreciaciones de los profesores de dos escuelas de este nivel educativo.

Caso 1: El caso de una escuela secundaria técnica ubicada en la Zona Metropolitana de Guadalajara, específicamente en el municipio de Zapopan.

La unidad de análisis de este estudio se conforma de tres profesoras y un profesor, con una antigüedad que fluctúa entre los 3 y los 26 años de trayectoria laboral. Esos docentes provienen principalmente de carreras universitarias y solo una egresó del sistema de educación Normal.

Los cuatro entrevistados refieren que uno de los desafíos principales que afrontaron al comienzo de su carrera docente fue el manejo de grupos. Este problema aparece con mayor frecuencia en los que provienen del sistema universitario. Todos admiten que desde un principio han buscado mantener un equilibrio entre los objetivos establecidos y las necesidades e intereses de sus alumnos, aspectos que median los ritmos y las formas de aprendizaje.

También subrayan la importancia del respaldo y la colaboración entre compañeros como fuente valiosa de aprendizaje y mejora en su desempeño docente. Ellos comparten experiencias, solicitan asesorías y escuchan las opiniones de sus colegas para aclarar dudas y encontrar el enfoque más adecuado para alcanzar sus objetivos de enseñanza. Igualmente reconocen la relevancia de buscar oportunidades de aprendizaje adicionales, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

La diversidad de opiniones entre los profesores con relación a las reformas educativas pasadas es evidente. Algunos han experimentado cambios que han tenido consecuencias en su desarrollo profesional, porque han limitado su promoción laboral. Todos ellos muestran disposición al cambio y reconocen que las innovaciones anteriores se enfocaron en elevar los estándares de desempeño académico, aunque externan su descontento por la frecuencia con que se implementan las reformas.

Los profesores también muestran una amplia gama de percepciones y cuestionamientos con respecto a la reforma educativa actual. Así, aunque ven la posibilidad de alcanzar las metas propuestas, demandan una capacitación adecuada y una mayor claridad sobre la propuesta. Destacan la importancia de abordar los temas de manera interdisciplinaria y valorar a cada estudiante en función de su individualidad. Sin embargo, no dejan de externar su preocupación ya que estiman a la incorporación de la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje como un gran desafío.

Al pasar a los conceptos clave de la nueva propuesta curricular vemos en ellos ideas comunes, pero también diferencias que muestran la diversidad de experiencias y saberes que hay en el magisterio. En ese orden, al abordar el concepto de comunidad, los entrevistados expresan su preocupación por la falta de compromiso de los padres de familia en el proceso educativo. Ellos consideran que su participación se limita a la asistencia a los eventos escolares y a la entrega de material, pero coinciden en que se debe generar una comunidad que transforme el entorno, aunque reconocen que las experiencias de su escuela con la comunidad han sido limitadas.

Estos profesores tienen distintas percepciones de la inclusión educativa, pero coinciden en la importancia de garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y en la creación de escenarios educativos que promuevan y respeten la diversidad. Sin embargo, señalan la presencia de barreras que dificultan la implementación de la inclusión en la práctica docente, como la infraestructura física existente y los precarios recursos materiales disponibles en su escuela. Esta situación, aducen, impide ofrecer respuestas más acordes a las necesidades individuales de los alumnos con diversidad funcional. Ellos reclaman una capacitación y formación adecuada para afrontar los procesos de aprendizaje de los estudiantes con estas características.

Ellos también coinciden en su percepción del concepto de interdisciplinariedad como la integración de conocimientos de diversas asignaturas, con el propósito de superar su fragmentación en el desarrollo de proyectos integradores.

Con respecto al concepto de transversalidad, sus ideas transitan desde un desconocimiento pleno de este término hasta su analogía con el concepto de la interdisciplinariedad. Varios de los entrevistados ven esta forma de producción de conocimiento como una dinámica que implica integrar el contenido de las disciplinas con ideas sobre la inclusión, el género y la equidad.

Sobre la autonomía curricular y profesional también tienen diferentes percepciones. Algunos profesores entienden la autonomía curricular como la capacidad de tomar decisiones sobre los contenidos de enseñanza, pero expresan preocupaciones sobre la falta de claridad

de los lineamientos actuales. A la autonomía profesional, por su parte, la asocian con la libertad de elegir estrategias pedagógicas que se ajusten a las necesidades de cada estudiante y aseguren los objetivos de la enseñanza.

Sobre la escuela pública, los profesores coinciden, a pesar de la diferencia de edades y tiempos de antigüedad, en que su principal propósito es mejorar las condiciones de vida de los individuos y prepararlos para su vida laboral, social y familiar. A pesar de las percepciones negativas en las que esta modalidad educativa se ha visto envuelta, reiteran que la escuela pública es un espacio que ofrece oportunidades de aprendizajes para todos.

Los profesores están de acuerdo en la importancia de impartir a los alumnos habilidades para el manejo de la información y valoran la idea de fomentar un aprendizaje proactivo en la construcción del conocimiento. Además, destacan la necesidad de alejarse de enfoques pasivos de enseñanza y promover la autonomía de los estudiantes, ofreciéndoles oportunidades de exploración y aprendizaje con sentido.

Por último, manifiestan que en las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida no se ha compartido información referente a la reforma educativa. Algunos experimentan dificultades para comprender la reforma educativa y sienten que la información proporcionada en los CTE no es suficiente. La falta de claridad y la asignación de guías estatales y federales, generan confusión. Sin embargo, valoran la diversidad y la creatividad en las CAV y reconocen la importancia del trabajo interdisciplinario.

Caso 2: El caso de una escuela secundaria ubicada en el municipio de Tala, adscrita al subsistema federal de educación.

La unidad de análisis de esta escuela se integra por dos profesores y dos profesoras, dos de ellos son normalistas y dos más son egresados de carreras universitarias, el rango de antigüedad es de los 2 a los 12 años de servicio.

En ellos aparecen dificultades distintas para afrontar la actividad de enseñanza. Por ejemplo, los profesores que egresaron del sistema

de educación normal tuvieron menos problemas para integrarse al trabajo en el aula de manera inicial. En cambio, los egresados del sistema universitario si acusaron problemas de inseguridad al comenzar sus labores de enseñanza, situación que los llevó a implementar diversas estrategias, como el acercamiento a diferentes fuentes de información o a apoyos externos que les ayudaron a involucrar a los alumnos en los procesos de aprendizaje.

En relación con el proyecto educativo institucional, todos los entrevistados señalaron que han seguido de manera puntual los objetivos de enseñanza de los planes y programas de estudio que se han establecido en las diferentes propuestas curriculares con las que han trabajado.

Sobre las experiencias colectivas en los espacios escolares, todos ellos aprecian este ámbito como un lugar donde se dan diálogos y vivencias que contribuyen a mejorar el trabajo de academia. Sin embargo, coinciden en que los espacios para el intercambio de experiencias son insuficientes y, aunque los Consejos Técnicos Escolares pueden ser la clave, tampoco han cubierto esos vacíos. En ese orden, uno de los profesores comenta que es difícil la interacción con los compañeros por los tiempos y por la movilidad de un centro de trabajo a otro.

Con relación a las experiencias en torno a las reformas pasadas, coinciden en que las últimas propuestas curriculares conservan muchas semejanzas entre sí, sobre todo en las reformas del 2011 al 2017, donde señalan que éstas mantienen los mismos enfoques metodológicos y que solamente se modifican algunos conceptos.

Los entrevistados estiman también que la reforma del 2017 generó gran incertidumbre, debido a que se puso en cuestionamiento la permanencia de los profesores en el sistema educativo y porque se les señaló como los responsables de la debacle educativa, deslegitimando ante la sociedad su labor y su imagen profesional.

Todos refieren que su acercamiento a la Nueva Escuela Mexicana ha sido por información difundida en los Consejos Técnicos Escolares o en las redes sociales, por lo que su vínculo a esta propuesta ha sido “por encimita”. Sólo uno de los profesores comenta que ha tenido un acercamiento más profundo a partir del documento base, pero reconoce que aún no lo ha terminado de revisar.

Ellos reconocen que el intercambio de información entre compañeros ha sido casi nulo, pero admiten que uno de los principales retos de esta propuesta curricular estará en la acción colectiva, en ponerse de acuerdo todos los profesores, es decir, en poder hacer trabajo colaborativo, pero también en conocer con más detenimiento la metodología dirigida al trabajo por proyectos, así como en tener un mayor dominio de los contenidos de las asignaturas y una actualización y profesionalización adecuada para afrontar los desafíos del planteamiento curricular de la NEM.

Al abordar los conceptos clave que aparecen en la propuesta curricular, vemos que entienden por comunidad a la participación de los padres de familia, alumnos y maestros en los asuntos escolares.

El concepto de inclusión es asociado con la atención de las necesidades específicas de cada uno de los niños y la participación de los alumnos en las actividades escolares acorde a sus propias particularidades, aspecto que ayuda a facilitar su proceso educativo.

En el caso del concepto de interdisciplinariedad tres de ellos lo identifican como la integración de muchas disciplinas en el trabajo de enseñanza, lo cual es asociado con su participación de la asignatura en la construcción de los proyectos integradores.

Al abordar el eje de género y sus implicaciones en el trabajo de enseñanza, vemos que dos de los profesores no tienen claro cómo este contenido atraviesa la formación de los alumnos, aunque si destacan la necesidad de trabajar en ello por las actitudes de superioridad de los estudiantes varones. En tres de los casos manifiestan que es un tema difícil de tratar ante los alumnos y dos reconocen que no tienen facilidades para tocar este eje en sus asignaturas; en uno de estos casos observamos que la profesora visualiza de manera igual a hombres y mujeres, donde su visión disciplinaria del género lleva a reducir la formación de lo masculino y lo femenino al desarrollo que tiene la flora y la fauna en la naturaleza.

En lo relativo a la construcción de conocimiento transversal, no hay claridad en todas las respuestas. Por ejemplo, uno de los entrevistados asocia este proceso al trabajo colaborativo entre todos los ejes.

Las ideas que expresan sobre la autonomía profesional y curricular también son variadas. Uno de los profesores la entiende como la

manera personal como aborda la programación y desarrollo de su trabajo de enseñanza, otro la visualiza como la incorporación de la tecnología y las aplicaciones al trabajo de enseñanza, así como la elección y uso de contenidos en tiempos que permitan un aprendizaje significativo en los alumnos. Otro más la identifica con la libertad de decidir los aprendizajes y el cuarto profesor como una dinámica de autogestión, donde se van logrando paso a paso las metas que se proponen en los objetivos de enseñanza.

La apropiación de los profesores de secundaria de los contenidos básicos de la NEM

En este primer acercamiento a las ideas que tienen los profesores de secundaria al proceso de la Nueva Escuela Mexicana, podemos ver que en este nivel educativo hay dos vías de procedencia formativa que potencialmente inciden en la forma como visualizan estos cambios: por un lado, tenemos a docentes que proceden del sistema de educación normal y, por otro, a docentes que provienen del sistema universitario. Su confluencia en este espacio educativo enriquece la diversidad de los contenidos de enseñanza que circulan en los espacios áulicos, pero también introduce referentes más diversos en el diálogo que entablan con los presupuestos teóricos de esta reforma.

La información también muestra que, a pesar de que los profesores se sujetan al programa institucional prescrito por la SEP, en el espacio escolar se recrean otras expresiones culturales que provienen de las experiencias de sus profesores y de la convivencia cotidiana en su centro de trabajo. Sin embargo, ellos reconocen que los espacios para el intercambio de los saberes y habilidades de enseñanza son reducidos.

En ellos aparecen diversas percepciones sobre las reformas pasadas, pero coinciden en la crítica hacia la temporalidad a la que éstas se sujetan, a los tiempos sexenales, lo que limita la apropiación de los contenidos de cada propuesta educativa.

Los profesores de ambas escuelas coinciden en que la experiencia de innovación más reciente afectó sensiblemente su imagen

social, porque fueron estigmatizados por el gobierno federal como los responsables de la baja calidad de la enseñanza y porque fueron sometidos a formas de evaluación que afectaron su salud y pusieron en riesgo su permanencia laboral.

En las ideas que vierten sobre los conceptos que sustentan esta nueva propuesta de enseñanza, vemos que sus visiones que tienen sobre la comunidad, la inclusión, la interdisciplinariedad y la autonomía curricular y profesional, se vinculan con los saberes y prácticas que han sedimentado a lo largo de su trayectoria de trabajo. A la comunidad la definen a partir de las vivencias que han desarrollado en el espacio escolar: para ellos la comunidad se conforma por los sujetos que participan día a día en las actividades educativas y por la asistencia y colaboración que ofrecen los padres de familia. A la inclusión la entienden a partir de los saberes asimilados de los programas educativos impulsados para lograr equidad y justicia social, como el programa de integración escolar, donde los profesores empezaron a conocer los protocolos, conceptos y acciones que debían llevar adelante para integrar a los alumnos con alguna discapacidad física o de otro tipo. La interdisciplinariedad, por su parte, la visualizan como la integración de conocimientos de diversas asignaturas, apreciación que se asocia a la experiencia reciente con el uso de la metodología de proyectos promovida por RECREA.

En las ideas que expresan sobre el concepto de género encontramos una situación más complicada, porque la mayoría de los entrevistados no tiene claridad sobre este término; muchos lo asocian con la sexualidad de los jóvenes, pero sin ninguna alusión a la construcción de las masculinidades y las feminidades de los alumnos.

En el asunto de la transversalidad notamos un mayor desconocimiento en los entrevistados; hay en ellos ideas importantes que sirven de premisa a esta propuesta de construcción, como la integración del contenido de las disciplinas con las ideas de inclusión, de género y equidad. Creemos que en este punto hay retos cognoscitivos muy importantes que los profesores deben afrontar: aprender a construir conocimiento, actividad en la que no fueron formados ni en el sistema de educación normal, ni en el sistema universitario.

También observamos que las experiencias de trabajo y las ideas que han adquirido en torno a la autonomía profesional y curricular han incidido en la forma como ven este término, como un margen de libertad para organizar su actividad de enseñanza a partir de las circunstancias y condiciones del espacio escolar, donde la particularidad de los alumnos y el estilo de enseñanza del profesor incide en la forma como éste diseña su trabajo.

Podemos decir que el encuentro de los profesores con la capacitación que implementará la SEP desde enero de 2023 se verá por las diversas experiencias, saberes y conocimientos que los profesores han ido acumulando a lo largo de su trayectoria en el magisterio. En este diálogo aparecen ensambles en ciertos aspectos, oposiciones y resistencias, como producto de la lucha entre los saberes y creencias previas y las novedades que trae consigo la NEP.

Notas

1 Es una investigación colectiva donde participan profesores de educación preescolar, primaria y secundaria y un profesor-investigador del ISIDM y la Universidad de Guadalajara; por eso aparece una cantidad numerosa de autores en este reporte de investigación.

2 En este ensayo, debido al tamaño de los artículos establecido en la revista *Educ@rnos*, sólo se incluye información de dos escuelas secundarias.

DOCENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN CONTEXTOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: MANIFESTACIONES DECOLONIALES

Blanca Estela Galicia Rosales

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Bellas Artes de Amecameca y docente de educación básica. blanquitagalicia@yahoo.com.mx, <https://orcid.org/0000-0002-5474-1096>

Recibido: 15 de agosto 2023

Aceptado: 15 de septiembre 2023

Resumen

El propósito del presente artículo es realizar un análisis crítico a partir de las recomendaciones internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en tensión con la mirada decolonial de la formación de docentes propuesta por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), para ello se ha construido un plexo argumentativo basado en la pedagogía latinoamericana de Dussel (1980), la opción decolonial de Mignolo (2007) y las pedagogías decoloniales de Walsh (2013).

La mirada epistemológica se sitúa en la multirreferencialidad de Ardoino (2022) y la metodología de investigación está situada en la re-

flexión metodológica de Razo (2000) y la implicación de Pastrana (2011), con el apoyo de entrevistas no estructuradas. Este ejercicio indagatorio tiene domicilio en las proposiciones compartidas por algunos docentes de educación básica del Estado de México, en donde manifiestan diversos posicionamientos pedagógicos en tensión ante la emergencia de la Nueva Escuela Mexicana como posibilidad de formación de docentes.

Palabras clave: Escuela, decolonialidad, formación, educación, Nueva Escuela Mexicana

Abstract

The purpose of this article is to carry out a critical analysis based on the international recommendations of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) in tension with the decolonial view of teacher formation proposed by the New Mexican School (NMS), for this purpose has built an argumentative plexus based on the Latin American pedagogy of Dussel (1980), the decolonial option of Mignolo (2007) and the decolonial pedagogies of Walsh (2013).

The epistemological view is situated in the multi-referentiality of Ardoino (2022) and the research methodology is situated in the methodological reflection of Razo (2000) and the implication of Pastrana (2011), with the support of unstructured interviews. This investigative exercise is rooted in the propositions shared by some basic education teachers in the State of Mexico, where they express various pedagogical positions in tension in the face of the emergence of the New Mexican School as a possibility for teacher formation.

Keywords: Schools, decoloniality, formation, education, New Mexican School.

Metodología

El estudio que se presenta ha sido construido a partir de la *Reflexión Metodológica* (Razo, 2000) dado que partimos de la idea de que no po-

demos mantenernos distanciados de nuestro objeto de investigación, por el contrario, es necesario movernos con él, por ello existe la necesidad de implicarse (Pastrana, 2011) y comenzar a tomar posiciones de sujeto/investigador, que nos permitan ver más allá de lo que buscamos, es decir, que podamos hacer visible, también aquello que emerge como novedad, haciendo posible la producción de conocimiento desde la incertidumbre, al respecto se nos plantea lo siguiente:

Todo trabajo de conocimiento social supone diálogos auténticos entre sujetos y no sólo penetrantes observaciones y agudas disquisiciones, pero distantes. El papel del sujeto tanto el que es cuestionado como el que deviene indagador, dentro del proceso de investigación es nodal (p. 2).

Por esta razón, decidimos acercarnos al campo a partir de la entrevista no estructurada, en donde los profesores manifestaron su mirada acerca de lo que veían en las escuelas de educación básica, ante la emergencia de la NEM, se realizó la sistematización de la información desde la mirada de la Multirreferencialidad (Ardoino, 2022), lo cual nos posibilitó la construcción argumentativa.

Planteamiento del problema

Los modelos educativos implementados en las escuelas de educación básica en México, desde su incorporación a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 1994, se han ido desarrollando con base en las recomendaciones internacionales que emite este organismo y que de modo hegemónico han buscado la producción de discursos y prácticas pedagógicas, a las que se circunscriben los docentes, lo cual ha hecho posible la preservación de prácticas desde la transmisión y la verticalidad hacia los estudiantes de la educación básica, que perpetúan así la estabilidad de una economía capitalista exacerbada y depredadora, en el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010) se propuso que:

...la reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas (pág. 5).

En este sentido, es importante decir que las escuelas Normales han tenido por misión, preparar a los docentes en formación, de tal manera que quienes puedan integrarse a las instituciones, estén listos para desarrollar una enseñanza de calidad desde su formación inicial y así luchar para que poco a poco, vayan fortaleciendo su trayectoria docente, de tal manera que exista la obtención de un estatus permanente como profesional, a partir del resultado de una evaluación que lo clasificaba como destacado, bueno, suficiente o insuficiente.

No obstante, al no pasar las pruebas correspondientes, los egresados de las escuelas normales quedaban excluidos de la docencia, con la cual podrían contribuir a la formación de estudiantes de educación básica.

En contraposición los modelos decoloniales de formación, promovidos por la NEM, han ido optando por el apoyo para la existencia de las escuelas normales, enfatizando el apoyo a las Normales rurales, debido a que estas se han manifestado desde la pluriculturalidad y la multiculturalidad en nuestra nación, por ello se pretende contribuir para la reforma paulatina de planes y programas de estudio, con énfasis en contenidos locales y regionales, considerando la relevancia de los contextos escolares, las prácticas colectivas de los docentes en formación y la producción de conocimientos y políticas educativas que consideren los fines y las posibilidades de la NEM (SEP, 2019 y 2022).

Marco teórico

Crítica a las recomendaciones de la OCDE hacia el Sistema Educativo Nacional: el caso de las escuelas de educación básica.

En este primer movimiento de análisis realizaremos algunas observaciones a partir del *Acuerdo de Cooperación México-OCDE*, para

mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010), en donde se planteaban desde el año 2010, una serie de recomendaciones para elevar la calidad de la educación en nuestro país, de este modo encontramos una propuesta de transformación para las escuelas, a partir de ciertas estrategias de acción que habían considerado principalmente, a los docentes, en donde se enfatizó sobre la implementación de una política educativa, que incluyera el liderazgo y la gestión escolar en las instituciones para lograr sistemas escolares exitosos, con los cuales se pudiera elevar la calidad de la educación, así encontramos un llamado para realizar la reforma educativa, con la cual se realizaron cambios al Artículo Tercero Constitucional (LXII LEGISLATURA, 2013), con la intención de garantizar ciertos estándares de aprendizaje, estándares para contratación de docentes y estándares para el logro de liderazgo escolar.

De este modo, nos damos cuenta de que estas son ideas y prácticas que tienen asociación con los modelos económico-empresariales y que pareciera que buscan la producción de un nuevo discurso: tan convocante como seductor, con la intención de que dicho posicionamiento fuera asumido por los países de la periferia, dando lugar a prácticas políticas, sociales, económicas y culturales/educativas que se situaran en esta mirada utilitaria y excluyente. “El sin sentido viene a reinar porque las cosas no tienen más sentido que el que la propaganda, el *Kitsch*, la moda, lo “moderno e importado”, lo que se usa, viene a imperar en la existencia del “hombre masa (Dussel, 1980, pág. 77), cuando se habla de que sólo se le da sentido a lo que es *moderno o importado*, se está haciendo alusión a la manera en la que los gobiernos del pasado asumían estos discursos como verdades inamovibles y en consecuencia emergían políticas educativas desde esta mirada.

En América Latina había una marcada tendencia hacia la aceptación de todo aquello que parecía innovador, sin embargo, en los últimos años esto se ha ido desdibujando dadas las situaciones políticas emancipatorias, que se han presentado en algunas naciones: México entre ellas, en donde eventualmente se rechaza la tirantez de los organismos internacionales, ante gobiernos carentes de argumentos

políticos y sociales, que no han legislado para las minorías sino prioritariamente para el sistema económico neoliberal y globalizador.

Un asunto que llama la atención es que la OCDE ha pedido que México atraiga a los *mejores candidatos docentes* (2010), esto significa que cuando la OCDE habla de atraer a los *mejores docentes*, es que está pensando en su antónimo que son los *peores*, o por lo menos en la existencia de *candidatos docentes no idóneos* y por esta causa excluidos de toda posibilidad de incorporarse al magisterio y aunque, también había propuesto la creación de periodos de inducción y prueba, eso fue algo que no existió en el marco de la anterior reforma, también se había propuesto una evaluación basada en estándares de calidad, lo cual nos colocaba ante la posibilidad de ser un producto y/o servicio susceptible de medirse, calificarse y clasificarse. Por lo menos eso sucedió, con los docentes que se incorporaron a estos sistemas de evaluación desde los estándares preestablecidos en donde quedaron catalogados como destacados, buenos, suficientes o insuficientes.

Esa cuestión, no ha desaparecido, continúa latente porque esto ha dado lugar a la competencia, a la enemistad, a la indignación y a la emancipación en constancia y continuidad, no obstante, otros no asumieron este discurso como suyo y optaron por nuevas alternativas de sublevación. Una de ellas fue quitar el poder a los gobiernos adheridos a las peticiones de organismos internacionales y a la iniciativa privada, esta mirada tensionó a los docentes quienes oscilaban su postura entre discursos polarizados y contradictorios.

Es interesante ver lo que ocurrió con las recomendaciones internacionales hacia los sistemas educativos en naciones de América Latina, que fueron en el mismo tenor de las que se hicieron para México, así dejaban clara la hegemonía y el reparto de lo que se debe hacer desde la óptica colonial. Se ha podido visibilizar que la OCDE, ha emitido este tipo de recomendaciones para hacer alusión en primer lugar, a la idea de que existe un rezago en nuestros países (América Latina), que debe ser resuelto, a la manera en la que ellos están concibiendo a la educación, Esta situación ha repercutido en la toma de distancia, toda vez que en nuestra América, se tienen situaciones, contingencias y momentos históricos de ordenes muy distintos, que no permiten la

implementación de un sólo modo de mirar, pues cada uno en su historicidad, en su cultura, en sus modos de organización política-económica y en su geopolítica tiene que ser visibilizado (Mignolo, 2007).

Recontextualizando a México, nos podemos dar cuenta que tiene un problema de desempleo y de falta de oportunidades para la obtención de escolarización en el nivel superior en donde existen los llamados *ninis* para referirse a todos aquellos jóvenes que *ni* estudian *ni* trabajan y que pareciera ser, que conforman el grueso de algunas poblaciones y que, por ello, debieran ser sometidos a procesos de instrucción para incorporarlos de un modo u otro al empleo, al respecto Dussell (2011), plantea lo siguiente:

En México se denomina a la nueva juventud, producto de la actual crisis del capitalismo, los *ninis*: ni pueden estudiar (porque no hay lugar en las instituciones pedagógicas), ni pueden trabajar (por falta de lugares de trabajo), porque la estructura del capitalismo no necesita ya para la producción de mercancías tantos trabajadores, reemplazados por los procesos robotizados y computarizados (p. 14).

Desde esta perspectiva vemos que ha existido una complejidad en el asunto de escolarización y el empleo en donde parece, que es la culpa de los que no estudian y tampoco trabajan, pero en este sistema de los excluidos, parece que no todos se indignan, pues existen docentes, queriendo incorporarse al Sistema Educativo Nacional, asumiendo las reglas impuestas y la competencia desahogada para tener una plaza de trabajo en el magisterio, en donde importa más el empleo que la actividad docente en sí. Esta última idea había aparecido con cierta regularidad, en el pensamiento de algunos de los nuevos docentes, quienes prefirieron adherirse a las formas y reglas abandonando la posibilidad de inconformarse y emanciparse.

Las realidades en nuestro territorio mexicano, son singulares, por eso fue necesaria, una propuesta educativa en donde tengan cabida los indignados (Dussel, 2011), para ello en el año 2018, la Cámara de Diputados, propuso echar abajo la anterior reforma educativa, ca-

racterizada por no haber emprendido un diálogo con los docentes ya que su implementación se debió más a los acuerdos internacionales emanados de la OCDE (2010), que con las propias necesidades situadas en nuestro contexto.

De esta manera, se sintió una imposición, hallada en los contextos internacionales, en donde se prefirieron los mecanismos emanados de los sistemas económicos globales, que hacían indicativos para que los jóvenes de los países colonizados tuvieran una preparación profesional de calidad que les permitiera ser mano de obra calificada y barata.

La idea global de «América Latina- explotada por los Estados imperiales de la actualidad (Estados Unidos y los países imperiales de la Unión Europea) se construyó alrededor de la noción de que el subcontinente es un territorio extenso y una fuente de mano de obra barata, con abundantes recursos naturales y destinos turísticos exóticos con hermosas playas caribeñas, una región que da la bienvenida a viajeros, invasores y explotadores. (Mignolo, 2007, p. 118)

La *opción decolonial* es una forma de pensar y de pensarse en el mundo y nos plantea la descolocación de los discursos, con miras a la asunción de un argumento nacido del dolor, de querer ser lo que no somos y que por tanto no nos permite incorporarnos a sistemas de la colonia, y las preguntas que vuelven a quedar en el aire son: ¿para qué queremos colocarnos en donde siempre estaremos excluidos, si no entramos a sus modos de competencia y liderazgo?, ¿cuál es el lugar, el espacio y la condición en donde nos colocamos?

La opción decolonial como posibilidad emancipatoria en el Sistema Educativo Nacional Mexicano

En este segundo movimiento, hacemos una reflexión, a partir de la opción decolonial que es un lugar inusual tanto axiológica, ontológica, óptica, epistemológicamente y epistémicamente, que nos propone un

nuevo espacio para ver una realidad local, misma que está queriendo ser determinada por una idea global/neoliberal, en la que hombres y mujeres somos vistos como cosas, cómo bienes y como productos, olvidando *lo otro* que somos, es decir, un complejo de pensamientos, emociones y sentimientos que componen nuestras subjetividades, que tienen un significado en el mundo de la vida y desde donde se pueden construir realidades alternas a las que ven los organismos internacionales, pero:

¿Cómo podemos vivir pisando un pie en lo global y otro en lo local?

No podemos negar que existen singularidades y formas culturales con las que vivimos y convivimos cotidianamente en nuestra nación, sin embargo, también existe otra realidad fuera de ella. Esta idea global de ver lo educativo, es justamente lo que nos está permitiendo responder ante las contingencias de un país que no tiene las condiciones de las naciones dominantes, que forman parte de organismos internacionales, por lo tanto, es importante ubicarnos ante la opción decolonial (Mignolo, 2007) esto significa: comenzar a ver con los ojos de lo local a lo global y no precisamente con los ojos de lo global tratar de ver las localidades. Esta disyuntiva, nos lleva a un *pensamiento fronterizo* (Anzaldúa, 2016), en el que se asume que tenemos abierta *la herida* (Mignolo, 2007) de la que anteriormente hablábamos, la cual al tener un roce constante entre *querer ser* desde nuestras localidades y por otro lado, esta necesidad de incorporarse a un mundo que no es nuestro, no obstante, se presenta como algo que está, que nos hiere pero que no podemos quitar.

Ellos son los sujetos que se forman bajo la herida colonial de hoy, la noción dominante de la vida en la que gran parte de la humanidad se convierte en mercancía (como los esclavos de los siglos XVI y XVII) o, en el peor de los casos, se considera que su vida es prescindible. El dolor, la humillación y la indignación que genera la reproducción constante de la herida colonial ori-

gina a su vez proyectos políticos radicales, nuevas clases de saber y movimientos sociales (Mignolo, 2007, p. 119).

El sufrimiento aparece justo, en el momento en el que no podemos incorporarnos a las posibilidades que nos plantean los organismos internacionales, dado que nuestras posibilidades y realidades, no son las que se esperan en el contexto en el cual ellos nos han ubicado, pero tampoco podemos abandonar todas nuestras particularidades culturales para entregarnos de lleno a un sistema económico, político, social y cultural que nos ha sido impuesto, en ese sentido podríamos decir que quienes lo conformamos, miramos en la NEM, una tensión entre dos ideologías, entre dos almas, entre dos sistemas, entre dos pensamientos (Anzaldúa, 2016), que nos llevan a un estado constante de inconformidad y que hacen visible la conciencia de las coordenadas que pisamos: un pie en lo local, un pie en lo global.

Catherine Walsh (2013) propone una manera distinta de ver la pedagogía, basada en lo político, como eje transversal de lo que se puede desaprender y reaprender en relación a lo que nos ha sido dado como válido, por ello es importante colocar dos términos: la emancipación y la transformación social, que van a ser de gran importancia para entender las *pedagogías decoloniales* (Walsh, 2013), como un modo de subvertir lo ya instituido por las estructuras dominantes, para posicionarse desde otro lugar de enunciación y una práctica que nos permita la conformación de lo pedagógico *otro*.

En ese sentido también emerge la *pedagogía decolonial* que se relaciona con dos cosas: en primer lugar, la planteada en la pedagógica de Enrique Dussel (1980), en donde se propone que no exista un sinsentido en las cosas que vienen propagadas por la moda o por lo moderno, sin importar lo que normalmente se utiliza para entrar en la condición del hombre, más esto significaría que exista la posibilidad de crear un modelo pedagógico propio de las naciones latinoamericanas y en las condiciones en las que cada una se encuentre, por ello no se trata de aislarse y de crear modelos que obedezcan únicamente a la singularidad, olvidándose del resto del mundo, fuera del sistema

económico, político, social y cultural que envuelve a una nación, sin embargo, la propuesta de formación de la ciudadanía deben nacer de lo que le *duele*, de lo que necesita.

La Nueva Escuela Mexicana: ¿un nuevo posicionamiento?

La NEM es la propuesta del gobierno actual, dada a conocer por primera vez por el Secretario de Educación: Esteban Moctezuma Barragán en el taller de capacitación titulado: *Hacia una Nueva Escuela Mexicana* (SEP, 2019), afinada en el Plan de estudios de educación básica 2022 (SEP, 2022) y posicionada entre muchos otros documentos por los textos titulados: *Libro sin recetas para la maestra y el maestro* (2023) en sus 6 fases, en donde plantea la formación de sujetos desde la diferencia, la singularidad y el sentido comunitario, buscando que los niños, niñas y adolescentes, se sientan orgullosos de su identidad étnico-cultural y desarrollen un gran amor por México.

En este sentido discursivo es importante analizar que los hacedores de políticas públicas, están comenzando a ver esas singularidades, al tratar de posicionar una educación desde lo local, que aparece como una acción, misma que ha llegado a formar parte del nuevo texto del *Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (LXIV LEGISLATURA, 2019).

Al proponer el sentido comunitario y la identidad étnico-cultural, que se incorporan a los enunciados legislativos, se hizo un intento por ubicarse en un lugar distinto, desde el cual, se puede imaginar un Sistema Educativo Nacional decolonial, eso no lo sabemos con exactitud, sin embargo, cabe la posibilidad de que se reconozcan nuevas prácticas alternativas de educación y se busque el modo de implementarlas, diseñando políticas públicas adecuadas a México.

Desde esta asunción, se plantea, la formación de niños, niñas y adolescentes, en el marco de la honestidad y con rechazo a la corrupción, por tanto, los docentes de la NEM (SEP, 2019, 2022 y 2023), podrían asumir una filosofía de la educación por la vía decolonial que impacte las prácticas y vivencias en la escuela, para que desde ahí se disemine hacia la comunidad. Posicionando paulatinamente otra con-

cepción de lo educativo, de lo pedagógico y de la formación, desde dos posibles vías: la Pedagógica Latinoamericana (Dussel, 1980) y las Pedagogías decoloniales (Walsh, 2013).

Es relevante decir que la NEM (SEP 2019, 2022 y 2023), se encuentra en un proceso de implementación, y que toma su distancia con relación al anterior modelo educativo por competencias, se pretende ubicar un nuevo modo de educación y de escuela con posibilidades decoloniales. Los enunciados legislativos propuestos en la reforma al Artículo Tercero Constitucional (LXIV LEGISLATURA, 2019) y en las Leyes secundarias (SEP, 2019), en materia educativa, son modos de ubicación para los docentes ante la posibilidad de asumir una participación que permita visibilizar lo que está ocurriendo en las diversas realidades del territorio nacional. La NEM (SEP, 2019, 2022 y 2023), es sólo una coordenada que necesita irse construyendo y reconstruyendo con las voces y experiencias de toda la sociedad.

Hallazgos

Lo que se encontró en esta indagatoria, son algunos domicilios provisionales de sentido que nos permitieron llegar a las proposiciones que damos a conocer a continuación, sin embargo, esto no significa que sean inamovibles dado que se encuentran en proceso de diálogo continuo, sólo se hizo un corte y eso es precisamente lo que a continuación aparece:

- Existe la necesidad de repensar el concepto de formación y de formación de docentes en las escuelas de educación básica del Estado de México, debido a que, aunque no existen prescripciones y obligaciones en ese sentido, los directivos y docentes de estas instituciones se han asumido ante roles verticales de transmisión de prácticas desde la tradición, lo cual constriñe la producción de nuevos conocimientos pedagógicos y el pensamiento crítico.
- Existe la posibilidad de hallar en la NEM (SEP, 2019, 2022 y 2023) una coordenada de comprensión de la formación y las

pedagogías decoloniales (Walsh, 2013) que amplifique los horizontes de los directivos, docentes y docentes en formación, haciendo posible la construcción de nuevas prácticas pedagógicas desde América Latina, la producción de conocimientos situados con cierta distancia de las prescripciones de los organismos internacionales.

Consideraciones finales

La educación basada en la mirada decolonial, nos lleva a tomar posturas dialógicas frente a las realidades diversas a las que nos enfrentamos cotidianamente, la NEM, se encuentra en construcción, no está acabada, por tanto, no cabe únicamente la visión hegemónica de las instancias gubernamentales, sino también emerge como una posibilidad de participación continua, constante y situada.

Las pedagogías decoloniales son consideradas como una opción y desde esa manera de pensar la educación, devienen nuevas formas de organización escolar, otros modos de ser docente, otras posiciones filosóficas con la intención de formar niños, niñas y adolescentes desde otra mirada.

