

FORMACIONES

Aportaciones de jóvenes
a la investigación educativa



ENOC OBED DE LA SANCHA VILLA
MIREYA MARTÍ REYES
COORDINADORES

FORMACION-ES

Aportaciones de jóvenes a
la investigación educativa

ENOC OBED DE LA SANCHA VILLA
MIREYA MARTÍ REYES
COORDINADORES

UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



Ediciones
Universitarias

Formacion-es. Aportaciones de jóvenes a la investigación educativa

Primera edición, 2023

D. R. © Universidad de Guanajuato
Lascuráin de Retana núm. 5, Centro
Guanajuato, Gto., México
C. P. 36000

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Coordinación Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato y los autores.

Edición y producción: Fides Ediciones
Diseño: Beatriz Espriella Ramírez

La presente obra fue dictaminada por expertos en el área con la modalidad de evaluación por pares de doble ciego. Ninguno de los autores de esta compilación tuvo relación con el proceso de dictaminación.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción o transmisión parcial o total de esta obra bajo cualquiera de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

ISBN (UG): 978-607-580-025-7

Hecho en México
Made in Mexico

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
FORMACIÓN DE INVESTIGADORES: TRADICIÓN Y EXPERIENCIAS EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO <i>Enoc Obed de la Sancha Villa y Cirila Cervera Delgado y Mireya Martí Reyes</i>	13
REFORMAS EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO, 1992-2022 <i>Jesús Maya García y Anel González Ontiveros</i>	29
LA PERSPECTIVA DE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LOS LIBROS OFICIALES DIRIGIDOS A DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA <i>Jessica Godínez Baños, Enoc Obed de la Sancha Villa y Cirila Cervera Delgado</i>	55
TRANSVERSALIZAR LA SUSTENTABILIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA VINCULA LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS A LA VIDA COTIDIANA <i>Darlen Mejía Piceno y Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler</i>	71
PANORAMA DE LOS TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS. UN ÉNFASIS EN EL ALTIPLANO DE TAMAULIPAS, MÉXICO <i>Cirila Cervera Delgado y César Augusto Hernández Rodríguez</i>	95
LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA LITERATURA EDUCATIVA <i>Isaias Misael Morales Villaseñor, Enoc Obed de la Sancha Villa y Emanuel Meraz Meza</i>	117

LA PERCEPCIÓN DE SATURACIÓN EN PANDEMIA: LA COLONIZACIÓN DEL HOGAR POR LO ESCOLAR <i>Marcos Jacobo Estrada Ruiz y Claudia Cristina Flores Rosales.</i>	139
EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS FACULTADES DE PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA <i>Raúl Homero López Espinosa, José Arturo Herrera Melo y Joel Velázquez Flores</i>	167
IMPACTO DEL CONFINAMIENTO EN ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES Y DE SALUD DE PROFESORES Y ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO <i>Enoc Obed de la Sancha Villa, María Guadalupe Torres Velázquez y Karen Elizabeth Martínez García</i>	191
REPENSANDO EL REZAGO EDUCATIVO: UN ESTUDIO DESDE LAS VOCES DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO <i>Mireya Martí Reyes y Ana Elena Uribe Flores</i>	207

INTRODUCCIÓN

La elaboración del libro *FORMACION-ES. Aportaciones de jóvenes a la investigación educativa* es la respuesta a una convocatoria diseñada especialmente para este fin. Los coordinadores se propusieron el objetivo de dar a conocer los productos de investigación educativa que elaboran en conjunto investigadores jóvenes o en formación e investigadores experimentados. El propósito, en efecto, recoge los productos, pero también se pueden leer los procesos, ingrediente esencial del título: *Formacion-es*. A lo largo de los distintos capítulos, las lectoras y los lectores podrán ir construyendo el concepto de cómo se concibe, se entiende y traduce la formación de investigadores, en plural, porque cada proceso y resultado son distintos. No se trata de una obra temática: el eje conductor es el trabajo de jóvenes investigadores en el terreno de la educación, guiados por profesores-investigadores con más experiencia. Si acaso se quiere tener un “orden”, este responde al nivel educativo que se trata de modo central en cada uno de los capítulos.

La parte principal se constituye por los capítulos de estudiantes y profesores-investigadores de la Licenciatura en Educación y la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato. Pero, dando cumplimiento a la concepción inicial de los coordinadores, se integra un trabajo invitado, en esta ocasión de la Universidad Veracruzana. Su presencia responde al objetivo de consolidar los lazos de vinculación académica y de compartir posturas epistemológicas y metodológicas en torno a los procesos investigativos y de formación en la investigación educativa.

Así pues, la obra se conforma por 10 capítulos. El primero de ellos, “Formación de investigadores: tradición y experiencias en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato”, describe el proceso de concepción del libro, enfatizando la importancia que tiene la formación en investigaciones en la licenciatura y en el posgrado, más cuando la referencia es la Maestría en Investigación Educativa. Enoc Obed de la Sancha, Mireya Martí y Cirila Cervera, discurren por los cambios operados en estos programas: motivados por las tendencias a nivel mundial, institucionales o propias de cada plan de estudios.

Concluyen que aprender a hacer investigación educativa es inherente a la formación, independientemente del tratamiento que tal ejercicio reciba en la normatividad. La justificación para que este capítulo sea el único escrito por profesores-investigadores, reside en su propósito: discurrir por una parte de la historia del Departamento de Educación y la presencia de la investigación educativa en los programas educativos que alberga esta sede de la Universidad de Guanajuato.

Enseguida, Jesús Maya y Anel González recorren las “Reformas Educativas de la Educación Básica en México, 1992-2022”. Analizan el conjunto de reformas, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 1992. El Acuerdo implicó no sólo una modificación al Artículo 3º Constitucional, sino que impactó en el ámbito curricular y pedagógico, introduciendo nuevos fundamentos y perspectivas teóricas. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en 2011, estableció los enfoques basados en competencias y se propuso articular los niveles educativos de este ciclo. La reforma de 2013 buscaba devolver al Estado su rectoría en materia educativa, replanteando la relación con el sindicato. Los autores concluyen, así, que las reformas educativas en este periodo de 30 años se dan en el marco internacional, en donde prevalecen los conceptos de globalización, libre mercado y competitividad.

Sin duda, un aporte realmente significativo del análisis que realizan Maya y González Ontiveros es la lectura y revisión desde la política de Estado y la política educativa. Este enfoque se agradece, puesto que ninguna reforma tiene sentido sin los motivantes políticos que le subyacen, aunque, a veces, la educación sólo vaya a la deriva de las posturas ideológicas, alejadas de la realidad pedagógica.

El capítulo “La perspectiva de la equidad de género en los libros oficiales dirigidos a docentes de Educación Básica”, de Jessica Godínez, Enoc Obed de la Sancha y Cirila Cervera, logran un interesante contraste entre los planteamientos discursivos –tanto de carácter político, como educativo– sobre la equidad de género y sus traducciones visibles en las realidades áulicas. De suma relevancia es la recuperación de los distintos discursos, gestados en escenarios nacionales e internacionales, que hacen los autores del capítulo, confirmando que la falta de estos pronunciamientos no es el problema: los ha habido de índole político, sociocultural y educativo, aun con carácter obligatorio, dado su establecimiento constitucional y en la normatividad derivada de la Carta Magna. Teóricamente, conceptos como género, igualdad y equidad han sido planteados, discutidos y replanteados; no obstante, la producción no ha sido suficiente en temas como las nuevas masculinidades, las identidades de género, las orientaciones sexuales y el aprecio y respeto por la diversidad.

Las conclusiones apuntan a que el área de oportunidad no está en la falta de discursos ni exhortos, sino en la poca o errónea traducción que encuentran en la práctica cotidiana; además, sobresale la ausencia de material didáctico que coadyuve a promover la igualdad y la justicia en los salones de clases de educación básica. En estos ámbitos –y, lamentablemente, en otros más amplios–, prevalece la desigualdad entre géneros, llegando a niveles de violencia.

“Transversalizar la sustentabilidad en la escuela primaria vincula los conocimientos teóricos a la vida cotidiana” es el título del capítulo que presentan Darlen Mejía y Sylvia Catharina van Dijk. Las autoras efectuaron un trabajo de investigación-acción en una escuela primaria rural, con el propósito de analizar cómo se puede transversalizar la educación ambiental, tan necesaria y urgente dadas las condiciones que está viviendo el planeta. La intervención está fundamentada teóricamente en autores que abordan la problemática desde la pedagogía crítica, la complejidad y la sustentabilidad; pasando por especialistas en currículum. Los resultados de la intervención fueron altamente significativos, no sólo en cuestión de aprendizajes, sino en cuanto a la interrelación de contenidos escolares con los saberes de la comunidad. Las autoras invitan a las educadoras y educadores a atreverse a vivir un currículum contextualizado, vinculado a la vida cotidiana de las comunidades, más en temas tan urgentes como es el cuidado de la Tierra, nuestra casa.

Cirila Cervera y César Augusto Hernández presentan el capítulo “Panorama de los Telebachilleratos Comunitarios. Un énfasis en el altiplano de Tamaulipas, México”, que comienza con una breve semblanza de la educación media superior en el país, reseñando su origen, misión y oferta actual. La demanda de este ciclo formativo ha encontrado respuestas en diversos tipos y modalidades, siendo una de las más oportunas, el telebachillerato comunitario (TBC). El capítulo muestra la problemática que representa este nivel, no sólo en cobertura y calidad, sino por la carencia de una formación específica del profesorado. El estudio se centra en el análisis de los telebachilleratos que operan en la región del altiplano tamaulipeco, destacando el perfil docente.

Entre los hallazgos destaca que la mayoría de las y los docentes que se desempeñan en los TBC en la región del altiplano de Tamaulipas tiene una formación inicial vinculada al ámbito educativo, aunque no precisamente en docencia. Esta carencia se subsana con distintos cursos de educación continua que suelen tomar las y los maestros. No obstante, se trata de una oferta que no responde a situaciones propias del contexto del altiplano, ni se encontraron alusiones a temáticas enfocadas en el desarrollo de un aprendizaje profundo y situado, que propicie experiencias de aprendizaje-servicio en la comunidad. Las y los profesores no son vistos como intérpretes críticos del currículum, sino como simples

aplicadores de un programa descontextualizado, desprovisto de identidad. Por tanto, se requiere, de modo urgente, pensar otro tipo de formación que oriente al profesorado hacia la transformación escolar y social a través de la docencia.

El capítulo “Las conductas disruptivas en la literatura educativa” es el trabajo de Isaias Misael Morales, Enoc Obed de la Sancha y Emanuel Meraz. Los autores argumentan cómo el manejo óptimo de las situaciones emergentes, comúnmente llamado “control de grupo”, es una condición necesaria para los contactos básicos del estudiante con las situaciones de aprendizaje. Pero uno de los principales obstáculos para el desarrollo de un “buen clima de aula” son las conductas que presentan algunos estudiantes y que pueden reconocerse como interferentes con las situaciones escolares, llamadas conductas disruptivas.

La revisión de la literatura lleva a los autores a afirmar que no hay consenso en el significado del término ni en la denominación al fenómeno de “disrupción” en el aula, lo que muestra una falta de categorías claras. La investigación es necesaria para identificar aquellos factores que posibiliten un buen clima de aula, un ambiente de aprendizaje genuino.

Un tema de gran actualidad es el que presentan Marcos Jacobo Estrada y Claudia Cristina Flores, en el capítulo “La percepción de saturación en pandemia: la colonización del hogar por lo escolar”. Los autores reseñan el episodio pandémico y su inherente confinamiento, lo que llevó a continuar la enseñanza a la distancia, básicamente en línea, y centran su análisis en lo que ocurría a los jóvenes, quienes revelaron una sensación de estrés y saturación por lo escolar. La investigación cualitativa que llevaron a cabo les permite concluir que el estrés y la saturación que las y los jóvenes estudiantes experimentaron se percibe como de origen eminentemente académico o escolar, pero que debe verse desde sus orígenes: como el confinamiento en familia, la enfermedad de los miembros del entorno cercano, la situación económica, entre otras. Describen cómo el hogar quedó colonizado por lo escolar, lo que parece haber sido una fuente más de la sensación de saturación y de estrés, puesto que lo que era el espacio para el descanso y la toma de distancia de lo escolar, se convirtió en el centro neurálgico de las actividades educativas.

Finalmente, Estrada y Flores, admiten que, sin minimizar las experiencias de los jóvenes y su crítica a los traslapes de los campos escuela-hogar, también es cierto que revelan problemas de autodisciplina, auto organización y, en general, procesos que requerían de su independencia y autonomía. Ante estos hallazgos, afirman los autores, es necesario que las instituciones educativas den respuestas pertinentes y en el mediano plazo.