Referencias bibliográficas

- Anzaldúa, G. (2016). *La frontera. La nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Ardoino, J. (19 de Abril 2022). “El análisis multirreferencial”, en *Sciences de l’éducation, sciences majeures, actes de journées*. Obtenido de “El análisis multirreferencial”, en *Sciences de l’éducation, sciences majeures, actes de journées*: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (2011). *Carta a los indignados*. México: La Jornada Ediciones.
- LXII LEGISLATURA. (7 de febrero de 2013). *Cámara de Diputados LXII Legislatura*. Obtenido de Decreto por el que se reforman los artí-

- culos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de lo: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013#gsc.tab=0
- LXIV LEGISLATURA. (28 de diciembre 2017). *Cámara de Diputados LXIV Legislatura*. Obtenido de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 2017: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. España: Gedisa.
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. París: OECD Publishing.
- Pastrana, L. (14 de julio de 2011). *COMIE*. Obtenido de Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/12.Multiculturalismo y Educación: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0481.pdf
- Razo, J. A. (2000). *Metodología Hermenéutica e Investigación Educativa*. Toluca, México: ISCEEM.
- SEP. (4 de agosto 2019). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de Hacia una escuela nueva mexicana. Taller de capacitación. Ciclo escolar 2019-2020: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- (2023). *Libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir Tomo I*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

LA VIDA COTIDIANA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Moisés Ledezma Ruiz

Doctor en educación. Supervisor de Escuelas Secundarias Técnicas de la SEJ. mlr_isidm@yahoo.com.mx

Recibido: 2 de julio 2023

Aceptado: 3 de septiembre 2023

Resumen

Uno de los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana se refiere a la comprensión de lo que significa la vida cotidiana como una premisa para la transformación de las formas de vida que ella comporta. A través de este artículo pongo a su consideración un acercamiento a lo que sucede en la cotidianidad en la secundaria.

La vida cotidiana o cotidianidad consiste en el conjunto de hábitos, rutinas o estrategias necesarios para lograr un comportamiento pragmático que le permita a un individuo tener éxito en una actividad. En la vida cotidiana el sujeto tiene como principal propósito su autoconservación; ser capaz de manejar las condiciones que le posibiliten vivir con la menor cantidad de conflictos y la mayor comodidad posibles. Así, la cotidianidad no tiene un sentido autónomo, sino que se inscribe contexto socio-histórico.

Caracteriza a la secundaria el desarrollo de un currículum fragmentado en el que se privilegia la forma sobre el fondo en el manejo de contenidos

declarativos que son tratados por el profesor a través de su explicación-exposición, en prácticas escolares regulares y previsibles que giran alrededor del control y la disciplina. La “sobrevivencia escolar” tanto de los docentes como de los alumnos es un fenómeno inherente a las complicadas y difíciles condiciones en que se desenvuelven las clases en este nivel educativo.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, vida cotidiana, prácticas educativas, hábitos, rutinas, escuela secundaria.

Abstract

One of the approaches of the New Mexican School refers to the understanding of what everyday life means as a premise for the transformation of the ways of life that it entails. Through this article I offer you an approach to what happens in everyday life in high school.

Everyday life or everyday life consists of the set of habits, routines or strategies necessary to achieve pragmatic behavior that allows an individual to be successful in an activity. In everyday life the subject's main purpose is its self-preservation; be able to manage the conditions that allow you to live with the least amount of conflict and the greatest possible comfort. Thus, everyday life does not have an autonomous meaning, but is inscribed in a socio-historical context.

Secondary school is characterized by the development of a fragmented curriculum in which form is privileged over substance in the management of declarative content that is treated by the teacher through his explanation-exposition, in regular and predictable school practices that revolve around the control and discipline. The “school survival” of both teachers and students is a phenomenon inherent to the complicated and difficult conditions in which classes take place at this educational level.

Keywords: New Mexican School, daily life, educational practices, habits, routines, secondary school.

Uno de los planteamientos importantes de la Nueva Escuela Mexicana se refiere a la comprensión que los docentes debemos tener de lo que signifi-

fica la vida cotidiana como una premisa fundamental para la búsqueda de la transformación de las formas de vida que ella comporta y que redundan en el privilegio de la comodidad, el egoísmo, el individualismo, la falta de conciencia social, etc. debidos, de algún modo, a la desconexión entre la escuela y la comunidad. A través de este artículo pongo a su consideración algunos referentes que apoyen la comprensión de lo que sucede en la cotidianidad de la vida de la escuela, en particular, la secundaria.

La práctica docente como actividad cotidiana

Una característica esencial del acontecer en el aula es la relación cara a cara en actitud natural entre el profesor y sus alumnos, la cual precisamente está cargada de interpretaciones producto de la intersubjetividad de los participantes del proceso educativo. Por tanto, debemos considerar que las diversas actividades de la práctica docente se desarrollan básicamente en el marco de la vida cotidiana del aula.

La cotidianidad puede estudiarse desde diferentes campos del conocimiento: antropología, sociología, psicología y epistemología, entre otros, dándose incluso la posibilidad de perspectivas interdisciplinarias para el estudio de este aspecto de la realidad; “realidad de lo cotidiano”. Una característica común de estas teorías es el tratar de “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor... La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor, 1998: 16).

El acercamiento teórico al quehacer de los profesores se puede realizar teniendo como perspectiva la sociología de la cotidianidad centrándose en eso que los maestros hacen día con día en sus salones de clase, tomando en cuenta que es ahí donde se cristalizan muchos de los elementos que pueden caracterizar una determinada práctica docente. Se parte del apoyo en Heller (1994 y 1998) cuya teoría pretende explicar los factores que entran en juego y la manera como funciona la vida cotidiana de una sociedad. Esto es posible ya que la escuela, y en particular los sucesos en el aula, tienen un carácter eminentemente social; son fenómenos sociales, por lo tanto, no tendría sentido situar las prácticas escolares fuera del contexto social en que se encuentran inmersas; los acontecimientos escolares no pueden ser ajenos a procesos sociales más amplios.

Para Schütz (1995), el mundo de la vida cotidiana significa un mundo intersubjetivo que existía mucho antes que nosotros nacióramos, experimentado e interpretado por nuestros predecesores, como un mundo organizado y que ahora es dado a nuestra experiencia e interpretación. Es escenario y objeto de nuestras acciones e interacciones. Es un mundo común a todos, en el cual tenemos un interés eminentemente práctico.

Por lo antes señalado, resulta fundamental ubicar la labor docente en el contexto de la vida cotidiana que para Heller (1994:9) “es el conjunto de las actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social”. Otra idea importante que complementa el concepto anterior, es el que refiere Heller (1998:96) en su libro “Sociología de la vida cotidiana”, en donde señala que “la vida cotidiana es en su conjunto un acto de objetivación: un proceso en el cual el particular como sujeto deviene <<exterior>> y en el que sus capacidades humanas <<exteriorizadas>> comienzan a vivir una vida propia e independiente de él”.

Para Heller, en la vida cotidiana el sujeto considera su ambiente como algo “dado”, como algo ya “hecho”, en el que debe apropiarse del sistema de hábitos y técnicas para lograr un comportamiento pragmático que le permita el éxito en una determinada actividad.

Esta autora también considera que en la vida cotidiana el sujeto tiene como principal propósito su autoconservación; ser capaz de manejar los hábitos y exigencias que le permitan vivir con la menor cantidad de conflictos posibles y una cierta comodidad. Así, la cotidianidad no tiene un sentido autónomo, sino que resulta fundamental el contexto socio-histórico en el que ésta se inscribe.

Heller (1998) refiere que una de las características de la vida cotidiana es la repetición de las acciones, la cual se constituye en la base para la formación de hábitos y costumbres (o usos). Algunos investigadores educativos como McLaren (1995) y Rockwell (1997), entre otros, asocian la repetición en las actividades con rutinas y rituales presentes en las prácticas educativas de los profesores.

Para McLaren (1995:241) los rituales son importantes ya que “todos necesitamos algún grado de predictibilidad en nuestros comedidos cotidianos para sentirnos cómodos y seguros”.

Goffman (1997: 27) señala que “el papel o la rutina es la pauta de acción preestablecida que se desarrolla durante una actuación y que puede ser presentada o actuada en otras ocasiones”. La rutinización de las prácticas sociales es posible debido a lo que Giddens (1998: 24) denomina “naturaleza recursiva de la vida social” que se refiere a la repetición de actividades que se realizan de manera semejante día tras día.

Muchas prácticas sociales tienen un carácter situado que se refiere a la ubicación de ellas en un cierto tiempo y espacio, lo que a su vez implica fijeza social, es decir, el desempeño de ciertos roles sociales. Giddens también señala que la rutinización es fundamental para los mecanismos psicológicos que sustentan la confianza y seguridad del sujeto, durante el desarrollo de las actividades de la vida cotidiana.

Cabe aclarar que el establecimiento de rutinas no necesariamente es producto de una actividad repetida de manera mecánica o inconsciente. Rockwell (1997: 38) señala que “la rutinización en sí no necesariamente empobrece el proceso de enseñar, aunque tiende a marcarle límites. A veces permite una mejor organización de base del grupo que libera tiempo que el maestro puede dedicar a la enseñanza, a la atención individual o a la preparación”.

La cotidianidad en la escuela ha sido estudiada en nuestro país, de manera especial por investigadores de la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), destacan entre otros: Rockwell (1997), Edwards (1997), Ezpeleta (1997) y Mercado (1997), cuyos trabajos están referidos predominantemente al nivel de primaria.

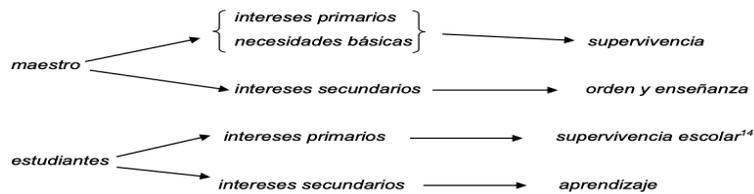
En el caso del nivel medio básico, existen relativamente pocos trabajos que den cuenta de lo que sucede en las aulas. Dos estudiosos que deben ser mencionados de manera obligada son Quiroz (1992, 1996a, 1996b y 1997) y Sandoval (1997 y 2000).

Uno de los investigadores del DIE más productivos respecto a la cotidianidad en la escuela secundaria, es el primero de los referidos en el párrafo anterior, quien utilizando una metodología etnográfica, ha abordado algunos temas, tales como: los obstáculos para la apropiación de contenidos académicos, el tiempo cotidiano en la escuela secundaria y los cambios en el plan y programas de estudio 1993. A continuación se da cuenta de algunos de sus principales hallazgos:

- En la secundaria, la relación entre el conocimiento especializado del currículum formal y las características de los adolescentes, es uno de los problemas determinantes del proceso educativo.
- La atención de los alumnos depende fundamentalmente del tipo de actividad: por ejemplo, si un alumno está en riesgo de que se le pregunte o ser designado para pasar al pizarrón, la atención es máxima, mientras que esta actitud de alerta no es dominante cuando los profesores exponen un tema, y menos aún en aquellos alumnos que quedan fuera del ángulo visual del docente.
- Respecto al esfuerzo adaptativo de los alumnos como obstáculo para la apropiación de contenidos académicos, se encontró que la falta de semejanza entre los proyectos del alumno y los del profesor, puede explicar, en parte, la dificultad que algunos alumnos experimentan en este sentido.
- Un obstáculo para la apropiación del contenido académico es su falta de significación para los estudiantes. Los temas de las clases rara vez se convierten en guía para la vida práctica de una gente común y menos aún para la conformación de la personalidad, pues en muchos de ellos no se hace referencia al entorno en donde los estudiantes se mueven fuera de la escuela. En general los contenidos se caracterizan por un alto grado de especialización y resultan interesantes sólo para algunos, pero no para la mayoría.
- Gran parte del éxito escolar consiste en la manipulación inmediata de la actividad, más que en la integración del contenido académico al saber cotidiano, lo que puede constituirse en un obstáculo para la apropiación de esos contenidos, ya que la apropiación de las formas de manipulación de la actividad no garantiza la apropiación de su contenido. Lo fundamental es apropiarse no sólo de la lógica del contenido, sino de la lógica de la actividad, aunque lo segundo no implica lo primero. Por lo que la mayoría de los estudiantes no arriban a lo que Heller denomina actitud teórica ante los contenidos académicos.
- La habilidad didáctica puede ser eficiente en términos de la enseñanza de la lógica de la actividad, aunque con resultados

dudosos en cuanto a la apropiación de los contenidos académicos por parte de los alumnos. Esta es una tendencia presente, sobre todo en materias con altos índices de reprobación como matemáticas, física y química, por la selección de contenidos del currículum formal que priorizan la lógica de las disciplinas y ponen al margen el saber cotidiano de los estudiantes.

- El currículum formal de secundaria también se caracteriza por su fragmentación, lo que implica en los alumnos la necesidad de acoplarse a cada materia y maestro, hay que cumplir con exigencias de diferente índole. Para que el esfuerzo adaptativo de los estudiantes tenga éxito, éstos recurren a diferentes estrategias, por ejemplo, copiar las tareas o en los exámenes. Se puede considerar que existe correspondencia entre lo que hace el maestro y el esfuerzo adaptativo del alumno.¹³



- Para los estudiantes, la supervivencia escolar es fundamental y lo más importante en ese sentido son los resultados o sea, la evaluación de cada curso. Los estudiantes se apropian de los sistemas de uso de evaluación de cada maestro, también en este aspecto el éxito tiene que ver más con el cumplimiento oportuno con respecto a las expectativas de cada maestro, que con la apropiación real de los contenidos académicos. Si lo más importante para sobrevivir en la escuela son las calificaciones, entonces la evaluación se convierte en un obstáculo para la apropiación de los contenidos académicos, sobre todo si se considera la frecuencia con la que se aplican los exámenes.

- La vida diaria en la escuela secundaria se caracteriza por las difíciles condiciones materiales del trabajo docente, por ejemplo: jornadas agotadoras, gran cantidad de grupos (un profesor

de matemáticas con 40 hrs. a la semana tendrá que atender 8 grupos), con un número de estudiantes que puede ser excesivo (hasta con 60 alumnos cada grupo).

- El maestro se identifica con un saber especificado, con una práctica docente que poco toma en cuenta el saber cotidiano y los intereses de los alumnos. Existe también una diferencia entre la significación del contenido para el maestro y para los alumnos, que deriva en una negociación cuyo centro es la supervivencia escolar de estos últimos y cuya expresión es el predominio de la lógica de la actividad.

- En el ejercicio profesional cotidiano existen pocas posibilidades de reflexionar sobre la significación de los contenidos y el esfuerzo adaptativo que los estudiantes realizan en la escuela, así como una tendencia hacia el predominio de la actividad y a estereotipos de evaluación que tienen como finalidad esencial la asignación de calificaciones, ya que es una exigencia institucional, lo que hace de esta actividad una de las tareas centrales de la práctica docente. Uno de los principales recursos de la evaluación es la aplicación de exámenes en los que se puede identificar una marcada tendencia hacia el formalismo.

- La poca compatibilidad entre la supervivencia escolar de los estudiantes y la apropiación de los contenidos académicos es determinada por las características del currículum formal, las condiciones materiales del trabajo docente y las tradiciones académicas del magisterio.

- Respecto al plan y programas de estudios de 1993, se señala que ha cambiado el discurso sobre el enfoque, las orientaciones didácticas y la evaluación, pero permanecieron: la estructura curricular, la selección de contenidos, los libros de texto, las concepciones académicas de los maestros y las condiciones materiales e institucionales, por lo que “el cambio del plan y los programas de estudios tendrá pocas posibilidades de transformar las prácticas de enseñanza” (Quiroz, 1996b: 108).

- La distribución del tiempo se plasma como capacidad para sobrevivir todos los días, para lograr esto, se priorizan ciertas actividades y se relegan otras. Las actividades más frecuentes y centrales en el desarrollo de la clase son las participaciones expositivas

del maestro. El tiempo significa una negociación permanente para ganar minutos en la relación maestro-alumnos. La elevada fragmentación de la jornada escolar es una de las características más visibles de la distribución del tiempo, para los estudiantes significa una experiencia escolar no integrada, para los maestros representa la imposibilidad de conocer en profundidad a sus grupos y alumnos. Esta organización del tiempo, rutinaria y con reglas específicas, se constituye en una condición para hacer las cosas que deben ser hechas cada día, independientemente del sentido que les confieran cada uno de los sujetos participantes. “el tiempo cotidiano de la secundaria, al concretarse en cada salón en el cruce entre la normatividad y los sujetos, condiciona las prácticas escolares” (Quiroz, 1992: 99).

- Los alumnos tienen que adoptar estrategias de supervivencia escolar en lapsos muy breves, tienen que estar atentos cada 50 minutos a diferentes estilos de enseñanza; los maestros no sólo son diferentes, sino incluso, contradictorios unos con otros en cuanto a ideas, valores, carácter, formas de trabajo, exigencias con la disciplina o calificación, etcétera.
- Debido, entre otras situaciones, a las exigencias institucionales, una de las principales preocupaciones en los profesores de este nivel es la intención de terminar el programa o lograr el mayor avance posible del mismo. Pareciera que la mayoría de los maestros siempre tiene prisa.
- No todos los momentos tienen el mismo nivel de importancia para el grupo, es decir, diferentes segmentos de la clase pueden tener diferente peso para cada uno de sus miembros del grupo, así por ejemplo, la exposición del tema (que es fundamental para el profesor) o resolver ejercicios, pueden ser momentos no clave para algunos alumnos; sin embargo, los exámenes suelen significar momentos clave para todos.

Otra investigadora con un gran aporte es Sandoval (2000), cuya tesis doctoral, de donde publica su libro: “La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes”, es una referencia obligada para todos aquellos

interesados en entender lo que sucede actualmente en ella. Como se verá más adelante, muchas de las reflexiones sobre los acontecimientos percibidos en el desarrollo de la presente investigación, se hicieron a la luz de este texto.

En Jalisco, Ramos (1997) en su artículo “Descripción de la práctica docente en las escuelas secundarias”, refiere la observación hecha en ocho escuelas de la zona metropolitana de Guadalajara y áreas rurales de Tala y Ameca, que encontró la “existencia de prácticas docentes muy similares en relación con los aspectos de: estructura de la lección, formatos instruccionales, contenidos y productos, evaluaciones y relaciones maestro-alumno” (1997: 45). A continuación se presentan algunas de sus consideraciones:

- La vida de las escuelas obedece a una cultura de organización, control y actividad académica muy similares. Las prácticas escolares son regulares y previsibles, giran alrededor del control y la disciplina.
- Si se toma en cuenta la conformación de la clase en tres segmentos: apertura, desarrollo y cierre, los que protagonizan la práctica docente son el de apertura y el de cierre; además, en el desarrollo lo fundamental resulta ser la explicación-exposición de un tema nuevo por parte del profesor, así, tal organización confiere a éste un papel protagónico.
- El tipo de conocimientos que se ofrecen a los alumnos son principalmente declarativos y normativos, coincidiendo con los hallazgos de Edwards (1977) en educación primaria. Ramos (1997) también señala que, en el caso de matemáticas, se utiliza la acción repetida y la mecanización como formas de aprendizaje, las cuales se presentan, sobre todo, en los segmentos de ejercitación.
- Puesto que los formatos instruccionales más generalizados se refieren al repaso del tema anterior y la exposición-explicación del tema nuevo por parte del profesor, ello implica, para los alumnos, la exigencia de escuchar y poner atención, así como memorizar los contenidos expuestos; de donde se desprende que los principales aspectos cognitivos que se intenta desarrollar son precisamente la atención y la memorización.

Una buena parte de los anteriores señalamientos tiene su base en el carácter reproductivo de las prácticas escolares, Marucco (1994: 41) señala al respecto que el maestro “más allá de las teorías estudiadas en la Escuela Normal o en cursos de capacitación, sigue actuando de acuerdo con las nociones de enseñanza y aprendizaje adquiridas en muchos años de estudio”.

Otro de los trabajos importantes sobre práctica docente es la tesis doctoral realizada por Sañudo (1997b: 13), quien utiliza cuatro categorías constitutivas del proceso educativo: el profesor, el alumno, el contenido y la interacción, considerando que “estos elementos se estructuran e interrelacionan entre sí, de tal manera que, aunque son claramente distinguibles, ninguno puede darse sin la intervención del otro”. A continuación se recuperan algunas reflexiones que la autora hace, a manera de diagnóstico, de cada una de las categorías antes mencionadas:

- El profesor es quien dirige el aprendizaje, pero difícilmente es capaz de dar cuenta del proceso o producto de sus alumnos. Expresa en su discurso propuestas didácticas que generalmente no aplica. Asiste a cursos de actualización y posgrado, pero su práctica diaria no cambia.
- El alumno no se involucra realmente en los procesos escolares. A través de la memorización es como responde a las demandas de aprendizaje de los contenidos, que generalmente están segmentados. Paralelo al proceso de apropiación de esos contenidos, desarrolla competencias de “supervivencia” como copiar la tarea, hacer trampa en los exámenes, etcétera.
- El contenido que se maneja en el aula difiere sustancialmente del programado por las autoridades educativas. Lo fundamental en el proceso es el control de la clase que se realiza a través del manejo del contenido, pero sin existir una adecuada apropiación de éste por parte del alumno. El contenido y el proceso no se articulan, como no se articulan tampoco, el contenido con la realidad inmediata del educando.
- Respecto a la interacción, fundamental en la relación maestro-alumno, debe señalarse que el profesor privilegia la expresión verbal unidireccional. No se articulan realmente los proce-

del alumno con los del profesor, quien ejerce los roles de autoridad, tanto de tipo moral, como en la organización (selección y jerarquización) de los contenidos.

Otro importante trabajo de investigación respecto a la práctica docente, es un análisis de caso realizado por Salgueiro (1999) a la práctica docente de una maestra de una escuela de educación básica en un barrio de Barcelona. A continuación se da cuenta de las conclusiones a las que ella arribó:

- Los docentes producen sus propios saberes y prácticas a través del quehacer cotidiano, los cuales no son convenientemente valorados ni por las autoridades educativas, ni por la sociedad en general.
- Las prácticas son el resultado de un proceso histórico y social, en el que intervienen aspectos más amplios, tales como la cultura, la economía y la política, entre otros, y es en este contexto en el que se pueden explicar las concepciones sobre la enseñanza (didáctica, disciplina, contenidos, evaluación, etcétera).
- Estos saberes y prácticas son el resultado de un proceso de reflexión colectiva en la escuela, y es sólo en este contexto que es posible propiciar su mejoramiento continuo.

Las condiciones materiales e institucionales de las escuelas operan como elementos que posibilitan o limitan la práctica docente, en ellas se establece el alejamiento entre los saberes producidos por los cursos de formación y los obtenidos por el hacer cotidiano.

Podrá advertirse que, en lo que han encontrado investigadores como Rockwell, Edwards, Quiroz, Ramos, Sañudo y Salgueiro, entre otros, existen grandes semejanzas y puntos de coincidencia que nos acercan a las condiciones en que se desarrolla la cotidianidad de la vida de las escuelas en general, con las particularidades que le son propias a las de educación secundaria, así como a las prácticas docentes que en ellas se dan.

Referencias bibliográficas

- Berger, L. y Luckmann, Thomas. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Coulon, Alain. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, Verónica. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En: Rockwell, Elsie (compiladora). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie. (1997). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Documentos DIE, CINVESTAV-IPNM.
- Giddens, Anthony. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heller, Agnes. (1994). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Marucco, Marta. (1994). Recorriendo la escuela. En *La escuela, una utopía cotidiana*. Solves, Hebe (compiladora). Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, Peter. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Mercado, Ruth. (1997). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En Rockwell, Elsie (compiladora). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Plaisance, Eric. (1979). Interpretación del fracaso escolar. En Séve, Lucien, Verret, Michel y Snyder, Georges. *El fracaso escolar*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Quiroz, E. Rafael. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. En revista *Nueva Antropología*, Vol. XII, No. 42, México.
- (1996a). *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria*. México: Documento DIE 33B, CINVESTAV-IPN.
- (1996b). Del plan de estudios a las aulas. En: *La Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. Oaxaca de Juárez, México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- (1997). *Los cambios de 1993 en los planes de estudio en la educación secundaria*. México: Documento DIE 40, CINVESTAV-IPN.

- Ramos, C. Mario. (1997). Descripción de la práctica docente en las escuelas secundarias. En *Revista Educar* núm. 1, segunda época. Guadalajara, Jalisco, México.
- Rockwell, Elsie. (1997). De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, Elsie (compiladora). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- y Mercado, Ruth. (1986). *La escuela lugar del trabajo docente*. México: Dirección de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN.
- Salgueiro, C. Ana María. (1999). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Sandoval, F. Etelvina. (1997). Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización. En Rockwell, Elsie (compiladora). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN, y Plaza y Valdez.
- Sañudo, G. Lya Esther. (1997a). Una experiencia sobre la transformación de la Práctica docente. En Campechano, Juan y otros. *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara: Unidad Editorial del Gobierno de Jalisco.
- (1997b). *Construcción de un modelo de asesoría para propiciar la transformación de la práctica docente*. Tesis de Doctorado en Educación Superior. Guadalajara, Jalisco, México: UdeG.
- Schütz, Alfred. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, Alfred. Natanson Maurice (compilador). (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Notas

¹ En este documento se utiliza en el mismo sentido actividad(es) cotidiana(s) y hacer o quehacer cotidiano; se incluyen tanto las actividades que el profesor realiza en el aula, como las que les propone hacer a sus alumnos.

² Para Berger (1997:41) “La actitud natural es la actitud de la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hom-

bres. El conocimiento de sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana”.

³ “...el mundo de mi vida cotidiana no es en modo alguno mi mundo privado, sino desde el comienzo es un mundo intersubjetivo, compartido con mis semejantes, experimentado e interpretado por otros; en síntesis, es un mundo común a todos nosotros” (Schütz, 1995: 280).

⁴ En el sentido de las actividades que el sujeto hace para lograr un determinado fin u objetivo.

⁵ Aunque ubicada desde un enfoque fenomenológico, se considera útil la idea de rutina de Berger (1997:41) en que se le considera como una “faceta no problemática de mi vida cotidiana”.

⁶ Para Goffman (1997:28) “un rol social implicará uno o más papeles... que pueden ser representados por el actuante en una serie de ocasiones ante los mismos tipos de audiencia o ante una audiencia compuesta por las mismas personas”. El rol social es la promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un status dado.

⁷ Ramos (1997:48) señala que “los formatos de instrucción más generalizados son los que se refieren al repaso del tema anterior y a la exposición-explicación del profesor”.

⁸ En el sentido expresado por Heller (1994: 413) cuando señala que “la personalidad para-sí encarna las posibilidades existentes dentro de la vida del particular de desarrollar libremente las capacidades humanas”.

⁹ También Coulon (1995) coincide con este punto de vista y Edwards (1997) da cuenta ampliamente de esta afirmación en la escuela primaria.

¹⁰ Un pensamiento relativamente autónomo “capaz de alejarse de la praxis en el espacio y en el tiempo” (Heller, 1994: 334).

¹¹ Plaisance (1979) y Bordieu (1996) hacen una crítica a la postura psicologista que atribuye el fracaso escolar a las insuficiencias en las capacidades individuales e intelectuales del alumno y coinciden en que ese fenómeno en gran parte se debe a las relaciones y estructura social que se manifiestan en la escuela.

¹² Como ya se mencionó, en la concepción tradicional más generalizada sobre las matemáticas se les considera como un cuerpo de conocimientos sistematizados y válidos, configurados formalmente en una estructura lógico-deductiva. Por tanto, “saber matemáticas” consiste en la apropiación de tal configuración (Moreno, 1996).

¹³ Berger (1997) refieren la necesidad de “esquemas tipificadores” en las interacciones de la vida cotidiana. Así, si el profesor concibe a sus alumnos como inferiores a él o recipientes vacíos, “burros” o “aplicados”, etcétera. entonces actuará en consecuencia; pero también los alumnos hacen esto mismo etiquetando a sus profesores como autoritarios, mediocres, buenos, etcétera. Debe considerarse que estas tipificaciones no son estáticas, sino que están en permanente negociación.

¹⁴ Rockwell (1997) igualmente habla de esta supervivencia pero en la escuela de educación primaria.

¹⁵ En el sentido de calificación.

¹⁶ Además, habría que analizar el tipo y la calidad de esos exámenes, si consideramos que en la mayoría de los casos (sobre todo en las ciencias denominadas “duras”), son ellos el principal instrumento mediante el cual se determina la calificación y por tanto la aprobación o no del alumno.

¹⁷ Para Rockwell (1986: 66) las condiciones del trabajo docente “no son sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres”.

¹⁸ Otro aspecto a considerar del que no da cuenta Quiroz, se refiere a que en nuestro medio hay muchos maestros que, para completar las horas de su nombramiento, tienen que impartir clases incluso de materias que no corresponden a su formación académica, por lo que no es raro encontrar profesores con especialidad en inglés, español, ciencias sociales, etcétera, impartiendo también matemática, y viceversa.

¹⁹ Cuando suena el timbre indicando la terminación de la clase y el profesor no ha concluido su exposición o indicaciones, en la mayoría de los casos, es notoria la ansiedad de los alumnos en espera de que el profesor se vaya para poder salir del salón o por lo menos levantarse y relajarse un poco.

²⁰ Ramos (1997: 45) señala que “todo segmento tiene un principio, un desarrollo y un desenlace o conclusión”, y cita a Susan Stodolsky quien “describe la práctica docente en el contexto de los segmentos de lección, y del formato instruccional que es operado en el mismo”.

²¹ Cabe recordar que Edwards (1997) encontró que el conocimiento tópico es una de las formas más utilizadas para el manejo de los contenidos que se transmiten en las escuelas primarias.

²² En este sentido, se puede apreciar la semejanza de estas formas de aprendizaje con lo que Edwards (1997) denomina “conocimiento como operación”; estas formas de aprendizaje también son frecuentemente utilizadas en educación primaria.

²³ En el sentido de que predominantemente tendemos a enseñar de la manera como nos enseñaron.

²⁴ Salgueiro, en una investigación sobre práctica docente, llega a una conclusión similar: “los cursos, cursillos, jornadas e incluso seminarios que el profesorado realiza en general, no generan cambios en lo cotidiano escolar” (1999: 263) y como ya se mencionó, esto también coincide con lo señalado por Marucco (1994).

²⁵ La necesidad de esta “supervivencia” en la escuela es también referida por Quiroz (1992 y 1996a) y Rockwell (1997).

²⁶ Este enunciado coincide con lo antes expresado por Ramos (1997).

²⁷ Aquí pueden percibirse también, las semejanzas con lo señalado por Quiroz (1996a) a este respecto.

²⁸ Esta conclusión ratifica los señalamientos que Rockwell (1997) hace sobre este mismo asunto.

HACIA UNA ESTRATEGIA DE APROPIACIÓN DEL PROYECTO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Rafael Lucero Ortiz

Maestro en sociología. Docente jubilado. Analista y consultor independiente. rlucero1951@gmail.com

Resumen

Este ensayo pretende recuperar los debates más recientes acerca de la Nueva Escuela Mexicana y su implementación por el actual gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador, de forma velada se presentan los principios filosóficos y su congruencia con lo que impulsa la Cuarta Transformación.

De igual manera se da cuenta del rompimiento de la fragmentación del conocimiento a través de los proyectos escolares y el desarrollo del pensamiento crítico como base para la consecución de aprendizajes integrados.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, plan de estudios, comunidad, planteles escolares.

Abstract

This essay aims to recover the most recent debates about the New Mexican School and its implementation by the current government

headed by Andrés Manuel López Obrador, in a veiled way the philosophical principles and their congruence with what promotes the Fourth Transformation are presented.

Likewise, the fragmentation of knowledge is broken through school projects and the development of critical thinking as a basis for achieving integrated learning.

Keywords: New Mexican School, curriculum, community, school campuses.

El proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene como actores protagónicos a la comunidad de cada uno de los planteles escolares, a las familias de cada estudiante, a los propios estudiantes, a los docentes en aula y a las autoridades educativas federales y estatales, y a las organizaciones sindicales estatales y federales.

El éxito de esta reforma dependerá de la apropiación compartida y corresponsable por cada uno de estos actores. Situación que implica voluntad, disposición, compromiso y condiciones de participación en cada una de las exigencias y fases del proceso. En particular, a las autoridades educativas, responsables de la conducción y a las organizaciones sindicales, coadyuvantes del mismo, además de apertura y flexibilidad urge la gestión de una nueva organización escolar que garantice el acompañamiento de cada uno de los actores y del conjunto de los mismos, a través de un diálogo permanente que genere la articulación de los proyectos comunitarios, escolares y áulicos con los ejes de formación y la correspondiente evaluación formativa y del impacto en cada uno de los escenarios: el comunitario, escolar, áulico y estudiantil.

Si la organización escolar no dispone de una instancia colegiada, integrada por los mismos actores, que su función sea el acompañamiento, monitoreo y articulación del mismo proceso, es posible que el desenlace sea el mismo de las anteriores reformas, un nuevo discurso y continuidad de las mismas inercias escolares.

Si dejamos de un lado este escenario de realismo pesimista, tomando en cuenta los resultados de las anteriores reformas y perfilamos el escenario optimista y exitoso, podemos imaginar otro

pueblo, sociedad y nación mexicana, de “buen vivir”, de una educación con enfoque de derechos humanos, de autonomía, autoestima, solidaria, de civilidad intercultural en la diversidad y respeto a los otros.

El anterior párrafo no es de literatura de ciencia ficción, hay principios de sustento filosófico humanista, de política social referida a la cultura de derechos, en particular al de la educación de 0 a 23 años, de epistemología y pedagogía de la decolonialidad e interdisciplinariedad.

El punto de partida, el referente más concreto es el de la comunidad, dónde se asienta cada plantel educativo. Es el punto de partida del aprendizaje y el punto de llegada de la transformación comunitaria. De modo que se plantea un aprendizaje socialmente relevante al entorno comunitario, que implica la devolución de un producto del proyecto comunitario y una evaluación de impacto. Una trayectoria de aprendizaje que se logra mediante aproximaciones de transformación y, en su nivel óptimo, se refleja en un resultado transformador en el espacio sociodemográfico del proyecto, sea comunitario, escolar o áulico.

Lo anterior es una de las dimensiones novedosas y más relevantes de la NEM. El aprendizaje no está referido únicamente el nivel cognitivo, sino a la dimensión sociopolítica de la transformación social.

Obviamente las aproximaciones del aprendizaje están referidas a las etapas de la trayectoria 0-23 años o de educación inicial a educación superior. Y esta interconexión de los niveles de estudio, antes segmentados en educación básica, media superior y superior, ahora se nos presentan en un continuo no nada más cognitivo, sino de permanencia en el trayecto escolar y con la responsabilidad de la comunidad educativa, todos los actores, de garantizar la permanencia total de la población escolar, de modo que se evite el abandono escolar y se rompa con la situación de inequidad escolar, al producir más abandono que logro terminal. Según su mismo diagnóstico uno de cada cuatro estudiantes que ingresan a primaria, terminan educación superior y las mayores cifras de abandono son ascendentes conforme se avanza en los ciclos escolares. Ante un abandono caracterizado de sistémico hay corresponsabilidad del estado, sociedad y sistema educativo. A éste último corresponde el reto de hacer atractiva la oferta educativa, frente a una percepción estudiantil manifiesta de desinterés por una oferta poco o nada significativa, e incluir una dimensión orientadora al cambio de los ci-

culos escolares, donde se registra mayor abandono, por el desconocimiento de lo que sigue y por la apremiante toma de decisiones, frecuentemente desinformada sobre dónde y qué continuar.

Terminar con la fragmentación, no sólo del conocimiento o de los segmentos escolares, sino articular el aprendizaje desde los tres niveles de proyectos, comunitario, escolar y áulico con los cuatro Campos Formativos: Saberes y Pensamiento Científico: “cuya finalidad es lograr la comprensión necesaria para explicar los procesos y fenómenos naturales en su relación con lo social, por medio de la indagación, interpretación, experimentación, sistematización y modelaje”; Ética Naturaleza y Sociedad: “aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades...”; De lo Humano y Comunitario: “su finalidad es que NNAYJ construyan su identidad personal y desarrollen sus potencialidades”; Lenguajes: orientado a que NNAYJ desarrollen la comunicación de su ser y estar en el mundo, mediante todos los medios comunicacionales, tecnologías y géneros.

Además se presentan en el Plan de Estudios de 2023, siete ejes articuladores para la formación de capacidades para la resolución de problemas de la vida cotidiana: “Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de la cultura por medio de la lectura y escritura, artes y experiencias estéticas.”

La anterior Malla curricular y Plan de Estudio de la NEM se concreta, para el ciclo escolar 2023-2024 en 36 títulos para los seis grados de primaria, a la fecha de consulta, de 11 de octubre 2023, <https://libros.conaliteg.gob.mx/primaria.html> , Con una estructura común a cada grado: Libro sin recetas para la maestra y el maestro; Libro de proyectos comunitarios; Libro de proyectos escolares; Libro de proyectos áulicos; Libro de Múltiples lenguajes; Libro de nuestros saberes: para alumnos maestros y familia y en particular, para los grados de cuarto, quinto y sexto, los Libros de Cartografía para México y el Mundo, y el Libro de Nuestros Saberes México, Grandeza y Diversidad. Multigrado.

Ejemplifico uno de los conceptos centrales del proyecto de la NEM: decolonialidad, desde la lectura de Manuel Gi Antón, *El Universal* 01/10/2022 “Una palabra recorre el mundo educativo nacional: la deco-

lonialidad.” Concepto central en el proyecto de la NEM, en la malla curricular, en la orientación de los planes de estudio y de los LTG. El concepto proviene de las nuevas propuestas epistemológicas del sur difundidas por el filósofo portugués Boaventura de Sousa Santos. Que básicamente plantea la desmitificación de la cultura colonial heredada en el ámbito de la filosofía y la ciencia por la ilustración y el racionalismo introducido por Descartes; y de la mano de la revolución francesa, en lo económico, por la revolución industrial y el surgimiento del capitalismo. Previo a estos eventos históricos subyace el colonialismo del siglo XVI, que se impone en nuestros países del continente a través de la Conquista de América y que impuso la cultura europea como superior a la cultura de los pueblos originarios y se asentó literalmente, destruyendo la vida cultural, social, política y económica de los pueblos indígenas americanos. La educación contribuyó a instalar formas de subordinación y a normalizar las imposiciones de la cultura de los blancos sobre los indígenas, calificados de primitivos, ignorantes, atrasados. Y la ciencia y generación del conocimiento se postuló como única y verdadera sobre los saberes autóctonos y en muchos casos, más avanzados en algunas cuestiones como la arquitectura, astronomía, agricultura, medicina, etcétera.

Una educación desde la perspectiva decolonial, se propone sacudirnos las imposiciones de la colonización y rescatar los derechos, los saberes ancestrales, las lenguas, las culturas y los buenos usos y costumbres como la relación respetuosa con la naturaleza, la tierra y el cosmos. En síntesis, busca la convivencia en civilidad e inclusión de la diversidad de la nación. Por tanto es una mirada que, desde los planes analíticos permitirá contextualizar los aprendizajes en la cultura cotidiana de las comunidades, escuelas y grupos de estudiantes.

Y con esta referencia a un concepto central, diré que no es el único, está el político social de la transformación de las relaciones sociales disminuyendo las desigualdades, desde el enfoque de los Derechos Humanos y están los conceptos pedagógicos que podemos decir que no son del todo nuevos: como el aprendizaje situado, colaborativo, crítico, autónomo, dialógico, emancipador y los componentes éticos de inclusión y respeto al otro, la perspectiva de género, la cultura de paz y de buen vivir, solidaridad y honestidad.

Cierro refiriéndome a la estrategia, siempre difícil, de articulación de los contenidos de dimensión nacional y hasta universal, expuestos en los planes sintéticos y los contenidos contextualizados encarnados en la diversidad cultural de las comunidades, escuelas y grupos escolares y en los planes analíticos, que mediante la observación, convivencia y diálogo de docentes, estudiantes familias y comunidad, en un ejercicio de diseño curricular colegiado se expresarán en dichos planes analíticos.

Esta será una tarea importante y difícil, no sólo por lo novedoso, sino por los aprendizajes múltiples implicados en todos los actores. Comparto expresiones textuales recogidas de los actores en torno a esta tarea: “los maestros siempre hemos sido los responsables de la escuela y ahora quieren que los padres de familia vengan a meterse.” Expresión referida a la participación de los padres y madres de familia en los Consejos Técnicos Escolares. O la otra cara: “la escuela siempre ha sido el lugar de trabajo de nosotros los maestros, y ahora quieren que nos salgamos a la calle, al pueblo a platicar con la comunidad” Y la última y la más crítica, de una maestro: “¿cómo le vamos hacer? En serio profe, los maestros no observamos, no platicamos ni con los alumnos ni con los padres de familia y para esto que se pide, no sabemos ni que preguntar.”

Falta recoger la reacción de los padres que de seguro será en el tono de “para que participar, oiga, si ni caso nos hacen”.

Advierto que en la articulación de los programas sintéticos con los analíticos está uno de los grandes retos para la implementación del proyecto de la NEM, por la implicación de múltiples aprendizajes de todos los actores involucrados y el proceso de reingeniería de organización escolar para dinamizar las instancias ya existentes como los Consejos Técnicos Escolares; los diálogos de los cuerpos académicos; los equipos tutoriales y el fortalecimientos de los departamentos psicosociales y de trabajo social.

El reto interpela a la disposición de aprendizaje y creatividad de los actores educativos y a la voluntad política de los gestores administrativos y representantes sindicales.

Será un proceso de diálogo cotidiano, de socializar experiencias y de hacer consultas horizontales entre iguales. Puede ayudar sumarse a las redes ya existentes o integrar una más cercana, como ésta: www.docentesaldia.com

“LA ESCUELA ES NUESTRA”: VIVENCIAS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

María del Rosario Castañeda-Reyes

Maestra en Enseñanza Superior. Docente del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec. pasearacasiopea@gmail.com

Recibido: 15 de agosto 2023

Aceptado: 10 de septiembre 2023

Resumen

El propósito del artículo es contribuir al análisis de la puesta en marcha del programa federal “La Escuela es Nuestra” (LEEN), como parte de la política educativa de la Cuarta Transformación (4T). Una de las preguntas que guió la investigación fue ¿Cómo vivieron la práctica del programa LEEN quienes participaron en ella? El análisis está centrado en la aplicación del programa durante el ciclo escolar 2022-2023. Como parte de lo metodológico se realizaron 9 entrevistas a algunos/as de los/as integrantes de los Comités Escolares de Administración Participativa (CEAP), así como a observadores/as externos al CEAP, ya fueran padres, docentes o directivos. Los/as entrevistados/as fueron de una primaria del Estado de Guerrero; y de una primaria y 3 secundarias de el Estado de México. De la referencia empírica elaborada

interesa detenerse en tres hallazgos provisionales: 1) Las condiciones para la práctica de la democracia. 2) El conflicto entre lo experto y las capacidades de cualquiera. Y, 3) El deseo producido fuera del sujeto desde el capitalismo de nuestro tiempo. Algunas de las herramientas teóricas con las que se analiza/interpreta son las conceptualizaciones de democracia, experto, capacidades de cualquiera de Rancière; deseo de Lacan; subjetividad relacionada con el deseo y el capitalismo con Deleuze y Guattari.

Palabras clave: Política educativa, democracia, escuela, capitalismo.

Abstract

The purpose of the article is to contribute to the analysis of the implementation of the federal program “The School is Ours” (LEEN), as part of the educational policy of the Fourth Transformation (4T). One of the questions that guided the research was: How did those who participated in the LEEN program experience? The analysis focuses on the application of the program during the 2022-2023 school year. As part of the methodological aspect, 8 interviews were carried out with some of the members of the School Committees for Participatory Administration (CEAP), as well as with observers external to the CEAP, whether they were parents, teachers or directors. The interviewees were from a primary school in the State of Guerrero; and one primary and 3 secondary schools in the State of Mexico. From the empirical reference prepared, it is interesting to dwell on three provisional findings: 1) The conditions for the practice of democracy. 2) The conflict between the expert and anyone’s capabilities. And, 3) The desire produced outside the subject from the capitalism of our time. Some of the theoretical tools with which it is analyzed/interpreted are Rancière’s conceptualizations of democracy, expert, anyone’s capabilities; Lacan’s desire; subjectivity, desire and capitalism of Deleuze and Guattari.

Keywords: Educational policy, democracy, school, capitalism

Motivos

La investigación nació de tres necesidades. La primera fue observar si lo dicho por el ejecutivo federal sobre la inversión en la estructura física de las escuelas de nivel básico, en México, se estaba realizando y bajo qué formas. Lo segundo fue encontrar las razones por las cuales las escuelas básicas con las que tengo contacto, por medio de familiares, parecen no estar incluidas en el programa LEEN. Y lo tercero fue mirar retrospectivamente mi propia relación con la escuela básica, como niña (después adolescente) que tenía que cooperar, con mi tutora, para la construcción y mantenimiento de alguna parte de la escuela. Y como profesora, también de educación básica, tuve que participar, en alguna ocasión, con inversión de esa misma naturaleza en solidaridad con madres, padres y tutores. Sin omitir que, como docente de bachillerato, y ahora de posgrado en el Estado de México (EdoMéx), también las necesidades de infraestructura de la institución, nos ha llevado a colaborar con gestiones y dinero en su construcción y mantenimiento, en algunas ocasiones.

El anuncio del ejecutivo federal me llevó a pensar en que las condiciones de las escuelas cambiarían sin que se continuara colocando, al menos en el Estado de México, a madres, padres y tutores como las principales fuentes proveedoras del recurso para este tipo de mantenimiento. Como niña, y después adolescente, pensé que la gratuidad de la educación en México consistía en dos aspectos: el pago a los docentes por parte del gobierno en turno y la distribución de los libros de textos, tan polémicos desde su nacimiento. Aunque son, paradójicamente en nuestros tiempos, a veces, el único material para inquietarnos sobre la lectura a algunos sectores de la población.

Ahora, con esta investigación, confirmo la lentitud con la cual se ha pretendido modificar esa forma de inversión en las escuelas, no sólo con el pago, además, a equipos técnicos, administrativos, según las jerarquías de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y sus acciones derivadas de los programas sexenales. No se muestra a la mirada de la comunidad escolar, al menos en varios lugares de el Estado de México, presupuestos permanentes para el mantenimiento de las escuelas (edificio y servicios). Se continúa sin un salario para el personal de limpieza

(tan poco de vigilancia del inmueble) y de apoyo administrativo. Incluso para docentes de actividades complementarias para la formación de niños, niñas y adolescentes. Aunque algunos/as supervisores/as escolares insistan en que ya no debe haber docentes de apoyo formativo, pagados por las cuotas voluntarias de madres, padres y tutores.

Este estado de cosas ha mantenido la permisibilidad, en los distintos niveles de gobierno, hacia las cuotas voluntarias y otras actividades lucrativas en las escuelas, metamorfoseadas entre necesidades de las prácticas y la fuga de recursos económicos. No queda claro hacia dónde se van, en algunos periodos y comunidades. Hay dificultad para llevar un seguimiento de presupuestos, gastos, planes de mejora y resultados de los mismos. Cuesta trabajo documentar, tener archivo de este tipo de prácticas en las escuelas. Esto se presta a la discrecionalidad en la rendición de cuentas o auditorías, en varios casos.

Coordenadas y mirada metodológica

Una vez que se tienen motivos personales y profesionales para investigar, y para no perderse en tal indagatoria, me guío por la pregunta: ¿cómo vivieron el programa LEEN los integrantes de los CEAP y algunos observadores miembros de la escuela, al menos durante el ciclo escolar 2022-2023? Y me propongo analizar/interpretar estas vivencias que nos ayuden, en algún periodo, a convertirlas en experiencias, para encontrar las formas de mantenimiento de la infraestructura de las escuelas, como parte de los presupuestos gubernamentales de manera permanente.

La sospecha es: hay formas de cuidar las prácticas de mantenimiento de la infraestructura de las escuelas, en beneficio de lo comunitario, si consideramos memoria y experiencias colectivas. Por esta razón, la dimensión técnico instrumental de la investigación requirió del diseño de entrevistas, como una forma de documentar la palabra de las vivencias de al menos algunos/as integrantes de los CEAP, así como de docentes, madres, padres de familia, y desde luego directivos. Estos últimos constituyen la figura de la autoridad escolar en el Acuerdo para las Reglas de Operación del programa LEEN, que se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2022).

La entrevista que diseñé permitió que los/as interesados/as platicarán ampliamente lo que vivieron durante el desarrollo del programa, sin embargo, hubo quienes no se explayaron. Se buscaron docentes que tuvieran conocimiento sobre la participación de la escuela donde laboran (primaria o secundaria) que hubieran participado en el programa durante el ciclo escolar 2022-2023. Para elegir a los/as participantes se requirió que estuvieran interesados en platicar sus vivencias sobre el desarrollo del programa.

Los primeros dos docentes contactados fueron quienes ayudaron a invitar a alguno/a integrante de los CEAP para esta indagatoria. Un docente del estado de Guerrero se interesó en la investigación y por ello ayudó a realizar las entrevistas en esa entidad federativa. Con la finalidad de facilitar la participación de los/as entrevistados, se les preguntó sobre el medio para realizarla, por esta razón se realizaron 7 entrevistas grabadas en audio (por medio de WhatsApp) y 2 escritas en papel. De ahí que en la tabla 1, y también útil para citar, se anotan el tiempo total de la misma en audio, o las páginas totales, según sea el caso.

También es importante mencionar que, con respecto al Estado de Guerrero, la escuela primaria está localizada en la región de la Costa Grande, en el municipio de Coyuca de Benítez. Las escuelas de el Estado de México, tres secundarias y una primaria, se localizan en la zona Oriente (municipios de Ozumba, Chimalhuacán y Texcoco) y una en la zona Nororiente (municipio de Acolman). Aunque la experiencia laboral personal la he tenido, sobre todo en los municipios de Ecatepec y Tecámac, también pertenecientes a esta zona.

Tabla 1: Entrevistados/as.

No. / Tiempo	Clave	Función	Sexo	Ocupación	Nivel/Lugar
1. 19:68 min.	1TPG	Tesorerera	F	Comerciante	P/Gro.
2. 7:58 min.	2OPG	Padre observador externo	M	Comerciante	P/Gro.
3. 17:35 min.	3APG	Autoridad escolar	M	Director	P/Gro.

4. (2 p.)	4DPG	Docente observador	M	Docente	P/Gro.
5.(6 p.)	5DPG	Docente observador	M	Docente	P/Gro.
6. 48:02 min.	6VSM	Vocal de transparencia	M	Comerciante	S/Edo.Méx.
7 1:02:28 min.	7APM	Autoridad escolar	M	Director	P/Edo.Méx.
8. 20:07 min.	8DSM	Docente observadora externa	F	Docente	S/Edo.Méx.
9. 42:48 min.	9SeSM	Secretaria técnica	F	Docente	S/Edo.Méx.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas, de la uno a la cinco, por el Mtro. Víctor Manuel de la Vega Díaz en el Estado de Guerrero. Y la ayuda para contactar a entrevistada/o 6 y 7, por el Mtro. Javier Pérez Muñoz en el Estado de México.

De la anterior tabla es importante señalar que, la clave para citar las palabras de los/as entrevistados/as, significa lo siguiente: el número inicial indica más o menos el orden en que fueron entrevistados/as, aunque hubo entrevistas que se realizaron el mismo día, pero en el Estado de Guerrero. La letra mayúscula siguiente indica la función: T (Tesorera), que de acuerdo al Manual (SEP, 2022) preferentemente debe ser una mujer, madre de familia. La letra O indica observador externo al comité, pero padre de familia. La letra A se refiere a la autoridad educativa, que fueron principalmente directores de primaria.

La letra D se refiere a docentes, ya sea masculino o femenino, que no eran integrantes del comité, pero que les interesó comentar sobre el tema y de alguna manera también fueron observadores del programa. La letra V se refiere a la figura del comité llamada Vocal de transparencia. Y para el caso de Se, se refiere también a otra de las figuras del comité, la Secretaria técnica, que podría ser un/a docente de la escuela. La siguiente letra de la clave es la P, de primaria o la S de secundaria, que alude al nivel. Por último, se colocó la inicial de la Entidad federativa, G, para Guerrero y M, para el Estado de México.

Algunas de las herramientas teóricas para el análisis/interpretación son la distinción entre vivencia y experiencia, que permitirá argu-

mentar porqué la decisión, y la suerte de posible secuencia. Desde la fenomenología de Husserl hasta Dilthey, después Gadamer y el mismo Schutz se han venido utilizando ambos términos, que no significan lo mismo: la *Erlebnis* (vivencia) y la *Erfahrung* (experiencia). La vivencia es la unidad de lo dado a la conciencia. Me atrevo a pensarla como acontecimiento. Mientras que la experiencia pasa por lo reflexivo, hasta lo que pudiera pensarse como mecánico, que ya se domina. Ambas maneras de pensarla, ofrecen amplias reflexiones y discusiones. Por ahora son útiles para mi objetivo.

Los desarrollos teóricos de la fenomenología social de Schutz, inicialmente privilegiaban la vivencia, posteriormente da un giro hacia la experiencia, lo que se observa en la conceptualización que hace de sentido:

[...] el sentido no es una cualidad inherente a ciertas experiencias que surgen dentro de nuestro flujo de conciencia, sino el resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el Ahora con una actitud reflexiva. Mientras vivo *en* mis actos, dirigidos hacia los objetos de dichos actos, estos no tienen ningún sentido. Se vuelven provistos de sentido si los capto como experiencias circunscriptas del pasado; por lo tanto, en retrospectión (Schutz, [1945] 2008: 199).

Es posible observar, en lo escrito por Schutz, que se requiere de lo vivido, de las vivencias para convertirlas en algún momento en experiencias y elaborar sentido. Argüelles (2013) retoma la distinción entre vivencias y experiencias, siguiendo la tradición alemana. Y otorga un gran peso a las vivencias para mirarlas desde una perspectiva estética. En el caso de esta investigación, los integrantes de los CEAP y algunos de los/as observadores externos, se mueven entre las vivencias y las experiencias, como lo iré analizando/interpretando en el apartado de hallazgos.

Otra herramienta teórica es la con conceptualización, precisamente de práctica/s, siguiendo a Kant ([1793/1977]1986: 3) en su análisis de la relación teoría práctica, dice:

Se denomina *teoría* incluso a un conjunto de reglas prácticas, siempre que tales reglas sean pensadas como principios, con cierta universalidad que hayan sido abstraídos de la multitud de condiciones que concurren necesariamente en su aplicación. Por el contrario, no se llama *práctica* a cualquier manipulación, sino sólo a aquella realización de un fin que sea pensada como el cumplimiento de ciertos principios representados con universalidad.

En este caso, las prácticas realizadas por los integrantes de los CEAP estuvieron condicionadas a la permisibilidad entre ellos, la comunidad escolar, la autoridad educativa, y la observancia de las Reglas de operación del LEEN (DOF, 2022). Desde ahí es posible leer este rasgo de universalidad relacionada con los constituyentes del programa y comunidad escolar.

Éstas son las dos herramientas teóricas que atraviesan el análisis/interpretación. Hay otras que se irán aprovechando en cada uno de los subapartados del desglose de hallazgos.

Hallazgos provisionales

La sistematización de la información aportada, vía las entrevistas, constituye un material valioso para analizar/interpretar las vivencias que tuvieron los integrantes de los CEAP, así como otros miembros de la comunidad escolar. De tal información he decidido delimitar, para este artículo, tres hallazgos que considero requieren seguirse trabajando para el replanteamiento de estas prácticas, asociadas al programa LEEN y a otros de naturaleza semejante.

Los tres hallazgos están articulados, sin embargo, para los fines analítico/interpretativos habrá que separarlos, aunque en varios momentos se vuelva a mostrar su vinculación. Uno de los hallazgos está asociado a seguir pensando sobre la práctica de la democracia en las escuelas, para la toma de decisiones que afectan a lo comunitario. El segundo tiene que ver con las implicaciones sobre quienes deben realizar los trabajos que requiera la comunidad, es decir, el conflicto entre

lo experto y aquellos que no lo son, pero podrían realizar tales tareas. Y lo tercero está asociado a las formas en que se muestra el capitalismo de nuestro tiempo, como deseo, y que aquí sostengo, se manifiestan en el desvío de los recursos.

1. Condiciones para la práctica de la democracia

Las 9 entrevistas aportan elementos para pensar la práctica de la democracia al menos en tres aspectos que desarrollaré en este subapartado. A) La realización de la convocatoria y primera Asamblea. B) La decisión sobre quiénes integran los CEAP. C) El seguimiento y resultados.

A) La convocatoria y realización de primera Asamblea

El manual de operaciones para la constitución de los CEAP señala que la autoridad escolar deberá colocar las convocatorias en lugares visibles, para realizar las Asambleas con los integrantes de la comunidad escolar, los cuales son: alumnado, madres, padres de familia o tutores, docentes y autoridades escolares, y miembros de la comunidad donde se sitúa geográficamente la escuela (SEP, 2022: 5) Incluso menciona que podrán realizarse tantas Asambleas como sean necesarias para el seguimiento del desarrollo del programa.

Es importante señalar que de las 2 primarias y 3 secundarias referidas en esta investigación no señalaron los/as entrevistados/as que participara algún/a alumno/a, pese a que la convocatoria dice que a partir de 4º grado de primaria podría ser vocal un/a alumno/a. Sólo la entrevistada 9SeSM, docente, fue elegida por los/as alumnos/as de una secundaria como Secretaria técnica. Esta docente señaló la importancia de que algún/a estudiante estuvieran en el comité, pero no se consideró su palabra.

En otra de las secundarias en la que labora la entrevistada 8DSM, así como en la primaria donde se entrevistó a la tesorera, 1TPG, no se convocaron a los/as docentes, sólo estuvo la autoridad educativa (directivo, administrador o un docente cercano a los dos primeros). En

otras entrevistas (6VSM y 7APM) se deja ver claro que también ofrece dificultad el que todas/os las/os madres de familia, padres y tutores acudan a las Asambleas, y no se diga otros integrantes de la comunidad donde se encuentra la escuela.

Tal parece que las actividades, que en su cotidianeidad lleva a cabo la escuela, junto con las que como sociedad realizamos, nos rebasan para la participación en este tipo de convocatorias. Y en algunas ocasiones, para resolver en términos de trámites, se solicita a los/as alumnos/as, que pidan a quien corresponda de su familia, presentarse a firmar para continuar con la formalidad de este programa, como lo señaló la docente observadora 8DSM.

B) La decisión sobre quiénes integran los CEAP

Uno de los entrevistados, 3APG, señaló la confusión que tuvieron en el ciclo escolar 2021-2022 sobre quiénes integrarían los CEAP, porque en ese periodo no participaron docentes. Aunque para el ciclo escolar 2022-2023 el Manual (SEP, 2022) sí los considera, pese a ello no fueron citados a la Asamblea según lo dicho por 1TPG, y 8DSM, con excepción de lo dicho por la docente 9SeSM que resultó electa Secretaria técnica.

Es importante resaltar que, en términos de experiencia por la reflexión llevada a cabo por años sobre la formación de equipos de trabajo con madres, padres y tutores, se permitió la auto propuesta para ser tesorera del Comité, a una madre de familia no conocida por la comunidad escolar. La medida tomada por la Autoridad educativa fue cuidar las formas de uso de la tarjeta para los retiros de efectivo, y llevar el seguimiento respectivo para cumplir con lo planeado, según la entrevista realizada a 7APM.

En otro de los casos, la entrevistada 6VSM se convenció, a instancias de la Autoridad escolar, de participar en el comité por ser conocida por el apoyo que muestra a la escuela, sin objeción por parte de la Asamblea. Estas formas de intervenir en la organización de los CEAP favorecen la agilidad para la marcha de la instalación formal, por un lado, por el otro podrían ser contraproducentes, si no se observa correspondencia de los planes de trabajo con los resultados, como lo señaló la docente 8DSM.

C) El seguimiento y resultados.

Como ya lo señalé, resulta difícil la participación en estas actividades que demanda la escuela y sus programas. Se está atrapado en la dinámica laboral, de subsistencia, de tiempo dedicado a otros asuntos que nos aquejan. Y bien lo señala el Manual (SEP, 2022) no se obtendrá ningún pago por este servicio, y sí se dejarán de hacer otras actividades de índole personal o para otras colectividades como es la familia misma.

A pesar de los imponderables señalados, los comités de las escuelas de esta investigación trabajaron, pese a los jaloneos al interior de los mismos. En algunos casos me compartieron fotografías para dejar testimonio de lo dicho. No pude acceder a sus expedientes. Con respecto a ellos dice el Manual (SEP, 2022: 6):

La Tesorera entrega el expediente de actividades original a la Autoridad Escolar (AE) mediante acta entrega recepción, el cual deberá ser resguardado en el plantel por un plazo de cinco años. Se sugiere que el resguardo sea físico y digital.

Es importante que cada escuela conserve en archivos su memoria, su historia. Nos hace falta pensar cómo hacerlo. Y con ello vuelvo a la relación vivencia y experiencia. Hay un supuesto de que se aprende de la experiencia, y ésta está relacionada con estas formas de documentar la memoria. También nos remite a las implicaciones de los procesos de elección, de quienes deciden o no participar activamente en estas tareas. Y también en analizar los porqués, quienes se interesan en participar, no se permite se escuche su palabra y tendrían que crearse las condiciones para tal escucha.

Ahora es relevante recordar a Rancière sobre su postura con respecto a la democracia, palabra utilizada en el Manual (SEP, 2022) y en las Reglas de Operación del LEEN (DOF, 2022). Incluso en algunas palabras de los/as entrevistados/as. En varios de los desarrollos teóricos de este filósofo francés insiste en ella en tanto un *dèmos* de los que no tienen nada, de los sin parte. De ahí que una de sus conceptualizaciones es:

La democracia es [...] un espaciamento verbal y espacial al mismo tiempo. No es el tejido continuo de una adherencia común. Es un tejido lacunario y evolutivo que incorpora «espaciadores» nuevos que hacen que ciertas palabras pasen de un registro a otro (Rancière, 2011: 167).

Como ya he descrito, con dificultades, se conformaron los CEAP en las escuelas aludidas en las entrevistas. En algunas de ellas hubo correspondencia entre las necesidades, el plan de trabajo, el desarrollo del programa y los resultados. Se luchó por un ejercicio democrático que no necesariamente es evolutivo como señala Rancière, más bien lo pienso como discontinuo, aunque él dice que lacunario. Donde hay momentos en que se pueden dar la articulación de demandas por los sujetos que están ahí, y como señala Rancière incorporan nuevos espacios y registros de palabras, agrego, acciones, actos. En este caso se lograron resolver algunas de las necesidades de infraestructura y equipamiento de las escuelas.

2. El conflicto entre lo experto y las capacidades de cualquiera

He interpretado que Rancière (2011) no está de acuerdo en que sea el experto el llamado para resolver los problemas que tenga una comunidad. Considera que la comunidad misma puede resolver sus problemas porque sabe de ellos. Estas ideas están en el marco de la discusión sobre la lucha por la igualdad de las capacidades, lo que el filósofo plantea como universalizar las capacidades, la inteligencia de aquellos considerados los sin parte.

En esta investigación se encontraron las dificultades de ver de manera antagónica estas ideas porque aparecen algunos rostros del capitalismo de nuestro tiempo en ambas posibilidades, que esbozaré en el hallazgo tercero. Por ahora organizaré en tres subaspectos este hallazgo del conflicto.

A) La comunidad en la búsqueda de sus expertos en su interior

El Manual para los CEAP (SEP, 2022: 4) clasifica las acciones de infraestructura en mayores y menores. Estas últimas las pueden realizar

los comités con ayuda de los integrantes de la comunidad que ejerzan algún oficio. Incluso para contribuir a la generación de empleos temporales. De esta manera la Tesorera entrevistada (1TPG) comentó que el trabajo de herrería, para proteger puertas y ventanas, fue otorgado a integrantes de la comunidad, que incluso aprovecharon una herrería que la escuela ya tenía y se reutilizó. De esta manera tuvieron un ahorro de material y hubo calidad en el trabajo realizado.

En otra de las vivencias, el comité contrató a albañiles, para hacer la barda que en el sismo de 2017 se cayó, y la docente entrevistada (9SeSM) les insistió que le faltaban cimientos a esa barda, de lo contrario se volvería a caer. Este comité de madres de familia no escuchaba a esta docente. Fue hasta un integrante de la Sociedad de Padres de Familia, les reiteró que la barda se caería, cuando suspendieron la obra.

Situación semejante ocurrió con la compra de pupitres de mala calidad y nada cómodos para los adolescentes. Así como con la adquisición de computadoras, a un padre de familia, que se facturaron como si fueran originales, pero eran, también de poca capacidad de memoria y velocidad. En el caso de este CEAP, parece que tenía una relación con la dirección que le permitía estas acciones, nada favorables para la transparencia del desarrollo del programa. Tan fue así que organizó rifas y kermeses para completar la construcción de la barda.

B) La llegada de los expertos a la comunidad

En una de las secundarias decidieron construir una cisterna por el problema que tienen con el agua, así como accesos para los estudiantes. Esta secundaria se encuentra en un cerro. La entrevistada (6VPM) comentó que el trabajo lo realizó una constructora que ya conocían en la escuela. En estas dos obras se fue el recurso; los 600 mil pesos asignados.

Comenta el entrevistado 5DPG que en el ciclo escolar 2021-2022 la escuela también fue beneficiada con el programa, y que las constructoras llegaron y negociaron con el CEAP que se formó, excluyendo a los demás integrantes de la comunidad, incluso a docentes y directivo. No se rindieron cuentas y la escuela no obtuvo ningún beneficio.

C) Más allá de los expertos y las capacidades de cualquiera

No es discusión menor, ya en las prácticas, a quien se le encomienda un trabajo. Queremos garantía de que se hará bien, y decididamente nos pueden interesar los expertos en tal o cual materia, según lo necesitemos. He aquí la relevancia del planteamiento de Rancière (2011) al pensar al experto como aquel que ha tenido las condiciones para adquirir ese conocimiento. En tanto condiciones, no cualquiera las tiene para conquistar el conocimiento, para desarrollar sus capacidades.

La Tesorera entrevistada, 1TPG, comentó que hubo necesidad de colocar aire acondicionado a los salones, y cambiar el que tenía la oficina del director. Este es el conocimiento que tiene la generalidad de la población, en lugares con climas de calor extremo. Cuando lo platicué con un colega, Enrique Pacheco Reynoso, ingeniero químico, me comentó que el problema se resuelve con una serie de materiales, que se colocan en la parte exterior de los techos, para que, al interior de los salones, ya no se padezcan esas temperaturas. Y de esta manera tener un ahorro en la energía eléctrica.

Siguiendo a Rancière (2011) cualquiera podría tener este conocimiento, sin embargo, el capitalismo que vivimos nos lleva a consumir en exceso, y no conocimientos de circulación restringida. Además, en el caso de las escuelas y comités de esta investigación, no hubo garantía ni del experto, ni de la población con sus capacidades de tener el total éxito del programa porque, en varios de los casos, insisto, no importa la condición sociocultural y económica del sector, apareció el deseo producido desde afuera del sujeto.

Con ello no quiero decir que, en algunos de los casos, los comités no trabajaron con honestidad para cambiar algunas de las condiciones precarias de la infraestructura escolar, dedicando dos o tres veces a la semana de su tiempo para donarlo a la escuela. Resistiéndose ante el capitalismo (Castañeda-Reyes, 2023). Esto fue observado en las entrevistas de 2OPG y 4DPG, que comentaron como los niños podían estar en los salones de clase más atentos a las mismas, y no padeciendo el calor durante la jornada.

3. El deseo producido fuera del sujeto desde el capitalismo de nuestro tiempo

De entre varias maneras de pensar el deseo en Lacan ([1966], 2009), una de ellas, es que el deseo es deseo del otro/Otro. En los desarrollos teóricos de Deleuze y Guattari ([1972] 1985) se avanza en la concepción de las maquinas de producción del deseo. Veamos como estas categorías ayudan a reflexionar parte de las dinámicas en algunos de los CEAP.

En la mayoría de las entrevistas hubo comentarios que aludieron a que, en otro momento, en otros comités, incluso en el cercano, hubo fuga de dinero. En algunos casos docentes y directivos quedaron excluidos porque los comités tuvieron una relación con las empresas o constructoras que llegaron con los Facilitadores Autorizados, figura que intervenía como medio entre el gobierno federal y las comunidades escolares. En estos casos la escuela no se vio favorecida con el programa, solo las negociaciones, insisto, entre estas tres instancias: Facilitadores Autorizados, las empresas que se enteraban donde habría el recurso, y los CEAP que llegaron a excluir a directivos y docentes.

En un voto de confianza, la Tesorera entrevistada, 1TPG, comentaba que se requería de la ayuda de los profesores para orientarse sobre las decisiones a tomar, ya que estas personas que llegaban con el Facilitador Autorizado, las hostigaban ofreciendo el servicio con grandes sumas de dinero. Hubo CEAP que lograron evadir a estas empresas y utilizar el recurso para el beneficio de la escuela.

Cierto fue que en otros casos no se contrataron a empresas, sino a integrantes de la misma comunidad donde se ubica la escuela, sin embargo, tampoco fue garantía de que el recurso se aprovechara de la mejor manera. La Secretaria Técnica entrevistada, 9SeSM, observó manejos no transparentes del recurso con el resto del comité: se compraron pupitres de mala calidad e incómodos, computadoras con poca memoria y velocidad, pantallas de mala calidad, y no a empresas. Estas acciones se dieron con el comité y la dirección escolar. Incluso se realizaron actividades para recaudar 60 mil pesos para terminar la barda que estaban construyendo mal.

Situación semejante ocurrió en otra secundaria donde se volvió a reparar el sistema de energía eléctrica, ya por al menos dos ocasiones, y sigue sin funcionar. Se cambió el azulejo de los sanitarios y las llaves sin que fuera necesario. En lugar de construir más sanitarios y comprar tubería de plomería, y llaves, de calidad, según la entrevista a la docente 8DSM.

En el caso de estas dos secundarias, las entrevistadas se enteraron de manejos nada transparentes por parte de directivos y algún docente, y de conocimiento de la comunidad escolar. Incluso un directivo llegó a recibir a sus acreedores en la institución, y estos a evidenciarla por medio de mensajes al personal.

Históricamente se ha discutido que los salarios no alcanzan a ningún trabajador, y desde luego que no, porque la carrera desventajosa entre estos salarios y lo que ofrece el mercado, produciendo deseo para consumir, lleva a cualquier trabajador, a la lucha por alcanzar ese bienestar que le promete el mercado, si logran alcanzar tal o cual objeto, aunque éste termine muy pronto en la basura, como bien lo ha documentado Dannoritzer (2010).

No importa la situación sociocultural o grupo socioeconómico al que se pertenezca, la edad, el capital cultural que tengamos: no estamos exentos de caer en las máquinas productoras de deseo. Y hasta nos constituimos en máquinas deseantes, es decir, somos productoras de deseo para el otro. Algunas de las consecuencias de estos deseos ya han sido abordados por la cinematografía y se han convertido en escándalo¹. Y si se piensa en que afectan a estos programas, habría que al menos estar advertidos/as, como lo señaló la entrevistada 8DSM al decir que, puede constituirse en un problema, tener ciertas cantidades de dinero, que es para un bien público, sin que existan formas de vigilancia para su uso.

Continuidad/discontinuidad horizontal

La Escuela es Nuestra, nombre del programa al que me he aproximado en esta investigación, reafirma el origen de un buen número de escuelas básicas en México: cimentadas gracias a la donación de terrenos

por ejidatarios o particulares. Los jaloneos que nos ha tocado vivir, en la política educativa de la 4T, han intentado contribuir a la mejora de la infraestructura de los edificios escolares. Hay romanticismo si se considera que los sin parte, como dice Rancière, están exentos del deseo que influye para el desvío de los recursos asignados para el programa. Y los expertos, esos que tuvieron las condiciones para construir conocimiento, no necesariamente lo pondrán al servicio del bienestar social, porque también, no están exentos de caer en las maquinas productoras del deseo del mercado.

En los casos anteriores, el problema es difícil y entonces convocamos a la ética. Y todavía tendríamos que preguntarnos a cuál ética. ¿Habría alguna ética fuera del mercado productor del deseo? Tendríamos que seguir trabajando a la par: en la búsqueda de prácticas y al mismo tiempo de reflexiones sobre las mismas que nos lleven a formas de vida, eso: vivibles. Que subviertan el deseo, es decir, el deseo por ir a una escuela agradable, cómoda, sin seguir lacerando el poco salario de madres, padres y tutores, con sus dificultades administrativas, por la superposición del deseo de a quienes se les atribuye el saber de administrar mejor: los expertos, en este caso mostradas como figuras escolares, educativas y gubernamentales.

No reconocer los esfuerzos por algunos de los integrantes de los CEAP, que tuvieron la confianza en compartirme sus vivencias, sería quedarnos en el extremo pesimismo. En estas vivencias/experiencias hay posibilidades de una esperanza que trabaja, confía en las posibilidades de seguir luchando por lugares/espacios agradables para nuestras niñas, niños y adolescentes. Y en seguir buscando las formas de documentar estas memorias individuales y colectivas, insistiendo en tenerlas presentes, como posibilidad de trabajar con los errores cometidos.

Referencias bibliográficas

Argüelles, G. (2013). “De la vivencia a la experiencia estética. Aproximación a una distinción conceptual con base en su traducción de la lengua alemana”. En Mandoky, K. y Marcovich, A. (compi-

- ladoras). *Incógnitas y desciframientos de la estética actual*. Asociación Mexicana de Estudios en Estética. PP. 86-97. En <https://www.estetica.org.mx/publicaciones/>
- Castañeda-Reyes, M. R. (2023). Prácticas de consumo en docentes: configuraciones y resistencias. *Educ@rnos* 50, 79-100. En <https://da11f6.a2cdn1.secureserver.net/wp-content/uploads/2023/07/educarnos50.pdf>
- Dannoritzer, C. (Dir. 2010). *Comprar, tirar, comprar. Obsolescencia programada*. En <https://www.youtube.com/watch?v=uGAghAZRMyU>
- Deleuze, G. y Guattari, F. ([1972] 1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- DOF. (2014). Acuerdo número 19/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad para el ejercicio fiscal 2015. Secretaría de Gobernación. En https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377404&fecha=26/12/2014#gsc.tab=0
- (2022). Acuerdo número 05/02/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del programa la Escuela es Nuestra para el ejercicio fiscal 2022. Secretaría de Gobernación. En https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5643991&fecha=28/02/2022#gsc.tab=0
- Kant, E. ([1793/1977] 1986). *Teoría y Práctica*. Madrid: Tecnos.
- Lacan, J. ([1966] 2009). *Escritos 2*. México: Siglo XXI.
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder.
- Schutz, A. ([1945] 2008). “Sobre las realidades múltiples”. En Schutz, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP. (2022). *Manual 2022. La Escuela es Nuestra*. En https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/03/loiks-ka01c-19_Manual%20LEEN%202022.pdf

Nota

¹ Véanse por ejemplo las películas *Los olvidados* de Buñuel y *Dancer in the Dark* (Bailando en la obscuridad, para México) del cineasta danés Lars von Trier, sólo por citar algunas.