Este mismo tema presentan Raúl Homero López, José Arturo Herrera y Joel Velázquez, en el capítulo “El impacto de la COVID-19 en la formación

universitaria. El caso de los estudiantes de las Facultades de Pedagogía y Filosofía de la Universidad Veracruzana”, quienes centran su interés en cómo los estudiantes han desarrollado los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos indicados por el Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana.

Los autores contextualizan el impacto de la pandemia en la educación superior, de donde derivan el planteamiento de su investigación y, enseguida, brindan un panorama general del desarrollo de la educación remota. Optando por una metodología de investigación de corte cualitativo con un enfoque etnometodológico, indagaron en las maneras en que los estudiantes universitarios desarrollaron los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos de las experiencias educativas a partir del análisis de sus contextos sociopersonales, las interacciones con otros actores educativos y las estrategias educativas utilizadas. De los enriquecedores hallazgos, los autores concluyen, entre otras líneas, que la flexibilidad y la sensibilidad hacia las circunstancias que viven los estudiantes, docentes y todo actor universitario, es necesaria, pero, con justa medida, sin perder el rigor y la responsabilidad.

Un tercer trabajo referente a la pandemia y sus efectos es el capítulo “Impacto del confinamiento en aspectos socioemocionales y de salud de profesores y alumnos universitarios de la Universidad de Guanajuato”, de la autoría de Enoc Obed de la Sancha, María Guadalupe Torres y Karen Elizabeth Martínez García. Como en el anterior capítulo, los autores ofrecen una contextualización de los cambios inesperados de la educación ante la aparición de la pandemia, particularmente por el confinamiento. Así pues, con una muestra de 180 alumnos universitarios y 38 profesores de nivel licenciatura de la Universidad de Guanajuato, a quienes se les aplicó un cuestionario con el fin de documentar las afectaciones que el episodio pandémico produjo en la salud física y socioemocional de los entrevistados.

Las conclusiones señalan que el impacto en lo socioemocional ha sido mayor para los alumnos. Los docentes tienen situaciones económicas y familiares más estables; mientras que los estudiantes han enfrentado exigencias adicionales a las que cursaban cuando se encontraban de manera presencial. Cuenta, también, la capacidad de afrontar situaciones de riesgo, en donde sobresale la edad de los profesores.

Por otro lado, estudiantes y profesores reconocen que el trabajo se ha incrementado bajo la situación de aislamiento, resultando en un mayor número de horas de trabajo sedentario. Así, su ingesta de alimentos y, por tanto, su peso se incrementaron. Esta línea conclusiva conduce a sugerir programas universitarios que fomenten hábitos alimenticios saludables, el desarrollo de actividades

de esparcimiento y recreación que coadyuven a disminuir los efectos del sedentarismo y el confinamiento.

Mireya Martí y Ana Elena Uribe son las autoras del capítulo “Repensando el rezago educativo: un estudio desde las voces de estudiantes de la Universidad de Guanajuato”, en el cual recuperan significados y sentidos de este fenómeno relacionado con la calidad de los programas educativos y de las instituciones, atribuido, por lo general, a causas externas; por ello, Martí y Uribe deciden encauzar su investigación hacia las causas internas y desde los testimonios directos de los estudiantes.

Las autoras ofrecen un análisis de antecedentes, tanto de las acepciones del rezago, como de los planteamientos teóricos y referenciales en la política educativa, como preámbulo de la situación que se presenta en la Universidad de Guanajuato, escenario en donde, desde una perspectiva inductiva, se entrevistó a estudiantes de Arquitectura e Ingeniería en Minas que estaban en situación de rezago.

Los resultados dan pie a múltiples conclusiones, destacando que prevalece un esquema tradicional en el que el profesor es autoridad y transmisor de conocimiento y el estudiante su receptor. La práctica docente, el diseño curricular y las relaciones entre profesores y estudiantes se presentan de manera vertical. Se requiere hacer realidad el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y la normatividad institucional, al concebir, efectivamente, como más flexibles los programas educativos, mantener actualizados los contenidos curriculares y, sobre todo, conformar una planta profesoral que cuente con competencias docentes y recursos pedagógicos suficientes para propiciar aprendizajes significativos en un proyecto profesional sin rezago.

Como las y los lectores podrán constatar, el libro es una conjugación de perspectivas teóricas y metodológicas, de miradas con más o menos experiencia académica e investigativa, reflejo de la incesante inquietud por conocer y, con el conocimiento, ofrecer algunas ideas, sugerencias y propuestas para mejorar el ámbito educativo, escenario natural de las autoras y autores de cada uno de los capítulos.

En cada texto se vislumbran las tradiciones imperantes en el campo de la investigación educativa: teorías, recursos metodológicos, autores consagrados, corpus normativos, en un interjuego con temas emergentes como la pandemia y el confinamiento. La mirada atenta de las y los investigadores está allí: lista para formular preguntas y dar respuestas, al menos provisionales, a cuestiones presentes en el día a día.

Ese día a día puede asemejarse a otros contextos y situaciones. De allí que la invitación es a que las y los lectores se vean reflejados en alguna de esas realidades y, por otro lado, a escribir las propias.

Cirila Cervera Delgado
Enoc Obed de la Sancha Villa
Mireya Martí Reyes

FORMACIÓN DE INVESTIGADORES: TRADICIÓN Y EXPERIENCIAS EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

ENOC OBED DE LA SANCHA VILLA¹
CIRILA CERVERA DELGADO
MIREYA MARTÍ REYES

FORMACION-ES. Aportaciones de jóvenes a la investigación educativa es un libro que se nutre del pretérito, se gesta en el presente y aspira a delinear el futuro de una vertiente de desarrollo de la investigación educativa en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato (DEUG). Desglosamos la idea. El actual Departamento de Educación tiene su antecedente inmediato en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG), cuyo origen se remonta al año de 1968. El cambio en el nombre no ha modificado la misión que le ha distinguido desde entonces: una enorme vocación por la investigación educativa.

El primer programa educativo que albergó esta sede universitaria fue la Maestría en Investigación Educativa –aprobado en 1978–, proyecto que recogió y consolidó esta actividad académica a través del quehacer del claustro y de la formación de generaciones y generaciones de maestrandas y maestrandos. Dos décadas después, en 1999, se puso en marcha la Licenciatura en Educación. Tal programa, entre otras características, ofrece cuatro áreas temáticas –inicialmente llamadas “Opciones terminales”– que recogen la experticia de la comunidad de investigadores del IIEDUG y del cuerpo profesoral que diseñó el plan de estudios y, que, sobre todo, reflejan los campos objeto de investigación del Instituto; éstas son: Desarrollo comunitario, Diseño curricular y educación no convencional, Gestión y política educativa, y Orientación educativa. En cada una de estas áreas es posible identificar al investigador o investigadora líderes –que también son docentes en el programa– y, aunque no es una declaración

¹ Este trabajo fue realizado por los tres autores en sesiones sincrónicas y asíncronas. El orden de aparición fue planteado de manera aleatoria.

explícita,² lo hacemos notar para enfatizar la fuerte relación entre el quehacer investigativo del IIEDUG con la Licenciatura desde el primer momento.

Así pues, en la Licenciatura destaca un dinámico componente de investigación, traducido en el plan de estudios en unidades de aprendizaje –denominadas también materias o asignaturas, según las épocas y tendencias–, abordando, en los primeros semestres, sus fundamentos como disciplina científica, axiológicos, éticos y técnicos. A partir del 5º semestre, la investigación se transforma en el desarrollo de un proyecto individual o en pequeños grupos, bajo la tutela de una profesora o profesor de tiempo completo, quienes, por definición, son investigadores.

No es de extrañar la impronta en las y los estudiantes de licenciatura por esta enorme cercanía con las investigadoras y los investigadores, puesto que suelen participar en sus proyectos y colaboraciones, entre los que se cuentan la presentación de trabajos en foros académico a nivel nacional e internacional y las publicaciones. También es notorio cómo, a medida que avanzan los semestres, van siendo más autónomos, al grado de figurar como primeros o únicos autores en este tipo de actividades.

Una iniciativa similar a *Formación-es* la encontramos en el proyecto encabezado por el Dr. Carlos Manuel García González, como parte de aquel grupo de profesores-investigadores fundador de la Licenciatura. El doctor García instituyó una forma de trabajo con los diferentes grupos de estudiantes de la licenciatura que se le asignaban en los seminarios de investigación y titulación, a quienes les distinguió la disciplina, dedicación y calidad en los productos académicos que publicaron. Destacamos la colección Cuadernos de Investigación: Figuras, compuesta por los títulos: *La formación en ciencias. Encrucijada: Cultura y*

² En Diseño curricular se identifica a las maestras María de los Ángeles Romero y Silvia Guadalupe Ordaz; en Gestión y política educativa se destaca el maestro Héctor Ernesto Ruiz-Esparza y la maestra Ma. del Carmen Sandoval; en Orientación educativa se distingue a las maestras Barbara Kepowicz y Martha Eugenia Valtierra. Al área de Desarrollo comunitario aportaban los trabajos que encabezaban el maestro Ruiz-Esparza y la Mtra. Kepowicz. Todos ellos, con una larga trayectoria en el IIEDUG. Se sumarían los conocimientos e iniciativa de la planta profesoral que llegó para reforzar al primer equipo: Dr. Carlos Héctor Dorantes y la Dra. Graciela Lorena Matus. Al poco tiempo se contaría también con los doctores Carlos Manuel García, José Ezcurdia, Rodrigo García de la Sierra, Francisco Manuel López, Ileana Schmidt, entre otros; varios profesores-investigadores más aportaron al proyecto de la Licenciatura, pero, por diversas circunstancias, su estancia fue más bien breve en el Instituto, y, por consiguiente, en este programa educativo.

Modelo Pedagógico (2007); *¿Quiénes son los estudiantes? Fibras, hilos y tramas formativas. Estudios antropológicos, filosóficos y sociológicos* (2008) y *Simulacros y simulaciones. La Formación para el analfabetismo científico* (2008). Como autores y coautores de capítulos de estos libros figuran estudiantes de la Licenciatura, como: Lizette Ramos, Jovanna Sixtos, Margarita Vargas, Dulce María Hernández, Adriana Hernández, Lisette Sixtos, Laura Vázquez, Herminia Díaz y Sergio Sandoval.³

De fecha más reciente es el capítulo “La educación de mujeres en Guanajuato (1950-1970)”⁴ que publicó la estudiante Silvia Rodríguez con las doctoras Cirila Cervera y Mireya Martí en 2017. Finalmente, ubicamos los trabajos coordinados por el doctor Marcos Jacobo Estrada, de los cuales se han derivado los capítulos de Fernanda Berenice Razo, Salud Paniagua, Zuleica Vázquez y César Augusto Rodríguez (2019),⁵ así como capítulos y artículos liderados por el doctor Enoc Obed de la Sancha Villa, en coautoría con María Guadalupe Torres, César Auándari Macías (2021) e Isaias Misael Morales (2020).

En su calidad de egresados, las y los graduados valoran la formación de este espacio curricular, a la vez que reconocen la disciplina y el esfuerzo que les requiere la construcción de un proyecto que suele llevarles cuatro y hasta cinco semestres. Porque, es verdad: la investigación es un proceso serio, a mediano y largo alcance, que requiere de aprendizajes y desaprendizajes, revisiones, correcciones, ajustes y nuevas construcciones; lo que pone a prueba la madurez, autoestima, autocrítica y carácter de los educandos.

El producto final o tesis, con sus derivados, junto a la satisfacción que provoca el logro de la meta, no es lo único importante en el desarrollo de la investigación. Las y los estudiantes adquieren o pulen habilidades de redacción académica, aprenden a hacer la presentación de un trabajo académico en un evento o en una publicación, desarrollan su creatividad, capacidad de lógica y síntesis, de comunicación oral y escrita; formulan hipótesis y juicios. Aprenden a leer la realidad educativa problematizándola, buscando respuestas en la literatura y en la experiencia; no en pocos casos, llegan a diseñar propuestas.

³ Una descripción detallada de la participación de estos estudiantes como autores de los capítulos referidos puede verse en: Cervera y Martí (2019). *Huellas académicas. El Departamento de Educación a medio siglo: trayectoria y desafíos*.

⁴ Este capítulo está publicado en Hernández, Pérez y Trujillo (2017). *Acercamientos a la historia de la educación*.

⁵ Los capítulos en referencia están publicados en Estrada y Alejo (2019). *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de la equidad*.