¿QUIÉNES ESTUDIAN EN LA BYCENJ? UN ESTUDIO SOCIODEMOGRÁFICO DE LA GENERACIÓN 2019-2023

Ricardo Cervantes Rubio*, Martha Cecilia Nájera Cedillo** y Sofía Robles Álvarez***

*Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor en la ByCENJ. Líder del Cuerpo Académico “Educación y Ciencia”. ricardo.cervantes@bycenj.edu.mx

**Doctora en Educación para la Formación Profesional. Profesora en la ByCENJ. Miembro del Cuerpo Académico “Educación y Ciencia”. cecilia.najera@bycenj.edu.mx

***Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en la ByCENJ. Miembro del Cuerpo Académico “Educación y Ciencia”. sofia.robles@bycenj.edu.mx

Recibido: 28 de agosto 2023

Aceptado: 13 de septiembre 2023

Resumen

Este artículo presenta un estudio acerca del perfil sociodemográfico del estudiante de la generación 2019-2023 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ). Se busca caracterizar su perfil sociodemográfico para la creación de un Sistema de Acompaña-

miento y Seguimiento de Estudiantes, Egresados y Empleadores Normalistas (SAEEEN) y diseñar políticas educativas pertinentes. El marco teórico incluye la Teoría sobre el Origen Social, que resalta la influencia de la familia y el contexto en las decisiones educativas y la Teoría de la Desigualdad y el Acceso a la Educación, que se enfoca en la exclusión de ciertos grupos en la búsqueda de educación. El enfoque metodológico es mixto, combinando datos cuantitativos y cualitativos mediante encuestas con preguntas abiertas y cerradas. La muestra representa el 98% de la población de la generación 2019-2023 de la ByCENJ. Las conclusiones destacan una marcada desigualdad de género. Además, la mayoría de los estudiantes ingresa a la educación superior en la edad típica después de la educación media. Se observa una diversidad en la estructura familiar, nivel educativo de los padres, ocupación de los padres y fuentes de ingresos de los estudiantes. Estos hallazgos muestran la necesidad de generar políticas institucionales de apoyo estudiantil que aborden estas diferencias. El estudio proporciona una visión completa del perfil sociodemográfico de los estudiantes de la ByCENJ, lo que puede ser útil para desarrollar estrategias educativas más efectivas.

Palabras clave: Perfil socioeconómico, origen social, estudiante normalista.

Resumen

This article presents a study about the sociodemographic profile of the student of the 2019-2023 generation of the Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ). The aim is to characterize their sociodemographic profile for the creation of a Support and Monitoring System for Students, Graduates and Normalist Employers (SAEEEN) and to design relevant educational policies. The theoretical framework includes the Theory of Social Origin, which highlights the influence of family and context on educational decisions, and the Theory of Inequality and Access to Education, which focuses on the exclusion of certain groups in the search of Education. The methodological approach is mixed, combining quantitative and qualitative data through surveys

with open and closed questions. The sample represents 98% of the population of the 2019-2023 generation of the ByCENJ. The conclusions highlight a marked gender inequality. Furthermore, most students enter higher education at the typical age after high school. A diversity is observed in the family structure, educational level of the parents, occupation of the parents and sources of income of the students. These findings show the need to generate institutional student support policies that address these differences. The study provides a comprehensive view of the sociodemographic profile of ByCENJ students, which may be useful in developing more effective educational strategies.

Keywords: Socioeconomic profile, social origin, normal school student.

El objetivo de esta investigación se centra en la necesidad de caracterizar y demostrar el perfil sociodemográfico de los estudiantes de la ByCENJ, generación 2019-2023. Con la finalidad de dar información sobre estos aspectos, lo que dificulta la implementación de estrategias de apoyo y políticas educativas relevantes. Existen investigaciones y programas de seguimiento para estudiantes egresados de Instituciones de Educación Superior (IES), hay una atención de investigaciones que recopilan y sistematizan datos sobre los estudiantes que están actualmente en estas instituciones.

La creación del Sistema de Acompañamiento y Seguimiento de Estudiantes, Egresados y Empleadores Normalistas (SAEEN) es esencial para conocer a los estudiantes normalistas y diseñar estrategias efectivas para su desarrollo académico y personal. Con la intención de caracterizar a los estudiantes normalistas de la generación 2019-2023, proporcionando datos sobre su perfil sociodemográfico. Esto contribuirá a nutrir el SAEEN y permitirá la creación de programas y políticas educativas pertinentes.

En esta investigación se presenta una cohorte focalizada exclusivamente en la generación 2019-2023 de esta institución y no pretende abordar cohortes anteriores. La pregunta general de investigación se centra en argumentar ¿cuál es el perfil sociodemográfico de los estudiantes de la comunidad normalista de la ByCENJ generación 2019-2023?

A partir de la pregunta general de la investigación, se delimita el objetivo general el cual pretende determinar el perfil sociodemográfico de los estudiantes normalistas durante su estancia en la ByCENJ, en este caso son los alumnos de cuarto grado (séptimo y octavo semestre) generación 2019-2023. El supuesto de la investigación es que la caracterización de los estudiantes normalistas permitirá enriquecer el SAEEN, lo que a su vez facilitará el diseño de programas educativos y políticas de apoyo para ellos.

Perspectiva teórica

La perspectiva teórica que sustenta la investigación “Perfil Sociodemográfico del Normalista” abarca diversas teorías fundamentales que proporcionan un sólido punto de partida para comprender el objeto de estudio. Tales como:

La Teoría sobre el Origen Social

Una perspectiva fundamental para entender quiénes acceden a la educación superior y por qué se basa en el origen social de los estudiantes. Investigadores como Mare (1981) han establecido que los padres tienen una influencia significativa en el éxito educativo de sus hijos. Fachelli y Planas (2014) amplían este enfoque, relacionando el origen social con aspectos económicos, laborales, culturales y educativos.

Además, Boudon (1973) distingue entre los efectos primarios y secundarios de la clase social de origen, destacando su impacto en el rendimiento escolar y las decisiones educativas. En resumen, el origen social de los estudiantes tiene un peso considerable en su acceso y éxito en la educación superior. Estos enfoques destacan la influencia de la familia y el contexto en la toma de decisiones educativas y en la futura trayectoria de los estudiantes.

Teoría sobre la Desigualdad y el Acceso a la Educación

La teoría de la desigualdad y el acceso a la educación se centra en cómo ciertos grupos de individuos pueden ser excluidos o marginados

en su búsqueda de educación. Muñoz (2003) plantea que la desigualdad educativa ocurre cuando la sociedad no logra igualar las oportunidades de acceso a la educación. Además, Gil (1994) identifica dos vertientes dentro de esta teoría: el funcionalismo tecno-económico y la igualdad de oportunidades.

Bowles y Gintis (1985) exploran la teoría de la correspondencia, que sugiere que la desigualdad en una sociedad capitalista se origina en la estructura de producción y las relaciones de propiedad. Bourdieu (1991a) introduce el concepto de habitus, que se refiere a los condicionamientos asociados a las condiciones de existencia y cómo estos influyen en los patrones de comportamiento. En resumen, la teoría de la desigualdad y el acceso a la educación subraya cómo las estructuras sociales y económicas pueden perpetuar desigualdades en el sistema educativo.

Perfil Sociodemográfico

Martínez (2006, como se citó en Pérez, González y Polo, 2018) menciona que la descripción de perfil sociodemográfico se centra en el análisis etimológico de la palabra: “socio” que quiere decir de la sociedad y “demografía” que significa estudio estadístico sobre un grupo de población humana. Así, según Martínez (2006, como se citó en Pérez, González y Polo, 2018):

Sociodemográfico será un estudio estadístico de las características sociales de una población, es decir, cuántos tienen estudios medios, universitarios, cuántos trabajan, cuántos están desempleados, cuántos tienen casa propia y cuántos la tienen de alquiler/renta. Habrá tantas variantes como aspectos se quieran estudiar (p. 50).

Por su parte, el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2020: diapositiva 3) define el perfil sociodemográfico como “la descripción de las características sociales y demográficas” de un grupo de personas, tales como: grado de escolaridad, ingresos, lugar de

residencia, composición familiar, estrato socioeconómico, estado civil, raza, ocupación, edad, sexo, entre otros.

En cambio, para Martínez, Yalli y Parco (2018), el perfil sociodemográfico está condicionado por aspectos individuales y del entorno y los factores que lo describen son individuales, sociales, demográficos, culturales y económicos. Por ejemplo, edad, sexo, educación, ingresos, estado civil, trabajo, tamaño de la familia, nivel educativo, situación laboral, nivel económico, y clase social, entre otros factores.

De modo que, para esta investigación, se entiende como perfil sociodemográfico a las características sociales y demográficas de origen que distinguen a una persona, como su edad, sexo, lugar de nacimiento, lugar de residencia, estado civil, composición familiar, ingresos, escolaridad y ocupación de los padres, entre otros factores.

Marco metodológico

Este estudio adopta un enfoque mixto que combina el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, recolectados a través de un instrumento de recopilación de información diseñado específicamente para esta investigación. El enfoque mixto implica la recopilación, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un sólo estudio o en una serie de investigaciones para abordar cuestionamientos de investigaciones complejas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 544). La elección de este enfoque tiene como objetivo aprovechar las fortalezas de los enfoques cuantitativos y cualitativos, lo que permite obtener una exploración y explotación más completa de los datos y una comprensión más profunda y amplia del fenómeno bajo estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El paradigma que guía esta investigación es el paradigma interpretativo. Este enfoque se centra en la interpretación de los datos recopilados para dar sentido a un fenómeno observado. Siguiendo a Creswell (2005, como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 5), “la interpretación implica proporcionar una explicación sobre cómo los resultados encajan en el conocimiento existente”. Desde una perspectiva interpretativa, buscamos comprender el significado de

las acciones de los seres vivos, en particular de los seres humanos y sus instituciones, y se centra en interpretar lo que se observa activamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La naturaleza interpretativa de esta investigación nos permitirá visibilizar y transformar la realidad en función de los datos recopilados.

El diseño metodológico de esta investigación se ajusta al enfoque fenomenológico. La fenomenología busca describir y comprender las experiencias subjetivas de los participantes y se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El diseño fenomenológico de esta investigación tiene como objetivo describir y entender las perspectivas de cada sujeto perteneciente a la comunidad de estudio. Además, busca contextualizar la información y las trayectorias de las personas en términos de temporalidad, espacio y contexto relacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La técnica seleccionada para la recopilación de datos en esta investigación es la encuesta. Según Fachelli y López-Roldán (2015, p. 8), una encuesta es “una técnica de recopilación de datos que implica la interrogación de los sujetos con el propósito de obtener mediciones sistemáticas de los conceptos derivados de una problemática de investigación previamente definida”. La elección de esta técnica se basa en su capacidad para aplicar de manera extensa y estandarizada, lo que permite obtener datos sobre diversos aspectos, en este caso, el perfil sociodemográfico de los sujetos de la investigación.

Como instrumento para la recopilación de información, se utilizó un cuestionario. Este cuestionario consiste en un conjunto de preguntas relacionadas con una o varias variables a medir (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 217). Siguiendo a Brace (2008, como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 217), el cuestionario se diseñó para ser congruente con el planteamiento del problema y las hipótesis de la investigación. El cuestionario se implementó mediante un formulario de Google que incluye preguntas abiertas y cerradas. Su objetivo es recopilar datos relacionados con las trayectorias personales y académicas de los estudiantes normalistas de la ByCENJ, proporcionando información sobre su perfil sociodemográfico.

Para analizar los datos, se emplearon técnicas de codificación y categorización. En la codificación cualitativa, las categorías representan conceptos, experiencias, ideas y hechos relevantes y significativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 452). El número de categorías puede ampliarse a medida que se identifican unidades de datos diferentes en términos de significado.

En la codificación de datos cuantitativos, se asignan valores numéricos o símbolos a las categorías, lo que permite representar las opciones de respuesta o valores de las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 213). La codificación de datos cualitativos se basa en la identificación de unidades de contenido que se analizan y comparan; las unidades generan diferentes categorías, mientras que las unidades similares se agrupan en una categoría común (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La población de esta investigación está compuesta por los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria del plan 2018 en la ByCENJ que forman parte de la generación 2019-2023. La muestra seleccionada consta de 293 de un total de 299 estudiantes, lo que representa el 98% de la población total.

Características sociodemográficas

Las características sociodemográficas, conforme se detallaron en el marco conceptual de la presente investigación, comprenden los atributos sociales y demográficos que singularizan a los individuos. Estos atributos engloban aspectos como la edad, el género, el lugar de nacimiento, la residencia, el estado civil, la estructura familiar, los ingresos, el nivel de escolaridad y la ocupación de los padres, entre otros factores relevantes. La mayoría de los datos recabados en esta categoría se sometieron a un análisis cuantitativo debido a su naturaleza. A continuación, se exponen los resultados obtenidos en este contexto.

Resultados

En la siguiente sección, se presentan los resultados de la investigación sobre el perfil sociodemográfico de los estudiantes de la ByCENJ. Es-

tos hallazgos proporcionan una comprensión más profunda de la composición y características de la población estudiantil en el contexto de su entorno sociodemográfico.

Institución de Nivel Medio Superior donde estudiaron los normalistas

En relación al tipo de institución de Nivel Medio Superior donde estudiaron los estudiantes de la ByCENJ, el 72% (211 estudiantes), proviene de instituciones públicas de bachillerato general, específicamente de preparatorias de la Universidad de Guadalajara (UdeG). El 18.8% egresó también de otras instituciones públicas pero que ofrecen programas de carrera técnica, tales como Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETis), Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis), Colegios de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ), entre otros. Finalmente, el 9% son egresados de instituciones privadas.

Estudiantes que cursaron otra licenciatura antes de Ingresar a la ByCENJ

En cuanto a los estudiantes que cursaron otra licenciatura antes de ingresar a la ByCENJ, se evidencia que la mayoría de los estudiantes, representando el 85% del total, no obtuvieron otra licenciatura antes de su ingreso a la Escuela Normal. No obstante, un 15% del total de los estudiantes sí cursó una licenciatura previamente, lo que equivale a uno de cada diez estudiantes.

Áreas de Conocimiento de las Licenciaturas Anteriores

En lo que respecta a las áreas de conocimiento de las licenciaturas previas cursadas por los estudiantes antes de ingresar a la ByCENJ, se identifica que el 26.7% (elegidas por doce estudiantes), pertenecen al campo de las Ciencias Sociales y Humanidades. En segundo lugar, se encuentran las licenciaturas relacionadas con las Ciencias de la Salud, representando el 24.4% del total (elegidas por una vez estudiantes).

A continuación, se observan licenciaturas en el área Económica-Administrativa, que constituyen el 22.2% del total (elegidas por diez estudiantes). Posteriormente, se encuentran licenciaturas dentro de las Ciencias Exactas e Ingenierías, representando el 17.8% del total (elegidas por ocho estudiantes).

Principio del formulario

Género y Distribución de los estudiantes en la ByCENJ

En lo que respeta al género de los estudiantes de la generación 2019-2023, se revela una distinción significativa entre el número de alumnas y alumnos, patrón que ha sido históricamente dominante. Concretamente, el 84% del total de estudiantes de esta generación corresponde al género femenino, mientras que sólo el 16% se atribuye al género masculino. En otras palabras, únicamente dos de cada diez estudiantes matriculados en la Escuela Normal de Jalisco son de sexo masculino. Es también de interés observar que tanto hombres como mujeres presentan una mayor presencia en el turno matutino en comparación con el turno vespertino.

Edad de los Estudiantes

Para el análisis acerca de la distribución de edades de los estudiantes de la generación 2019-2023. Se describen nueve categorías que contienen distintas edades, desde los 20 años en adelante. Se observa que la mayoría de los estudiantes de esta generación, es decir, el 35%, ostenta 21 años de edad. De manera sucesiva, el 29% de los estudiantes cuenta con 22 años de edad. A continuación, el 15% de los estudiantes está en el grupo de 23 años de edad, y el 13% pertenece al rango de edades comprendido entre 24 y 28 años.

Los estudiantes que se encuentran en el rango de 29 a 35 años conforman únicamente el 4% del total, y aquellos con edades de 20 años o menos, así como los de 36 años o más, constituyen sólo el 2% cada uno. Resulta notable destacar que ningún estudiante de la generación 2019-2023, cursando el séptimo semestre, es menor de 19

años. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes se encuentran en una franja etaria congruente con su nivel de escolarización, considerando la edad típica de inicio de la educación formal en el país.

Lugar de Nacimiento y de residencia

Con relación al lugar de nacimiento, un 83% de los estudiantes de la ByCENJ, procede de los nueve municipios incorporados al Área Metropolitana de Guadalajara (AMG), es decir: Guadalajara, Zapopan, San Pedro Tlaquepaque, Tonalá, Tlajomulco de Zúñiga, Ixtlahuacán de los membrillos, Juanacatlán, El Salto y Zapotlanejo. En cambio, el 11% de los estudiantes provienen de municipios ubicados dentro del estado de Jalisco, pero fuera del AMG. Asimismo, el 5% de los estudiantes se origina en municipios ubicados fuera del estado de Jalisco, aunque dentro del país, y sólo el 1% de los estudiantes proviene del extranjero.

En cuanto al lugar de residencia de los estudiantes de la ByCENJ, el 96%, es decir, la mayoría, reside en municipios comprendidos en el AMG, mientras que sólo el 4% de los estudiantes vive en municipios fuera del AMG, pero dentro del estado de Jalisco. Este análisis permite resaltar que, antes o durante su estancia en la ByCENJ, todos los estudiantes residen dentro del estado de Jalisco. No obstante, por la necesidad de cursar esta licenciatura, numerosos estudiantes se ven obligados a mudarse a los municipios que integran el AMG debido a la distancia y su impacto en aspectos logísticos y económicos.

Accesibilidad

Dentro de las características sociodemográficas de los estudiantes, se incluye esta subcategoría que aborda la accesibilidad de los estudiantes a diversos medios de movilidad, así como el contexto en el que se desenvuelven, debido a que se relaciona con su lugar de residencia para estudiar la carrera.

En relación al transporte utilizado por los estudiantes para llegar a la ByCENJ, la gran mayoría, equivalente al 86% del total, depende del transporte público para su desplazamiento. Por otro lado, el 4% de los

estudiantes llega al plantel en automóvil propio. Representando el 3% del total, se encuentran los estudiantes que son llevados por un familiar a la ByCENJ, así como aquellos que llegan caminando. Finalmente, un 2% se desplaza en motocicleta, y otro 2% lo hace en bicicleta.

Con respecto al tiempo que los estudiantes necesitan para llegar al plantel, se encuentra que la mayoría de ellos, representando el 51% del total, invierte de 30 a 60 minutos en su desplazamiento. Además, un 20% de los estudiantes requiere menos de 30 minutos para llegar a la ByCENJ, mientras que otro 20% invierte de 60 a 90 minutos en su trayecto. Por último, el 9% de los estudiantes necesita más de 90 minutos para trasladarse al plantel. Lo que implica un gasto mayor de tiempo de traslado a esta institución y con ello que se pierda la oportunidad de atender de la mejor manera sus estudios.

Pertenencia a Comunidades Indígenas

La mayoría de los estudiantes de la ByCENJ, que representa el 97%, no forma parte de comunidades indígenas, mientras que el 3% sí forman parte de estas comunidades. Es decir, menos de un estudiante de cada diez tiene vínculos con comunidades indígenas. Este hallazgo constituye un aspecto relevante que podría constituir la base de futuras investigaciones enfocadas en la percepción de las instituciones sociales y morales respecto a la pertenencia a comunidades indígenas.

Composición o estructura Familiar

En relación a la estructura familiar de los estudiantes de la ByCENJ, se consideraron diversas propuestas de clasificación provenientes de organismos como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión AC (AMAI). y el Observatorio de las Familias y la Infancia de Extremadura (FLEX, 2019), que resultaron relevantes para esta investigación. A partir de este análisis, se aprecia que un 57%, reside en una familia clásica biparental, es decir, una estructura familiar tradicional en la que ambos padres conviven con sus hijos nacidos

en el seno de la relación. Seguidamente, el 16% de los estudiantes pertenece a familias monoparentales, donde sólo uno de los padres está presente.

Además, el 6% de los estudiantes está casado o en unión libre y tiene hijos. Por otro lado, los estudiantes que viven con familias extendidas, que incluyen tanto la familia nuclear como otros parientes, el 4.5% del total, al igual que los estudiantes que residen solos. El 4% de los estudiantes está casado o en unión libre, pero no tiene hijos, una cifra que se iguala al porcentaje de estudiantes que viven con amigos o compañeros de cuarto. Los estudiantes que conviven con otros parientes sin incluir a su familia nuclear conforman el 3%, mientras que los estudiantes que viven en familias reconstruidas o compuestas, en las que uno de los padres ha conformado una nueva familia, constituyen sólo el 1% del total.

Estado civil

La distribución del estado civil de los estudiantes de la ByCENJ. Se observa que la mayoría, representando el 89% de los estudiantes, se encuentran en la categoría de “solteros”. El 8% de los estudiantes están casados, y sólo el 3% están en una unión libre. Es destacable que ninguno de los estudiantes de la generación 2019-2023 esté divorciado o viudo. Además, la presencia de estudiantes en la categoría de “unión libre” sugiere un interés en explorar la percepción de estas instituciones sociales y morales en el contexto estudiantil.

Una comparación adicional del estado civil de los estudiantes, discriminada por género y turno de estudio, se observa que la mayoría de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, están en la categoría de “solteros”. Sin embargo, todas las estudiantes casadas (23 en total) pertenecen al género femenino, y la mayoría de ellas estudian en el turno vespertino. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes en una unión libre también son mujeres (9), y la mayoría de ellos estudian en el turno vespertino, con una única excepción de un estudiante hombre que estudia en el turno matutino.

Maternidad/Paternidad

La gran mayoría de los estudiantes de la ByCENJ, con un 90%, no son padres o madres, mientras que el 10% restante sí tiene hijos. Esta cifra plantea una nueva línea de investigación que se centra en comprender la clasificación, o posiblemente la influencia, de factores como el tipo de estructura familiar, la edad de los estudiantes, el entorno socioeconómico y cultural de sus progenitores, así como el contexto en el que se desenvuelven, en la toma de decisiones de maternidad y paternidad entre los estudiantes.

Dentro del grupo de estudiantes que son padres o madres (30), se observa en la Tabla 10 que el 67% de ellos tiene un sólo hijo o hija, mientras que el 23% reporta tener dos hijos. Además, se registra que un 3.3% de los estudiantes con hijos tiene tres hijos o hijas, y otro 3.3% tiene cuatro o más descendientes. Este último dato es particularmente interesante, ya que indica que algunos estudiantes, a pesar de su edad y experiencia de vida, continúan con su educación universitaria con la responsabilidad adicional de una familia numerosa.

Nivel de escolaridad de las madres y padres de los Estudiantes

La mayoría de las madres (31.5%) alcanzaron el nivel de educación secundaria, seguido por el nivel de preparatoria (22%). También se observa que un 18.5% de las madres sólo completó la educación primaria. Además, el 16% de las madres posee un título de licenciatura, aunque no necesariamente relacionado con la educación, mientras que el 6,5% tiene una licenciatura en educación. Otros niveles de escolaridad, como técnico superior universitario y profesor normalista sin licenciatura, se encuentran en proporciones menores. Es interesante notar que ninguna de las madres de los estudiantes ha alcanzado el grado de doctorado.

En cuanto a la escolaridad de los padres de los estudiantes, se presenta una distribución similar a la de las madres, donde la mayoría de los padres (31.5%) han alcanzado la educación secundaria. Al igual que con las madres, un 20% de los padres tienen nivel de preparatoria. En este caso, el 18% de los padres ha obtenido una licenciatura no

relacionada con la educación, mientras que el 15% sólo posee educación primaria. Cabe destacar también que ningún padre de los estudiantes ha alcanzado el nivel de doctorado.

Un análisis comparativo de la escolaridad de las madres y padres de los estudiantes muestra que hay más padres que no tienen ningún nivel de educación (10) en comparación con las madres (3). Asimismo, un mayor número de madres (54) alcanzó el nivel de educación primaria en comparación con los padres (45). Los resultados son similares en niveles de secundaria, mientras que las madres superan en número a los padres que han alcanzado la educación preparatoria. Sin embargo, se destaca que más padres que madres han alcanzado niveles de técnico superior universitario y licenciatura no relacionados con la educación.

Actividad laboral de las madres y padres

La distribución de las actividades laborales de las madres de los estudiantes destaca que el 41% no realiza ninguna actividad laboral y se dedica a las tareas domésticas. El 16% son empleadas de empresas o comercios ajenos a la docencia, y otro 7% son comerciantes de pequeños o medianos negocios. También se observa que un 7% de las madres ejercen oficios u ocupaciones como obreras. El 6% son empleadas de entidades gubernamentales no relacionadas con la educación. El 5% de las madres trabaja en el sector gubernamental, dentro de la Secretaría de Educación, ya sea como docentes, directoras, supervisoras o jefas de sector.

Además, el 4.5% de las madres ya están jubiladas o pensionadas, y otro 4.5% son dueñas, socias o empleadas de empresas familiares. Un 2.5% de las madres son profesionistas por cuenta propia sin establecimiento, y tan sólo un 1% son profesionistas con un establecimiento, como bufetes, despachos o consultorios. Es importante mencionar que el 3% de las madres de los normalistas son fallecidas.

Respecto a la distribución de las actividades laborales de los padres de los estudiantes al igual que con las madres, el grupo más grande de padres (21%) trabaja como empleados de empresas o comercios privados ajenos a la docencia. El 19% de los padres ejerce

oficios u ocupaciones como obreros. Un 11.5% de los padres ya está jubilado o pensionado. Asimismo, un 11% de los padres son comerciantes de pequeños o medianos negocios, y el 8% de los padres son dueños, socios o empleados de empresas familiares.

En relación con las actividades laborales en el sector gubernamental un 6% de los padres son empleados de entidades gubernamentales no relacionadas con la educación, mientras que un 4% de los padres trabaja en el sector gubernamental, dentro de la Secretaría de Educación, en roles como docentes, directores, supervisores o jefes de sector. Se destaca que un 3% de los padres no tienen ninguna actividad laboral y se dedican a tareas del hogar. El 0.5% de los padres son profesionales con un establecimiento, como bufetes, despachos o consultorios. Finalmente, un 5% de los padres realiza dos o más actividades laborales. Es importante mencionar que un 7.5% de los padres de los estudiantes están finados o fallecidos.

Fuentes de ingresos de los estudiantes

Las fuentes de ingresos principales de los estudiantes de la ByCENJ incluyen el empleo, becas o apoyos gubernamentales, aportaciones económicas de los padres, dinero de sus parejas y apoyo financiero de familiares. El análisis revela que el 46% de los estudiantes depende de dos o más de estas fuentes de ingresos para cubrir sus gastos. Además, el 15% de los estudiantes obtienen su sustento principalmente de sus padres, seguido por el 14% que se apoya en tres o más fuentes de ingresos mencionadas. El 10% de los estudiantes financia sus gastos mediante sus empleos, y el 9.5% recibe gracias a otros apoyos gubernamentales. En contraste, sólo el 0.5% de los estudiantes depende de familiares para su sustento, mientras que el 1% declara no tener una fuente principal de ingresos.

Participación laboral de los estudiantes

El 51% de los estudiantes de la ByCENJ no están empleados actualmente, mientras que el 49% restante trabaja. Esto sugiere una división

equitativa en la población estudiantil, donde aproximadamente uno de cada dos estudiantes desempeña un trabajo remunerado. Al hacer la comparación entre los estudiantes que trabajan y los que no, considerando su género y el turno de estudio; se observa una tendencia similar en ambos turnos, donde las mujeres tienen una mayor representación en el grupo que sólo estudia, mientras que los hombres predominan en el grupo que estudia y trabaja. Este hallazgo indica una dinámica diferenciada en términos de participación laboral según el género.

Tipos de actividades laborales de los estudiantes trabajadores

De los 144 estudiantes que trabajan, el 38% son empleados en empresas privadas ajenas a la docencia, mientras que el 14.5% trabaja por cuenta propia sin tener un establecimiento fijo. También se observa que un 11% de los estudiantes se dedica a cubrir o atender grupos en escuelas primarias de manera esporádica o desempeñan oficios u ofertan servicios. Además, el 8% trabaja en empresas familiares, y un 3% trabaja en el sector gubernamental, específicamente en la Secretaría de Educación (SE) en puestos administrativos. Hay un 2% de estudiantes que son dueños o socios de empresas o negocios. Se destaca que sólo un 1% de los estudiantes trabaja como docente en el sector gubernamental, y otro 1% tiene empleos gubernamentales ajenos a la SE. Finalmente, es importante señalar que un 10.5% de los estudiantes que laboran, ejecutan dos o más de ellas aparte de estudiar en la escuela Normal.

Días de trabajo y jornada laboral

La distribución de los días de la semana que trabajan los 144 estudiantes que desempeñan un empleo. La mayoría (30.8%) trabaja todos los días con un día de descanso, seguido por el 29.4% que trabaja de lunes a viernes. Además, un 18.2% trabaja dos o tres días durante la semana, mientras que el 16.8% trabaja exclusivamente los fines de semana. Por último, el 4.9% trabaja todos los días sin descanso.

Con respecto a la jornada laboral diaria, el 65% de los estudiantes que trabajan realizan una jornada de medio tiempo (de cuatro a seis

horas al día), el 20.3% tiene una jornada de tiempo completo (de ocho a doce horas al día), y el 14.7% trabaja por horas (de una a tres horas al día).

Ingreso familiar y dependientes

En cuanto al ingreso familiar aproximado mensual total, el estudio muestra que el 51.5% proviene de familias con ingresos de diez mil pesos o menos al mes. Asimismo, el 35.2% tiene ingresos familiares que oscilan entre diez mil y veinte mil pesos mensuales. Un 10.2% pertenece a familias con ingresos de veintiún mil a treinta mil pesos mensuales, mientras que el 2% de los estudiantes proviene de familias con ingresos mensuales entre treinta y uno mil y cuarenta mil pesos. Finalmente, el 1% de los estudiantes procede de familias con ingresos superiores a cuarenta y un mil pesos al mes.

En lo que respecta a los dependientes del ingreso familiar, el 37.9% de las familias de los estudiantes tiene de una a dos personas dependientes de ese ingreso. Asimismo, se observan resultados similares para familias con tres a cuatro dependientes. Además, el 20.1% de las familias de los estudiantes tiene de cinco a seis personas dependientes del ingreso familiar. Por último, el 4.1% de las familias tiene de siete a ocho personas dependientes del ingreso. Estos hallazgos contribuyen a una comprensión más profunda de la situación financiera de los estudiantes y el entorno en el que se desenvuelven, lo que puede informar futuras investigaciones y políticas de apoyo estudiantil en la ByCENJ.

Conclusiones

El análisis exhaustivo del perfil sociodemográfico de los estudiantes de la ByCENJ revela una serie de hallazgos significativos que arrojan luz sobre la composición demográfica y las características de esta población estudiantil. Estas conclusiones, ofrecen una visión más profunda y matizada de la realidad sociodemográfica de los estudiantes en el contexto de su educación superior.

- 1. Procedencia de la educación media superior.** Nueve de cada diez estudiantes que ingresan a la escuela normal, proceden de instituciones públicas que ofertan la educación media superior, lo que significa que los estudiantes de escuelas privadas, buscan otras opciones de formación profesional.
- 2. Desigualdad de género:** La distribución de género muestra una marcada desigualdad, con un 84% de alumnos frente a un escaso 16% de alumnas. Esta disparidad de género se ha mantenido históricamente, y la mayoría de los estudiantes, independientemente de su género, tiende a inscribirse en el turno matutino.
- 3. Edad y cohortes estudiantiles:** La edad de los estudiantes revela una concentración en cohortes que oscilan alrededor de los 21 y 22 años, lo que indica una tendencia a ingresar a la educación superior en la edad típica después de la educación media superior. La presencia de estudiantes menores de 19 años en el séptimo semestre es inexistente.
- 4. Procedencia geográfica:** La gran mayoría de los estudiantes provienen de municipios incorporados al Área Metropolitana de Guadalajara (AMG), lo que sugiere un fuerte arraigo a esta zona urbana. Esta procedencia geográfica también se refleja en la residencia actual de los estudiantes, donde el 96% reside en municipios dentro del estado de Jalisco, aunque a menudo se ven obligados a mudarse a municipios del AMG debido a las exigencias logísticas y económicas de su educación.
- 5. Transporte y tiempo de desplazamiento:** La dependencia del transporte público es evidente, ya que el 86% de los estudiantes utilizan este medio para llegar a la ByCENJ. La inversión de tiempo en el traslado es considerable, ya que más del 50% de los estudiantes requiere de 30 a 60 minutos para llegar al plantel, lo que podría tener implicaciones en su disponibilidad y rendimiento académico.
- 6. Pertenencia a comunidades indígenas:** La pertenencia a comunidades indígenas es un rasgo minoritario entre los estudiantes, con sólo el 3% de la población estudiantil teniendo vínculos

con estas comunidades. Esto plantea cuestiones relevantes sobre la diversidad cultural y las perspectivas interculturales en el contexto educativo.

7. **Estructura familiar y estado civil:** La mayoría de los estudiantes proviene de familias biparentales o monoparentales y el estado civil predominante es el de “soltero”. Sin embargo, existe un porcentaje de estudiantes casados o en unión libre, lo que sugiere diversidad en las experiencias de vida de los estudiantes.
8. **Maternidad/paternidad:** El 90% de los estudiantes no son padres o madres, pero el 10% restante sí tiene hijos, y algunos de ellos tienen familias numerosas. Esto señala la complejidad de las responsabilidades familiares que algunos estudiantes deben equilibrar con sus estudios.
9. **Nivel de escolaridad de madres y padres:** La mayoría de las madres y padres de los estudiantes tienen niveles de educación hasta la secundaria o preparatoria, lo que sugiere una relación entre el nivel educativo de los progenitores y la elección de los estudiantes de cursar estudios superiores. .
10. **Actividad laboral de madres y padres:** La mayor parte de los estudiantes que son madres y padres, desempeñan empleos en el sector privado, pero también se observa una presencia significativa en el sector público, incluida la Secretaría de Educación. Además, un número considerable de madres se dedican a tareas domésticas, lo que podría tener implicaciones en el apoyo familiar y las dinámicas de género.
11. **Fuentes de ingresos de los estudiantes:** Los estudiantes dependen de múltiples fuentes de ingresos, incluyendo el empleo, becas, aportaciones familiares y apoyo financiero de parejas. Esto resalta la importancia de la diversificación de ingresos para cubrir sus gastos educativos y personales.
12. **Participación laboral de los estudiantes:** Casi la mitad de los estudiantes trabaja mientras estudia, y existe una diferencia de género significativa en esta participación laboral, con una mayor representación de hombres que trabajan y estudian simultáneamente.

- 13. Tipos de actividades laborales:** Los estudiantes desempeñan una variedad de empleos, desde empleados en empresas privadas hasta docentes en el sector gubernamental. La mayoría trabaja medio tiempo.
- 14. Ingreso familiar y dependientes:** La mayoría de las familias de los estudiantes tiene ingresos mensuales bajos, lo que destaca la necesidad de apoyo financiero para su educación. Además, la cantidad de dependientes en las familias es significativa, lo que agrega presión financiera.

En conjunto, estas conclusiones proporcionan un panorama completo del contexto sociodemográfico de los estudiantes normalistas de la ByCENJ y su influencia en sus experiencias educativas y de vida. Estos hallazgos pueden servir como base para futuras investigaciones y políticas de apoyo estudiantil que abordan las diversas necesidades y desafíos de esta población estudiantil.

Referencias bibliográficas

- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión AC (AMAI). *Clasificación de las familias y tipos de hogar*. https://www.amai.org/contenidos/Clasificacion_familias_AMAI.pdf
- Bourdieu, P. (1991a). El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura. En F. Gil & E. Agulló (Eds.), *Sociología de la cultura* (pp. 173-233). Ediciones Akal.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). El principio de correspondencia y el proceso de trabajo: la interacción de las relaciones sociales y las fuerzas productivas. En B. Jessop, R. Westwood y P. Hindess (Eds.). *Una introducción marxista a la economía política del capitalismo* (pp. 194-225). MacMillan.
- Casal, J., Masjuan, J. y Planas, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: CIDE.
- Fachelli, S. y Planas, J. (2011). *Inserción profesional de los universitarios: de la expansión a la crisis*. En *Revista RES* nº 21 (2014),

- pp. 69-98. ISSN: 1578-2824. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2014/125654/revespsoc_a2014n21p69iSPA.pdf
- Hernández, L. (2018). *Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida*. *Psicogente*, 21(39), 35-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4975/497555219005/497555219005.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (3ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Población de México: Hogares*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cmmedia/doc/cm_desarrollo.pdf
- Martínez, C., Parco, E. & Yalli, A. (2018). *Factores sociodemográficos que condicionan la sobrecarga en el cuidador primario del paciente pediátrico con leucemia en un instituto especializado*. *Universidad Peruana Cayetano Heredia*, 1-37.
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2020). *Perfil sociodemográfico ministerio de salud y protección social*. [Diapositiva 3]. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/SG/GT/perfil-sociodemografico-minsalud-2020.pdf>
- Observatorio de las Familias y la Infancia de Extremadura. (2019). *Diversidad familiar: los diferentes tipos de familia*. Recuperado de <https://observatoriofiex.es/diversidad-familiar-los-diferentes-tipos-de-familia/>
- Ramírez, M. y Cordero, P. (2021). Caracterización de estudiantes en distintos tipos de instituciones de educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 51(3), 71-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/270/27066944011/27066944011.pdf>
- Romo, H. (2016). *Los once tipos de familia en México*. *AMAI*, 47, 26-31. Recuperado de <https://amai.org/revistaAMAI/47-2016/6.pdf>
- Suárez, M. y Jiménez, A. (2013). Caracterización del perfil de los estudiantes de Negocios Internacionales de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá. *Hallazgos*, 10 (19), pp. 163-173. Universidad Santo Tomás. Colombia: Bogotá. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835217010.pdf>

LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE LICENCIATURA EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

María Elvia Edith Alanis Pérez* y Carlos Vázquez Cid de León**

*Doctora en Cooperación y Bienestar Social. Profesora-investigadora e inventora por la Universidad de Guadalajara. edithalaniz@gmail.com

**Doctor en Ciencias de la Administración. Profesor-Investigador de la Universidad Tecnológica de la Mixteca, adscrito al Instituto de Ingeniería Industrial y Automotriz. carlosvazquezc@mixteco.utm.mx

Recibido: 27 de agosto 2023

Aceptado: 10 de septiembre 2023

Resumen

La presente investigación se centra en el análisis de la eficiencia terminal y la deserción estudiantil en el ámbito universitario, específicamente en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) y el Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega) de la Universidad de Guadalajara. Objetivo: identificar patrones de deserción y eficiencia terminal en dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara y analizar las causas subyacentes de estos fenómenos. Se busca proporcionar información valiosa para la toma de decisiones en la gestión académica y el diseño de estrategias efectivas de retención estudiantil. Metodología: El estudio se basa en el análisis

de datos recopilados de varias generaciones de estudiantes en el CUCEA y el CUCiénega. Se examinan las trayectorias académicas de los alumnos, incluyendo la cantidad de créditos completados y las causas de deserción, según lo informado por los propios estudiantes. Se utilizan tablas y gráficos para presentar los resultados de manera clara y concisa. Resultados: Los hallazgos revelan que la deserción estudiantil es un problema significativo en ambas instituciones, con tasas que oscilan entre el 25% y el 33%. La mayoría de los estudiantes que abandonan lo hacen antes de completar el segundo semestre y, en algunos casos, sin haber obtenido ningún crédito. Además, se observa una diferencia de género en la deserción, con un mayor porcentaje de hombres desertando. En el caso del CUCiénega, se encuentra una eficiencia terminal más alta en comparación con el CUCEA, con alrededor del 36% de los estudiantes titulándose. Las carreras de Contaduría Pública y Derecho son las que más egresados tienen. Conclusiones: La deserción estudiantil es un desafío importante en ambos centros universitarios. Los resultados sugieren la necesidad de implementar estrategias de retención temprana y mejorar el apoyo académico para los estudiantes en riesgo de abandonar.

Palabras clave: Deserción estudiantil, Eficiencia terminal, Universidad de Guadalajara y Retención estudiantil

Abstract

The present research focuses on the analysis of terminal efficiency and student dropout in the university environment, specifically in the University Center for Economic and Administrative Sciences (CUCEA) and the University Center of La Ciénega (CUCiénega) of the University of Guadalajara. Objective: identify patterns of dropout and terminal efficiency in two university centers of the University of Guadalajara and analyze the underlying causes of these phenomena. It seeks to provide valuable information for decision-making in academic management and the design of effective student retention strategies. Methodology: The study is based on the analysis of data collected from several

generations of students at CUCEA and CUCiénega. Students' academic trajectories are examined, including the number of credits completed and causes of dropout, as reported by the students themselves. Tables and graphs are used to present the results clearly and concisely. Results: Findings reveal that student dropout is a significant problem at both institutions, with rates ranging between 25% and 33%. Most students who drop out do so before completing the second semester and, in some cases, without having earned any credit. Furthermore, a gender difference is observed in dropout, with a higher percentage of men dropping out. In the case of CUCiénega, a higher terminal efficiency is found compared to CUCEA, with around 36% of students graduating. The Public Accounting and Law careers are the ones with the most graduates. Conclusions: Student dropout is a major challenge in both university centers. The results suggest the need to implement early retention strategies and improve academic support for students at risk of dropping out.

Keywords: Student dropout, Terminal efficiency, University of Guadalajara and Student retention.

La educación superior en México enfrenta desafíos sustanciales en términos de eficiencia terminal y deserción estudiantil, dos aspectos cruciales que impactan directamente en la calidad de la formación académica y en la inversión de recursos institucionales. El Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) y el Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega), ambos pertenecientes a la Universidad de Guadalajara, no están exentos de estas problemáticas. Este estudio se enfoca en analizar detenidamente la trayectoria escolar de los alumnos en estos dos centros universitarios a través de un enfoque longitudinal y comparativo.

Objetivo General

El objetivo central de esta investigación es llevar a cabo un análisis riguroso y profundo de la eficiencia terminal y la deserción estudiantil

en el CUCEA y el CUCiénega, abarcando diversas generaciones de estudiantes. Se busca identificar patrones, tendencias y factores que influyen en estas dinámicas educativas y, a partir de esta comprensión, proponer estrategias efectivas para mejorar la eficiencia terminal y reducir la deserción estudiantil, similar a como lo señala Rodríguez (2021).

Problema de Investigación

En el panorama educativo actual, tanto a nivel nacional como internacional, la eficiencia terminal y la deserción estudiantil son preocupaciones primordiales. A pesar de los esfuerzos y políticas implementadas para abordar estas problemáticas, persisten desafíos significativos en la retención y graduación de estudiantes en la educación superior.

Identificar y entender las causas subyacentes de la deserción y los patrones de eficiencia terminal es esencial para abordar estas cuestiones de manera efectiva y contribuir a la mejora de la educación superior en estos centros universitarios específicos.

Este estudio no sólo arrojará luz sobre las tasas de eficiencia terminal y deserción estudiantil, sino que también identificará factores socioeconómicos, académicos y personales que pueden estar influyendo en estas dinámicas. Con este conocimiento, se podrán diseñar políticas y estrategias más efectivas para promover la permanencia y el éxito académico de los estudiantes en el CUCEA y el CUCiénega.

Sustento teórico y conceptual de la Investigación

La eficiencia terminal y la deserción estudiantil son temas de gran relevancia en el ámbito de la educación superior, ya que su comprensión y abordaje son cruciales para garantizar una formación académica de calidad y el uso eficiente de los recursos institucionales. En el contexto de esta investigación, se utilizarán diversas teorías y conceptos para enmarcar y analizar estos fenómenos en el Centro Universitario de

Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) y el Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega) de la Universidad de Guadalajara.

La teoría de la deserción estudiantil es fundamental para comprender por qué algunos estudiantes abandonan sus estudios antes de completar una carrera universitaria. García (2016) enfatiza el componente social a este fenómeno, que es la decisión de abandonar la educación superior es el resultado de una interacción compleja entre factores académicos, sociales y personales como lo señalan Jiménez (2010) y Muñiz (2018). Tinto argumenta que la deserción puede prevenirse o reducirse mediante la creación de un ambiente institucional que fomente la integración académica y social de los estudiantes.

La teoría de Tinto se apoya en conceptos clave como la adaptación académica y social. La adaptación académica se refiere a la capacidad de los estudiantes para cumplir con los requisitos académicos de sus programas, mientras que la adaptación social se relaciona con su sentido de pertenencia y participación en la comunidad universitaria. Estos dos aspectos son esenciales para retener a los estudiantes y promover la eficiencia terminal.

La teoría de la persistencia estudiantil complementa la teoría de la deserción al enfocarse en los factores que contribuyen a que los estudiantes continúen sus estudios y se gradúen. Roberti (2017) sugiere que la persistencia se relaciona con la satisfacción del estudiante, su sentido de pertenencia a la comunidad académica y su participación activa en actividades extracurriculares. Entender estos factores es esencial para mejorar la eficiencia terminal.

Desde esta perspectiva, la persistencia se ve influenciada por la calidad de la experiencia educativa y el apoyo institucional. Los estudiantes que se sienten comprometidos con su aprendizaje, tienen acceso a recursos académicos y disfrutan de un entorno de apoyo tienden a persistir en sus estudios y graduarse.

La teoría de la elección racional se basa en la idea de que los estudiantes toman decisiones informadas y racionales sobre su educación superior. Esta teoría sugiere que los estudiantes evalúan los costos y beneficios de continuar sus estudios y, si perciben que los costos (como la carga financiera o académica) superan los beneficios

(como las oportunidades laborales), pueden optar por abandonar (Psacharopoulos, *et al*, 2018) aplican esta perspectiva.

La elección racional se apoya en el concepto de capital humano, que se refiere a los conocimientos, habilidades y experiencia que adquieren los individuos a través de la educación y la formación. Los estudiantes pueden evaluar su inversión en capital humano en función de las recompensas económicas y profesionales que esperan obtener. Esta teoría tiene implicaciones significativas para la toma de decisiones de los estudiantes y su persistencia en la educación superior.

La eficiencia terminal se refiere a la capacidad de una institución educativa para guiar a los estudiantes hacia la graduación en un período de tiempo razonable. Este concepto implica no solo retener a los estudiantes, sino también asegurar que completen sus programas de estudio en el tiempo previsto. La eficiencia terminal es esencial para maximizar el retorno de la inversión en educación superior y reducir los costos individuales y sociales de la deserción.

La deserción estudiantil se define como la interrupción voluntaria o involuntaria de los estudios antes de la finalización de un programa educativo. Esto puede deberse a factores académicos, financieros, personales o sociales. Comprender las razones detrás de la deserción es crucial para implementar estrategias efectivas de retención estudiantil.

La trayectoria escolar se refiere al camino que un estudiante sigue a lo largo de su experiencia educativa, desde su ingreso hasta su graduación o deserción. Este concepto incluye hitos académicos, cambios de carrera, interrupciones en los estudios y otros eventos significativos en la vida del estudiante. Analizar la trayectoria escolar proporciona una visión completa de las dinámicas de retención y éxito académico, existen estudios en el tema como los de Casal *et. al* (2006); Casal y Merino (2011) que abordan temáticas como la fundamentación teórico-metodológica de los estudios de trayectoria.

Diseño Metodológico

- Método: El presente estudio se llevará a cabo utilizando un enfoque mixto de investigación, que combina métodos

cuantitativos y cualitativos para comprender en profundidad los fenómenos de eficiencia terminal y deserción estudiantil en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) y el Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega) de la Universidad de Guadalajara, también se realiza por cohorte real o generacional, es decir parte exclusivamente del dictamen oficial de admitidos, sin posibilidad de desagregar ningún admitido.

- Entrevistas: Se realizarán entrevistas a estudiantes, docentes y personal administrativo de ambas instituciones para comprender mejor las experiencias y percepciones relacionadas con la eficiencia terminal y la deserción. Se diseñará una guía de preguntas abiertas para estas entrevistas.

El universo de estudio estará compuesto por los estudiantes, docentes y personal administrativo del CUCEA y el CUCiénega de la Universidad de Guadalajara. Se considerará a las generaciones de estudiantes que ingresaron a estas instituciones desde 1996 hasta 2010 como la población objetivo para el análisis cuantitativo y las entrevistas. El tamaño total del universo de estudio se determinará a partir de los registros académicos de ambas instituciones.

El estudio abarcará un período de tiempo específico que se extiende desde 1996 hasta 2010 para analizar las tendencias a lo largo de las generaciones de estudiantes. Además, se realizarán entrevistas a estudiantes, docentes y personal administrativo en un período de tiempo determinado durante la fase cualitativa de la investigación. Los datos cuantitativos serán recopilados y analizados en el momento presente para evaluar la eficiencia terminal y la deserción hasta la fecha actual.

Espacialidad

El estudio se llevará a cabo en dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara: el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) ubicado en Guadalajara, Jalisco, y el Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega) ubicado en Ocotlán,

Jalisco. La investigación se centrará en estas dos instituciones con el fin de comprender las dinámicas específicas de eficiencia terminal y deserción en cada una de ellas.

Otras investigaciones relacionadas: Fonseca (2018) analizó que en las últimas décadas, la educación superior a nivel internacional ha experimentado la influencia de tres fenómenos significativos: el aumento notable de la matrícula universitaria, la implementación de innovaciones curriculares impulsadas por el proceso de Bolonia en 1999, en particular a través del Proyecto Tuning Europa y América Latina, y por último, las elevadas tasas de abandono universitario. El incremento en la matrícula universitaria es un indicador que ha alcanzado niveles históricos en este contexto.

La revisión de la literatura en este tema ha revelado una falta de atención en la incorporación de variables relacionadas con el currículum universitario en las investigaciones sobre la problemática de la permanencia y el abandono. A pesar de ello, existen estudios que se centran en el impacto de las innovaciones curriculares en la educación superior, aunque no exploran cómo estas innovaciones afectan las decisiones de los estudiantes en cuanto a permanecer o abandonar sus estudios. Un ejemplo de esta situación se encuentra en las investigaciones realizadas por Czekanski y Wolf en (2013), que se enfocan en el estímulo y la evaluación de la participación en clases, pero no abordan directamente el efecto de estas prácticas en las decisiones de los estudiantes en relación con la permanencia o el abandono de sus estudios.

Es importante destacar lo que identifican Fonseca & García (2016), la complejidad inherente al seguimiento de dos grupos de estudiantes: aquellos que “salen del sistema” educativo y aquellos que continúan su formación en otra institución. Este aspecto es fundamental en la investigación sobre la permanencia y el abandono de estudios en estudiantes universitarios.

El enfoque mixto de investigación

El enfoque mixto de investigación permitió una comprensión completa de los factores que influyen en la eficiencia terminal y la deserción

estudiantil en el CUCEA y el CUCiénega. El análisis cuantitativo proporcionó datos cuantitativos robustos, mientras que las entrevistas permitieron explorar las experiencias y percepciones de los actores clave en el proceso educativo. Este enfoque integral contribuyó a la formulación de recomendaciones y estrategias efectivas para mejorar la retención y el éxito académico de los estudiantes en estas instituciones.

La existencia de desigualdades en los capitales o economía de los estudiantes se presenta como un factor explicativo significativo de la movilidad social, especialmente en lo que respecta a la inserción laboral (Marqués y Gil-Hernández, 2015).

Los indicadores convencionales deben ser complementados con la consideración del contexto relacional de los individuos, así como su trasfondo educativo y cultural, que contribuyen a conformar estructuras diferenciadas basadas en la distribución de diversas formas de capital. Estas estructuras desempeñan un papel significativo en la configuración de la estructura social (Cabrera & Infante, 2016). Chandia (2021) alude que las trayectorias laborales se vuelven menos predecibles y ya no están completamente ligadas a un camino educativo específico.

Rodríguez y Padilla (2017), señalan que el papel desempeñado por las instituciones educativas, en particular las universidades, es de gran importancia en el contexto de segmentación. Se espera que estas instituciones implementen medidas destinadas a promover la equidad y la igualdad de oportunidades. Estas acciones pueden dar lugar a la formación de una identidad, un sentido de pertenencia, un compromiso académico y el acceso a nuevos recursos sociales y simbólicos.

En este contexto Stillerman (2016), menciona que es importante destacar que los conocimientos y valores transmitidos por las familias pertenecientes a clases sociales altas se encuentran estrechamente relacionados con los requisitos y expectativas de las escuelas y universidades. Como resultado, el proceso de aprendizaje tiende a ser más fluido y facilitado para estos individuos, lo que contribuye a su capacidad de mantener su posición en la clase dominante.

La integración de las TIC en la educación universitaria ha implicado esfuerzos en adquirir tecnología, capacitar a profesores y explorar su impacto en comunidades virtuales de aprendizaje y la evaluación.

Esto ha promovido una visión positiva del currículum, impulsando el aprendizaje colaborativo, la flexibilidad y la autorregulación (Ion & Cano, 2011; Kourdioukova *et al.*, 2011).

Los autores Alaniz *et. al* (2021) llevaron a cabo una investigación enfocada en analizar la percepción de los estudiantes sobre la nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia, destacan la importancia de crear condiciones de igualdad de oportunidades en el acceso a recursos tecnológicos para el desarrollo de estas modalidades. Esto se logra mediante la provisión de becas, acuerdos de conectividad con proveedores de servicios, la flexibilización de los regímenes de cursado y la implementación de apoyos tutoriales.

Los recorridos estudiantiles se vieron beneficiados por las nuevas habilidades y aprendizajes adquiridos en este contexto, lo cual concuerda con las conclusiones de un estudio realizado por Cariaga (2021). Este estudio se centra en la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje y se titula “Enseñar y aprender en la no presencialidad: percepciones de estudiantes de posgrado-docentes”, publicado en la revista Ciencia, Docencia y Tecnología.

Los programas de voluntariado que brindan asistencia alimentaria a comedores cercanos, así como el apoyo a familias en situación de vulnerabilidad afectadas por la pandemia, junto con los convenios establecidos con hospitales o centros de salud para proporcionar atención médica, han implementado diversas estrategias y políticas con el objetivo de respaldar los trayectos educativos y garantizar el derecho a la educación. Este enfoque se detalla en el trabajo de Causa y Lastra (2020)

Por otra parte los autores (Fardoun *et al.*, 2020; Pérez *et al.*, 2021 y Rodicio *et al.*, 2020) exponen sus investigaciones sobre la educación superior en tiempos de la pandemia de COVID-19 coinciden en caracterizar el contexto como complejo y desigual. Además de las dificultades económicas, sociales y de salud que afectan a la sociedad en general, se destacan notables desigualdades en cuanto a la disponibilidad de conectividad, recursos tecnológicos y conocimientos necesarios para acceder a la educación virtual.

Además de las dificultades económicas, sociales y de salud que afectan a la sociedad en general, se observan notables desigualdades en cuanto a la disponibilidad de conectividad, recursos tecnológicos y conocimientos necesarios para acceder a la educación virtual, según señala el informe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) en el año de 2020.

Presentación y discusión de los resultados

A continuación, se presentarán y discutirán los resultados obtenidos con base a la información proporcionada en la investigación sobre la eficiencia terminal y la deserción estudiantil en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) y el Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega) de la Universidad de Guadalajara.

Tabla 1. Comportamiento de la generación 1997 "A" del CUCEA a cuatro años, fecha de corte Junio de 2005.

MUESTRA TOTAL POR COHORTE REAL LICENCIATURA	GENERACION 1997 "B"	GENERACION 1997 "B"			
	INGRESO	DESERTORES	EGRESADOS	TITULADOS	TOTAL %
LIC EN TURISMO	13.03%	41.40%	39.78%	18.82%	100.00%
LIC EN ECONOMIA	5.60%	65.00%	28.75%	6.25%	100.00%
LIC EN RECURSOS HUMANOS	2.73%	28.21%	58.97%	12.82%	100.00%
LIC EN SISTEMAS DE INFORMACION	4.97%	25.35%	57.75%	16.90%	100.00%
LIC EN CONTADURIA PUBLICA	47.27%	18.67%	49.78%	31.56%	100.00%
LIC EN MERCADOTECNIA	6.58%	17.02%	62.77%	20.21%	100.00%
LIC EN ADMINISTRACION	12.39%	28.25%	55.93%	15.82%	100.00%
LIC EN NEGOCIOS INTERNACIONALES	7.42%	28.30%	65.09%	6.60%	100.00%
LIC. EN ADMON FINANCIERA					
TOTALES	100.00%	26.61%	50.70%	22.69%	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

De la generación de 2001 que ingreso en marzo a junio de 2005, han desertado el 33.06%, continúan activos el 33.88%, han egresado el 31.57% y se han titulado el 1.49% de los alumnos.

Tabla 2. Comportamiento de la generación 2001 "A" del CUCEA a cuatro años, fecha de corte Junio de 2005.

MUESTRA TOTAL POR COHORTE REAL LICENCIATURA	GENERACION 2001 "A"	GENERACION 2001 "A"				
	INGRESO	DESERTORES	ACTIVOS	EGRESADOS	TITULADOS	TOTAL %
LIC EN TURISMO	10.22%	46.48%	34.74%	17.37%	1.41%	100.00%
LIC EN ECONOMIA	7.15%	73.83%	22.15%	4.03%	0.00%	100.00%
LIC EN RECURSOS HUMANOS	4.46%	32.26%	44.09%	22.58%	1.08%	100.00%
LIC EN SISTEMAS DE INFORMACION	4.89%	33.33%	25.49%	37.25%	3.92%	100.00%
LIC EN CONTADURIA PUBLICA	22.36%	21.46%	17.38%	60.09%	1.07%	100.00%
LIC EN MERCADOTECNIA	16.03%	26.35%	44.31%	26.05%	3.29%	100.00%
LIC EN ADMINISTRACION	16.70%	29.60%	44.54%	25.29%	0.57%	100.00%
LIC EN NEGOCIOS INTERNACIONALES	14.35%	29.77%	39.80%	28.76%	1.67%	100.00%
LIC. EN ADMON FINANCIERA	3.84%	45.00%	36.25%	18.75%	0.00%	100.00%
TOTALES	100.00%	33.06%	33.88%	31.57%	1.49%	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

La eficiencia terminal de la generación de 2001 "A" a Junio de 2005, es de 1% investigación por cohorte real, esta cantidad puede aumentar según continué la investigación, aún hay alumnos activos en esta generación

Podemos anticiparle el resultado de la trayectoria escolar del calendario 2001 "B" a tres años y medio de que ingresaron los alumnos, la cual es: han desertado el 27.19 %, continúan activos el 65.60 %, han egresado el 6.34 %, se han titulado el .86 % de los alumnos y que la eficiencia terminal de la generación de 2001 "B" a Junio de 2005, es de .1%, 8 investigación por cohorte real, esta cantidad puede aumentar según continué la investigación, aún hay alumnos activos en esta generación.

Eficiencia terminal de los alumnos con proyección lineal

La información corresponde cuando a las tres generaciones han cursado tres años y medio, después de que ingresaron los alumnos a cada una de ellas, independiente de la fecha en que esto sucedió.

Tabla 3. Comportamiento de la generación 1997 "B" del CUCEA a tres años y medio.

POR COHORTE REAL		COMPORTAMIENTO CON RESPECTO AL INGRESO DE LA GENERACIÓN 1997 "B"				
LICENCIATURA	INGRESO	DESERTORES	ACTIVOS	EGRESADOS	TITULADOS	TOTAL %
LIC EN TURISMO	13.03%	40.32%	58.06%	1.61%	0.00%	100.00%
LIC EN ECONOMIA	5.60%	65.00%	33.75%	1.25%	0.00%	100.00%
LIC EN RECURSOS HUMANOS	2.73%	28.21%	71.79%	0.00%	0.00%	100.00%
LIC EN SISTEMAS DE INFORMACION	4.97%	25.35%	66.20%	8.45%	0.00%	100.00%
LIC EN CONTADURIA PUBLICA	47.27%	17.93%	77.63%	4.30%	0.15%	100.00%
LIC EN MERCADOTECNIA	6.58%	14.89%	80.85%	4.26%	0.00%	100.00%
LIC EN ADMINISTRACION	12.39%	27.12%	57.63%	14.69%	0.56%	100.00%
LIC EN NEGOCIOS INTERNACIONALES	7.42%	27.36%	72.64%	0.00%	0.00%	100.00%
LIC. EN ADMON FINANCIERA						
TOTALES	100.00%	25.77%	69.26%	4.83%	0.14%	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Comportamiento de la generación 2001 "A" del CUCEA a tres años y medio.

POR COHORTE REAL		COMPORTAMIENTO CON RESPECTO AL INGRESO DE LA GENERACIÓN DE ALUMNOS DEL CALENDARIO ESCOLAR 2001 "A"				
LICENCIATURA	INGRESO	DESERTORES	ACTIVOS	EGRESADOS	TITULADOS	TOTAL %
LIC EN TURISMO	10.22%	44.13%	55.87%	0.00%	0.00%	100.00%
LIC EN ECONOMIA	7.15%	73.15%	25.50%	1.34%	0.00%	100.00%
LIC EN RECURSOS HUMANOS	4.46%	32.26%	65.59%	1.08%	1.08%	100.00%
LIC EN SISTEMAS DE INFORMACION	4.89%	33.33%	47.06%	18.63%	0.98%	100.00%
LIC EN CONTADURIA PUBLICA	22.36%	21.03%	69.53%	8.37%	1.07%	100.00%
LIC EN MERCADOTECNIA	16.03%	25.15%	63.47%	8.38%	2.99%	100.00%
LIC EN ADMINISTRACION	16.70%	29.31%	63.79%	6.32%	0.57%	100.00%
LIC EN NEGOCIOS INTERNACIONALES	14.35%	29.77%	58.53%	11.37%	0.33%	100.00%
LIC. EN ADMON FINANCIERA	3.84%	42.50%	51.25%	8.25%	0.00%	100.00%
TOTALES	100.00%	32.34%	59.50%	7.20%	0.96%	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Comportamiento de la generación 2001 "B" del CUCEA a tres años y medio.

POR COHORTE REAL		COMPORTAMIENTO CON RESPECTO AL INGRESO DE LA GENERACION DE ALUMNOS DEL CALENDARIO ESCOLAR 2001 "B"				
LICENCIATURA	GENERACION 2001 "B" INGRESO	DESERTORES	ACTIVOS	EGRESADOS	TITULADOS	TOTAL %
LIC EN TURISMO	11.31%	37.22%	55.61%	6.28%	0.90%	100.00%
LIC EN ECONOMIA	5.07%	66.00%	33.00%	0.00%	1.00%	100.00%
LIC EN RECURSOS HUMANOS	4.16%	31.71%	65.85%	2.44%	0.00%	100.00%
LIC EN SISTEMAS DE INFORMACION	4.62%	27.47%	47.25%	24.18%	1.10%	100.00%
LIC EN CONTADURIA PUBLICA	21.46%	16.78%	79.91%	2.60%	0.71%	100.00%
LIC EN MERCADOTECNIA	17.25%	26.76%	64.71%	7.94%	0.59%	100.00%
LIC EN ADMINISTRACION	16.79%	27.49%	66.16%	5.74%	0.60%	100.00%
LIC EN NEGOCIOS INTERNACIONALES	14.92%	22.11%	69.05%	7.48%	1.36%	100.00%
LIC. EN ADMON FINANCIERA	4.41%	20.69%	67.82%	9.20%	2.30%	100.00%
TOTALES	100.00%	27.19%	65.60%	6.34%	0.86%	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de las tablas pueden correlacionarse, aunque preferentemente lo haremos en la del calendario 1997 "B" y 2001 "B", ya que la del calendario A no tiene otra correlación en el mismo tipo de calendario.

De la generación de 1997 "B", han egresado el 4.83% de los alumnos, de la generación de 2001 "A" han egresado el 7.20% de los alumnos y 2001 "B" han egresado el 6.34% de los alumnos, ya hay treinta y siete alumnos titulados.

Se puede considerar que fueron más los alumnos admitidos a grado superior, en el calendario 2001 "A"; situación similar en el calendario 2001 "B", o que los alumnos con los sistemas de créditos han concluido sus estudios más pronto que los alumnos del calendario 1997 "B".

La cantidad de alumnos que termina los estudios académicos de licenciatura en el CUCEA de acuerdo a la muestra estudiada están fluctuando entre el 66%; de estos falta observar que cantidad de alumnos se titularán, concluyendo así su trayectoria escolar.

Hallazgos comunes desde las cohortes estudiadas de manera transversal y lineal.

En el calendario "A", se produce mayor deserción que en el calendario "B", casi en la totalidad de las licenciaturas del CUCEA.

Se estima que de cada generación que se cursa en el CUCEA mínimo el 25% de los alumnos que ingresaron desertan, dato obtenido del estudio de la generación 1997 "B", 2001 "A" y "B". Puede variar este dato, hasta 7% más en los calendarios "A".

Desertan más hombres que mujeres en el CUCEA, a pesar de que el ingreso femenino es mayor que el masculino.

La cantidad de alumnos que termina los estudios académicos de licenciatura en el CUCEA de acuerdo a la muestra estudiada están fluctuando entre el 66%; de estos falta observar que cantidad de alumnos se titularán, concluyendo así su trayectoria escolar.

Cálculo predictivo de comportamiento generacional, sustituya el número de alumnos admitidos según el calendario escolar, y tendrá aproximadamente los valores de cada carrera.

Tabla 6. Comportamiento predictivo que seguirá una generación de Licenciaturas del CUCEA.

ASPIRANTES DE UNA GENERACION DE CALENDARIO ESCOLAR B			
	X	X	X
ADMITIDOS ENTRE 2000 A 2500 alumnos	2250	100.00%	2250
DESERTORES	562	25.00%	1688
EGRESADOS	1170	52.00%	518
TITULADOS	518	23.00%	0
EFICIENCIA TERMINAL			
ASPIRANTES DE UNA GENERACION DE CALENDARIO ESCOLAR A			
	X	X	X
ADMITIDOS ENTRE 2000 A 2500 alumnos	2250	100.00%	2250
DESERTORES	675	30.00%	1575
EGRESADOS	1125	50.00%	450
TITULADOS	450	20.00%	0
EFICIENCIA TERMINAL			

Fuente: Elaboración propia *se incluyen los de cero créditos.

Tabla 7. Cálculo porcentual para predecir la deserción de alumnos de una generación del CUCEA *Realice el cálculo cuando la generación este cursando el tercer semestre.

ASPIRANTES DE UNA GENERACION A O B			
	X	X	
Admitidos entre 2000 a 2500 alumnos	2250	100.00%	
Alumnos con cero créditos	141	6.25%	Estimado
Alumnos desertores que no cubrirán el segundo semestre	282*	12.50%	Estimado
Alumnos que desertarán desde el segundo semestre hasta tres años y medio después de que salieron admitidos.	282	12.50%	Estimado
Deserción mínima total de una generación	564	25.00%	Estimado

Fuente: Elaboración propia.

Se sugiere se realice un listado especial de los alumnos que no han asistido a clases; tomado de las listas de los profesores, una vez que hayan transcurrido los primeros quince o veintidós días después de que salieron admitidos en calendario escolar y se comuniquen por el medio que sea necesario con ellos directamente, no simplemente hacer una llamada al teléfono registrado por cumplir la sugerencia, podrían comunicarse incluso por telegramas y localizarlo hasta que sea registrada la respuesta del alumno sobre si asistirá o no y se le notifique que no saldrá admitido en forma oficial si no se presenta a clases, que si decide asistir notifique a quien está realizando el conteo.

Se sugiere se publique un dictamen pre-oficial para que salgan admitidos los alumnos, pero al término de un mes y una vez recabada la información del anterior párrafo, salgan dictaminados oficialmente; los alumnos

de la generación que verdaderamente están asistiendo (no se pretende que ingresen más alumnos que no han sido contemplados, porque podría dar pie a incorrectas y corruptas interpretaciones) se pretende se refleje lo más posible el ingreso real al CUCEA de alumnos. De 7 a 10 alumnos por cada cien de los que se pretenden ingresen; no se presentarán en estos veintidós días.

Se sugiere, se discuta y promueva la posibilidad de otorgar un título de técnico en: (nombre de la licenciatura); automáticamente a los alumnos de licenciatura que hayan cubierto 260 créditos; más los trámites de servicio social y ley, con la finalidad de conseguir una eficiencia terminal técnica mínima del 65%; el objetivo de trasfondo es que el alumno se motive a conseguir y cumplir con todos los requisitos que requiere para la titulación de licenciatura, antes de que se convierta en egresado. Además de que permite que los alumnos que están en proceso de deserción tengan una motivación por una meta a conseguir; para el CUCEA, será recomendable y muy bien visto por la sociedad y gobierno el hecho de que titule y logre eficiencia terminal a la mayoría de los alumnos admitidos en este caso.

Tabla 8. Comportamiento de la generación 1997 "B", por cantidad porcentual de créditos en que sucedió la deserción escolar.

COHORTE REAL A 3 AÑOS Y MEDIO DE INICIADO LOS SEMESTRES		GENERACION 1997 "B"		DESERCIÓN SEGÚN CRÉDITOS OBTENIDOS					
LICENCIATURA	INGRESO	DESERCIÓN	Cero créditos	1 a 30 cred.	31 a 60 cred.	Apenas el primer semestre	61 cred o más	100%	
LIC EN TURISMO	13.03%	40.32%	21.33%	18.67%	13.33%	53.33%	46.67%	100.00%	
LIC EN ECONOMIA	5.60%	65.00%	25.00%	7.69%	13.46%	46.15%	53.85%	100.00%	
LIC EN RECURSOS HUMANOS	2.73%	28.21%	45.45%	0.00%	9.09%	54.55%	45.45%	100.00%	
LIC EN SISTEMAS DE INFORMACION	4.97%	25.35%	19.67%	16.67%	16.67%	50.00%	50.00%	100.00%	
LIC EN CONTADURIA PUBLICA	47.27%	17.89%	51.24%	3.31%	19.22%	67.77%	32.23%	100.00%	
LIC EN MERCADOTECNIA	6.88%	14.89%	50.00%	7.14%	7.14%	64.29%	35.71%	100.00%	
LIC EN ADMINISTRACION	12.39%	27.12%	27.08%	10.42%	6.25%	43.75%	56.25%	100.00%	
LIC EN NEGOCIOS INTERNACIONALES	7.42%	27.96%	13.79%	13.79%	10.34%	37.53%	62.07%	100.00%	
LIC. EN ADMON FINANCIERA									
TOTALES	100.00%	25.77%	33.42%	9.51%	11.96%	54.89%	45.11%	100.00%	

Fuente: Elaboración propia.

Se estima que el 25% de los alumnos que desertan en una generación, lo hacen sin haber obtenido ningún crédito.

Tabla 9. Comportamiento de la generación 2001 "A", por cantidad porcentual de créditos en que sucedió la deserción escolar.

MUESTRA TOTAL POR COHORTE REAL A 3 AÑOS Y MEDIO DE INICIADO LOS SEMESTRES		GENERACION 2001 "A"		DESERCIÓN SEGÚN CRÉDITOS OBTENIDOS					
LICENCIATURA	INGRESO	DESERCIÓN	Cero créditos	1 a 30 cred.	31 a 60 cred.	Apenas el primer semestre	61 cred o más	100%	
LIC EN TURISMO	10.22%	44.13%	31.91%	6.38%	13.83%	52.13%	47.87%	100.00%	
LIC EN ECONOMIA	7.16%	73.15%	26.61%	5.50%	20.18%	52.29%	47.71%	100.00%	
LIC EN RECURSOS HUMANOS	4.46%	32.26%	26.67%	0.00%	23.33%	50.00%	50.00%	100.00%	
LIC EN SISTEMAS DE INFORMACION	4.89%	33.33%	20.59%	5.88%	29.47%	52.94%	47.06%	100.00%	
LIC EN CONTADURIA PUBLICA	22.38%	21.03%	32.85%	11.22%	18.37%	62.24%	37.76%	100.00%	
LIC EN MERCADOTECNIA	16.03%	25.15%	26.19%	3.57%	14.29%	44.05%	55.95%	100.00%	
LIC EN ADMINISTRACION	16.70%	29.31%	21.57%	11.76%	14.71%	48.04%	51.96%	100.00%	
LIC EN NEGOCIOS INTERNACIONALES	14.35%	29.77%	24.72%	7.87%	1.12%	35.71%	66.29%	100.00%	
LIC. EN ADMON FINANCIERA	3.84%	42.50%	29.41%	14.71%	2.94%	47.06%	52.94%	100.00%	
TOTALES	100.00%	32.34%	26.70%	7.43%	15.03%	49.16%	50.84%	100.00%	

Fuente: Elaboración propia.

La deserción de la Generación 2001 “A” del CUCEA es de 32.34% a tres años y medio de que ingresaron los alumnos; de este porcentaje de 32.34% el 26.70% corresponde a alumnos que no cursaron materias y no obtuvieron créditos, el 7.43% no logro cubrir los créditos requeridos para el primer semestre, el 15.03% cubrió solamente el primer semestre, ya que en el primer semestre, se les asigna un tronco común de cursos a cubrir a las licenciaturas de 58 créditos y el 49.16% deserto antes de concluir el segundo semestre.