El proyecto de investigación es transversal a todo el plan de estudios: los investigadores en ciernes acuden a los referentes de las distintas unidades de aprendizaje que conforman el plan de estudios, buscando guías teóricas y metodológicas y, desde luego y de manera natural, el acompañamiento del profesorado, porque, si bien es cierto, el tutor o tutora son los primeros responsables de orientarles en esta actividad, no son los únicos. Así, el proyecto se nutre desde las distintas miradas disciplinares y personales.

Como se ha esbozado, la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato siempre ha reconocido que la formación de investigadores promueve conocimientos, habilidades y competencias que abonan al perfil del egresado del programa y potencializan el desarrollo de capacidades vinculadas a la disciplina y a la vida misma. En tal sentido, aunque se han presentado variaciones en las distintas propuestas curriculares en miras de favorecer aspectos de formación en el área y el cumplimiento de requerimientos institucionales o sociales, siempre ha existido una suerte de columna vertebral que ha inspirado los ejes de investigación en cada plan de estudios y que, en términos generales, se caracteriza por acercar progresivamente a los jóvenes investigadores a la satisfacción de criterios de logro cada vez más complejos en la investigación educativa.

En la figura 1 se presenta la secuencia curricular implementada en el primer plan de estudios y que ha fungido como propuesta nodal de las posteriores. En ésta se muestra la seriación e integración de contenidos o requerimientos para la investigación desde el primero hasta el octavo semestre, así como las acciones que se plantearon de manera transversal e inclusiva a lo largo de tal lapso.

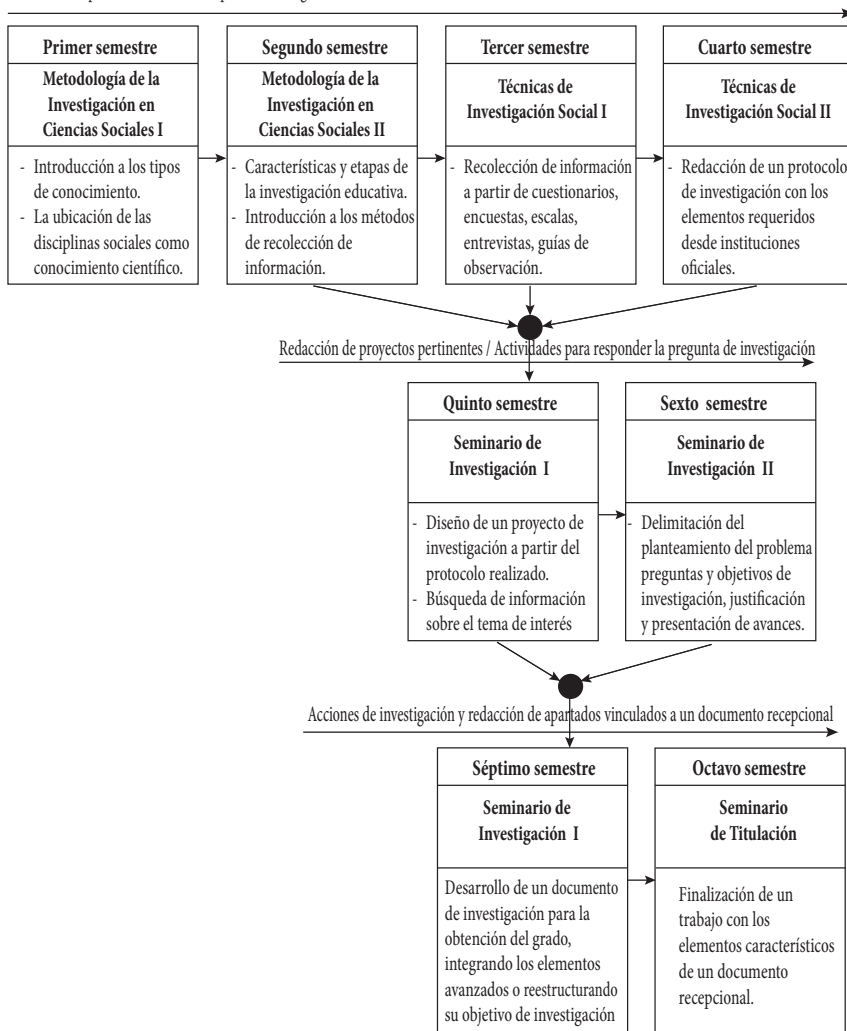
Como puede observarse, los estudiantes se incorporaban al ámbito de la investigación desde el inicio de la carrera: en los dos primeros semestres, empezaban a reconocer distintas formas de abordar la realidad e identificaban cómo, desde las disciplinas sociales, también se puede generar conocimiento valioso, sistemático y científico. En el tercero y cuarto, los jóvenes se familiarizaban aún más con la labor mediante el conocimiento y diseño de instrumentos de recolección de información. Este primer ciclo cerraba con la redacción de un protocolo de investigación con requerimientos de formato, contenido y apartados, propios de este tipo de documento. Huelga señalar que, en esta primera mitad de la licenciatura, se planteaban productos de aprendizaje enfocados al desarrollo de competencias de redacción, búsqueda de información válida y relevante, así como el desarrollo de productos.

La segunda mitad del trayecto formativo se dividía en dos ciclos: el primero, que abarcaba el quinto y sexto semestres, se caracterizaba por promover que el estudiante ubicara un tema de interés o retomara los planteados en semestres anteriores y, a partir de ello, elaborara una ruta de investigación con

las características formales de un proyecto científico; el último ciclo, el del séptimo y octavo semestres, tenía el objetivo de que las y los estudiantes profundizaran en dicho proyecto y, a la par, construyeran los elementos característicos de un trabajo de tesis.

Figura 1. *Secuencia de Unidades de Aprendizaje propuestas en el Plan 1999 para formar alumnos de la Licenciatura en Educación en el área de investigación*

Lectura y Redacción de Textos / Búsqueda y síntesis de información válida / Acercamiento a las características de la investigación educativa / Desarrollo de productos elementales para la investigación



Nota: Esta secuencia ha fungido como base para las posteriores propuestas curriculares.

Fuente: Elaboración propia.

El trabajo sistemático, el análisis y retroalimentación de lo realizado en el programa de Licenciatura en Educación trajo consigo algunos cambios en las Unidades de Aprendizaje (UDA) y en la secuencia curricular del eje de investigación para los planes 2007 y 2018. La influencia de esta primera propuesta, no obstante, ha dejado huella en la formación de estudiantes y ha legado un número importante de trabajos que han requerido el despliegue de competencias específicas y complejas dentro del ámbito de la investigación. En la tabla 1 se muestra la cantidad de trabajos de titulación que han requerido o no actividades de investigación entre 2010 y 2022, aunque es importante dejar claro que muchos no se han incluido por no contar con la información, debido a que el Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA) de la Universidad de Guanajuato sólo muestra los datos de ese periodo.

Tabla 1. *Trabajos de titulación que han requerido o no actividades de investigación en el lapso 2010-2022*

Modalidad de Titulación del Año 2010 al 2022	Cantidad	Porcentaje
Aceptación de Artículo Científico*	1	.45
Examen General para el Egreso de la Licenciatura	67	30.40
Excelencia Académica	25	11.30
Trabajo de Ejercicio Profesional*	13	5.90
Trabajo de Investigación*	4	1.81
Trabajo de Tesis*	110	50.0

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, 50% de alumnos que obtuvieron su título lo realizaron mediante un trabajo de tesis, además, si a lo anterior se agregan los porcentajes de las modalidades por ejercicio profesional, de investigación y artículo científico (señaladas con un *) puede decirse que el eje de investigación promovió casi un 60% de titulaciones en la fecha mencionada. Parte de esta historia de contribuciones al área de la investigación educativa mediante trabajos de titulación ha sido plasmada en el Salón de Receptoriales⁶ del Departamento de Educación.

⁶ El “Salón de Receptoriales” es un espacio icónico-histórico en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. En este se realizan las defensas de trabajos de los alumnos de Licenciatura, Maestría (y, eventualmente, del Doctorado en Ciencias de la

La naturaleza misma de la Investigación Educativa y la diferencia en los perfiles de los profesores que han impartido clases de investigación en el programa de licenciatura han promovido una diversidad de temáticas en los trabajos de titulación. En la figura 2 se muestran algunos de los títulos que han caracterizado los documentos recepcionales de los ahora Licenciados en Educación.

La tradición institucional de promover la formación de investigadores a partir de la realización de un trabajo de tesis o un documento recepcional con componentes investigativos, se vio impactada en el año 2019 por la entrada en vigor de la nueva normatividad de la Universidad de Guanajuato. En ésta se eliminó la obtención del grado a partir de trabajos de tesis, u otros similares para los programas de licenciatura y, en su lugar, se propuso la presentación de un examen de egreso que tendría la finalidad de obtener información sobre el programa cursado por el estudiante. Dado que este planteamiento fue histórico, relevante y con implicaciones tanto en la formación de los estudiantes como en otros aspectos académicos, administrativos e institucionales, se deben analizar las razones de la Universidad de Guanajuato para ejercerlo y la manera en que el programa de la Licenciatura en Educación de la UG ha buscado seguir promoviendo competencias propias y complejas en el área de investigación.

Como se mencionó, a partir del 1º de enero de 2019, la Universidad de Guanajuato se vio regida por una nueva normativa y, aunque se incluyeron y eliminaron diversos elementos en miras de la mejora institucional, el que interesa en este escrito se relaciona con la influencia en la promoción de jóvenes investigadores a partir de la realización de trabajos de tesis y la obtención del grado académico de Licenciado en Educación. Desde las páginas iniciales del Reglamento Académico de la Universidad de Guanajuato (2018), la institución hacía saber que los procesos de titulación cambiarían para los grados de técnico superior universitario y licenciatura; de manera introductoria, la Institución planteó:

Educación que albergó el IIEDUG) frente a sinodales. Además de la formalidad, elegancia y exigencia que impone este espacio cuando se llevan a cabo tales procesos, su impacto se ve magnificado por el mural de un árbol diseñado con una frase atribuida a Netzahualcōyotl, así como el dibujo de numerosas ramas con múltiples hojas donde los alumnos recién titulados colocan una lámina con la forma de una “hojita de árbol” en la cual inscriben su nombre y la fecha en que aprobaron su defensa de tesis o trabajo recepcional. Simbólicamente, son los frutos del Departamento de Educación y, otrora, del Instituto de Investigaciones en Educación.

Figura 2. Algunos títulos de tesis elaborados a partir de la formación de jóvenes investigadores en la Licenciatura en Educación



Con el objeto de lograr la simplificación de la gestión académica, así como la congruencia del Modelo Educativo con el presente ordenamiento, se consideró conveniente proponer el diseño de normas abiertas que al propio tiempo den certeza jurídica y permitan flexibilidad en el proceso educativo para lograr la formación integral del estudiante. Dentro de estas normas abiertas se propone que la obtención de los grados académicos de técnico superior universitario y de licenciatura, se realice una vez cubiertos los requisitos que se determinan en este instrumento. Este tratamiento asume como su referente principal un imperativo institucional: acompañar, facilitar e incidir en toda la trayectoria del estudiante en el programa educativo correspondiente, de tal forma que la titulación represente el punto culminante o consecuencia natural de un proceso completo y no un procedimiento autocontenido y aislado. *Derivado de lo anterior, las normas propuestas en este ordenamiento modifican los procesos actuales concernientes a la culminación de estudios*, bajo el principio de que aquéllas serán interpretadas atendiendo al reconocimiento de los derechos académicos que mayor beneficio brinden al estudiante (2019: 4 y 5) (cursivas agregadas).