Tabla 10. Modalidad de titulación de la muestra investigada, no se correlacione las cantidades ya que corresponden a una proyección transversal es decir, cada generación de alumnos tiene diferente tiempo de que egresaron los alumnos.

PROFESIONISTAS TITULADOS POR MODALIDADES*		CANTIDAD POR GENERACIÓN		
MODALIDAD	ALUMNOS TITULADOS	1997 B	2001 A	2001 B
CENEVAL	4	3	1	0
ESTUDIOS DE POSGRADO	1	1	0	0
EXAMEN PROFESIONAL	33	32	0	1
EXCELENCIA ACADÉMICA	64	62	1	1
INFORMES	1	1	0	0
PROMEDIO	164	145	11	8
REPLICA VERBAL	2	2	0	0
TEORICO GLOBAL	37	27	9	1
NO ESPECIFICAMOS EN INVESTIGACION	66	51	9	6
TOTALES	372	324	31	17

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Los principales indicadores de las causas de deserción expresadas por los alumnos en el CUCEA de las tres generaciones investigadas (1997 “B”, 2001 “A” y 2001 “B”).

Causas	Indicadores	1997 B	2001 A	2001 B
Causas de tipo social	Desarticulación familiar	5%		
	Desadaptación al medio, por su origen sociocultural	6%		
	Estudiantes que trabajan	12%		23%
Causas de origen Psicológico	Desubicación en propósitos de vida	11%		
	Inadecuada opción vocacional	16%		
	Motivación	2%		29%
Causas Económicas	Escasos recursos	8%		8%
Causas imputables al rendimiento escolar	Utilización de métodos y materiales inadecuados	2%		
	Perfil de ingreso inadecuados	15%		
	Falta de hábitos de estudio	3%		20%
Causas físicas	Problemas de salud (alumnos)	3%		
	Problemas de salud (familiares)	4%		
	Embarazo (salud) matrimonio (social)	10%		17%
	No se pudo especificar *	3%		3%

Fuente: Elaboración propia.

La cantidad de alumnos que termina los estudios académicos de licenciatura en el CUCEA de acuerdo a la muestra estudiada están fluctuando entre el 66%; de estos falta observar que cantidad de alumnos se titularán, concluyendo así su trayectoria escolar

Desertaron como mínimo el 25% de alumnos del total de la muestra de 5483 alumnos estudiados en este trabajo de investigación a Junio de 2005, por cohorte real.

Los alumnos de menor promedio que no ingresaron en el calendario “B”, tienen más probabilidades de salir admitidos en el

calendario “A”, ya que no compiten contra los mejores alumnos (estos fueron admitidos en septiembre), compiten mayormente con los de menores promedios y los rezagados de otras cortes generacionales.

Se estima que de cada generación que se cursa en el CUCEA mínimo el 25% de los alumnos que ingresaron desertan, dato obtenido del estudio de la generación 1997 “B”, 2001 “A” y “B”. Puede variar este dato, hasta 7% más en los calendarios “A”.

El Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega, o CUCI).

Tabla 12. Cantidad de admitidos en las licenciaturas del CUCiénega por ciclos escolares.

Generación	Licenciaturas																Totales
	ADM	AGN	COM	GPU	DER	EDU	IND	INF	IQU	MER	NIN	PER	PSC	QFB	RHU	ABT	
1996 "A"	57		52	86	113									29			337
1996 "B"	139		82	95	161		40	81	41					79			718
1997 "A"	41		42	40	155		20	57						27			382
1997 "B"	135		61	149	181		51	114	50					50			791
1998 "A"	50		40	25	153		26	67						38			399
1998 "B"	115		50	114	164		53	87	52					52			687
1999 "A"	72		50	51	146		49	52						45			465
1999 "B"	148		50	145	173		50	50	55					53			724
2000 "A"	61		55	69	157		37	40	17					43			479
2000 "B"	88		52	115	181		51	50	52	50	51			55			745
2001 "A"	94		57	53	146		51	52	13	39	52			51			608
2001 "B"	98		56	116	227	35	55	51	58	51	51			52	52		902
2002 "A"	63		52	54	171	15	50	38	29	50	52			52	38		664
2002 "B"	115		61	113	216	47	59	52	52	55	54			59	54		937
2003 "A"	88		63	46	153	37	44	43	40	57	53			61	41		726
2003 "B"	100		62	122	228	50	55	56	55	50	51			53	50		932
2004 "A"	77		50	85	224	58	45		40	42	46			87	41		795
2004 "B"	93		64	139	195	50	54	54	51	56	54			50	50		910
2005 "A"	85		60	66	212		55	54	52	48	56	100		105	50		943
2005 "B"	72		54	114	164		47	35	44	54	81	80		52	52		849
2006 "A"	40		42	40	127		34	37	40	42	40	60		82	40		624
2006 "B"	140		54	120	160		40	44	42	42	44	61		44	41		832
2007 "A"	82		55	72	177		47	45	42	40	41	40	40	43	40		764
2007 "B"	98	34	52	129	172		49	46	46	45	47	40	45	46	45		894
2008 "A"	93	28	46	45	210		51	50	45	46	48	50	91	48	47		898
2008 "B"	149	37	48	137	189		50	46	48	47	47	50	48	47	47		990
2009 "A"	105	26	35	45	193		47	32	47	45	45	50	46	49	46		811
2009 "B"	136	24	52	110	159		49	47	46	50	52	47	47	50	45	36	950
2010 "A"	141	46	50	53	168		46	3	45	54	59	51	53	53	51		873
2010 "B"	144	34	51	88	167		54	45	52	56	58	51	57	53	51	36	997
Totales	2919	229	1598	2636	5242	292	1359	1428	1154	1019	1082	680	427	1608	881	72	22626

Fuente: Elaboración propia con el dictamen proporcionado por la Coordinación de Control Escolar del CUCiénega.

Nota: ADM: Licenciado en Administración AGN: Licenciado en Agronegocios COM: Licenciado en ingeniería en computación CPU: Licenciado en Contaduría, Pública DER: Licenciado en Derecho EDU: Licenciado en Educación IND: Licenciado en Ingeniería Industrial INF: Licenciado en Informática IQU: Lic. en Ingeniería Química MER: Licenciado en Mercadotecnia NIN: Lic. en Negocios Internacionales PER; Licenciado en Periodismo PSC: Licenciado en Psicología QFB: Licenciado en Químico Farmacobiólogo RHU: Licenciado En Recursos Humanos ABT Licenciado en Agro-biotecnología.

De cada programa se realiza

Tabla 13. Cantidad de dictaminados, con su estatus en la licenciatura de Administración del Cuciénega por ciclos escolares.

Generación	Licenciatura en Administración						
	Calendario Escolar	Carrera	Dictaminados	Cambio de Sede o Abandono	Vigentes	Egresados	Titulados
1996A	ADM	57	33	0	8	16	57
1996B	ADM	139	97	0	27	15	139
1997A	ADM	41	25	0	8	8	41
1997B	ADM	135	78	0	23	34	135
1998A	ADM	50	29	1	6	14	50
1998B	ADM	115	58	0	19	38	115
1999A	ADM	72	54	0	7	11	72
1999B	ADM	148	93	0	14	41	148
2000A	ADM	61	45	0	5	11	61
2000B	ADM	88	33	0	8	47	88
2001A	ADM	94	43	0	24	27	94
2001B	ADM	98	44	0	9	45	98
2002A	ADM	63	32	0	7	24	63
2002B	ADM	115	53	0	20	42	115
2003A	ADM	88	52	0	13	23	88
2003B	ADM	100	48	2	6	44	100
2004A	ADM	77	43	2	5	27	77
2004B	ADM	93	31	2	14	46	93
2005A	ADM	85	31	33	6	15	85
2005B	ADM	72	15	53	1	3	72
2006A	ADM	40	16	1	14	9	40
2006B	ADM	140	56	39	31	14	140
2007A	ADM	82	30	25	26	1	82
2007B	ADM	98	24	72	2	0	98
2008A	ADM	93	42	51	0	0	93
2008B	ADM	149	3	146	0	0	149
2009A	ADM	105	1	104	0	0	105
2009B	ADM	136	25	111	0	0	136
2010A	ADM	141	14	127	0	0	141
2010B	ADM	144	0	144	0	0	144
Totales	ADM	2919	1148	913	303	555	2919

Fuente: Elaboración propia, el dato de número de dictaminados se construyó con el dictamen proporcionado por la Coordinación de Control Escolar del CUCI, las siguientes columnas son resultado de esta investigación.

Después de realizar esta investigación en cada una de las licenciaturas, se realiza el siguiente concentrado.

Tabla 14. trayectoria escolar de las licenciaturas del CUCiénega por carrera en los ciclos escolares 1996 "A" hasta el 2010 "B" con un corte de información al mes de octubre de 2010.

Trayectoria Escolar de la Admisión a nivel Licenciatura en el Centro Universitario de la Ciénega del ciclo escolar 1996 "A" hasta 2010 "B"						
Carrera	Díctaminados	Cambio de Sede o Abandono	Vigentes	Egresados	Titulados	Totales
ADM	2919	1148	913	303	555	2919
AGN	229	55	173	0	1	229
COM	1598	730	379	161	328	1598
CPU	2636	900	612	386	738	2636
DER	5242	1827	1408	539	1468	5242
EDU	292	207	30	37	18	292
IND	1359	579	412	157	211	1359
INF	1428	788	232	129	279	1428
IQU	1154	473	442	106	133	1154
MER	1019	291	364	120	244	1019
NIN	1082	335	380	103	264	1082
PER	680	134	448	25	73	680
PSC	427	24	403	0	0	427
QFB	1608	540	549	105	414	1608
RHU	881	189	467	73	152	881
ABT	72	12	60	0	0	72
TOTALES	22626	8232	7272	2244	4878	22626

Desde los ciclos escolares 1996 "A" hasta el ciclo escolar 2010 "B" han realizado trámite y salido admitidos 22,626 estudiantes, de los cuales 8,232 han abandono su trayectoria escolar en la carrera en que se matricularon o cambiaron de sede y se incorporaron a algún otro centro universitario de la red universitaria, esto corresponde al 36.38%; aún continúan en estatus activo 7,272 estudiantes que corresponden al 32.14%; han egresado 7,122 estudiantes que corresponde al 31.48% de los cuales 4,878 se han titulado y corresponde al 21.55%.

Tabla 15. Comportamiento predictivo con datos del CUCEA pero aplicados al CUCIénega.

Comportamiento generacional por cohorte real en CUCIÉNEGA		
Coloque el número de admitidos de una generación de ciclo escolar "A"		Núm admitidos por generación
Núm admitidos por generación	Equivalencia	Ejemplo aplicado
Ciclo escolar ¿? De calendario A	100%	3500
Abandonarán o cambiarán de sede universitaria	48.5%	1697
Egresarán	19.5%	683
De forma comprobada por lo menos se titulará	32%	1120
Total	100%	3500
Comportamiento generacional por cohorte real en CUCIÉNEGA		
Coloque el número de admitidos de una generación de ciclo escolar "B"		Núm admitidos por generación
Núm admitidos por generación	Equivalencia	Ejemplo aplicado
Ciclo escolar ¿? De calendario B	100%	3500
Abandonarán o cambiarán de sede universitaria	45.0%	1575
Egresarán	19%	665
De forma comprobada por lo menos se titulará	36%	1260
Total	100%	3500

Fuente elaboración propia: Comportamiento comprobado en dieciocho generaciones de licenciatura.

Por lo menos el 50% de los estudiantes que se inscriban en alguna carrera de licenciatura del CUCIÉNEGA, egresará de ella y de ellos mínimo el 36% se va a titular (dato obtenido de la generación 1996 "A" hasta 2004 "B").

Por lo menos el 40% de los estudiantes que se inscriban en algún posgrado se va a titular.

La carrera que más estudiantes ha egresado desde los ciclos escolares 1996 "A" hasta el 2010 "B" en el Centro Universitario de la Ciénega es la Licenciatura en Contaduría Pública, con un 43% seguida de la licenciatura en Derecho con un 38%.

La carrera que más estudiantes ha titulado desde los ciclos escolares 1996 "A" hasta el 2010 "B" en el Centro Universitario de la Ciénega es la Licenciatura en Contaduría Pública, con un 28% así como la Lic. En Derecho con el mismo porcentaje del 28%, seguidas de la Licenciatura en Químico Farmacobiólogo con un 26%.

En decisión colegiada correcta, el Centro Universitario de la Ciénega, considero el cierre de la licenciatura en Educación quien presento el abandono más alto con un 71%, la última generación

que se curso fue en el ciclo escolar 2004 “B”. La carrera que tiene más abandono y sigue vigente es la Licenciatura en Informática con un 55% seguida de la licenciatura en Computación con un 46%. La Licenciatura que presenta el más bajo nivel de abandono es la de Psicología, presenta un 6% de abandono a Octubre de 2010, no se considere una generalidad ya que es de reciente creación.

Resultados del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

Según los datos recopilados, la eficiencia terminal en el CUCEA fluctúa alrededor del 66%. Esto significa que aproximadamente dos tercios de los estudiantes que ingresan a esta institución logran concluir sus estudios académicos de licenciatura de manera exitosa. No obstante, es fundamental destacar que la modalidad de titulación varía significativamente entre los graduados, siendo la modalidad de promedio y excelencia académica las más representativas. Esto sugiere que una parte importante de los egresados alcanza un alto rendimiento académico antes de titularse y que las IES deben medir sugiere Navarro (2017).

La deserción en el CUCEA es un problema significativo, y los datos reflejan que al menos el 25% de los alumnos que ingresan abandonan la institución antes de concluir sus estudios. Esta deserción se distribuye a lo largo de las generaciones estudiadas y se observa que existe una diferencia en las tasas de deserción entre los calendarios “A” y “B”. Un hallazgo relevante es que los estudiantes hombres tienen una tasa de deserción mayor que las mujeres, a pesar de que el ingreso femenino es mayor. Esto podría indicar la necesidad de implementar estrategias específicas para retener a los estudiantes varones.

Un hallazgo crítico es que una proporción significativa de alumnos deserta antes de haber obtenido ningún crédito académico. Esto destaca la necesidad de abordar las barreras iniciales que enfrentan los estudiantes y de proporcionar un mayor apoyo en los primeros semestres.

En el caso del CUCiénega, se observa que al menos el 50% de los estudiantes que se inscriben en alguna carrera de licenciatura logra

egresar de ella. Además, al menos el 36% de estos estudiantes se titula, lo que sugiere que la mayoría de los que concluyen sus estudios también logran obtener su título. Este dato es alentador y refleja una tasa de eficiencia terminal más favorable en comparación con el CUCEA.

El CUCiénega presenta tasas de deserción menores en comparación con el CUCEA. Aunque la licenciatura en Educación mostró la tasa de abandono más alta, llegando al 71%, esto llevó a su cierre. Por otro lado, la licenciatura en Psicología presentó la tasa más baja de abandono, con solo un 6%. Esto sugiere que el CUCiénega ha implementado políticas o prácticas que han resultado efectivas para reducir la deserción en comparación con el CUCEA.

En términos generales, se observa que el CUCiénega presenta tasas de eficiencia terminal más altas y tasas de deserción más bajas en comparación con el CUCEA. Esto puede deberse a diversas razones, como diferencias en la oferta académica, la ubicación geográfica y las dinámicas estudiantiles. Es importante señalar que los datos respaldan la noción de que las estrategias de retención implementadas en el CUCiénega han tenido un impacto positivo.

Resultados transversales

De la generación de 1997 que ingreso en septiembre, han desertado el 26.61%, han egresado el 50.70% y se han titulado el 22.69% de los alumnos. Mostramos los resultados a una fecha específica que es el mes de junio de 2005, de cada una de las generaciones.

En la tabla podemos observar que a pesar de que la licenciatura en mercadotecnia tuvo un ingreso del 6.58% del total de ingreso de 1997 "B", tuvo un mayor egreso con más de un 82%, superando el 74% de egreso de la licenciatura en contaduría pública.

La alta deserción de la licenciatura en economía es conocida y mencionada en los pasillos del CUCEA, podemos observar la cuantificación de la misma con un 65%, de la que no se habla tan frecuentemente es la licenciatura en turismo con un 41%.

En la licenciatura de recursos humanos, negocios internacionales y administración financiera, se observa un 28%.

Las licenciaturas en mercadotecnia y contaduría pública del calendario 1997 “B”, fueron las que menos deserción tuvieron en su trayectoria escolar.

La eficiencia terminal de la generación de 1997 “B” a junio de 2005, es de 23%, 6 investigación por cohorte real, esta cantidad puede aumentar según continúe la investigación, ya no hay alumnos activos en esta generación.

Los resultados de la investigación resaltan la importancia de abordar la deserción estudiantil en ambas instituciones. En el caso del CUCEA, se requieren estrategias específicas para reducir la deserción temprana, especialmente entre los alumnos que no obtienen ningún crédito. Esto podría incluir programas de tutoría, orientación académica y apoyo financiero para aquellos que enfrentan dificultades iniciales.

Por otro lado, el CUCiénega presenta tasas de eficiencia terminal y deserción más favorables, lo que sugiere que algunas de sus políticas y prácticas pueden servir como ejemplos para mejorar el desempeño del CUCEA. Es importante que el CUCEA examine de cerca las estrategias exitosas implementadas en el CUCiénega y considere su adaptación.

En ambas instituciones, es esencial prestar atención a las causas de deserción identificadas, que incluyen factores sociales, psicológicos, económicos y académicos. Se deben implementar estrategias de apoyo estudiantil y orientación académica para abordar estas causas y promover la retención estudiantil.

Es relevante destacar que estas conclusiones se basan en datos recopilados hasta ciertas fechas, por lo que se recomienda continuar monitoreando y evaluando la eficiencia terminal y la deserción estudiantil en ambas instituciones para adaptar y mejorar las estrategias a lo largo del tiempo.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos y al análisis de la información proporcionada en la investigación sobre la eficiencia terminal y la deserción estudiantil en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) y el Centro Universitario de la Ciénega

(CUCiénega) de la Universidad de Guadalajara, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La eficiencia terminal en el CUCEA se mantiene en aproximadamente el 66%. Esto significa que dos tercios de los estudiantes que ingresan logran concluir sus estudios académicos de licenciatura de manera exitosa. La modalidad de titulación en el CUCEA varía, siendo las modalidades de promedio y excelencia académica las más representativas. Esto indica que un número significativo de egresados alcanza un alto rendimiento académico antes de titularse.
- La deserción estudiantil es un problema en el CUCEA, y al menos el 25% de los alumnos que ingresan abandonan la institución antes de concluir sus estudios. Existe una diferencia en las tasas de deserción entre los calendarios A y B, con tasas más altas en el calendario A. A pesar de que el ingreso femenino es mayor, los estudiantes hombres tienen una tasa de deserción mayor que las mujeres. Una proporción significativa de alumnos deserta antes de haber obtenido ningún crédito académico, lo que destaca la necesidad de brindar un mayor apoyo en los primeros semestres.
- En el CUCIÉNEGA, al menos el 50% de los estudiantes que se inscriben en alguna carrera de licenciatura logra egresar de ella, y al menos el 36% de estos estudiantes se titula. Las tasas de deserción en el CUCIÉNEGA son menores en comparación con el CUCEA. Aunque la licenciatura en Educación mostró la tasa de abandono más alta y llevó a su cierre, otras carreras presentaron tasas de abandono más bajas, como Psicología. El CUCIÉNEGA ha implementado políticas o prácticas efectivas para reducir la deserción en comparación con el CUCEA.

Comparación entre Instituciones:

En general, el CUCiénega presenta tasas de eficiencia terminal más altas y tasas de deserción más bajas en comparación con el CUCEA.

Las estrategias de retención implementadas en el CUCiénega pueden servir como ejemplos para mejorar el desempeño del CUCEA.

Recomendaciones y futuras Investigaciones:

Se recomienda que el CUCEA implemente estrategias específicas para reducir la deserción temprana y brindar apoyo a los estudiantes que enfrentan dificultades iniciales. Es esencial prestar atención a las causas de deserción identificadas, que incluyen factores sociales, psicológicos, económicos y académicos, y desarrollar estrategias de apoyo estudiantil para abordar estas causas. Se sugiere continuar monitoreando y evaluando la eficiencia terminal y la deserción estudiantil en ambas instituciones para adaptar y mejorar las estrategias a lo largo del tiempo. Cabe resaltar la importancia de abordar la eficiencia terminal y la deserción estudiantil en ambas instituciones educativas y de aprender de las prácticas exitosas implementadas en el CUCiénega para mejorar el rendimiento del CUCEA. El objetivo principal debe ser proporcionar un ambiente académico más favorable y apoyo adecuado para que los estudiantes puedan completar con éxito sus estudios de licenciatura.

Referencias

- Alaniz, A.; Bellino, L.; Biasi, N. y Ruiz, S. (2021). Percepción de los estudiantes en época de pandemia. En Jimena Vanina Clerici (comp.). *Séptimas Jornadas Institucionales. Investigaciones y experiencias educativas en carreras de Ciencias Económicas: valoración de las propuestas de enseñanza en épocas de pandemia*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Cabrera, M. & Infante, C. (2016). Capital Social Estructural y Educación, un Estudio desde la Perspectiva de Pierre Bourdieu: Estudio de Caso Universidad ECCI. *Revista Academia y Virtualidad*, 9(1), 105-122. <http://dx.doi.org/10.18359/ravi.1704>
- Casal, Joaquim, García, Maribel, Merino, Rafael y Quesada, Miguel. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología

- de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: Revista de Sociología*, (79), 21-48. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>
- Casal, Joaquim, Merino, Rafael y García, Maribel (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: Revista de Sociología*, 96(4), 1139-1162. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.167>
- Cariaga, R. (2021). Enseñar y aprender en la no presencialidad: percepciones de estudiantes de posgrado-docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(62), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.33255/3262/933>
- Causa, M. y Lastra, K. (2020). Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia covid-19. *Trayectorias Universitarias*, 6(10). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Chandia Godoy, D. (2021). Trayectorias educativas y laborales de profesionales. Un análisis desde el capital social, cultural y el habitus institucional. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 31-51. DOI: 10.4067/S0718-07052021000200031
- Czekanski, K. & Wolf, Z. (2013). Encouraging and Evaluating Class Participation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), Art. 7. Recuperado de <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss1/7/>
- A Fardoun, H.; González, C.; Collazos, C. y Yousef, M. (2020). *Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia*. Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2091/1/23537-79772-1-SM.pdf>
- Fonseca, G. & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39. DOI: 10.1016/j.resu.2016.06.004

- Fonseca-Grandón, G. R. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educ.Educ.*, 21(2), 239-256.
- García-Jerez, Francisco Adolfo. (2016). La movilidad socio-espacial desde la teoría de Pierre Bourdieu: capital de motilidad, campo de movilidad y habitus ambulante. *Sociedad y Economía*, (31), 15-32.
- Jiménez, Cecilia Inés. (2010). Transnacionalismo y migraciones: aportaciones desde la teoría de Pierre Bourdieu. EMPIRA. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 20, 13-38. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ion, G. & Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 246-258.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Disponible en: www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf.
- Kourdioukova, E. V., Valcke, M. & Verstraete, K. L. (2011). The Perceived long-term impact of the radiological curriculum innovation in the medical doctors training at Ghent University. *European Journal of Radiology*, 78 (junio), 326-333. doi: 10.1016/j.ejrad.2010.06.022.
- Marqués, I. & Gil-Hernández, C. (2015). Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿es meritocrático el acceso a la clase de servicio? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 150(1), 89-112. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.150.89>
- Muñiz, Leticia. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: Una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19(2), 1-26. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.2564>

- Navarro, José. (2017). Educación superior y trabajo: hacia la construcción de un sistema de información sobre egresados. *Diálogos Sobre Educación*, 8(14), 1-10.
- Pérez-López, E.; Vásquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de covid-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *rie d. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 331-350. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Psacharopoulos, G. y Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/8c945ca0-fd5a-5894-be72-a60382900fb9/content>
- Rodicio-García, M. L.; Ríos-de-Deus, M. P.; Mosquera-González, M. J. y Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 103-125. DOI: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_006
- Rodríguez, C. & Padilla, G. (2017). Elección profesional y sesgo de selección: evaluación de los sistemas de admisión universitaria en Chile en un contexto de agenda pro-inclusión. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(03), 852-870.
- Roberti, Eugenia. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 300-335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Rodríguez-Méndez, Guadalupe Miriam. (2021). Estudios de trayectoria: una revisión de sus aportes teóricos y metodológicos, *Educere*, vol. 25, núm. 81, pp. 579-590.
- Stillerman, J. (2016). Educar a niñas y niños de clase media en Santiago: capital cultural y segregación socio territorial en la formación de mercados locales de educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales*, 42(126), 169-186.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

CHATGPT: ¿LA HERRAMIENTA EDUCATIVA DEL FUTURO?

Álvaro de Jesús Ibarra Beltrán*, Benita Camacho Buenrostro**, Nayesia María Hernández Carvajal*** y Eduardo Gerardo Rosas González****

*Doctor en Educación. Profesor en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. aibarra@academicos.udg.mx

**Doctora en Planificación e Innovación Educativa. Profesora en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. benita.camacho@udgvirtual.udg.mx

***Doctora en Educación. Profesora Investigadora de la Universidad Central de Venezuela. nayesia.hernandez@ucv.ve

****Doctor en Desarrollo Económico. Profesor en el Departamento de Métodos Cuantitativos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. eduardo.rosas@academicos.udg.mx

Recibido: 15 de agosto 2023

Resumen: 12 de septiembre 2023

Resumen

Este artículo explora el uso potencial de ChatGPT como herramienta educativa en la Educación Superior. Se defiende la idea de adoptar crí-

ticamente la inteligencia artificial en lugar de aplicar restricciones. No obstante, surgen cuestionamientos sobre la calidad y sesgo de la información generada por ChatGPT, su capacidad para promover el pensamiento diverso y la expresión de posibles contenidos cuestionables. Se enfatiza la importancia de que los estudiantes continúen realizando investigaciones originales y actividades colaborativas, áreas en las que las herramientas de IA no pueden reemplazar a los humanos. Se subraya que los educadores deben asumir la responsabilidad de comprender y guiar el uso de ChatGPT para fomentar habilidades cognitivas y un aprendizaje significativo. En última instancia, la decisión sobre la viabilidad de ChatGPT como herramienta educativa recae en los educadores.

Palabras clave: ChatGPT, educación superior, inteligencia artificial, calidad de información, aprendizaje significativo.

Abstract

This article explores the potential use of ChatGPT as an educational tool in Higher Education. The idea of critically adopting artificial intelligence rather than imposing restrictions is advocated. Nevertheless, questions arise regarding the quality and bias of the information generated by ChatGPT, its ability to promote diverse thinking, and the expression of potentially questionable content. The importance of students continuing to engage in original research and collaborative activities, areas where AI tools cannot replace humans, is emphasized. It is underscored that educators should take the responsibility to understand and guide the use of ChatGPT to foster cognitive skills and meaningful learning. Ultimately, the decision regarding the viability of ChatGPT as an educational tool rests with educators.

Keywords: ChatGPT, higher education, artificial intelligence, information quality, meaningful learning.

En el proceso de la selección natural, la especie humana ha sido una de las más exitosas hasta el momento. Su supervivencia se basa en su

capacidad de moldear el entorno con ayuda de herramientas y procedimientos cada vez más eficientes. Y, más importante, a potenciar los beneficios de las experiencias.

En efecto, generar conocimientos, preservarlos y transmitirlos a las generaciones futuras son los cimientos sobre los que se ha desarrollado la sociedad actual.

A partir de descubrimientos arqueológicos sabemos que la actividad de recolección, caza y crianza de animales de los humanos primitivos mejoró mediante la fabricación y uso de utensilios, herramientas, armas y desarrollo de procedimientos novedosos para hacer más fáciles las cosas cotidianas. Así mismo, las habilidades para comunicarse deben haber sido precursoras de todo lo anterior y mejoraron a través del tiempo.

En esta ruta de modificar su entorno, el hombre, como especie, logró desarrollar una herramienta capaz de llevar a cabo prácticamente cualquier tarea, si se le “enseña” cómo se hace normalmente y se le provee de los insumos necesarios, la computadora.

La irrupción de la computadora ha repercutido en la forma en que trabajamos y nos comunicamos hoy en día, impactando la dinámica de trabajo en todos los ámbitos laborales por la exactitud con que lleva a cabo los procesos y su velocidad de respuesta.

Tecnología y Educación

Como se ha expuesto, la tecnología prácticamente es inherente a la existencia de la especie humana. El concepto de *Tecnología* tiene numerosas connotaciones que van desde elementos materiales hasta procedimientos para resolver problemas. El economista John Kenneth Galbraith definió el concepto como la aplicación sistemática de conocimientos científicos u organizados de otro tipo a tareas prácticas (1967).

Otra definición de tecnología es la propuesta por Smaldino, Russell, Heinich, y Molenda (2005), entendida como una combinación de proceso y producto, utilizada en instancias donde el contexto se refiere a la combinación de procesos tecnológicos y productos resultantes o donde el proceso es inseparable del producto.

Retomando la idea de que la generación, preservación y transmisión de conocimientos son básicas para el progreso de la sociedad, es de esperarse que para cada una se hayan desarrollado tecnologías que faciliten su ejecución. Desde los intentos más incipientes hasta los más modernos que forman parte de la vida cotidiana, los avances han sucedido de forma cada vez más acelerada.

La obtención de los primeros conocimientos de la especie humana tuvo lugar de forma empírica, y fue avanzando hasta llegar a los modernos métodos científicos, apoyados por los instrumentos más avanzados. Actualmente, con ayuda de computadoras, cada día se generan nuevos conocimientos en diferentes disciplinas de la ciencia. Esta información se preserva en enormes bases de datos almacenadas en dispositivos digitales. Finalmente, la transmisión de conocimientos también ha tenido grandes avances por el desarrollo de modernas teorías del aprendizaje, la masificación de la educación, novedosos canales de entrega de material informativo y diseños instruccionales que la ponen al alcance de casi cualquier persona.

Aunque recientemente los términos tecnología y educación se han ofrecido juntos como algo novedoso, es evidente que este binomio es tan antiguo como la humanidad misma. No es inesperado que, en algún momento, estos elementos hayan convergido. Es decir, la educación es básica para la especie humana, que tiene una tendencia a mejorar sus procesos mediante el desarrollo de tecnología; de tal forma, el uso de tecnología para el aprendizaje ha tenido lugar desde hace mucho tiempo, de formas cada vez más sofisticadas. La herramienta más poderosa con la que cuenta el hombre, la computadora, es usada intensamente también para la educación.

Con un sistema de cómputo y otros equipos periféricos se puede llevar a cabo prácticamente cualquier proceso cotidiano si se tienen identificadas sus entradas, el resultado del proceso y los pasos del proceso mismo. Entre las tareas más necesarias para cualquier persona se encuentran el aprender, analizar información con base en lo aprendido y tomar decisiones en escenarios específicos. Lo anterior puede tomar un tiempo considerable -años en muchos casos, dadas las limitaciones naturales del humano. Actualmente, con la incorporación de tecnologías procedimentales -como la Teoría del Conecti-

vismo- y el apoyo de las computadoras y las telecomunicaciones, estos procesos han sido estudiados desde hace décadas y el resultado es que actualmente también pueden ser delegadas en un equipo de cómputo, debidamente programado para emular la forma en que una persona las lleva a cabo. A este tipo de desarrollos se les ha llamado apropiadamente Inteligencia Artificial (IA).

La Inteligencia Artificial

A finales de la Segunda Guerra Mundial las computadoras fueron diseñadas como procesadores numéricos, pero un grupo de científicos se dedicó al estudio de aplicaciones para la manipulación de símbolos no numéricos. A la par que grupos de psicólogos estudiaban el comportamiento humano y la forma en que las personas resuelven problemas. El trabajo de ambos grupos dio origen a esta nueva rama de la disciplina de la Informática, la IA. Las aplicaciones principales en que se enfocó fueron: a) el procesamiento del lenguaje natural, b) la Robótica, y c) los Sistemas Expertos (Harmon y King, 1988).

Se conoce como sistemas expertos los que emulan la conducta de un humano, en su papel de conocedor de una disciplina. Vélez Herrera definió el concepto como:

Aquel que trabaja al nivel de un humano experto, para un tema específico. Tiene tres componentes básicos: una base de conocimientos del dominio que trabajará, un mecanismo de inferencia que decide cómo atacar un problema utilizando las reglas en su base de conocimiento, y una interface con el ser humano que introduce datos... y recibe las soluciones (2007, p.118).

Actualmente, las bases de datos a las que tienen acceso los sistemas y la capacidad de procesamiento de las reglas que conforman su “experiencia” son enormes, en comparación con los primeros desarrollos de hace décadas.

Aunque se han logrado importantes avances en esta rama, no pasan de ser emulaciones de actividades humanas específicas, aun-

que llevadas a cabo a gran velocidad. Es decir, no se ha logrado que un *sistema experto* emule por completo lo que cualquier humano es capaz de hacer, más allá del área para la que fue programado. Así, se tienen sistemas capaces de conducir un automóvil dentro de condiciones preestablecidas o llevar a cabo procesos de manufactura. Otros son capaces de identificar anomalías en sistemas mecánicos o en la fisiología de un sujeto vivo con base en sus síntomas y recomendar acciones correctivas. En general, se espera que todo sistema basado en IA sea capaz de tomar decisiones y aprender de los resultados.

Actualmente, el usuario común de la Web tiene a su alcance una oferta numerosa de aplicaciones basadas en IA para facilitar tareas específicas. Uno de los desarrollos más adelantados es el conocido como ChatGPT. Como muchas tecnologías emergentes, ha sido motivo de polémica en diversos estratos de la sociedad. En todo caso, independientemente de las opiniones y reglamentaciones que se generen, es indudable que ahora mismo se están desarrollando sistemas con mayores capacidades de uso; es por eso que es prioritario estar debidamente informados de las ventajas y desventajas de este tipo de sistemas.

ChatGPT

ChatGPT es una herramienta de inteligencia artificial que fue presentada a finales de 2022. Se refiere a una variante del modelo de lenguaje de inteligencia artificial conocido como GPT, que es un acrónimo que significa “Generative Pre-trained Transformer”. Esto permite la interacción entre la persona y la computadora, adoptando una forma más natural y conversacional.

El modelo ChatGPT ha sido entrenado mediante la utilización de enormes cantidades de texto de diferentes fuentes con el fin de aprender a generar respuestas coherentes y relevantes, en función de las entradas de texto que recibe; es capaz de mantener diálogos interactivos con los usuarios y proporcionar respuestas contextuales basadas en la comprensión del lenguaje natural.

El éxito de ChatGPT se basa en que puede aprender del lenguaje humano, utilizando una técnica de aprendizaje profundo conocida

como *aprendizaje por refuerzo*. De allí que la retroalimentación que se le da por medio de las interacciones con los usuarios contribuye a la mejora constante e ininterrumpida del modelo, adaptándose al contexto de las conversaciones y ofreciendo respuestas que atienden al estilo y tono de cada usuario. Esta capacidad de generar respuestas coherentes y precisas por medio de la comprensión del lenguaje natural es lo que hace tan potente a ChatGPT.

Entre los desarrollos de la IA más conocidos en la actualidad están los asistentes virtuales, también llamados *chatbots*, que es una palabra formada por los vocablos ingleses chat (charlar) y robot. Se basan en el procesamiento de lenguaje natural. Un *bot* puede brindar información que previamente ha sido creada por un experto o simplemente desde una base de conocimiento o corpus (Peña-Torres, Giraldo-Alegría, Arango-Pastrana, y Bucheli, 2022).

ChatGPT se está utilizando en una variedad de aplicaciones, además de los chatbots, que suelen utilizarse como soporte al cliente automatizado. También, en la generación de contenido para redes sociales, etc. Así mismo, ChatGPT se emplea en los sistemas de traducción automática, ofreciendo traducciones precisas y coherentes. Por su parte, los escritores y periodistas también lo han utilizado para generar titulares y resúmenes de artículos.

Igualmente, ChatGPT se ha empleado en el área de investigaciones de IA para perfeccionar el procesamiento del lenguaje natural; su objetivo es simular una conversación humana, aunque es importante tener en cuenta que es un modelo de lenguaje basado en estadísticas y no tiene comprensión o conciencia real como los seres humanos, no sabiendo diferenciar entre realidad y ficción. En consecuencia, existen preocupaciones que tienen que ver con la seguridad y privacidad del modelo, las cuales se discutirán posteriormente.

ChatGPT y su impacto en el ámbito educativo

Por todo lo que hemos señalado anteriormente, resulta evidente que los docentes necesitan preparar a los estudiantes para una revolución que apenas está comenzando: la del uso de la IA. A partir de su lanza-

miento, en el mes de noviembre de 2022, ChatGPT comenzó a impactar las actividades de las escuelas y universidades. Se observa que su influencia llegará, no sólo a los estudiantes, sino también a los docentes y a la investigación en educación.