En línea con el nuevo Modelo Educativo (2021), la concepción de la formación y evaluación continua, propuesto por la Universidad, así como la búsqueda del desarrollo de competencias a partir de los distintos espacios de formación y componentes curriculares de los programas educativos, la actual normatividad detalló que la manera en que se obtendría el grado de técnico superior universitario y licenciado, sería a partir de un examen de egreso sin vinculación con la calificación obtenida, ya que éste, sostiene el eje normativo rector, serviría únicamente como un mecanismo de evaluación permanente de los programas educativos y dependería de los mecanismos de evaluación y estrategias nacionales o institucionales. Así se planteó textualmente en el Reglamento Académico (UG, 2018):

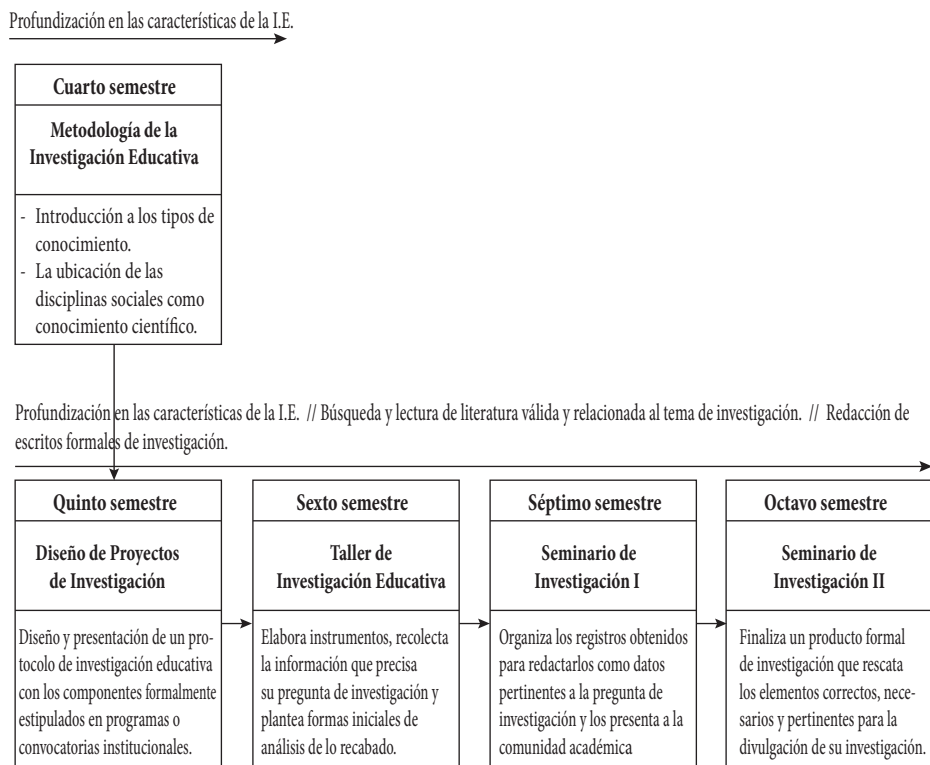
Se reconoce que los programas educativos de licenciatura cuenten con un examen de egreso, que es un mecanismo para la evaluación permanente de los mismos con la finalidad de mejorar su calidad a través de la información que se genere con su aplicación. Para lograr la finalidad anterior, *se requiere que cada estudiante lo presente sin demérito de la calificación obtenida*. Por lo que hace a los grados de técnico superior universitario, licenciatura y especialidad, *el haber acreditado íntegramente el plan de estudios y demás requisitos académicos de egreso establecidos en el programa educativo, constituye evidencia suficiente de una trayectoria académica exitosa que amerita la obtención del reconocimiento o en su caso, del grado (7)* (cursivas agregadas).

En general, la eliminación explícita de los trabajos de elaboración de tesis para titularse en los programas de licenciatura no fue bien recibida por la comunidad académica. En el caso de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, después de importantes discusiones, y a partir del liderazgo de las Dras. Mireya Martí Reyes, Cirila Cervera Delgado, Anel González Ontiveros y el Dr. Enoc Obed de la Sancha Villa, se propuso una actualización al Consejo Divisional para reestructurar elementos del Plan de Estudios 2018 y, mediante la consolidación de un eje que comienza desde el segundo semestre, poder continuar promoviendo el desarrollo de competencias de investigación y la elaboración de productos académicos que dieran cuenta o evidenciaran la formación en esta área (i.e. capítulos de libro, libros, artículos, reportes de investigación, etc.). De esta forma, y mediante la armonización de los nuevos lineamientos institucionales con las necesidades de formación del programa, para el semestre enero-junio de 2020⁷ se eliminaron las UDA relacionadas con los documentos de tesis y se promovió una secuencia de unidades de aprendizaje vinculadas a: *a*) el conocimiento de las metodologías de la investigación educativa; *b*) el desarrollo correcto, pertinente y factible de proyectos de investigación; *c*) las acciones necesarias para elaboración de instrumentos acordes a la pregunta de investigación, el análisis de datos; y *d*) la divulgación correcta de los resultados. La figura 3 muestra la secuencia de unidades de aprendizaje planteada en dicha actualización,⁸ sus principales finalidades y las competencias transversales que se buscan desarrollar a lo largo de estas.

⁷ Tal actualización quedó plasmada en el acuerdo CSH-CD-2020-E1-02, emitido por el Consejo Divisional, máximo órgano de gobierno de la División de Ciencias Sociales y Humanidades del Campus Guanajuato.

⁸ Las Unidades de Aprendizaje de segundo y tercer semestres se mantuvieron tal como se plantearon para el plan 2018 (Metodologías de la Investigación en Ciencias Sociales 1 y 2, para 2° y 3er semestre, respectivamente).

Figura 3. *Secuencia de Unidades de Aprendizaje en el eje de investigación propuestas en la actualización del Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación*



Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, en el actual planteamiento se hacen delimitaciones específicas sobre lo que se pretende que aprendan los alumnos, como es el caso de las metodologías de la investigación educativa y el diseño de proyectos de investigación. Además, puede notarse un direccionamiento y construcción secuencial de un proyecto de investigación hasta el desarrollo de sus últimas fases, como la divulgación en productos formales de lo realizado como jóvenes investigadores.

Podrá apreciarse cómo, aun con los cambios en la normatividad institucional, que, muy probablemente sigue las tendencias internacionales, mantener la investigación educativa es un sello distintivo de los programas que abriga académicamente el DEUG, tal es el caso también de la Maestría en Investigación Educativa (MIE).

Aprobada en 1978, la MIE fue el primer programa educativo del Instituto de Investigaciones en Educación. Su trascendencia es incuestionable al ser uno de los escasos posgrados en esa época, haber ampliado sus alcances con sedes en varios municipios de Guanajuato e incluir a estudiantes no sólo del Estado, sino también de otras entidades federativas y del extranjero; y, desde luego, por su calidad reconocida por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y, posteriormente, por el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt.

Las generaciones de egresados dan testimonio de su formación como investigadores, ya sea prosiguiendo con el estudio de un doctorado y eventual incursión en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y/o por su destacada labor como profesores o directivos en instituciones educativas de todos los niveles y otras instancias, en donde ponen en práctica sus conocimientos y experiencia en este campo.

Al ser el objeto de estudio en la MIE, el componente de investigación nunca ha estado a discusión en este programa, además de que el cambio en la normatividad no modifica la disposición de que la única forma de obtener el grado es sustentando una tesis individual, además de cumplir, claro está, con las demás disposiciones, que, al efecto, tiene reglamentadas la Institución.

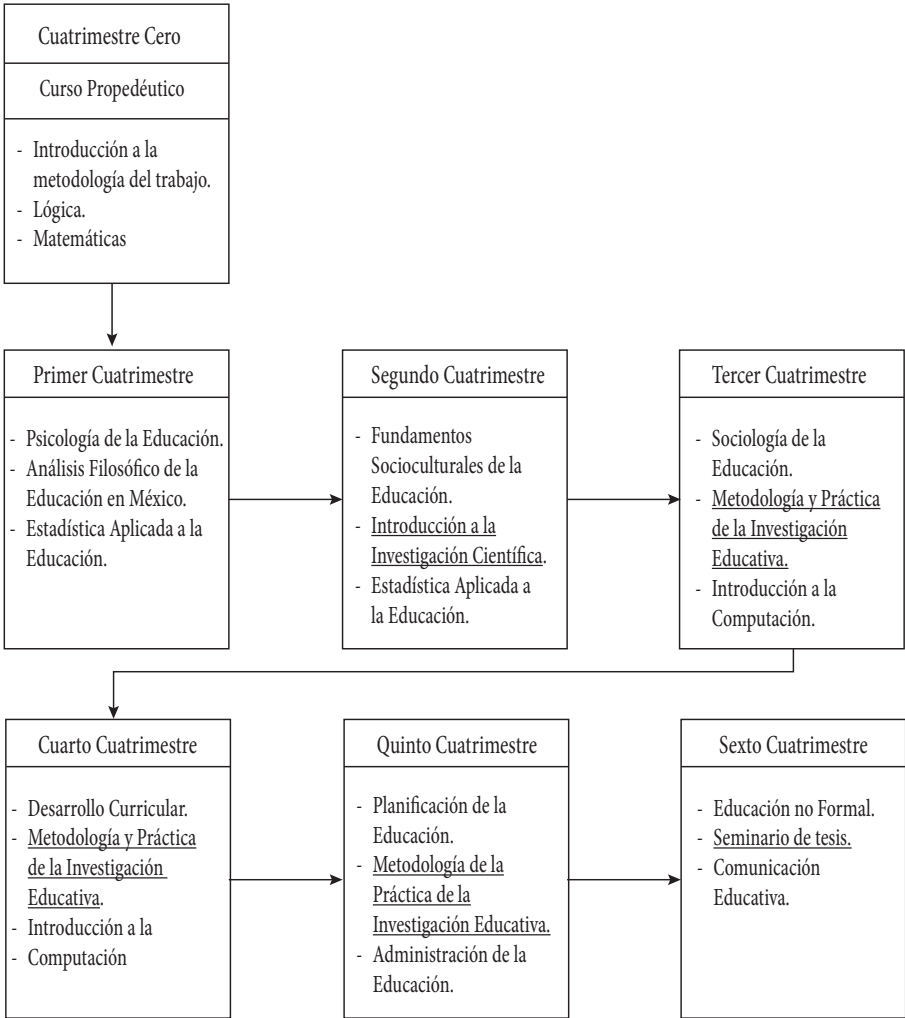
Lo que sí ha estado en la mesa de discusión y de diálogo es la forma en que se conceptúa y realiza la investigación educativa. Muchas sesiones colegiadas y del comité académico han girado en torno a este tema. Sin embargo, para los propósitos de este recuento, sólo es preciso citar dos coyunturas en estas más de cuatro décadas de la MIE.

La primera se nota en el cierre de la década de 1990 y el principio de la década de 2000, con la ampliación de la oferta a 11 municipios del estado de Guanajuato, terminando con la centralización en la capital, hasta entonces, única sede en donde se ofrecía la Maestría. Esta época de expansión concluyó alrededor de 2008-2009, dejando, entre otras áreas de oportunidad, un buen número de egresados no titulados. Para esta población se diseñaron y aplicaron estrategias que puso en marcha el profesorado de entonces y que, con más o menos variaciones, las continuaron profesores que se iban incorporando. Entre dichas estrategias se encuentran los talleres de titulación, con grupos específicos y, especialmente, los seminarios temáticos, que se inscriben en torno a la temática que cultiva algún profesor/a e integra a tesis de maestría, pero también de la licenciatura. Esta medida no sólo ha favorecido el nivel de titulación, sino que sobresale por la formación, en la práctica, de investigadores.

La figura 4 muestra la manera en que se conformó el plan de estudios de la Maestría en Investigación en su primera versión. Como puede observarse, el plan

se desarrollaba a partir de cuatrimestres y era un planteamiento que buscaba la promoción de competencias de investigación y la profundización disciplinar en Educación, a partir de diferentes asignaturas o UDAs durante cada ciclo. Además, destaca la inclusión de un curso propedéutico donde se hacía extensivo a los estudiantes los criterios, requerimientos y características del programa, y también fungía como un filtro para poder seleccionar a los mejores candidatos.

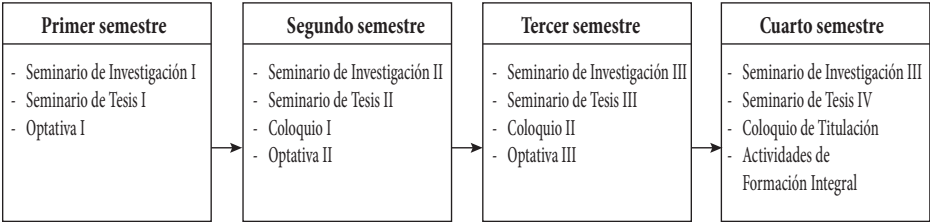
Figura 4. *Plan de estudios de la Maestría en Investigación Educativa en sus primeras generaciones*



Fuente: Elaboración propia.

Un segundo momento se vivió con el cambio radical del plan de estudios de la MIE, gestado en 2011. Se dejó de lado la formación en distintas áreas atingentes a la educación (integrando un total de 18 materias), para concentrar el mayor tiempo en el quehacer de la investigación educativa. El eje de investigación se fortaleció ampliamente y emergieron los seminarios como dinámica predominante del trabajo áulico y autónomo. En la figura 5 puede observarse el planteamiento curricular actual (2018), en éste los Seminarios de Investigación, que van del I al IV, son la columna vertebral de la propuesta curricular, en cuyo seno se discuten y analizan: naturaleza, enfoques, tendencias, metodologías, productos de investigación, entre otros tópicos que dialogan investigadores consolidados, expertos, jóvenes y aprendices. Por su parte, el proyecto de tesis se va desarrollando en el Seminario de Tesis, que va, igualmente, del I al IV, espacio de trabajo personalizado bajo la responsabilidad de un profesor/a de tiempo completo, preferentemente miembro del Sistema Nacional de Investigadores, enfocado a lograr el objetivo de construir una investigación apegada al máximo rigor metodológico y que cumpla con el objetivo de aprender a hacer investigación, y no solamente de hacer una tesis para titularse.

Figura 5. Plan de estudios actual de la Maestría en Investigación Educativa



Fuente: Elaboración propia.

La experiencia ha demostrado que la integración de las y los maestrandos a los trabajos de investigación del profesorado es una estrategia efectiva de aprender haciendo. Aprenden no sólo procedimientos de indagación, sino sobre las exigencias de ser investigador/a, que es todo un estilo de vida académica. Así, son partícipes de sus actividades en proyectos, talleres, seminarios y eventos, como también colaboran en la presentación de trabajos y en la publicación de productos, como es el caso de este libro *Formación-es*.

Formación-es, entonces, conjunta los resultados del trabajo de investigadores con experiencia, tratando de hacer resaltar los aprendizajes de estudiantes de licenciatura y maestría. Cada capítulo tiene la característica de haber sido

construido por cuatro o seis manos, siguiendo una metodología de elaboración colaborativa. Para las y los investigadores esta puede ser una experiencia más e, inclusive, tal vez les tomaría menos tiempo hacer solos un capítulo y mandarlo a otra publicación. Sin embargo, *Formacion-es* tiene otro propósito: seguir alentando la labor de investigar entre las y los estudiantes, como una herramienta de descubrimiento, creatividad y capacidad intelectual, mucho más allá de saber una metodología; hacer investigación es parte de la esencia académica que queremos seguir mostrando en obras como ésta.

REFERENCIAS

- Cervera Delgado, C. y Martí Reyes, M. (2019). *Huellas académicas. El Departamento de Educación a medio siglo: trayectoria y desafíos*. Universidad de Guanajuato.
- De la Sancha Villa, E. O., E. Meraz Meza, Cervera Delgado, C. et al. (2020). Concepciones sobre estilos de aprendizaje de estudiantes de licenciatura y maestría en programas vinculados al ámbito educativo. *El cotidiano*, 83-94.
- De la Sancha Villa, E. O., Macías Alcocer, C. A. y Torres Velázquez, M. G. (2021). Condiciones y experiencias de vida de estudiantes de licenciatura y maestría en educación, al inicio de la pandemia COVID-19. Cervera Delgado, C. (coord.). *La educación en escenarios inciertos* (1ª ed.). Universidad de Guanajuato. <https://libreriaug.ugto.mx/gpd-la-educacion-en-escenarios-inciertos-9786074418941.html>
- Estrada Ruiz, M. J. y Alejo López, S. J. (2019). *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de la equidad*. Universidad de Guanajuato/Colofón.
- Hernández Orozco, G., Pérez Piñón, F. A. y Trujillo Holguín, J. A. (2017) (coord.) *Acercamientos a la historia de la educación. Diálogos, autores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Universidad de Guanajuato (UG) (2018a). Reglamento Académico de la Universidad de Guanajuato. Aprobado por el Consejo General Universitario el 20 de marzo de 2018 y publicado en la *Gaceta Universitaria* el 30 de octubre de 2018. Autor.
- _____. (2018b). Normatividad vigente de la Universidad de Guanajuato. Vigente a partir del 1 de enero de 2019. Programa Editorial Universitario.
- _____. (2021). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y su Modelo Académico*. Autor.

REFORMAS EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO, 1992-2022

JESÚS MAYA GARCÍA
ANEL GONZÁLEZ ONTIVEROS

INTRODUCCIÓN

Las últimas tres décadas de la política educativa mexicana han estado marcadas por un conjunto de reformas que comenzaron a desarrollarse en la Educación Básica y que han determinado el rumbo de la educación del país, por lo cual resulta relevante conocerlas y analizar el tipo de cambio, adecuación o revolución que cada una ha significado para el quehacer educativo. El objetivo de este capítulo es identificar los tipos de reformas educativas establecidas en el Sistema Educativo Nacional (SEN) desde principios de la década de 1990 en la Educación Básica, ya que de esta forma se puede comprender el tipo de transformación (de carácter normativo, administrativo, pedagógico o curricular) y, por ende, sus alcances e impacto.

Desde la celebración del llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año de 1992, los gobiernos mexicanos emprendieron, en mayor o menor medida, un conjunto de modificaciones que trastocaron no sólo la normatividad implícita en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos por medio del Artículo 3° Constitucional, sino que su impacto redefinió la manera de concebir el hecho educativo a través de nuevos fundamentos y perspectivas teóricas.

En 2011 se establece la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), caracterizada principalmente por la introducción y énfasis en el enfoque por competencias y la articulación entre niveles educativos respecto a los perfiles de egreso de los estudiantes. En el año 2013 se introduce una nueva reforma educativa que, entre sus principales objetivos, buscó retomar la rectoría del Estado en su relación con el sindicato y el control de las plazas docentes, además de implementar un nuevo modelo educativo.

Lo que se encontrará en esta narrativa y analítica de las reformas educativas que se identifican en este periodo de 30 años es su concepción dentro de un

marco internacional caracterizado sustancialmente por las ideas de globalización, libre mercado y competitividad internacional.

LOS PROCESOS DE REFORMA CONSTITUCIONAL Y REFORMA EDUCATIVA

La importancia de indagar en las reformas educativas que se han realizado a la educación básica tiene relevancia porque impactan directamente en los procesos que se dan al interior de las instituciones escolares, además de lo que se espera que contribuya la educación a la vida de este país. Los cambios en la política educativa transforman la manera en que los estudiantes, docentes, otros actores y la sociedad en su conjunto, conciben el hecho educativo y abre expectativas respecto a la realidad esperada; además, modifica elementos indispensables en la educación como los materiales de aprendizaje, los contenidos y las formas de evaluación, etcétera.

Otro tipo de reformas que pueden impactar directamente al ámbito educativo son las constitucionales, reformas en la estructura de un Estado, ya que la educación como un componente de éste es influida (a partir de las modificaciones normativas) en aspectos vinculados a la preparación del docente, el tiempo que se debe dedicar a la enseñanza o la manera en que deben ser evaluados los profesionales de la educación, entre otros.

Los conceptos de reformas educativas y constitucionales son diferentes, pero pueden tener coincidencias o impactos uni o bidireccionales, especialmente, si la reforma constitucional aborda de manera específica aspectos de índole educativa o si la educativa promueve, mediante su desarrollo mismo, exigencias que resulten en cambios a los aspectos constitucionales.

Tomando en cuenta lo anterior es necesario caracterizar ambos mecanismos con la intención de dejar claras cuáles son sus particularidades y la manera en que influyen en el sector educativo. Comenzaremos por plantear algunas características indivisibles relacionadas con el concepto de reforma.

La Constitución ha mantenido a lo largo de la historia un proceso constante de evolución; y se debe señalar que la Carta Magna es el documento que rige todos los derechos y obligaciones de los ciudadanos y sus gobernantes, ya que es la fuente de todo el ordenamiento jurídico a nivel nacional. Aunque dicho texto sigue conservando sus lineamientos generales desde que se promulgó, de acuerdo con detalles del trabajo de Fix-Fierro (2015), la Constitución Mexicana se caracteriza por ser una de las más modificadas, con un aproximado de 600 cambios en su contenido. Estas modificaciones han tenido un aumento acelerado principalmente en las últimas décadas.

CARACTERÍSTICAS DE UNA REFORMA CONSTITUCIONAL

Tomando en cuenta lo anterior, vale la pena determinar cuáles son los conceptos clave que permiten los ajustes constitucionales, ya que es de vital importancia establecer que la construcción de una reforma debe seguir una serie de procedimientos jurídicos y políticos para su implementación. A continuación, se describen aspectos esenciales en la construcción del concepto de reforma constitucional. Desde la teoría establecida por Ruizpérez (1992), una reforma desde un marco jurídico se puede definir como:

Aquella actividad normativa tendiente a modificar, parcial o totalmente, una Constitución a través de órganos especiales, o procedimientos particulares diversos de los establecidos para la legislación ordinaria, y que, en la medida en que por ella se colman lagunas o se complementan y derogan determinados preceptos, producirá siempre una alteración, expresa o tácita, del documento constitucional (239).

Al respecto, algunos juristas como Carpizo (2011), además de Brito y Guerrero (2016), mencionan que modificar o adicionar texto a la Constitución es un proceso de carácter normativo que permite su propia modificación o alteración de forma parcial o total. Desde su origen, la propia Constitución Mexicana establece los mecanismos que posibilitan su modificación, el carácter normativo que sustenta esta afirmación se puede observar en el Artículo 135 Constitucional que establece la regla general de procedimientos de reforma que funciona como base jurídica con la que se realizan casi el total de las reformas en México.

Este proceso, comienza desde el orden legislativo y se divide en tres etapas que en términos jurídicos se conocen como: *a)* iniciativa, *b)* discusión y aprobación, y *c)* sanción. Su aplicación se realiza de forma sistemática por los entes facultados y parten desde la formulación de la iniciativa de ley. En el caso de México, quien tiene la facultad para presentar iniciativas de ley, de acuerdo con Garita, Mena, Montaña y López (2018), son: 1) el Presidente de la República; 2) los Diputados y Senadores del Congreso de la Unión; 3) las legislaturas de los estados y de la Ciudad de México; y 4) los ciudadanos.

Es necesario el voto de las dos terceras partes de la cámara de legisladores para su consolidación, y además requiere de la aprobación por unanimidad de las legislaturas de los estados y de la Ciudad de México (Brito y Guerrero, 2016). Los congresos tanto federales como locales juegan un papel protagónico en el proceso de iniciativa de reforma, ya que gran parte de la responsabilidad de su análisis y aprobación recae en estos organismos.

De acuerdo con Pedro de Vega (citado en Fix-Fierro, 2015), existen tres funciones de la reforma constitucional que son:

a) la ya expresada adecuación de la norma a la realidad, b) el acondicionamiento que se lleva a cabo sin quebrantamiento de la continuidad jurídica, y c) a través de ese mecanismo especial de reforma, la norma constitucional adquiere su carácter de suprema (36).

En esencia, indagar acerca de la concepción e implementación de las reformas constitucionales y de su procedimiento normativo, permite un mejor entendimiento de las diversas reformas realizadas. Esto aplica para todos los ámbitos de la vida nacional y, como es el caso de la educación, sus nuevas políticas parten de la modificación al texto constitucional en materia educativa.

Por lo tanto, resulta indispensable contar con una caracterización procedimental en la construcción de una reforma constitucional, ya que su impacto en la ley de un Estado se traduce en algún tipo de “adición, cambio o supresión de una o varias palabras, frases o párrafos de uno o varios artículos o incluso de la totalidad de los artículos de la Constitución” (Ruizpérez, 1992: 239). Estos elementos permiten identificar las características del tipo normativo que conciernen a las modificaciones constitucionales; en materia educativa los cambios y modificaciones al Artículo 3° son un parteaguas para redefinir toda la política educativa, por lo que no sería posible su entendimiento sin conocer su ordenamiento jurídico y la posterior conceptualización de una reforma educativa.

CARACTERÍSTICAS DE UNA REFORMA EDUCATIVA

Una vez establecidos los elementos del tipo jurídico que desarrollan los procesos de reforma constitucional, se puede decir que, si se cumple cada uno de los procesos detallados en el apartado anterior, es posible hablar de la aplicación de una reforma constitucional. Además, si este mecanismo se aplica en la alteración de un área específica como la educación, se define que se está realizando una reforma constitucional en materia educativa. Por consiguiente, entendiendo que este fenómeno es multifacético y se caracteriza de diversas formas, dependiendo del tiempo y el contexto, es necesario definir el concepto de reforma educativa y qué alcances e implicaciones tiene en la Educación Básica.

Comenzaremos refiriéndonos a aquellos autores que definen el concepto de reforma educativa. Pedro y Puig (1998) señalan que en la época moderna una reforma educativa se trata de una alteración fundamental en las políticas

nacionales que pueden impactar en una parte o en todo el núcleo del sistema educativo, debido a que se vincula directamente con todos o alguno de los siguientes puntos: administración del sistema educativo en su conjunto, organización y estructuración de los niveles, ciclos del sistema escolar, cobertura y matriculación, presupuesto y distribución de los recursos, tipo de sostenimiento (público o privado), currículo, planes y programas de estudio, así como los métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, diseño, distribución y autorización de los materiales educativos, selección, formación, actualización y evaluación del cuerpo docente y evaluación de los resultados del sistema educativo. En esta misma línea discursiva, una reforma educativa es para Díaz-Barriga:

Una modificación de planes y programas de estudio, pero una reforma suele ser también otras cosas, tales como cambios en la normatividad que orientan el trabajo docente, cambios en la gestión del sistema educativo y cambios en los medios que utiliza la educación para trabajar con los estudiantes en el área de las nuevas tecnologías (2016: 17).