Dada su reciente aparición, todavía no está claro cómo deben prepararse los educadores para responder a las demandas que planteará su uso. Lo que sí parece inevitable es que hay que abrir espacios en las agendas institucionales para reflexionar sobre lo que implica la IA y tratar de ir adaptando el diseño instruccional de los cursos a esta nueva tecnología.

La facilidad de interacción con los chatbots y su facilidad para responder preguntas, componer, formular tareas a partir de indicaciones, etc., los convierte en herramientas que permiten crear un lenguaje fluido. Más sencillas que utilizar un motor de búsqueda -por ejemplo, Google - y navegar por los enlaces que arroja. En su lugar, se podría ir directamente al chatbot y plantear una pregunta para obtener una respuesta directa, aunque existe la posibilidad de que esta respuesta sea falsa. De hecho, la IA puede “producir información que parezca plausible pero que es irrelevante, sin sentido o completamente falsa” (Verman y Lerman, 2023).

Ventajas de *ChatGPT*

La capacidad del ChatGPT para procesar el lenguaje natural ofrece una gran cantidad de ventajas. Numerosos autores (Abramson, 2023; Fuente, 2023; Castanyer, 2023; Gleason, 2023; Comunidad Virtual Externadista, 2023; González, 2023; Knust Graichen, 2023; Ministerio de Educación de Chile, 2023) han señalado entre ellas las siguientes:

1. Capacidad para procesar grandes conjuntos de datos para aprender a predecir la siguiente palabra de una frase y, a partir de ahí, generar una respuesta coherente y convincente a una pregunta o instrucción.
2. Interfaz de fácil manejo para el usuario.

3. Respuestas precisas y coherentes. La inmediatez en la generación de respuestas es lo que lo hace ideal para su uso en asistentes virtuales y chatbots.
4. Capacidad de aprendizaje y adaptación. El uso continuo del ChatGPT permite mejorar su capacidad de procesamiento y respuesta.
5. Disponible en distintos idiomas. Se puede utilizar ChatGPT en diferentes idiomas. Aun cuando fue entrenado principalmente en inglés, puede comprender y generar texto en varios idiomas, incluyendo español.
6. Oportunidades para potenciar el aprendizaje activo. Estas herramientas representan recursos significativos que tanto educadores como estudiantes pueden emplear en los procesos de pensamiento crítico, exploración y creación de conocimiento en una variedad de áreas, promoviendo así la estimulación de la creatividad y el interés en el proceso de aprendizaje.
7. Elaborar propuestas para la organización de las clases. El ChatGPT puede brindar ideas que permitan abordar los objetivos de enseñanza del plan de estudios. Esto puede lograrse mediante la presentación de ejemplos que relacionen el contenido con la realidad diaria, la sugerencia de actividades específicas, o la promoción de métodos que fomenten la colaboración en el entorno educativo, entre otras posibilidades.
8. Ampliar la variedad de enfoques de evaluación. Los educadores tienen la posibilidad de emplear ChatGPT como una herramienta de respaldo para la creación de:
Rúbricas o pautas, ítems diversos como preguntas de respuesta abierta o cerrada y generar múltiples variaciones, utilizarlo como un asistente para la corrección, o generar preguntas de reflexión y retroalimentación en base a textos escritos por las y los estudiantes” (Ministerio de Educación de Chile, 2023, p. 8).

Además, existen otras razones por las que, cada vez más personas utilizan ChatGPT. En primer lugar, el acceso a la información está disponible en tiempo real y en un sinnúmero de temas. Seguidamente, la obten-

ción de respuestas rápidas y específicas se traduce en un ahorro de tiempo para estudiantes, investigadores y profesionales. Luego, la facilidad de comunicación que presenta este sistema de IA hace que se genere una interacción cercana parecida a la que tendríamos con un ser humano.

Desventajas de ChatGPT

A la par que presenta muchas ventajas, también evidencia desventajas que nos advierten sobre la importancia de utilizarlo con cautela y con una actitud reflexiva y cuestionadora (Costa, 2023; González, 2023; Comunidad Virtual Externadista, 2023; Castanyer, 2023; Fuente, 2023):

1. Generación de información falsa: Dado que ChatGPT se entrena en una gran cantidad de datos de Internet, incluidos contenidos no verificados, existe el riesgo de que genere información falsa o incorrecta. Por lo anterior, esta herramienta no tiene la capacidad de comprobar la veracidad de la información que genera.
2. Sesgo y falta de transparencia. Dado que la información viene de los propios humanos, puede suceder que la información que arroje refleje los sesgos y prejuicios presentes en las fuentes de esos datos.
3. No hay pluralidad de voces, no se especifica la fuente de información, ni citas de autoridad: Según el blog *We are Drew*, "...a diferencia de un buscador clásico en Internet, donde en una primera página se posicionan diferentes resultados, en un sistema como ChatGPT se escribe una búsqueda específica y se arroja un párrafo escrito con un solo resultado" (2023).
4. Falta de empatía. Los chatbots no despliegan sensibilidad o emociones puesto que son algoritmos alimentados por millones de datos. Aunque ChatGPT es capaz de generar respuestas precisas y coherentes, no tiene la capacidad de comprender las emociones detrás de las palabras, lo que puede dificultar las interacciones significativas y de apoyo.
5. Eliminación de puestos de trabajo. Esto puede traer consecuencias a nivel económico y social.

6. Uso inapropiado. Se está advirtiendo sobre la necesidad de ponerles límites y subrayar los parámetros éticos de esta tecnología. Hay que estar atentos ya que algunos usuarios se podrían aprovechar para generar contenido inapropiado, ofensivo o dañino.
7. Errores de comprensión. Al momento de presentarse un lenguaje de tipo sarcástico o ambiguo, ChatGPT puede generar errores de comprensión. ChatGPT responde a la calidad de las preguntas, si la pregunta es ambigua o mal formulada puede suceder que la respuesta sea igual de ambigua.
8. Limitaciones en el contexto: ChatGPT no siempre puede comprender el contexto en el que se hace una pregunta o comentario, lo que limita su capacidad para proporcionar una respuesta relevante.

Como académicos, debemos estar atentos al avance en la superación de estas limitaciones, confiando en que pronto sean abordadas mediante modelos de lenguaje más especializados para situaciones específicas.

La IA y el ChatGPT en la Educación Superior

Como se ha venido señalando, en algunos contextos la inteligencia artificial está transformando no sólo la forma de enseñar, sino también la de aprender y la de hacer investigación. La proliferación de generadores de texto basados en la inteligencia artificial (el ChatGPT es uno de ellos), va a tener consecuencias importantes para la educación superior, que los educadores deben enfrentar.

Lo anterior nos lleva a considerar algunos aspectos que deben ser abordados por las instituciones de educación superior. El primero se relaciona con la integridad académica. Dado que asignar la redacción de ensayos se acostumbra como forma de evaluación, resulta evidente que con la ayuda de estas herramientas se puede obtener un producto rápido y acabado. Esto implica que se necesita rediseñar las formas de evaluación, de manera que se incorporen los textos que genera la IA. Sin olvidar que, en el futuro cercano, seguramente los em-

pleadores de los alumnos actuales utilizarán esta y otras herramientas más novedosas de la IA (Gleason, 2023).

McKnight (2023) señala que los estudiantes necesitan estar preparados para un futuro en que será cosa cotidiana el interactuar con la escritura con IA, enfatizando que, así como se aceptó el procesador de palabras en las actividades de escritura, lo mismo deberá pasar con los generadores de texto que usan la inteligencia artificial. A la pregunta de si los estudiantes pueden utilizar la IA en la educación superior, la autora responde sugiriendo una serie de ideas para promover la integridad académica y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. Las mencionamos a continuación:

- Utilizar la IA como investigadores. Dada su habilidad para investigar exhaustivamente en segundos, se puede asignar a los estudiantes que investiguen y recopilen información sobre un tema junto con las referencias que lo acompañen. Este material sería luego revisado y trabajado siguiendo las instrucciones que suministre el maestro.
- Considerar los redactores de IA para producir texto sobre un tema dado para su crítica. Diseñar tareas de evaluación que involucren este uso eficiente de los redactores de IA, y luego realizar una anotación crítica del texto que se produce.
- Aprovechar los distintos redactores de IA para producir diferentes versiones de texto sobre el mismo tema, con el fin de comparar y evaluar.
- Emplear redactores de IA para textos rutinarios, como contenido de blogs, y utilizar el discernimiento para determinar cuándo y por qué es apropiado utilizar textos de IA, textos humanos o textos híbridos, y proporcionar explicaciones de este razonamiento.
- Utilizar y atribuir redactores de IA para textos creativos, como por ejemplo poesía. El programa *Verse by Verse* de Google requiere que el usuario ingrese una primera línea y luego escribe el resto del poema o proporciona sugerencias basadas en el trabajo de musas de poetas famosos (2023).

Ésta es sólo una de las innumerables formas en que la IA puede intervenir en los procesos creativos. Los estudiantes pueden investigar los múltiples programas y algoritmos disponibles. Asimismo, explorar y evaluar los diferentes tipos de creadores de contenido basados en IA que sean apropiados para su disciplina.

Otras formas en las que se puede utilizar el ChatGPT en la educación han sido mencionadas en distintas publicaciones, como las de la UNESCO (2023a). Entre ellas podemos resumir las siguientes:

1. El acceso a información: El ChatGPT se puede utilizar para proporcionar a los estudiantes acceso a información relevante y actualizada sobre temas específicos de manera rápida y eficiente.
2. La tutoría en línea: El ChatGPT puede proporcionar tutoría en línea a estudiantes de manera eficiente y asequible, especialmente en áreas donde la disponibilidad de tutores es limitada.
3. Los asistentes virtuales de aprendizaje: El ChatGPT puede desarrollar asistentes virtuales de aprendizaje que proporcionen respuestas a preguntas frecuentes y guíen a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
4. La traducción automática: El ChatGPT permite desarrollar sistemas de traducción automática que ayuden a los estudiantes a comprender y comunicarse en diferentes idiomas.
5. Finalmente, los sistemas de retroalimentación: El ChatGPT puede utilizarse para desarrollar sistemas de retroalimentación que proporcionen comentarios automatizados sobre el trabajo de los estudiantes, lo que puede ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades y conocimientos.

De allí surge una preocupación inicial que parece concretarse en la posibilidad de que se utilice el ChatGPT para redactar ensayos en segundos, exámenes, tareas, etcétera. Se sugiere que, en lugar de verlo como un instrumento para copiar y pegar, tratemos de adoptarlo como un instrumento de enseñanza. Se puede aprovechar el tiempo que se ahorrará en la búsqueda de información disponible, para invertirlo en la discusión y exploración de puntos importantes que lleven a

una reflexión crítica y a un enfoque dialógico que desarrolle habilidades de pensamiento de orden superior (Rose, 2023; Cabo, 2023).

Una de las maneras sugeridas por Nicol (como se cita en Rose, 2023) es utilizar las respuestas del ChatGPT en clase cuando se compara lo que produce el estudiante con lo que genera la herramienta. En este caso, se podrían plantear preguntas como:

- ¿Qué es mejor, la respuesta del ChatGPT o la tuya? ¿por qué?
- ¿Qué elementos puedes utilizar de la respuesta del ChatGPT que pueden mejorar tu trabajo?
- ¿Qué elementos de tu respuesta le agregarías a la del ChatGPT que mejoraría su respuesta?
- ¿Cómo se podría mejorar la pregunta de la tarea para permitir que demuestres habilidades de orden superior, como el pensamiento crítico?
- ¿Cómo puedes utilizar lo que has aprendido para producir un trabajo de mayor calidad que ChatGPT y superar a la IA?

Se presenta ahora el compromiso de ir pensando en diseñar materiales y evaluaciones que incorporen texto generado por IA. Hay varias razones por las cuales es importante abordar este aspecto. Primero hay que mencionar que esto significa una preparación para el futuro profesional dado que la IA y la automatización están cada vez más presentes en diversos campos de trabajo. Al incluir textos generados por IA, estamos brindando a los estudiantes la oportunidad de familiarizarse con esta tecnología y desarrollar habilidades relevantes para el mundo laboral en constante evolución.

En segundo término, se mejora la alfabetización digital como resultado de trabajar con textos generados por IA. Los estudiantes pueden mejorar su capacidad para comprender y evaluar contenido generado por máquinas. Esto implica desarrollar habilidades críticas para analizar la calidad, la coherencia y la veracidad de la información generada por IA.

Seguidamente, se fomenta la creatividad y la innovación: al utilizar la inteligencia artificial en las evaluaciones, se abre un espacio para

la creatividad y la innovación. Los estudiantes pueden explorar diferentes enfoques y técnicas para generar textos utilizando la IA, lo que les permite desarrollar habilidades de pensamiento creativo y capacidad de adaptación en un entorno cambiante.

A continuación, al ser el ChatGPT un modelo de lenguaje artificial avanzado y versátil, aquellos que tienen dificultades con la expresión escrita tradicional pueden encontrar en la IA una herramienta que les permita comunicarse y demostrar su conocimiento de una manera más efectiva.

Por último, al interactuar con textos generados por la IA, los estudiantes pueden desarrollar habilidades que incluyen: el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la evaluación de la información. Esto los prepara para diferenciar entre información generada por IA y aquella generada por humanos, identificando posibles sesgos y comprendiendo las limitaciones de la tecnología.

Inquietudes acerca del uso del ChatGPT en la educación

El ChatGPT se enfrenta a prohibiciones y restricciones que han llevado a que colegios, institutos y algunas universidades en todo el mundo estén tomando medidas para impedir su uso. Entre estas últimas podemos mencionar el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey de México, el Instituto de Estudios Políticos de París, la Universidad RV de Bangalore y la Universidad de Sevilla. También, algunas redes escolares en Australia (Vázquez, 2023; Davis, 2023).

El Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York, igualmente, prohibió en toda la red de sus escuelas públicas esta aplicación, aduciendo que podría ser utilizada en eventuales plagios, al igual que algunas escuelas públicas de Seattle, del condado de Baltimore y del Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (Vázquez, 2023).

Su prohibición se debe a que las autoridades académicas aducen que los estudiantes suelen utilizarlo para aprobar los exámenes, llevar a cabo las tareas o trabajos y lo que, en resumen, plantean como un uso fraudulento de esta herramienta. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estas preocupaciones podrían abordarse mediante el uso responsable y ético de la tecnología del ChatGPT.

Asimismo, la UNESCO (2023b) llevó a cabo en el mes de mayo pasado una reunión global con 40 Ministros de Educación con el fin de explorar las oportunidades, desafíos y riesgos inmediatos y de largo alcance que las aplicaciones de IA plantean a los sistemas educativos. Como resultado de dicha reunión, se destacó la necesidad de tomar medidas urgentes que aseguren la integración de la IA en forma segura y oportuna, priorizando la seguridad, la inclusión, la diversidad, la transparencia y la calidad.

Por otra parte, en el mundo de las grandes corporaciones, la empresa financiera Samsung también ha restringido su uso por parte de sus empleados, al igual que el gigante tecnológico Apple. La razón es el temor de que sus trabajadores puedan compartir información sensible y confidencial sobre el desarrollo de tecnologías (Bhaimiya, 2023; Corrales, 2023).

Grandes bancos de Wall Street, como el Citigroup, Goldman Sachs y JPMorgan han restringido a sus empleados el uso del ChatGPT aduciendo el riesgo de que terceros puedan acceder a información confidencial de sus empresas. Del mismo modo, la corporación Amazon prohibió su uso por parte de su personal (Bhaimiya, 2023).

A una escala aún más amplia, ChatGPT ha sido directamente prohibido en varios países. Entre ellos se encuentran Italia, Rusia, China, Cuba, Irán y Siria, junto con otros países que están considerando limitar su uso. En efecto, la información que un usuario proporciona a ChatGPT queda grabada en sus bases de datos y es utilizada para elaborar respuestas para otros usuarios.

La relación que parece evidenciarse entre el uso del ChatGPT y el plagio académico se debe a la capacidad que éste tiene para generar texto de manera automática, inmediata y fluida. Como ChatGPT puede generar contenido original y coherente, esto lo convierte en una herramienta potencialmente útil para la escritura y la generación de ideas a partir de la interacción con el usuario. Sin embargo, también existe la posibilidad de que los estudiantes utilicen el ChatGPT para cometer actos de plagio o copiar material sin otorgar el crédito debido a las fuentes originales correspondientes.

El uso de ChatGPT puede facilitar este comportamiento si los estudiantes copian y pegan directamente el texto generado por la IA

sin citar o parafrasear adecuadamente las fuentes utilizadas por el modelo referido (Costa, M., 2020). ChatGPT en sí mismo no es un problema ético o académico, pero sus prestaciones podrían inducir al estudiante a pasar por alto los derechos de propiedad intelectual, es decir, cometer plagio. Como muchas otras aplicaciones, el uso de ChatGPT debe hacerse de manera responsable. En este caso citando adecuadamente las fuentes utilizadas y utilizando esta tecnología como una herramienta para mejorar el aprendizaje y la comprensión del tema.

En el escenario de la educación superior, es importante adoptar herramientas de IA, junto con las medidas respectivas de prevención de plagio. Hay que tener presente que ignorar su existencia o prohibirlas por completo no impedirá su uso ni tampoco mejorará su aplicación. ChatGPT no promueve que las personas cometan plagio, pero puede facilitar esa conducta a quienes optan por hacerlo.

Es importante que las instituciones educativas promuevan una cultura de integridad académica y brinden orientación clara sobre el uso ético de herramientas de la IA como el ChatGPT. Esto implica educar a los estudiantes sobre la importancia de citar y parafrasear correctamente las fuentes, así como la necesidad de utilizar la generación de texto de IA como una herramienta de apoyo en lugar de una forma de evitar el trabajo intelectual propio (González Izard, 2022; Pérez, y Pérez, 2021).

Además, es esencial que las instituciones implementen sistemas de detección de plagio eficaces para identificar y abordar cualquier intento de plagio que pueda surgir del uso del ChatGPT u otras tecnologías similares. Esto ayudará a mantener la integridad académica y garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico y capacidad de expresión propia (Kumar y Saini, 2021).

Recomendaciones sobre la ética de la IA propuestas por la UNESCO

Tal y como lo hemos venido señalando, aunque ChatGPT tiene muchas aplicaciones útiles, también hay preocupaciones sobre su capacidad para generar texto engañoso o sesgado. Como modelo de lenguaje, ChatGPT aprende de los datos que se le proporcionan, lo

que significa que puede ser influenciado por los prejuicios y estereotipos que existen en el lenguaje. Es importante que los desarrolladores de ChatGPT y otras herramientas de inteligencia artificial trabajen para garantizar que estos modelos no perpetúen la discriminación o el sesgo para garantizar que estas herramientas se utilicen de manera responsable y ética.

La UNESCO, en el año 2021, elaboró una *Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial* cuyo objetivo fue establecer los cimientos para que los sistemas de Inteligencia Artificial no solo trabajen en beneficio de las personas y las sociedades, sino también en armonía con el medio ambiente y los ecosistemas. Además, la Recomendación tiene la intención de prevenir los posibles daños ocasionados por la IA. Asimismo, subraya las repercusiones éticas en la educación (entre otros dominios,) “porque vivir en sociedades en proceso de digitalización exige nuevas prácticas educativas, una reflexión ética, un pensamiento crítico, prácticas de concepción responsables y nuevas competencias, dadas las implicaciones para el mercado laboral, la empleabilidad y la participación cívica” (UNESCO, p. 11, 2021).

Además, la misma institución publicó un nuevo informe titulado *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la Educación Superior. Guía de Inicio Rápido* (UNESCO, 2023a). En éste se discute sobre los desafíos éticos clave de la IA en la educación superior, al tiempo que sugiere recomendaciones para su uso en las instituciones académicas (p.3). Como ejemplo, se ofrece la Tabla 1, en donde se exploran los potenciales usos de ChatGPT en la enseñanza, investigación, administración y participación.

Tabla 1: Aplicaciones en la educación superior.

Rol	Descripción	Ejemplo de aplicación
Motor de posibilidades	La IA genera formas alternativas de expresar una idea.	Los estudiantes pueden escribir consultas en <i>ChatGPT</i> y utilizar la función Regenerar respuesta para examinar respuestas alternativas.

Oponente socrático	La IA actúa como oponente para desarrollar ideas y argumentos.	Los estudiantes pueden introducir mensajes en <i>ChatGPT</i> siguiendo la estructura de una conversación o debate. Los profesores pueden pedirles a los estudiantes que utilicen <i>ChatGPT</i> para preparar los debates.
Coach de colaboración	La IA ayuda a los grupos a investigar y resolver problemas juntos.	Trabajando en grupo, los estudiantes pueden utilizar <i>ChatGPT</i> para buscar información que les permita completar tareas y trabajos.
Guía complementaria	La IA actúa como guía para navegar por espacios físicos y conceptuales.	Los profesores y/o las profesoras pueden utilizar <i>ChatGPT</i> para generar contenidos para las clases/cursos (por ejemplo, preguntas de debate) y pedir consejos sobre cómo ayudar a las y los estudiantes a aprender conceptos específicos.
Tutor personal	La IA orienta a cada estudiante y le da información inmediata sobre sus progresos.	<i>ChatGPT</i> puede proporcionar comentarios personalizados a las y los estudiantes a partir de la información facilitada por ellos o por los profesores y/o las profesoras (por ejemplo, las notas de los exámenes).
Co-diseñador	La IA ayuda en todo el proceso de diseño.	Los profesores pueden pedirle a <i>ChatGPT</i> ideas sobre el diseño o la actualización de un plan de estudios (por ejemplo, rúbricas para la evaluación) y/o centrarse en objetivos específicos (por ejemplo, cómo hacer que el plan de estudios sea más accesible).
Exploratorium	La IA proporciona herramientas para explorar e interpretar datos.	Los profesores pueden proporcionar información básica a los estudiantes que escriben diferentes consultas en <i>ChatGPT</i> para saber más sobre el tema. <i>ChatGPT</i> puede utilizarse para apoyar el aprendizaje de idiomas.

Compañeros de estudio	La IA ayuda al estudiante a reflexionar sobre el material de aprendizaje.	Los estudiantes pueden explicarle a <i>ChatGPT</i> su nivel de comprensión actual y pedir apoyo para estudiar el material. <i>ChatGPT</i> también podría utilizarse para ayudar a las y los estudiantes a prepararse para otras tareas (por ejemplo, entrevistas de trabajo).
Motivador	La IA ofrece juegos y retos para ampliar el aprendizaje.	Los profesores y estudiantes pueden pedirle a <i>ChatGPT</i> ideas de sobre cómo ampliar el aprendizaje de las y los estudiantes después de proporcionar un resumen del nivel actual de sus conocimientos (por ejemplo, cuestionarios, ejercicios).
Evaluador dinámico	La IA proporciona a los educadores un perfil del conocimiento actual de cada estudiante.	Los estudiantes pueden interactuar con <i>ChatGPT</i> en un diálogo de tipo tutorial y, a continuación, pedirle a <i>ChatGPT</i> que elabore un resumen de su estado actual de conocimientos para compartirlo con su profesor y/o profesora para su evaluación.

Fuente: UNESCO (2023a, p. 9).

Como se puede observar, sus posibilidades de uso son ilimitadas, pero no son exhaustivas en cuanto a la innovación educativa. No hay que perder de vista que, aunque la herramienta puede ofrecer respuestas rápidas y sencillas, no fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, fundamentales para el éxito académico y a lo largo de la vida.

El reto ahora es facilitar espacios de diálogo entre profesores, personal, estudiantes y otros grupos interesados para discutir el impacto de *ChatGPT* en las instituciones de educación superior y colaborar en la creación de estrategias para adaptarse a la inteligencia artificial.

Consideraciones finales

Para concluir, consideramos importante enfatizar algunos aspectos en función del propósito de este trabajo, que fue discutir la viabilidad

del uso del ChatGPT como herramienta educativa en el ámbito de la Educación Superior.

Es así que, desde una perspectiva favorable al uso de la herramienta, consideramos que las universidades no deberían desviar la mirada e ignorar lo que está sucediendo actualmente con relación a los adelantos de la inteligencia artificial. Hay que adoptar positivamente, pero con sentido crítico, estas herramientas, por lo que el uso de navegadores de bloqueo, políticas de despido estrictas y prohibición del uso de estas plataformas no es un enfoque recomendable en estos casos (Gleason, 2023). En tal sentido, sugerimos que las universidades incorporen los nuevos descubrimientos que están sucediendo en el campo tecnológico, específicamente en el área de la inteligencia artificial.

En ese orden de ideas, el desarrollo de estas alternativas permitiría que estas instituciones se adapten a los rápidos avances tecnológicos y a las nuevas formas de aprendizaje. Así, al adoptar la innovación educativa, las universidades podrían personalizar la experiencia educativa, y de esta manera, proporcionar retroalimentación oportuna y mejorar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, con ello se contribuye a preparar al estudiante para las demandas de los entornos laborales modernos, y para hacer frente a los desafíos del mundo actual.

Con base en los planteamientos previos, es importante tener en cuenta que, aunque el uso de la IA tiene indudables ventajas en el ámbito industrial, por la precisión y rapidez con la que se pueden realizar tareas y gestionar procesos, el uso de la herramienta ChatGPT en educación presenta algunas limitaciones que consideramos necesario subrayar en estas consideraciones finales. En tal sentido, a continuación, presentamos algunos interrogantes que podrían orientar el análisis de su utilidad en el campo educativo.

Un primer cuestionamiento sería acerca de cómo asegurar la validez y veracidad de la información que genera esta herramienta, así como evitar su sesgo y falta de transparencia.

Así mismo, en consonancia con lo que se ha planteado en este trabajo, acerca de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, nos preguntamos si el ChatGPT contribuye efectivamente al pensamiento diverso, si solo presenta un punto de vista.

De igual modo, dado que hoy en día las voces de reconocimiento del otro y la no discriminación en cualquiera de sus formas tiene una gran resonancia en las diversas sociedades y culturas, planteamos si es posible que los textos generados por el ChatGPT no contengan expresiones cuestionadas y cuestionables, especialmente por la incapacidad de esta herramienta de discernir las intenciones de un usuario o por su limitación de contextualizar las preguntas o expresiones.

Así también, podemos decir que, si bien se sugiere aprovechar las herramientas que la tecnología ofrece a la educación, es necesario diseñar más oportunidades para que los estudiantes de todos los niveles realicen investigaciones originales, participen en trabajo de campo, co-creen con sus compañeros, realicen entrevistas, recolecten datos y aprovechen sus conocimientos y experiencias para avanzar en la sociedad. Estas son estrategias que las herramientas de IA no pueden realizar (Vollman, Mickelson y Coughlan, 2023).

Finalmente, queremos enfatizar en la importancia de que los educadores asumamos la responsabilidad para involucrarnos en el conocimiento de esta herramienta, de su evolución y, a partir de ese conocimiento, guiar a los estudiantes a realizar un uso racional que contribuya al desarrollo de las habilidades cognitivas, y, por lo tanto, a lograr un aprendizaje significativo. En suma, somos nosotros los educadores quienes decidiremos si el ChatGPT será o no una herramienta educativa viable en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Abramson, A. (2023). “How to use ChatGPT as a learning tool”. Disponible en: https://www.apa.org/monitor/2023/06/chatgpt-learning-tool?utm_medium=social&utm_source=twitter
- Bhaimiya, Sawdah. (2 de mayo de 2023). “Samsung prohíbe a empleados usar herramientas de IA como ChatGPT y Google Bard tras fuga de datos, revela informe”. Disponible en: <https://businessinsider.mx/samsung-prohibe-empleados-usar-herramientas-ia-chatgpt-tecnologia/>

- ChatGPT. (2023). “Un modelo de lenguaje entrenado por OpenAI [Modelo de lenguaje]”. Disponible en: <https://openai.com/chatgpt>
- Corrales, R. (2023). “Apple restringe el uso de ChatGPT a sus empleados porque le preocupa revelar información confidencial”. Disponible en: <https://www.businessinsider.es/apple-restringe-uso-chatgpt-empleados-confidencialidad-1247462>
- Davis, A. (29 de enero de 2023). “ChatGPT banned in WA public schools in time for start of school year”. Disponible en: <https://www.abc.net.au/news/2023-01-30/chatgpt-to-be-banned-from-wa-public-schools-amid-cheating-fears/101905616>
- Cabo, K. (2023). “La inteligencia artificial en la educación”. Disponible en: https://www.infobae.com/opinion/2023/04/24/la-inteligencia-artificial-en-la-educacion/?utm_medium=social&utm_source=twitter
- Castanyer, G. (2023). “El chatGPT ya es una nueva herramienta educativa ¡Aprende a usarla!”. Disponible en: <https://habilis.ro-botica.com/es/el-chat-gpt-ja-es-una-nova-eina-educativa-aprenda-fer-la-servir/>
- Comunidad Virtual Externadista. (2023). “ChatGPT en la educación: usos, herramientas y consideraciones éticas”. Disponible en: <https://micomunidadvirtual.uexternado.edu.co/chat-gpt-en-la-educacion-usos-herramientas-y-consideraciones-eticas/>
- Costa, M. (2023). “Cómo afectará la inteligencia artificial a la la enseñanza”. Disponible en: https://www.lavanguardia.com/vida/formacion/20230315/8824129/como-afectara-inteligencia-artificial-ensenanza-brl.html?utm_medium=social&utm_source=twitter
- Costa, M. F. (2020). El uso de la inteligencia artificial en la educación y su relación con el plagio académico. En *Revista de Investigación Educativa* 38(2), 539-556.
- Fuente, K. (2023). “ChatGPT y la educación del future: cómo la inteligencia artificial está transformando la enseñanza”. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/editorial/chatgpt-inteligencia-artificial-y-el-futuro-de-la-educacion/>

- Galbraith, J. K. (1967). *The new industrial state*. Boston, MA: Houghton Mifflin
- Gleason, N. (2023). “ChatGPT and the rise of AI writers: how should higher education respond?” Disponible en: <https://www.timeshighereducation.com/campus/chatgpt-and-rise-ai-writers-how-should-higher-education-respond>
- González, B. (2023). “ChatGPT, ¿aliado o enemigo de las aulas?” Disponible en: <https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualidad/2023/042-chatGPT-aliado-o-enemigo-aulas.html>
- González Izard, S. (2022). *Inteligencia Artificial en Educación. ¿Desafío ético?* Madrid: Pirámide.
- Harmon, P. & King, D. (1988). *Sistemas Expertos: Aplicaciones de la inteligencia artificial en la actividad empresarial*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Knust Graichen, R. (2023). “¿Cómo usar ChatGPT en el aula?”. Disponible en: <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/KNUST-como-usar-chatGPT-en-el-aula>
- Kumar, P. & Saini, V. (2021). A Survey on Plagiarism Detection Techniques. *Journal of Computational Science*, 54, 101344.
- McNight, L. (2022). “Eight ways to engage with AI writers in higher education”. Disponible en: <https://www.timeshighereducation.com/campus/eight-ways-engage-ai-writers-higher-education>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). “Guía para Docentes-Cómo usar ChatGPT para potenciar el aprendizaje activo”. Disponible en: <https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Guia-para-Docentes-Como-usar-Chat-GPT-Mineduc.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023a). “ChatGPT e Inteligencia Artificial en la Educación Superior. Guía de Inicio Rápido”. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023b). “IA: la UNESCO moviliza a los Ministros de Educación de todo el mundo para una respuesta

- coordinada a ChatGPT”. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/articulos/ia-la-unesco-moviliza-los-ministros-de-educacion-de-todo-el-mundo-para-una-respuesta-coordinada>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). “Recomendaciones sobre la Ética de la Inteligencia Artificial propuestas por la UNESCO”. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- Peña-Torres, J. A., Giraldo-Alegría, S., Arango-Pastrana, C. A. & Buchelli, V. A. (2022). “Un chatbot para asistir a las necesidades de información en tiempos de COVID-19”. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/2913/291371829011/html/#B13>
- Pérez, E. & Pérez, C. (2021). La ética y la Inteligencia Artificial en la educación superior. En *Educación Médica*, 22(3), 175-182.
- Rose, J. (2023). “ChatGPT as a teaching tool, not a cheating tool”. Disponible en: <https://www.timeshighereducation.com/campus/chatgpt-teaching-tool-not-cheating-tool>
- Science Focus. (2023). “ChatGPT: Everything you need to know about OpenAI’s GPT-4 tool”. Disponible en: <https://www.sciencefocus.com/future-technology/gpt-3/>
- Smaldino, S. E., Russell, J. D., Heinich, R. & Molenda, M. (2005). *Instructional Technology and Media for Learning*. Upper Saddle River N.J.: Pearson Education.
- Vázquez, D. (2023). “Colegios y universidades de todo el mundo, también en España, prohíben ChatGPT: ‘Sería como copiar de un compañero’”. Disponible en: <https://www.businessinsider.es/colegios-universidades-eeuu-espana-ya-han-prohibido-chatgpt-1192306>
- Vélez Herrera, J. I. (2007). “Evolución en la tecnología: De la inteligencia artificial al meme”. Disponible en: https://www.palabradeclio.com.mx/src_pdf/Evo1487382733.pdf
- Verma, P. y Lerman, R. (2023). “A curious person’s guide to artificial intelligence”. Disponible en: https://www.washingtonpost.com/technology/2023/05/07/ai-beginners-guide/?utm_medium=social&utm_source=twitter

Vollman, M., Mickelson, N. y Coughlan, R. (2023). “Readying Students for the AI Revolution”. Disponible en: https://www.insidehighered.com/opinion/views/2023/04/27/readying-students-ai-revolution?utm_medium=social&utm_source=twitter#

We are Drew. (2023, mayo 19). “Principal desventaja de Chat GPT: ¿Es factible una única respuesta?” Disponible en: <https://blog.weredrew.co/noticias/principal-desventaja-de-chat-gpt-es-factible-una-unica-respuesta>

LA PANDEMIA POR EL SARS-COV-2 ANÁLISIS DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y POLÍTICO EN EL MUNDO

Nelly del Pilar Cervera Cobos*, Olga Denisse Fernández Tostado** y Teresa Martínez Moctezuma***

*Doctora en Educación. Profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional. ncervera@upn.mx

**Licenciada en Nutrición. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. ofernandez@upn.mx

***Doctora en Educación. Profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional. tmartinz@upn.mx

Resumen

El presente artículo tiene como referente la investigación denominada *Necesidades educativas en la UPN al regreso del confinamiento por el SARS-COV 2 (Perspectiva de académicos y estudiantes)*. Se realiza un análisis cuyo propósito es explicar los sucesos alrededor del contexto socioeconómico y político en el mundo antes, durante y posterior a la pandemia derivada del SARS-COV-2.

Se toma como punto de partida la ponencia que presentó Naomi Klein en la Universidad de Loyola, en Chicago, en el año 2009. Durante su exposición Klein señaló que perder nuestra historia nos produce desorientación e implica dejar de estar alertas, lo que nos deja a mer-

ced de un shock. Pensar en ello lleva a la pregunta: ¿Qué afectaciones tienen los integrantes de una sociedad cuando hemos sido sometidos a un shock? ¿Cómo afecta un shock a nuestra vida cotidiana? ¿Qué se aprende en una sociedad mundial cuando la violencia y el miedo definen las acciones de los seres humanos?

También se toma como material de análisis el contenido del documental “La doctrina del Shock”, estrenado en el año 2009, que se basa en el libro del mismo nombre, publicado en el año 2007 por la periodista canadiense Naomi Klein, así como los sucesos recientes en el mundo. Comprender el contexto en el que vivimos actualmente implica realizar ejercicios de análisis reflexivo de los sucesos que han acontecido en el mundo en las últimas décadas.

A nivel mundial, desde mediados de los años 90 a la actualidad, vivimos sumergidos en frecuentes crisis de violencia y comprender el mundo actual nos obliga a revisar los intereses y motivos que subyacen al contexto en que nos desenvolvemos día a día los seres humanos. ¿Cómo entender por qué la realidad en la que vivimos es de esta manera y no de otra? ¿Qué intereses son los que la subyacen a la toma de decisiones en la reciente pandemia por el SARS-COV-2? La respuesta solo puede inferirse mediante el análisis de nuestra historia, motivo por el que en el presente trabajo se hace una revisión de lo sucedido en distintas regiones del mundo a partir de la mitad del siglo XX a la actualidad.

Palabras clave: Desorientación, crisis, doctrina del shock.

Abstract

This article has as its reference the research called Educational needs at the UPN upon return from confinement due to SARS-COV 2 (Perspective of academics and students). An analysis is carried out whose purpose is to explain the events around the socioeconomic and political context in the world before, during and after the pandemic derived from SARS-COV-2.

The starting point is taken from the presentation presented by Naomi Klein at Loyola University in Chicago in 2009. During her presentation Klein pointed out that losing our history causes us disorientation and implies ceasing to be alert, which leaves us to thanks to a shock.

Thinking about it leads to the question: What effects do the members of a society have when we have been subjected to a shock? How does a shock affect our daily lives? What is learned in a global society when violence and fear define the actions of human beings?

The content of the documentary “The Shock Doctrine”, released in 2009, which is based on the book of the same name, published in 2007 by the Canadian journalist Naomi Klein, as well as the events recent in the world. Understanding the context in which we currently live involves carrying out exercises of reflective analysis of the events that have occurred in the world in recent decades.

At a global level, from the mid-90s to the present, we live immersed in frequent crises of violence and understanding the current world forces us to review the interests and motives that underlie the context in which human beings operate every day. How can we understand why the reality in which we live is this way and not another? What interests underlie decision-making in the recent SARS-COV-2 pandemic? The answer can only be inferred through the analysis of our history, which is why in this work a review is made of what happened in different regions of the world from the middle of the 20th century to the present.

Keywords: Disorientation, crisis, shock doctrine.

El shock psicológico: la doctrina del shock

El presente trabajo de análisis inicia con los acontecimientos derivados de una reunión realizada el 1 junio de 1951, en Montreal, Canadá. Dicha reunión se realizó entre representantes de agencias de inteligencia occidentales con académicos de diversas universidades.

Como resultado se llevó a cabo una investigación sobre el aislamiento sensorial en la Universidad de McGill, a cargo de Donald Ewen Cameron, quien realizó investigaciones donde el aislamiento sensorial era una forma de monotonía extrema que reducía la capacidad de crítica y nublaba la mente al punto que las personas que eran investigadas dejaban de construir fantasías y, en ese estado mental, era posible borrar sus ideas, así como recuerdos para reprogramarlas y comenzar su historia desde cero. Se convertían en sujetos manipulables y capaces de aceptar las circunstancias de vida que se les ofreciera.

El resultado de la investigación fue documentado e informado al gobierno de los EEUU y más tarde, alrededor de los años sesenta, la Central de Inteligencia Americana (CIA) usó los métodos de Cameron para el contraespionaje: donde un shock psicológico provocaba que el sujeto estuviera dispuesto a obedecer.

La terapia del shock: Milton Friedman, propuso en esos mismos años que la desestabilización social en conjunto con la terapia del shock económico podría provocar cambios para que la gente de cualquier pueblo del mundo aceptara la puesta en marcha de un capitalismo más puro y desregulado. La citada terapia era el medio para crear el ambiente propicio que derivara en la aceptación de una propuesta socioeconómica y política que abriera la puerta para las empresas transnacionales hicieran grandes negocios.

Por ejemplo, Friedman fue una de las personas que alcanzó a ver oportunidades de negocio y mejora empresarial entre los destrozos y el agua que inundó al estado de Nueva Orleans, después del paso del huracán Katrina en el año 2005.

Tres meses después del paso de Katrina, Milton Freedman dijo que esta era una tragedia pero también una oportunidad para realizar reformas en el sistema educativo y privatizar los colegios de la ciudad.

El 13 de septiembre de 2005, catorce días después de que los diques se resquebrajaran, la Heritage Foundation fue la anfitriona de un encuentro de ideólogos de ideas afines y legisladores republicanos. Propusieron una lista de «Ideas pro libre mercado para dar respuesta al huracán Katrina y al alto precio del gas»: treinta y dos medidas en total, cada una, sin ningún rodeo, tomada del libro de estrategias de la Escuela de Chicago y todas ellas englobadas como “auxilio por el huracán”.

En cuestión de semanas, la Costa del Golfo se convirtió en un laboratorio interno con el mismo tipo de gobierno, regido por contratistas, que habían sido pioneros en Irak (Klein N. 2021: 450).

Los grupos que obtuvieron los contratos más importantes eran de empresas que intervinieron en Bagdad. Por ejemplo, la unidad de la KBR de Halliburton obtuvo un contrato de 60 millones de dólares para reconstruir las bases militares a lo largo de la costa (Klein N. 2021: 452).

Milton Freedman se posicionó como el guía y asesor para resolver los problemas de gobierno, políticos, socio-económicos y educativos que enfrentaron diversos países del orbe:

Gran gurú del movimiento en favor del capitalismo de libre mercado fue el responsable de crear la hoja de ruta de la economía global, contemporánea e hipermóvil en la que hoy vivimos. A sus noventa y tres años, y a pesar de su delicado estado de salud, el «tío Miltie», como le llamaban sus seguidores, tuvo fuerzas para escribir un artículo de opinión en *The Wall Street Journal* tres meses después de que los diques se rompieran: «La mayor parte de las escuelas de Nueva Orleans están en ruinas —observó Friedman—, al igual que los hogares de los alumnos que asistían a clase. Los niños se ven obligados a ir a escuelas de otras zonas, y esto es una tragedia. También es una oportunidad para emprender una reforma radical del sistema educativo (Dinges J y Landau S. 1980: 64).

La educación en un contexto de crisis y muerte en lugar de ser un problema se convertía, bajo la tesis de Friedman, en una gran oportunidad de negocio:

La idea radical de Friedman consistía en que, en lugar de gastar una parte de los miles de millones de dólares destinados a la reconstrucción y la mejora del sistema de educación pública de Nueva Orleans, el gobierno entregase cheques escolares a las familias, para que éstas pudieran dirigirse a las escuelas privadas, muchas de las cuales ya obtenían beneficios, y dichas instituciones recibieran subsidios estatales a cambio de aceptar a los niños en su alumnado.

Era esencial, según indicaba Friedman en su artículo, que este cambio fundamental no fuera un mero parche sino una reforma permanente, (Berryman P. 2003: 153-154).

Por su parte el Estado también apoyo la propuesta de Friedman:

Una red de think tanks y grupos estratégicos de derechas se abalanzaron sobre la propuesta de Friedman y cayeron sobre la ciudad después de la tormenta.

La administración de George W. Bush apoyó sus planes con decenas de millones de dólares con el propósito de conver-

tir las escuelas de Nueva Orleans en «escuelas chárter», es decir, escuelas originalmente creadas y construidas por el Estado que pasarían a ser gestionadas por instituciones privadas según sus propias reglas (Kornbluh P. 2003: 153-154).

[...] En menos de diecinueve meses, con la mayoría de los ciudadanos pobres aún exiliados de sus hogares, las escuelas públicas de Nueva Orleans fueron sustituidas casi en su totalidad por una red de escuelas chárter de gestión privada.

Antes del huracán Katrina, la junta estatal se ocupaba de 123 escuelas públicas; después, sólo quedaban 4. Antes de la tormenta, Nueva Orleans contaba con 7 escuelas chárter, y después, 31. Los maestros de la ciudad solían enorgullecerse de pertenecer a un sindicato fuerte. Tras el desastre, los contratos de los trabajadores quedaron hechos pedazos, y los 4700 miembros del sindicato fueron despedidos.

Algunos de los profesores más jóvenes volvieron a trabajar para las escuelas chárter, con salarios reducidos. La mayoría no recuperó sus empleos (Naomi Klein N. 2021: 13-14).

El panorama laboral y el contexto en el ámbito educativo, generado durante la crisis y el estado de shock derivado del huracán Katrina, así como la manera en que había sido gestionada la situación por el Estado, eran desalentadores para los habitantes de New Orleans.

Se puede decir que este estado de la unión americana se convirtió en un pequeño laboratorio para producir el cambio socioeconómico y político bajo las propuestas de Friedman, quien sostenía que los problemas económicos y también los educativos, se resolverían si se dejaban regular solos a los mercados y había una mínima intervención del gobierno al dejar de dar servicios.

Su teoría fue que los cambios necesarios serían más exitosos si se daban en contextos adecuados y tales contextos eran la crisis, el shock y los estados de emergencia.

La creación de contextos de crisis reales o percibidas

Una vez pensada la situaciones de miedo, angustia, muerte e inestabilidad social y económica como una oportunidad de negocio, Friedman

comenzó con la creación de contextos de crisis reales o percibidas (dependiendo de las ideas que flotaran), por ejemplo en Chile el gobierno de EEUU produjo una crisis para derrocar a Salvador Allende y para ello se planeó un golpe de Estado.

Se planteó derrocar al Estado Chileno presidido por Allende, por medio de la guerra, de la violencia, de la tortura y del pavor. Por tal motivo, El 11 de septiembre de 1973 Augusto José Ramón Pinochet Ugarte, militar, político y dictador chileno asaltó el palacio presidencial y tomó el mando de Chile.

Pinochet fue el precursor Chileno de la doctrina militar del shock y pavor en ese país, uso el aislamiento como medida de tortura para los presos políticos:

Tras el bombardeo a La Moneda, el poder fue asumido por una Junta Militar de Gobierno liderada por Pinochet, siendo nombrado Jefe Supremo de la Nación el 27 de junio de 1974 y, pocos meses después, el 17 de diciembre, Presidente de la República.

[...] Bajo su gobierno se dio inicio a un proceso de profunda transformación económica y social. A partir de 1980 se comenzó a implementar con fuerza un nuevo modelo económico de corte neoliberal, desarrollado bajo los lineamientos de los llamados Chicago Boys. Fuente: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-31395.html>

Pinochet supo transformar la situación de crisis que se vivía en Chile en una oportunidad para llevar a cabo una serie de cambios políticos y económicos para fortalecer su poder y generar oportunidades de negocio para empresarios.

Los habitantes de Chile estaban alterados y convulsionados con la violencia y muerte desatada por el golpe de Estado. En materia económica los chilenos transitaban en ese entonces por una etapa de hiperinflación.

El país estaba convulsionado y Pinochet tomó medidas extremas como quebrantar el sistema democrático, disolver el Congreso Nacional, procribir los partidos políticos, así como restringir los derechos civiles y políticos. En general, puede decirse que fue una etapa en la historia de Chile que se caracterizó por un gobierno autoritario, aniquilador de la de-

mocracia e impulsor de la violación de los derechos humanos. En ese contexto la educación se vio afectada por una serie de cambios sustantivos:

Poco a poco, los chilenos vieron cómo sus escuelas públicas desaparecían para ser reemplazadas por escuelas financiadas mediante el sistema de cheques escolares. Se trataba de la transformación capitalista más extrema que jamás se había llevado a cabo en ningún lugar, y pronto fue conocida como la revolución de la Escuela de Chicago, pues diversos integrantes del equipo económico de Pinochet habían estudiado con Friedman en la Universidad de Chicago (Klein N. 2021: 16).

Para Milton Friedman la rapidez, la conmoción y transcendencia de los cambios económicos eran elementos que estimulaban positivamente un conjunto de reacciones y estados psicológicos entre los habitantes de Chile, mismos que llegado el momento provocarían un contexto favorable y con la suficiente fuerza para dar cabida al proceso de implementación de un nuevo modelo económico de corte neoliberal, que había sido desarrollado bajo las premisas socioeconómicas y políticas de los llamados Chicago Boys, a este proceso se le denominó *tratamiento de choque económico*.

Los negocios derivados de desestabilizar a la sociedad y a la economía

Para generar los cambios deseados era necesario desestabilizar a la sociedad y a la economía de Chile para crear un shock económico. Se puso en marcha el plan y 13 mil opositores a Pinochet fueron encarcelados y torturados en el Estadio Nacional. Chile estaba en estado de shock y Pinochet aprovechó la situación para imponer las medidas económicas de Friedman. Para ello usó “El Ladrillo”, que era un Plan Económico de los *Chicago Boys*.

Friedman dijo en ese entonces que él era como un médico que recetaba un remedio, una medicina amarga para una epidemia y por ello exigió para Chile un *tratamiento de shock*.

Pinochet suprimió el control de precios, redujo el gasto público, privatizó empresas estatales, eliminó aranceles de importación. El resultado de tal política económica fue que al cabo de un año, la inflación en Chile era del 375% anual.

El plan económico de los Chicago Boys se impuso a través del encarcelamiento y la tortura de miles de personas en campos de concentración que eran cuidados por la fuerza militar.

Chile no fue el único país de América latina donde se implementaron las ideas de Friedman, en Argentina también se produjo un golpe de Estado para derrocar a María Estela Martínez Cartas, mejor conocida como Isabel Perón o María Estela Martínez de Perón, quien fue presidenta de la República Argentina entre los años 1974 y 1976.

El 1 de julio de 1974, Isabel Perón subió a la presidencia de su país, a la muerte de su esposo el General Juan Domingo Perón. En 1976 Argentina estaba sumida en la violencia, Isabel Perón no tenía el apoyo del sector empresarial ni de las Fuerzas Armadas.

El 24 de marzo de 1976 fue derrocada mediante un golpe de Estado: Durante la gestión de María Estela Martínez o Isabel Perón (1° julio de 1974 al 24 de marzo de 1976) una serie de factores condicionantes externos e internos inhibieron la tradicional vocación independiente de la “Tercera Posición” como doctrina de política interna y exterior justicialista y consolidaron, por el contrario, el acercamiento con los Estados Unidos como fuente de créditos y de apoyo político, iniciado durante la gestión de su antecesor y esposo, Juan Perón (12 de octubre de 1973 al 1° de julio de 1974), (Corigliano F. 2007: 1).

Al asumir la presidencia en Argentina, Isabel Martínez de Perón se convirtió no sólo en la primera mujer en alcanzar la suprema magistratura en América, sino también en la primera en presidir una república en el mundo. Inició una etapa de cambios, ajustes, violencia y crisis cada vez más aguda, hechos que culminaron con su derrocamiento y la toma del poder por parte del sector militar.

En Argentina se pusieron en marcha mecanismos de violencia estatal y paraestatal como medio para dar respuesta a los problemas sociales y políticos de la sociedad. Como parte de las acciones para generar la crisis y el shock deseados, se elaboraron los argumentos para fundamentar el terrorismo de Estado y así legitimar sus acciones represivas. Por ejemplo, se permitió parir a las madres embarazadas, posteriormente las asesinaron y sus hijos se dieron a familias afines al ejército.

El 30 de abril de 1977, en Buenos Aires capital de Argentina se presentó un contingente de 14 mujeres frente a la Casa Rosada, en la Plaza de Mayo, con el propósito de expresar su dolor e indignación por sus hijos desaparecidos durante la dictadura del General Jorge Rafael Videla. Surgió entonces el movimiento denominado las Madres de Plaza de Mayo. En términos generales, hubo desapariciones forzadas, se detuvieron a cientos de civiles en lugares clandestinos, a los que torturaron y ejecutaron, en total en la historia de Chile se tiene documentada una cifra aproximada de más de treinta mil personas ejecutadas.

En Argentina y Chile los cambios sociales y económicos produjeron que los sueldos perdieran su poder adquisitivo, se perdieran empleos y la pobreza se disparó. Se aterrorizaba al pueblo haciendo secuestros a plena luz del día y luego negándolos. Las técnicas de tortura se emplearon con estudiantes y sindicalistas que se oponían al régimen.

Cabe señalar que los *chicagos boys* también provocaron “cambios económicos” en otros países de América Latina como Brasil y Uruguay: donde desde el gobierno militar se impusieron ambientes de violencia y represión para provocar en el pueblo el caos y con ello la crisis necesaria para el shock económico.

El impacto de la Escuela de Chicago en el panorama mundial anglosajón

En 1979 Margaret Hilda Thatcher ascendió al poder como Primera Ministra de Gran Bretaña. Su programa económico tuvo los siguientes puntos principales:

- Recortar el gasto público.
- Desregular la industria.
- Introducir una política monetaria moderada para combatir la inflación.
- Bajar impuestos.
- Reducción de empresas paraestatales.

Thatcher no estaba de acuerdo con las medidas impuestas por Pinochet en Chile. Cuando Friedrich August von Hayek le propuso adoptarlas, ella le respondió:

Estoy segura de que usted entenderá que, en Gran Bretaña, dadas nuestras instituciones democráticas y la necesidad que aquí existe de alcanzar un elevado nivel de consenso, algunas de las medidas adoptadas en Chile son del todo inaceptables.

Nuestra reforma debe ser conforme a nuestras tradiciones y a nuestra Constitución, aunque, a veces, el proceso pueda parecer exasperantemente lento (Herer A., 2006: s/p).

Sin embargo, M. Thatcher necesitaba de una crisis y la provocó con la guerra de las Malvinas. Después de unos meses de enfrentamiento entre ambos bandos militares, los ingleses ganaron la guerra; fue entonces que Thatcher implantó la terapia de shock económico.

En ese entonces la organización de sindicatos mineros generó una huelga que duró un año. Thatcher empleó distintos medios para acabar con el sindicato minero e implantó en Gran Bretaña la política de libre mercado: la privatización del agua, del acero, de la electricidad, del gas, del teléfono, del petróleo y de la vivienda pública; desreguló también los servicios municipales. En 1986 desreguló los servicios de la banca, a todo ello se le llamó el Big Bang.

En el resto del panorama mundial se dieron otros sucesos, en Moscú, Mijaíl Gorbachov decidió asumir un posicionamiento intermedio entre el capitalismo salvaje del libre mercado y el comunismo: fue el impulsor de la Perestroika, derribó a los líderes comunistas y al Muro de Berlín.

En 1991 Gorbachov asistió al G7 en Londres, donde le propusieron la terapia de Shock radical, pero no lo aceptó. Posteriormente Boris Yeltsin, primer presidente de la Rusia independiente, tomó el control del gobierno ruso.

En diciembre de 1991 se disolvió la Unión Soviética y el libre mercado llegó a Rusia, el shock en estado puro, sin terapia, y con ella el caos. La prensa bautizó a los asesores de Yeltsin como los *Chicago Boys*.

Meses después, en 1992, un tercio del pueblo ruso cayó en la pobreza, prosperó el crimen organizado, la gente no podía cobrar su sueldo, la corrupción se generalizó y Moscú se convirtió en el nuevo Salvaje Oeste.

Rusia, al igual que China, fue obligada a elegir entre un programa económico conforme al modelo de la Escuela de Chicago y una revolución democrática auténtica.

Confrontados con esa decisión, los líderes chinos no tuvieron reparos en atacar a su propio pueblo a fin de impedir que la democracia trastornase sus planes de liberalización económica.

Lo de Rusia fue distinto: la revolución democrática ya estaba en marcha y bastante avanzada.

Para imponer un programa económico como el de la Escuela de Chicago, había que interrumpir el pacífico y esperanzador proceso iniciado por Gorbachov para, acto seguido, invertirlo radicalmente (Klein N. 2021: 239).

En el año de 1993 el secretario de estado norteamericano Albert Arnold Gore Jr., conocido como Al Gore, apoyó a Yeltsin para obtener el poder absoluto y con ello nacieron los oligarcas: empresarios multimillonarios con influencia política. En ocho años, en la Federación Rusa aumentó la pobreza significativamente y Moscú pasó a ser la ciudad con más multimillonarios en el mundo.

Un nuevo enemigo en el panorama mundial

Durante muchos años, en EEUU, el enemigo de los EEUU fue la Unión Soviética. Ahora había un nuevo enemigo motivo por el cual Donald Rumsfeld como nuevo Secretario de Defensa, propuso privatizar parte del ejército de los EEUU, con lo que la Defensa Nacional pasó a ser un gran negocio. El nuevo enemigo fue en ese momento: la burocracia del Pentágono, por lo que Donald Rumsfeld le declaró la guerra.

El shock derivado de los atentados del 11 de septiembre del 2001

Al día siguiente un avión de *American Airlines* se estrelló en el pentágono y mató a 188 personas. Se produjo una crisis histórica mundial por los atentados del 11 de septiembre del 2001: Se acuñaron ideas de un choque de civilizaciones (mentalidad pre 11 ss) y se declaró una guerra contra el terrorismo: inició una guerra contra el mal.

La Seguridad Nacional como una industria importante y poderosa

En términos de oportunidad para hacer negocio, se puso en marcha las acciones derivadas de una teoría sobre una guerra donde la Se-

guridad Nacional pasó a ser la industria más importante y poderosa para los EEUU.

Surgió una teoría que proponía la existencia de un “eje del mal”, culpable de que el mundo ya no podría volver a ser el mismo, idea que ocasionó la ruptura de esquemas colectivos: un choque de civilizaciones donde todo cambió después del atentado de las torres gemelas.

Surgió la guerra contra el terrorismo y la mirada fue puesta en ese entonces contra Afganistán. Al invadir Afganistán, los agentes de la inteligencia de EEUU ofrecieron el pago de una cantidad entre 3000 y 25 mil dólares a quien les hiciera entrega de militantes de Al Qaeda o talibanes. Para el cuidado de los nuevos intereses, se pagaron ciento treinta mil millones de dólares a empresas contratistas privadas, es decir a grupos mercenarios, derivado de ello hubo cientos de prisioneros:

Según las cifras que maneja el Pentágono, el 86% de los prisioneros de Guantánamo, fueron individuos entregados por combatientes o agentes afganos y pakistaníes después de anunciar las gratificaciones. En diciembre de 2006, el Pentágono había liberado a 360 prisioneros de Guantánamo. Associated Press logró encontrar a 245, de los cuales 205 estaban libres de cargos cuando regresaron a sus países natales.

El asunto deja en muy mal lugar a la calidad de la inteligencia practicada siguiendo el enfoque de libre mercado aplicado por la administración para la identificación de terroristas (Klein N. 2021: 331).

Una estrategia contra el pueblo iraquí

Los EEUU bombardearon Afganistán, entonces se realizaron acciones que provocaron miedo, violencia, tortura y asesinatos, lo que propició una estrategia empleada contra gente del pueblo iraquí.

Pero “la lucha contra el mal” no terminó con el fin de esa guerra. En medio de este panorama, en Guantánamo se puso en práctica las técnicas del Manual Kubark que se basaba en el aislamiento físico y psicológico para disminuir la capacidad de resistencia de los iraquíes torturados.

Las técnicas se mostraron de manera explícita al mundo para dar un mensaje muy claro: esto te pasará si te muestras como opositor en nuestro camino.

La guerra como manera de tortura

EEUU no eligió como su objetivo para el ataque a la República Islámica de Pakistán, aunque este Estado tenía vínculos con el grupo Al Qaeda y armas nucleares para atacarlo, en cambio eligió a Irak porque era un país que tenía la tercera reserva petrolera más grande del mundo, lo que lo convertía en un lugar para grandes oportunidades de negocio.

Los planes de guerra estaban alineados con el ataque invasivo hacia el pueblo iraquí. La guerra inició con ataques aéreos: el día A, con un bombardeo que ocasionó un shock de terror y pavor iraquíes; un ataque con una magnitud nunca vista que duró minutos pero fue masivo y devastador, luego paralizaron la ciudad y agotaron física y emocionalmente a los ciudadanos; estos vivieron un aislamiento sensorial similar al descrito en el Manual Kubak, pero esta vez fue masivo y realizado en cinco días.

Luego, alistaron a Bagdad para posicionarlo como un lugar propicio para los negocios. Black Water USA fue el ejemplo del auge de las empresas contratistas norteamericanas, en 2004 esta empresa asumió el mando de los marines estadounidenses. EEUU blindó estas empresas y derivado de ello se cometieron asesinatos de iraquíes en medio de un vacío legal.

En medio de un clima de desastre floreció el capitalismo y se dio un clima de oportunidades para hacer negocios. Para fortalecer el ambiente de crisis se realizaron tres tipos de shock: a) el de la guerra, b) el shock económico y c) el shock de la represión y la tortura. En los EEUU se informó a la población estadounidense que las acciones llevadas a cabo en Irak habían sido las más nobles y extraordinarias de la historia.

Los últimos tres shocks: La pandemia por el SARS-COV-2, la guerra en Ucrania y el terremoto de Turquía:

La pandemia por el SARS-COV-2, la guerra en Ucrania y el terremoto de Turquía, son ejemplo de que en las últimas crisis se siguen empleando los mismos métodos propuestos por Milton Friedman para crear y aprovechar escenarios de miedo e incertidumbre con la finalidad de que los sujetos acepten ideas y acciones para un nuevo orden socioeconómico y político.

En este caso nuevas orientaciones para el funcionamiento del orden económico situado en el interés de generar más caminos para

la transferencia de riquezas del sector público a manos de empresas privadas y a las de los individuos más ricos del mundo, que son los que finalmente ocasionan las crisis y que en su caso también se aprovechan de las situaciones de desastre natural para su beneficio.

Los intereses de los poderes fácticos crean verdaderos tsunamis económicos, donde sumergen a la gente del mundo en situaciones de crisis. Se crean escenarios de miedo y terror como el de la guerra de Turquía, así como el de aislamiento e incertidumbre ocasionada por la reciente pandemia derivada del SARS-COV-2.

Cuando la población está sumida en el caos, las condiciones para privatizar los recursos naturales y transferir los recursos económicos a empresas como las farmacéuticas, se dan sin que la población presente gran resistencia, la gente no lo percibe ni pone atención. Ejemplo de lo anterior es la actual guerra entre Ucrania y Rusia, la cual permite crear medios para resolver intereses alrededor del petróleo y la energía en favor de los EEUU, pasando desapercibida por la mayor parte de la población del mundo.

En el panorama mundial tenemos un componente distinto que falta por trabajar entre los integrantes de las poblaciones del orbe: la estrategia de la doctrina del shock deja de funcionar y dar resultados exitosos si es develada, es decir pierde fuerza y credibilidad si la gente sabe de su existencia.

Los escenarios creados por los poderes fácticos para apropiarse de nuestra voluntad y orientarla hacia la aceptación de condiciones que permitan el saqueo de la economía y de los recursos naturales en nuestros países, nos han enseñado lo que es el mal en términos de terror, tortura y muerte. En este sentido cabe la pregunta ¿Qué sigue para los pueblos del mundo, en términos de teorías económicas, luego de esta etapa de la doctrina del shock?

Reflexiones finales

En la historia de la humanidad encontramos que las poblaciones del mundo se han enfrentado a situaciones de desastres, guerras, pandemias y terremotos, por mencionar algunas, la diferencia entre los tiempos anteriores y el actual se encuentra en las formas y los fines que esto conlleva.

Actualmente, la gran riqueza del mundo está en las manos de un grupo reducido de personas. La energía producida en el orbe es consumida, en su mayoría, por un solo país y el resto del mundo vive sumido en una profunda crisis socioeconómica, política y ambiental.

En esta reciente crisis sanitaria derivada del SARS-COV-2, los dueños de los laboratorios transnacionales que han tenido el control de las grandes investigaciones, se han hecho inmensamente ricos. Los gobiernos del mundo les transfirieron sumas millonarias para la adquisición de una sustancia a la que algunos todavía no quieren llamar “vacuna” debido a que su eficacia no está garantizada. Además de la compra de grandes cantidades de materiales de higiene como gel antibacterial, desinfectantes de ambiente, cobrebocas y materiales para los hospitales como es el caso de máquinas para respirar.

Fuimos obligados a vivir en aislamiento y confinamiento social durante casi dos años, en condiciones de miedo e incertidumbre ante la posibilidad de caer en riesgo de perder la salud y la vida. Se llegó a considerar un contexto de riesgo extremo al estar fuera de casa y establecer contacto con otras personas: teníamos miedo de salir y de acercarnos a los demás. Vivíamos encerrados con el terror de enfermarnos, de entrar a un hospital, de morir y de desaparecer sin que nuestros seres queridos nos volvieran a ver. Estábamos y nos sentíamos mal, caminábamos con la constante presencia de una manera de morir que se presentaba de forma masiva y en una total indefensión; durante meses vivimos en un contexto que no era bueno para nadie.

Y, aunque estábamos hundidos en un contexto de crisis, caos, incertidumbre y miedo a morir; paradójico a lo anterior, los habitantes de las ciudades del mundo creamos alternativas de convivencia donde aprendimos a cuidarnos: a mantener una sana distancia, al lavado de manos, al uso de gel antibacterial y a usar cubrebocas. Pusimos en práctica el fortalecimiento de una cultura orientada al cuidado de sí, es decir al autocuidado y a la vez, al cuidado del Otro.

Aprendimos a cuidarnos como una medida para protegernos y en ese esfuerzo protegimos a las personas que nos rodeaban: El solipismo derivado de la corriente neoliberal se estaba reconfigurando en el intento por sobrevivir.

Ahora, es preciso pensar en el panorama que nos rodeaba y que ahora nos rodea, y reflexionar en la idea de que estamos a merced

de los intereses de unos cuantos a los que hemos llamado “poderes fácticos”, y que los integrantes de estas fuerzas, tienen el poderío para quitarnos nuestro supuesto contexto de tranquilidad y sumirnos en un ambiente de violencia, de terror y de muerte como los que se derivan de una guerra, de un terremoto o de una pandemia, con el fin de beneficiarse económicamente provocando, a través del desequilibrio, una situación más de crisis y miedo.

Es preciso pensar que, cuando estamos en un contexto que nubla nuestros horizontes e impera el miedo, no estamos en condición de cuidar lo que es nuestro. Es entonces que los poderes fácticos aprovechan para sacar ventaja, robar nuestros recursos naturales, apoderarse de nuestros recursos económicos y destruir nuestras vidas, situación que al comprenderla no puede provocar menos que rabia e indignación.

El caos y las crisis en las que estos sujetos- empresarios sumergen a la gente del mundo para robar a sus anchas, son preocupantes y tenemos que tomar medidas al respecto. Naomi Klein señala en su libro “La Doctrina del Shock”, que esta estrategia solo funciona si la gente ignora las verdaderas intenciones.

Cierto es que en los últimos años el factor sorpresa ya no tiene el impacto generalizador que se producía en un principio ante una situación de crisis. Ahora, la gente ha comenzado a percibir que hay algo más que el miedo mismo cuando nos informan noticias como la aparición de un “chupacabras”.

La historia de las luchas sociales en el devenir del tiempo nos permite inferir que si queremos implementar políticas públicas que permitan enfrentar y superar exitosamente las crisis, como es el caso de las crisis de salud y de educación, tenemos que obligar a los gobiernos a hacer realidad sus promesas de bienestar. Y para ello tenemos que aprender a leer aquello que llamamos realidad, pero esto último no es cosa fácil, debido a que los poderes fácticos se encargan de velarla, de confundirnos y entretenernos para que no nos demos cuenta de lo que sucede a nuestro alrededor.

El medio para proteger nuestra mente de la citada doctrina del shock y sus devastadoras consecuencias, es volver nuestra atención hacia el pasado: Para entender las razones por las que nuestra realidad es así y no de otra manera, y comprender los verdaderos intereses que subyacen a las decisiones de guerra, de crisis y a las que se toman como resultado de una pandemia como la derivada del SARS-COV-2.

El análisis reflexivo de nuestra historia nos permitirá develar nuestros errores y aciertos. Solo así podremos tomar decisiones ciertas para quitarles a los poderes fácticos la fuerza que tienen para dominarnos, de esta manera podremos recobrar la posibilidad de decidir y actuar para beneficio de nosotros y de la sociedad en general.

Hace unos años un grupo de académicos, durante la sesión de un seminario en la Universidad Pedagógica Nacional, nos preguntamos si habría alguna teoría socioeconómica y política más allá del capitalismo, ahora cabría la pregunta: ¿Qué habrá más allá del capitalismo salvaje, del capitalismo en su máxima expresión?

Habría que preguntarnos lo que pasará cuando los poderes fácticos se enfrenten entre ellos y un solo sujeto quiera el mundo en su totalidad y haga lo necesario para eliminar a los demás poderes o empresas, ¿Cómo será ese nuevo orden? ¿Cómo podremos evitarlo o en su caso enfrentarlo?

Esta posible situación orienta a reflexionar en el uso de las nuevas tecnologías porque nos están llevando, casi sin percibirlo, a una diferente dimensión y construcción de nuestro entorno, a un nuevo orden y construcción de la realidad. La mente podrá ser controlada a través del imaginario creado por el impacto del contacto y uso de las tecnologías digitales y el encuentro con la inteligencia artificial.

Si la realidad es el resultado de impulsos generados en nuestro cerebro entonces, ¿qué tan real es la realidad?, ¿realmente existe la realidad?, ¿qué es lo real y qué es lo simulado?, ¿lo real y lo simulado tienen el mismo valor en términos de existencia?, ¿cómo será la subsistencia controlada por la inteligencia artificial?, ¿qué podremos considerar como realidad?, ¿qué sentido tendrá la vida?

En el contexto de un nuevo orden socioeconómico y político creado por la inteligencia artificial ¿La tragedia de unos seguirá convirtiéndose en la oportunidad de beneficio para otros?, ¿quién controlará a esas inteligencias?, ¿cuál será el propósito?

En el futuro inmediato, a mediano y a largo plazo ¿Qué acciones emprenderemos para cuidarnos y cuidar de los demás? De las respuestas que demos a éstas y otras interrogantes así como lo que finalmente se decida, dependerá el sentido y significado del camino a seguir.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (2021). *El financiamiento del Banco Mundial para la distribución de vacunas contra la COVID-19 supera los USD 4 000 millones para 50 países*. Recuperado el 7 de marzo de 2023 de <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/06/30/world-bank-financing-for-COVID-19-vaccine-rolloutexceeds-4-billion-for-50-countries>
- Bárcena, A. (2020b, 23 de septiembre). *Reconstruir mejor América Latina y el Caribe pospandemia significa reconfigurar el desarrollo con igualdad y sostenibilidad*. Recuperado el 3 de marzo de 2022 de Recuperado el 3 de marzo de 2023 de <https://www.cepal.org/es/noticias/reconstruir-mejor-americalatina-caribe-pospandemia-significa-reconfigurar-desarrollo>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020a). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales*. Recuperado el 14 de marzo de 2023 de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45337-america-latina-caribe-la-pandemia-COVID-19-efectos-economicos-sociales>
- Corigliano, F. (2007). Colapso estatal y política exterior: el caso de la Argentina (des)governada por Isabel Perón (1974-1976). *Revista SAAP* (ISSN 1666-7883) Vol. 3, N°1, agosto, 55-79
- Corregidor, M. (1995). *Argentina's Lost Patrol. Armed Struggle, 1969-1979*, Nueva Haven, Yale University Press.
- Curcio, P. (2021). *Pandemia y desigualdad en América Latina. La desigualdad: causas y consecuencias de la pandemia. Boletín N° 1*. Grupo de trabajo CLACSO, Estudios sociales para la salud. Recuperado el 2 de marzo de 2022 de Recuperado el 2 de marzo de 2023 de <https://www.clacso.org/boletin-1-salud-y-sociedad-critica-latinoamericana/>
- Dinges, J y Landau, S. (1980). *Assassination on Embassy Row*, Nueva York, Pantheon Books, 1980.
- FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF (2020). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición del mundo*. Roma: FAO. Recuperado el 5 de marzo de 2022 de Recuperado el 5 de marzo de 2023 de <https://www.fao.org/documents/card/en/c/ca9692es>
- Herer A., (2006). *Oprah, Bono Promote Clothing Line, iPod*», Associated Press.
- Katz, C. (2020, 17 de marzo). *Un detonador de la crisis potenciado por el lucro*. *Viento Sur*. Recuperado el 19 de febrero de 2022 de Recuperado el 19 de febrero de 2023 de <https://vientosur.info/un-detonador-de-la-crisis-potenciado-por-el-lucro/>

- Klein, N. (2019). La Doctrina del Shock. Documental consultado en la Web: <https://www.youtube.com/watch?v=yIhZjEsgsNQ>
- (2019). *La Doctrina del Shock, el auge del capitalismo del desastre*. (2021, EpuLibre. Difunde: Confederación Sindical Solidaridad Obrera. http://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/biblioteca.html
- Kornbluh, P. (2003). *The Pinochet File: A Declassified Dossier on Atrocity and Accountability*, Nueva York, New Press.
- Llambí, Benito. (1997). *Medio siglo de política y diplomacia* (Memorias), Buenos Aires.
- Molina, E. (2021). El programa económico pos-pandemia, la economía política y la prospectiva. *Economía y Desarrollo*, CLIV (Número especial). Recuperado el 22 de febrero de 2022 de Recuperado el 22 de febrero de 2022 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S025285842021000200010
- Nuñez, H. (1986a). “El poder de la logia P2: fragmentos de las cartas de Licio Gelli a López Rega”, en *Humor*, N° 173, Buenos Aires.
- (1986b). “López Rega: Esplendor y decadencia”, en *Humor*, N° 173, Buenos Aires.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2021). *El papel central del Estado en la respuesta a pandemias y otras emergencias sanitarias, y las consecuencias socioeconómicas de estas en la promoción del desarrollo sostenible y la efectividad de todos los derechos humanos*. Recuperado el 17 de mayo de 2023 de <https://reliefweb.int/report/world/el-papel-central-del-estado-en-la-respuesta-pandemias-y-otras-emergencias-sanitarias-y-la-efectividad-de-todos-los-derechos-humanos>
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2020, 7 de abril). *COVID-19: Nuestras comunidades más hambrientas y vulnerables se enfrentan a una crisis dentro de una crisis*. Recuperado el 9 de abril de 2023 de <https://www.fao.org/news/story/pt/item/1269779/icode/>
- (2021). *La pandemia del coronavirus (COVID-19) y los sistemas alimentarios en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 3 de junio de 2023 de <https://www.fao.org/americas/publicaciones-audiovideo/COVID19-y-sistemas-alimentarios/es/>
- Pinetta, S. (1986). *El final de un brujo*, Buenos Aires, Abril.
- Seoane, M. (1998). *El burgués maldito*, Buenos Aires, Planeta.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2020). “COVID-19 Educational Disruption and Response” [en línea] <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-schoolclosures> [fecha de consulta: 30 de mayo de 2023].

Revista

educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com