En este caso, una reforma educativa abarca un sector importante de los intereses nacionales para la educación, y claramente se puede percibir como un factor que incide en la formación de la sociedad. Bajo este argumento, es indispensable conocer la genealogía de las reformas educativas, sus motivaciones y su relación con la sociedad.

TIPOS DE REFORMAS EDUCATIVAS

Por lo general las reformas educativas se agrupan en dos perspectivas diferentes, y se caracterizan de acuerdo con la orientación que persiguen. Con base en Corrales (1999), se han identificado dos grandes tipos de reformas educativas: las reformas estructurales orientadas, por lo general, a aspectos relacionados con la gestión y administración; y las reformas curriculares caracterizadas, en específico, por la reorganización del currículo.

Ambos tipos de reforma buscan impactar en el hecho educativo, pero desde diferentes formas y perspectivas. Desde lo dicho por Rodríguez, Gutiérrez y Román (2019), las reformas estructurales se caracterizan por la búsqueda de la reorganización del sistema educativo nacional, donde se observan políticas encaminadas a la descentralización, el presupuesto y las condiciones laborales de los trabajadores de la educación.

Por otro lado, Eyzaguirre (1999), así como Díaz-Barriga (2012), establecen que las reformas curriculares inciden de forma directa en la revisión curricular, los principios y orientaciones pedagógicas, los planes y programas de estudio, así como en el diseño e implementación de los materiales educativos.

Las reformas educativas se conceptualizaron, así, a partir de dos perspectivas de análisis: las reformas estructurales y las reformas curriculares, ambos tipos con impacto en diferentes ámbitos de la educación básica.

Estos tipos de reformas educativas existen en un mismo momento y contexto histórico, aunque se observa una dicotomía entre ambas, no son mutuamente excluyentes, aunque sí lo son su organización y objetivos. Además, la desarticulación de cada una de sus fuentes nos permitirá trazar parámetros distintos de análisis desde su organización e impacto, dependiendo del objetivo de cada modificación.

Con la intención de desarrollar una línea de interacción entre sus fundamentos teóricos y sus intereses contextuales, este abordaje permite comprender y reflexionar acerca de los antecedentes, características, procesos y finalidades de las reformas educativas, con la intención de discutir acerca de sus elementos y pensar sus motivaciones. Debido a la caracterización de los orígenes procedimentales del proceso de reforma, la investigación permite analizar su construcción e impacto, no únicamente en la esfera educativa, sino –dados sus orígenes jurídicos– su carga política e ideológica, y –según sus fundamentos pedagógicos– un sentido ontológico, epistémico y ético.

A continuación, se realizará un recorrido que permita caracterizar las principales reformas educativas para la escuela básica aplicadas en México a partir del surgimiento de las llamadas políticas públicas de modernización. Un primer ejemplo de la nueva configuración de reformas educativas en México se observa en la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (ANMEB)

A finales de la década de 1980, México viviría un agitado movimiento social reflejado en una agitada contienda político-electoral, considerada como una de las más controvertidas hasta el momento en el país, en donde se disputaría la presidencia de la república. Las elecciones presidenciales de julio de 1988 confrontarían dos distintos proyectos de nación entre el candidato izquierdista Cuauhtémoc Cárdenas, del extinto Partido Mexicano Socialista (PMS), y Carlos

Salinas de Gortari, representante del Partido Revolucionario Institucional (PRI), partido hegemónico que desde su constitución se mantuvo en el poder.

En unas elecciones presidenciales señaladas por un gran número de irregularidades que desembocaron en la inexplicable caída del sistema electoral en pleno conteo de votos, el candidato Carlos Salinas de Gortari se quedaría con la presidencia de la república, garantizando para el PRI continuar en la cima del poder político en México durante al menos dos sexenios más. Este hecho se considera fundamental para el análisis de la política pública mexicana que prosiguió durante casi las tres décadas posteriores a las elecciones de 1988.

Considerando estos antecedentes que abordan algunos elementos del panorama político y social, comenzaría un sexenio presidencial de los más controversiales en la historia nacional, señalado por una crisis política que se sumó a los problemas sociales y económicos del México de inicios de la década de 1990. Por otra parte, a nivel mundial se observaba el inicio de transformaciones en cuanto a política económica asociada al fenómeno de la globalización.

Bajo estas circunstancias, el presidente Salinas inició con su agenda de políticas públicas marcadas por una serie de reformas estructurales adheridas a dos grandes conceptos: modernización y libre comercio. De acuerdo con Camacho (2001), a partir de este sexenio se identificó el inicio de un proyecto educativo que estableció que no podía existir reforma económica sin reforma educativa, elemento clave para el decreto de la celebración en 1992 de los convenios del denominado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

La reforma al sector educativo no se pudo concretar sino hasta casi la mitad del sexenio salinista. El proceso se llevó a cabo con la participación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos estatales y los líderes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Cabe destacar que esta reforma educativa se realizaría el mismo año que el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), considerado hasta ese momento como el acuerdo económico más grande en la historia de Norteamérica, una alianza que proponía la apertura de las fronteras para el intercambio comercial entre México, Estados Unidos y Canadá. Situación que redefinió no sólo la estructura económica del país, sino que su impacto alcanzó todas las esferas de la vida social, como lo fue el ámbito educativo.

De acuerdo con López y Flores (2006), el principio de calidad en la educación formó parte de esta noción de modernización y se fundamentó en el concepto de Gestión de la Calidad Total (GCT), paradigma que surgió en las empresas privadas con gran éxito debido a que proponía mejorar los servicios y los productos con la lógica del libre mercado. Desde esta perspectiva, la educación

pública se consideró deficiente y con poca capacidad para cubrir la matrícula y los objetivos de la educación del nuevo milenio. Para alcanzar las metas de modernización y aumento de la calidad que requería la política educativa, la reforma del ANMEB se constituyó sobre tres ejes fundamentales: *a)* reorganización del sistema educativo, *b)* reformulación de contenidos y materiales, y *c)* revalorización de la función magisterial.

Reorganización del Sistema Educativo

Uno de los primeros pasos en la reorganización del Sistema Educativo fue el proceso de federalización, elemento complejo debido a la larga tradición centralista de la política mexicana. Esta propuesta se produjo debido a la saturación en la administración federal como resultado de una excesiva carga burocrática (Zorrilla y Barba, 2008). En este sentido, la descentralización consistió en otorgar a los estados una mayor participación en la gestión del sistema educativo, tarea que requirió de un grupo de acciones concretas que quedaron establecidas en la normatividad de la reforma y en sus subsecuentes leyes secundarias.

Como lo afirman Zorrilla y Barba (2008), la desregulación consistió en que el gobierno federal eliminó las restricciones que impedían que las organizaciones religiosas impartieran servicios de educación básica. Este nivel educativo dejaría de ser impartido exclusivamente por el Estado y abriría las puertas a la educación impartida por particulares, situación que propiciaría una mayor inversión en lo privado, pero una reducción en el gasto público.

Por otro lado, el establecimiento de la obligatoriedad de la Educación Secundaria amplió la escolaridad básica de un periodo de seis a nueve años. En este caso, Zorrilla (2002) menciona que los ajustes en primaria originaron un crecimiento importante en la secundaria: tanto en la cobertura, organización, modelo curricular y pedagógico, lo que buscó responder a la política educativa y a la universalización de la matrícula.

Reformulación de contenidos y materiales

La estrategia utilizada para realizar esta labor se dio mediante el programa emergente de contenidos y materiales educativos. Entre sus principales objetivos se destaca el retorno a la organización curricular por asignaturas, además de que se propuso el trabajo pedagógico con un enfoque constructivista (así el trabajo que se realizaba en las distintas asignaturas se integraba a partir del proceso de

construcción del aprendizaje). En este primer momento de modificaciones curriculares, la reforma sólo se centró en la educación primaria, debido a que los ajustes para los niveles de preescolar y secundaria se consolidarían en sexenios posteriores.

Con base en los aportes de Vásquez (2015), la reformulación de contenidos y materiales apuntó a reorientar la enseñanza y las prácticas docentes desde una perspectiva que reprodujo los valores fundamentales del libre mercado, como el individualismo que orienta la formación educativa hacia la mercantilización y el desarrollo técnico.

Revalorización de la función magisterial

El último de los puntos propuestos por el acuerdo fue la revalorización del magisterio que se consideraba muy importante para los intereses de la política educativa. Entre los obstáculos presentados al gobierno federal se encontraba el líder del SNTE, Carlos Jongitud Barrios, personaje que llevaba 15 años como dirigente nacional y que además concentraba un gran poder político al ser miembro del propio PRI. El presidente Salinas presionó para que dejara el cargo debido a que no se apegaba a sus intereses de modernización y era una figura muy controversial en su época. La llegada al sindicato de Elba Esther Gordillo abrió un nuevo camino hacia el corporativismo entre ambas partes. La nueva lideresa, como responsable del SNTE, sería una figura que en el futuro definiría por largo tiempo el rumbo de la educación en México.

De acuerdo con Del Castillo (2012), la reforma educativa fue posible con la participación del sindicato; el gobierno federal aseguró su éxito removiendo al antiguo líder y posicionando a la figura de su elección. El plan para el magisterio incluía aspectos como la formación y actualización docente, mejorar el salario y la vivienda, así como implementar una carrera magisterial en función de que estos elementos eran vistos como una evidente valoración de las funciones docentes.

La estrategia de la SEP se llevaría a cabo en un inicio a través del Programa Emergente de Actualización y el Programa de Actualización del Maestro, iniciado en 1992. Al no obtener los resultados esperados para 1995, se convirtió en el Programa Nacional de Actualización del Profesorado (Pronap), implementado hasta los últimos años del sexenio de Ernesto Zedillo.

En consecuencia, se estableció que la actualización estuviera vinculada a un programa de incentivos económicos que estaría fuertemente ligado a la práctica docente, así como a los resultados obtenidos en el aula. Este programa se conocería

como Carrera Magisterial (CM), que representó uno de los puntos más fuertes en la negociación entre las autoridades educativas y el sindicato. Según Latapí (2004), el sindicato propuso este sistema de promoción y oportunidad de ascenso y estímulos económicos, con la consigna de que funcionara al mismo tiempo como un elemento referente en el proceso de evaluación docente.

El sistema de incentivos consistió en que los docentes deberían de cumplir requisitos como la antigüedad, los grados académicos y los cursos de actualización profesional, para ganar posiciones a través de un sistema de escalafón, que establece que el docente que obtenga un mayor puntaje obtendrá una mejor remuneración económica (Del Castillo, 2012).

Sin embargo, estos mecanismos se construyeron sin considerar los enormes problemas de corrupción e influyentismo que venían arrastrando por décadas los sindicatos educativos. Como lo afirma Santibáñez (2008), el SNTE reprodujo a lo largo del tiempo altos índices de corrupción y decisiones antidemocráticas que resultaron en un pobre funcionamiento como mecanismo para la evaluación docente; en otras palabras, la CM no impactó como se esperaba en el aumento de la calidad educativa, ya que sirvió más como un método para mejorar los ingresos docentes que la práctica educativa, en gran medida como resultado de una estrategia que se basó en métodos de escalafón estandarizados con poco interés por la formación y la capacitación del magisterio.

De este modo, vale la pena mencionar que las bases del ANMEB como reforma educativa considerada de tipo estructural se mantuvieron vigentes durante cerca de 19 años. Entre los elementos a destacar, se puede decir que a raíz de su implementación se generaron algunos elementos de política educativa de Estado, como la federalización del sistema administrativo y la carrera magisterial, que tuvieron efecto en el incremento de la matriculación, la cobertura y número de egreso en la educación básica.

En este caso, la descentralización se integró a medias, ya que la federación mantuvo resistencia para ceder el control de algunas decisiones concernientes al planteamiento curricular. De acuerdo con Ornelas (2010), el proceso de descentralización se enfrentó a una serie de problemas relacionados con el sistema educativo en sus diferentes áreas, mismos que encontraron sus puntos de interferencia en problemáticas surgidas en el pasado y que correspondían a la inequidad presupuestal entre estados, a desacuerdos entre los diferentes grupos de poder, dado que existían enormes grupos de representación tanto del gobierno federal, estatal, sindical y de las organizaciones civiles que también buscaban incidir en las decisiones educativas.

Con base en las características identificadas en el ANMEB, se establece que esta reforma educativa puede ser considerada como la primera de nivel estructural,

considerando el contexto, alcances, objetivos y estructura jurídica desde donde se concibió. Por consiguiente, el acuerdo nacional sería un punto de inflexión e influencia en la configuración de las futuras reformas educativas mexicanas; el movimiento reformista en la educación se aceleraría en años posteriores influenciado por su especial estructura normativa y fundamentos teóricos.

El siguiente gran paso en el desarrollo de reformas educativas se observaría hasta el año 2011 con la Reforma Integral de Educación Básica, conocida como RIEB, sin antes identificar algunos ajustes constitucionales en materia educativa que funcionaron como antecedentes para su implementación.

REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)

La RIEB, como reforma educativa, surge 19 años después de la implementación del ANMEB; algunos elementos que hicieron posible esta longevidad parten de los actores que impulsaron el Acuerdo Nacional de 1992. Al concluir el sexenio del presidente Salinas de Gortari, en un contexto político y económico señalado por el auge del modelo privatizador y la inestabilidad política marcada por el asesinato del candidato presidencial del PRI, Luis Donaldo Colosio, en la antecámara de las elecciones presidenciales de 1994, el partido en el poder lanzaría como sucesor a Ernesto Zedillo, quien a su vez fue el secretario de educación que había impulsado la reforma del ANMEB (Mendoza, 2018).

En consecuencia, el PRI nuevamente ganaría las elecciones presidenciales, curiosamente, venciendo al mismo Cuauhtémoc Cárdenas, cofundador del Partido de la Revolución Democrática (PRD). Por consiguiente, con el triunfo de Zedillo se daría continuidad al proyecto de modernización y privatización garantizando así la continuidad de los acuerdos en educación.

Tras un proceso nunca visto en la historia del país, en la contienda electoral celebrada el año 2000 se destaca uno de los momentos más importantes para la democracia mexicana. Otro de los partidos que se autonabraba de oposición y que en anteriores elecciones no había representado una amenaza directa para arrebatarse el poder al PRI, el Partido Acción Nacional (PAN), con el candidato Vicente Fox Quezada, logró un triunfo histórico en la alternancia partidista en la presidencia de la república.

Sin embargo, el cambio de partido en el poder no traería las transformaciones prometidas o, bien, estas llegarían a cuentagotas e, incluso, en algunos casos, como en la educación, no se llevarían a cabo. El gobierno foxista dio continuidad a la política educativa establecida por el régimen priísta. Una de las cuestiones más criticadas a este gobierno fue la inacción ante los escándalos de corrupción

del SNTE y, en específico, de su lideresa Elba Esther Gordillo, que contrario a lo que se esperaba, ganaría una mayor influencia y poder político en este sexenio (Mendoza, 2008).

En este caso, Rodríguez (2015) afirma que a diferencia de lo que pensaba la mayor parte de la opinión pública, el sindicato de Elba Esther Gordillo se convertiría en el gran aliado de las administraciones panistas, acto asociado con las políticas del antiguo régimen con la intención de articular nuevos bloques de alianza, principalmente, con fines político-electorales.

Compromiso social por la calidad de la educación

Uno de los primeros antecedentes asociados a la formulación de la RIEB llegaría hasta el año 2002. A partir de este año se esbozaron las primeras propuestas “relacionadas con el proyecto educativo del panismo: el Compromiso Social de la Educación, la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)” (Echenique y Muñoz, 2013: 82). Estas modificaciones en materia educativa surgieron desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que determinó la necesidad de hacer algunos ajustes en materia educativa.

De acuerdo con Mendoza (2018), el compromiso social involucró a diversos actores educativos participantes como la SEP, el SNTE, los gobiernos estatales y los representantes empresariales cada vez más interesados en el tema educativo. Uno de los puntos centrales del Compromiso Social de la Educación fue la creación del INEE que fue inaugurado por decreto presidencial en agosto de 2002.

Desde el análisis realizado por López (2013), el decreto para establecer el INEE puede verse como el mayor referente del gobierno foxista en materia educativa por sus características como órgano autónomo. Por consiguiente, el Instituto en colaboración con la SEP y las autoridades educativas de los estados, se encargaría de las evaluaciones respecto al sistema educativo nacional y los sistemas locales, además de convertirse en el primer órgano autónomo en implementar una política nacional de evaluación.

En este sentido, las modificaciones hechas en el sexenio de Vicente Fox se aplicaron con las bases del compromiso social por la calidad de la educación. Entre los ajustes realizados al Artículo 3° Constitucional se encuentran las disposiciones para la Educación Básica al otorgar la obligatoriedad del nivel preescolar y el programa Escuelas de calidad relacionado con la gestión escolar, además de la inserción de materiales educativos como la Enciclomedia, estrategia

que hoy en día es considerada como un rotundo fracaso en su inversión, aplicación y continuidad.

Como se puede observar, el gobierno de Vicente Fox mantuvo en gran medida los lineamientos surgidos del ANMEB, debido a que el cambio de régimen político sólo se observó en las urnas, considerando que el PAN también impulsaría la política de privatización y regulación del mercado asociadas al antiguo régimen, con un proceso de evaluación estandarizada y mucho más amplia.

Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)

Como se plasmó en apartados anteriores, el cambio de régimen presidencial para la definición de la política educativa nacional se considera como un mecanismo clave para dar continuidad o para considerar una nueva ruta en el Sistema Educativo Nacional. En este sentido, se observó una nueva lucha por la presidencia entre dos distintas visiones, entre el PAN, asociado con la política de derecha, y el PRD, con el candidato de izquierda Andrés Manuel López Obrador. La justa se llevaría a cabo en el año 2006, en un contexto político electoral muy similar al observado en 1988. En este caso, el candidato panista, Felipe Calderón, en un proceso electoral muy cuestionado por diversas irregularidades, resultaría vencedor y sería declarado ganador.

De acuerdo con Mendoza (2018), durante este sexenio surge la coordinación del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, entre sus objetivos se plantea elevar la calidad de la educación, capacitar a los docentes, actualizar los planes, los programas de estudio, los enfoques y los métodos de enseñanza. Además, desde esta perspectiva, se formularon diversas acciones relacionadas con la Educación Básica, puesto que se ejecutaría un plan para realizar una reforma educativa con la finalidad de implementar el modelo basado en competencias por medio de un marco curricular común. Por tanto, la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), que se estableció únicamente entre el gobierno federal y el sindicato, fue el primer antecedente para la construcción de la reforma educativa.

En este sentido, en 2008 se firma el contenido de la alianza que entre sus características plantea: *a)* la modernización de los centros escolares, *b)* la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas, *c)* el bienestar y desarrollo integral de los alumnos, *d)* la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, y *e)* la evaluación como un proceso para mejorar la calidad educativa (Echenique y Muñoz, 2013).

Para este periodo, los gobiernos panistas (Fox y Calderón) perfilaron algunos ajustes constitucionales que impactarían en el currículo, en las reformas para la renovación pedagógica que comenzarían con el Acuerdo 348 para preescolar en 2004, y en 2006 continuarían con los ajustes curriculares para la educación secundaria con el establecimiento del Acuerdo 384, para impulsar la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), realizados en el gobierno foxista, para abrir paso, ya en el sexenio de Calderón, al Acuerdo 494 de 2009 que realizaría ajustes curriculares a la educación primaria.

Los ejes de la renovación curricular de estos tres acuerdos debían ser congruentes con el perfil de egreso, alinearse con las competencias relevantes para la vida y el dominio de estándares hacia el desarrollo de competencias. Uno de sus aportes más significativos, según Guevara (2015), se dio en la búsqueda por articular la educación básica para el desarrollo de competencias, con la finalidad de establecer etapas mucho más concretas en la enseñanza básica mediante programas de planeación, por nivel, por etapa y por conocimientos particulares.

Acuerdo N.º 592 por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica

De este documento se desprendió todo el proyecto formativo de la RIEB ejecutada a finales de los sexenios de Fox y Calderón, que como uno de sus puntos principales establece la implementación del modelo por competencias. Díaz-Barriga (2016) señala que la incorporación del enfoque por competencias para la vida entre niveles del tipo básico es uno de los aportes más significativos de la reforma. En el plan de estudios 2011 se afirma lo siguiente:

La formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (Plan de Estudios, 2011: 18).

Uno de los puntos a considerar en la configuración de esta reforma educativa tiene que ver con la firma del Acuerdo de Cooperación México-OCDE, cuyo propósito fue mejorar la calidad de los establecimientos escolares a través de recomendaciones en materia educativa. De acuerdo con Mendoza (2008), este acuerdo significó que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) apoyaría a las autoridades educativas mexicanas en el diseño e implementación de sus políticas educativas.

El plan de estudios 2011 divide sus parámetros en cuatro orientaciones principales con enfoque en el desarrollo de: *a)* las competencias para la vida, *b)* el perfil de egreso, *c)* los estándares curriculares, y *d)* los aprendizajes esperados. Con la implementación de estos ejes, la RIEB se establece como un documento que reorganiza la carga curricular por medio del reconocimiento de los aprendizajes de cada alumno, enriquecido con la interacción social que se da en el ambiente escolar y el trabajo colaborativo (Sierra y Sánchez, 2015).

En este sentido, el Plan de Estudios 2011 es el documento donde se plasmó toda la idea del modelo basado en competencias para su aplicación en México. Entre sus principales postulados de impacto podemos observar los principios pedagógicos y las competencias para la vida. En primer lugar, se coloca al centro de la educación a los estudiantes y se busca formarlos en competencias para la vida (término aún en debate tanto por su sentido, su enfoque y alcance).

El propio Díaz-Barriga (2016), que resaltó la importancia del modelo por competencias como un aporte esencial en la reforma integral de educación básica, mencionaba lo siguiente:

Es necesario reconocer que la asunción del enfoque de competencias responde a una intencionalidad histórica de la educación, pero al mismo tiempo es indispensable preguntarse cuáles son las razones por las que tales intenciones no se logran. Reformas educativas y curriculares se establecen cada cierto tiempo, unas siguen a las que les antecedieron, todas prometiendo de alguna forma que los alumnos lograrán mejores aprendizajes y que éstos les permitirán su inserción social como ciudadanos y como entes productivos. Pero hasta ahora ninguna reforma lo ha logrado a plenitud (28).

La RIEB se define como una reforma educativa de nivel curricular, debido a que su impacto se generalizó en elementos del sistema educativo como el currículo, planes y programas de estudio y los materiales educativos. Además, el modelo por competencias fue la punta de lanza de este enfoque educativo que trastocó la práctica docente buscando que estos adoptaran los nuevos planteamientos que trae consigo la reforma.

En palabras de Díaz-Barriga (2016), el interés que ciertos grupos sociales y organismos internacionales mostraron en el establecimiento del modelo por competencias, así como la debilidad conceptual del término fueron algunos de los elementos más importantes a considerar en su desarrollo, ya que cada país puede interpretar este modelo desde su propio contexto o tendencia. Para Díaz-Barriga:

A primera vista, podemos afirmar que priva la visión productivista, seguida por el logro de ciertos códigos de ciudadanía; pero, en realidad, mientras que éstos sencillamente son dejados de lado aun cuando entre las competencias se mencionen algunas que tienen relación con el desarrollo personal, ciertamente la visión de formación y plenitud humana fundante de la disciplina pedagógica se ha ido diluyendo con el tiempo (2016: 26).

Por otro lado, los docentes en una reforma curricular quedan abiertamente expuestos, ya que representa un reto muy importante de transformación de su práctica educativa, necesitan que el proceso de reforma se realice de la mano del docente y con una participación mucho más activa. Como lo afirma Ruiz (2012), un proceso de reforma curricular implica que las y los docentes modifiquen su proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que esta forma de trabajo impacta directamente en los espacios áulicos e implica modificaciones en el hecho educativo.

REFORMA EDUCATIVA 2013

Como un primer antecedente a la reforma educativa del año 2013 se presenta en mayo de 2011 la firma de un acuerdo entre la SEP y el SNTE para desarrollar la evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica. Su principal característica determina que la evaluación docente debía ser obligatoria en la búsqueda de mejorar la calidad y las competencias profesionales (Mendoza, 2008).

Cabe resaltar que en el año 2012, el PRI regresó a la presidencia de la república, después de una alternancia de 12 años, que más que representar una verdadera transformación de la vida pública nacional, dio continuidad a los proyectos impulsados por el priísmo de inicios de la década de 1990 (Salinas de Gortari y Zedillo). Con características muy similares a las contiendas presidenciales de 1988 y 2006, la competencia se cerraría entre dos candidatos; por un lado, Andrés Manuel López Obrador, representando nuevamente al PRD, y, por el otro, el candidato Enrique Peña Nieto del Partido Revolucionario Institucional.

Tras unas elecciones caracterizadas por múltiples señalamientos de compra de votos y otros mecanismos de control del proceso electoral, el sexenio peñista inicio rápidamente su proyecto de nación con una clara tendencia a dar continuidad y ampliar las políticas públicas implementadas por los gobiernos anteriores. Como si fuera un reflejo del periodo salinista, el presidente Peña llegó al poder con el objetivo de establecer un grupo de reformas de tipo estructural

encaminadas a realizar modificaciones en sectores clave del país. El proyecto formulado por el peñismo se caracterizó por impulsar nuevos mecanismos de política de privatización y desregulación del Estado.

Entre las reformas establecidas para este periodo de gobierno se contempló la educativa, que involucró la participación de actores políticos, privados y de la sociedad civil bajo una coalición entre el PRI, el PAN e incomprensiblemente el PRD, pero sin la participación del que fuera su líder y excandidato presidencial, Andrés Manuel López Obrador.

En este sentido, el papel que jugó esta coalición fue de gran impacto, por lo que podemos decir que la Reforma Educativa 2013 se definió desde la conformación del llamado *Pacto por México* integrado por los partidos políticos más influyentes. Además, la participación de algunos grupos de la sociedad civil interesados en influir en las políticas educativas fue más evidente que en otros sexenios, debido a que organizaciones como Muévete, Suma por la Educación y Mexicanos Primero, tuvieron una influencia muy activa y mucho más definitiva en la construcción de esta reforma educativa (Hernández y Del Tronco, 2017).

El llamado Pacto por México dejaría fuera de las negociaciones de la reforma a las autoridades sindicales. En palabras de Hernández y Del Tronco (2017), al igual que en Benavides-Lara (2020), se suscitaron factores que originaron el rompimiento del pacto corporativo, puesto que las organizaciones civiles ganaron en posicionamiento y realizaron diagnósticos y propuestas educativas con un enfoque anti-SNTE, y específicamente anti-Elba Esther. Las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) agruparon sus fuerzas en la crítica del “acuerdo político-corporativo” y plantearon crear una nueva Carrera Magisterial.

La conformación del Pacto por México es uno de los hechos más importantes en el diseño y aprobación de la reforma educativa. El gobierno se centró en la mejora de la calidad educativa y primordialmente en la recuperación de la rectoría del Estado en la educación del tipo básico. A juicio de algunos expertos como Gil Antón (2018), este pacto no realizó un diagnóstico adecuado de los amplios problemas de la educación nacional, centrando sus resultados en la realización de exámenes estandarizados y la estigmatización en general de todo el magisterio. En este sentido, “para los que concibieron la Reforma Educativa en los salones del Pacto por México, el problema era simple y claro. Los magros resultados educativos eran el efecto, directo, de una causa exclusiva o predominante: el magisterio” (Gil Antón, 2018: 308).

La coalición entre las cúpulas políticas y económicas echaría a andar una reforma educativa calificada como altamente agresiva por sus características elitistas, excluyentes e impositivas, además de generar enfrentamientos directos con los partidos de oposición, los sindicatos y gran parte del magisterio (Rocha,

2013). El presidente Enrique Peña Nieto presentó su reforma constitucional en materia educativa y al mismo tiempo rompió su relación con Elba Esther Gordillo, lo que derivó en un subsecuente proceso penal en contra de la exlíderesa del SNTE.

La reforma se discutió y aprobó en tiempo récord y se promulgó el 25 de febrero de 2013. Al día siguiente se anunció para sorpresa y beneplácito de la opinión pública la detención y encarcelamiento de la secretaria general del SNTE, Elba Esther Gordillo (Hernández y Del Tronco, 2020: 305).

Este hecho fue un factor fundamental en el desarrollo de la reforma educativa, considerada como una de las más controversiales de las últimas décadas. Como lo afirma Gil Antón (2018), la forma en la que el gobierno construyó la reforma se centró fuertemente en el proceso de evaluación del magisterio y estuvo acompañada de una campaña mediática pocas veces vista.

Durante prácticamente todo el sexenio los problemas en torno a la reforma fueron cobrando cada vez más fuerza, en especial con la oposición de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Este grupo que mantenía alta representación docente en la educación básica en estados como Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán realizó múltiples acciones contra de la reforma educativa.

La reforma educativa de 2013 se caracterizó por dar continuidad al proceso de mejora de la calidad educativa y retomar el control del Estado como rector de la educación básica. Con base en los aportes de Benavides-Lara (2020), la Reforma Educativa 2013 se desarrolló en los siguientes puntos: 1) creación del Servicio Profesional Docente (SPD), 2) otorgamiento de autonomía para al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 3) creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), 4) regulación a través de la Ley General de Educación (LGE), 5) creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LSPD) y de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).

Ahora bien, vale la pena mencionar que el SNTE se vio obligado a negociar y a aprobar la reforma educativa debido al poco margen de maniobra que tuvieron, comenzando por lo problemas judiciales que enfrentaba su líderesa Elba Esther Gordillo. Por otro lado, la CNTE ganó relevancia al oponerse a estas reformas, sostuvo movilizaciones que paralizaron gran parte de los establecimientos escolares de enseñanza básica en Chiapas, Tabasco, Guerrero y Ciudad de México, los que fueron los principales bastiones del movimiento.

En el año 2016, el gobierno federal presentó tres documentos que modificarían los contenidos que incidirían en el sistema educativo nacional. De acuerdo con Flores (2017), entre ellos se encontraba el Modelo Educativo 2016, que surgió de un conjunto de foros realizados a lo largo del país con diversos actores del Sistema Educativo, entre los que se encontraban “directores, supervisores, docentes, especialistas, académicos, representantes sindicales e interesados en el tema educativo), así como senadores, diputados, autoridades del INEE, la Conferencia Nacional de Gobernadores (Conago) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)” (18).

El modelo educativo se orientó en los siguientes términos: *a)* el planteamiento curricular, *b)* la escuela como centro del sistema educativo, *c)* la formación y desarrollo profesional de los docentes, *d)* la inclusión y equidad, y *e)* la gobernanza del sistema educativo (Ortega, 2017).

Sin embargo, es importante señalar que esta reforma estuvo marcada por problemas de gobernanza, pues aunque incluyó a diversos actores sociales, principalmente los del sector empresarial, la confrontación que generó con sectores del magisterio, principalmente con la CNTE, fue un problema que persiguió a las autoridades educativas durante todo el sexenio. Flores (2017) señala que en este periodo se produjo una reducción de 7% en el presupuesto de la SEP respecto al año anterior, por lo que desarrollar los postulados del modelo educativo fue mucho más complejo dados los problemas de la disponibilidad de plazas y del presupuesto para abrir otras que cubrieran el número de docentes, principalmente en los estados con mayor paralización docente, como en el centro y sur del país.

Por último, se considera que la aplicación del Modelo 2016 fue tardía en relación con el periodo sexenal, ya que se realizó en el dicho año 2016, a dos años de celebrarse elecciones. En este sentido, el tiempo era insuficiente para lo que el modelo educativo pretendía: evaluar, actualizar los libros de texto gratuito y los materiales educativos, adaptar todos los planes y programas de estudio para la educación obligatoria.

Tomando en cuenta estos elementos, la configuración de la Reforma Educativa 2013 se definió por ser una política educativa con fracasos muy importantes de gobernanza, aplicación y con un alto riesgo en sus continuidad debido a las elecciones presidenciales de 2018, puesto que era notorio que el Pacto por México perdía fuerza frente a un movimiento partidista emergente asociado a la izquierda mexicana que, entre sus principales armas, prometía derogar los postulados más importantes de la reforma educativa del sexenio peñista.

CONCLUSIONES

El proceso de reforma constitucional se construye a raíz de las necesidades que surgen de las interacciones entre el Estado, la sociedad, los individuos y las interpretaciones de su marco normativo. Este mecanismo se asocia con las modificaciones al Artículo 3° y refleja la correlación entre las demandas de la sociedad en el ámbito educativo con el poder político, expresadas en ideologías e intereses internacionales, nacionales e, inclusive, del sector privado. En este caso, cuando se plantea la modificación de los artículos que regulan el ámbito educativo, como es el caso del 3° Constitucional, vale la pena establecer que sus cambios impactarán en la concepción epistemológica y pedagógica, así como en las prácticas escolares y en la gestión del Sistema Educativo Nacional.

Por otro lado, la reforma educativa se describe como la finalización de los mecanismos que posibilitan el proceso de reforma constitucional en materia educativa; es decir, el hecho educativo se relega a un segundo término, ya que su constitución depende de una esfera macroinstitucional del poder político. En este sentido, el concepto de reforma educativa mexicana ha evolucionado con base en las modificaciones realizadas a la Constitución, dado que su definición y caracterización se construye y deconstruye desde la alteración de los elementos jurídico-normativos del texto constitucional.

En México, en un periodo de 30 años que comprende cinco sexenios presidenciales, entre 1992 y 2022, se han identificado siete reformas constitucionales en materia educativa, que de acuerdo con sus características e impacto se pueden definir en dos niveles: de alta y baja incidencia. Las reformas educativas caracterizadas como de alta incidencia son las que se asocian con modificaciones constitucionales cuyo impacto reorganizó el Sistema Educativo de forma estructural o curricular en un amplio espectro, en este caso en la Educación Básica, por ejemplo, la reforma del ANMEB en 1992, la reforma curricular de la RIEB en 2011 y la reforma estructural realizada en 2013. Por otra parte, se observan cuatro reformas educativas en este mismo periodo que se consideran de baja incidencia, ya que fueron ajustes en sólo en algún elemento del Sistema Educativo Nacional, lo que no supuso una reorganización amplia ni en su estructura ni en el currículo para la enseñanza básica.

Las reformas educativas realizadas en los últimos 30 años en México tienen un desarrollo con características particulares, en especial las que se vinculan con la educación del tipo básico. Las reformas educativas del ANMEB en 1992 y la RE 2013, tienen su origen en un nivel macro del poder político, ya que fueron establecidas por un decreto presidencial fundamentado en los procedimientos de reforma constitucional. En este sentido, el impacto que tienen los procesos

políticos electorales de estos últimos cinco sexenios presidenciales tiene una alta incidencia en el hecho educativo, ya que se identifica un vínculo entre un triunfo político electoral y un respectivo proyecto de política educativa establecido desde el Ejecutivo Federal. Por otro lado, la RIEB de 2011 se origina también desde fundamentos macro institucionales, pero en este caso su construcción jurídica no se realizó por decreto presidencial, sino que se ejecutaron como modificaciones hechas por el secretario de educación en turno a las leyes secundarias que impactan en los planes y programas de estudio como la Ley General de Educación (LGE) y el Programa Sectorial de Educación (PSE).

Por consiguiente, el análisis histórico de las reformas educativas del periodo 1992-2022 permite develar los elementos políticos y pedagógicos del proyecto educativo mexicano iniciado en la década de 1990. La línea de construcción de las reformas constitucionales en materia educativa evolucionó en tres niveles: en un primer momento, el ANMEB caracterizado por la descentralización y la desregulación de la educación impartida por el Estado, además del vínculo claro entre política, economía y educación que buscó impulsar la noción de calidad en la Educación Básica. En un segundo momento, las reformas educativas de la alternancia política con el enfoque por competencias de la RIEB, que se caracteriza por implementar el enfoque por competencias, la estandarización, la articulación de la Educación Básica y el inicio de procesos de evaluación más amplios. Por último, se identifica la reforma educativa de la evaluación en 2013, que se caracteriza por la búsqueda por recuperar la rectoría del Estado, utilizando los procesos de evaluación como un método para el incremento de la calidad.

En este caso, vale la pena mencionar que las reformas educativas realizadas en estos 30 años se concibieron bajo periodos sexenales liderados por presidentes asociados con el surgimiento de la globalización, el neoliberalismo como modelo económico que impulsa la privatización, y la búsqueda de la calidad desde el paradigma económico y de la productividad fundamentado en la oferta-demanda.

Cabe destacar que en el año 2018, México vivió un nuevo proceso electoral entre dos que trastocarían nuevamente la política educativa mexicana. Se observó una contienda marcada por dos diferentes proyectos de nación, uno que era el asociado a los partidos que buscarían la continuidad del proyecto iniciado en 1992, impulsado por el PRI, PAN y PRD, y, por otro lado, un recién surgido partido político y candidato asociados a la izquierda mexicana que llevaría el nombre de Movimiento de Regeneración Nacional (Morena) y que en el discurso planteaba la necesidad de una transformación en la vida pública y política mexicana.

En julio de 2018, el tres veces candidato presidencial ahora con Morena, Andrés Manuel López Obrador, ganaría las elecciones presidenciales e impulsaría

un nuevo proyecto nacional. Como resultado, en el año 2019 se promovería una nueva reforma educativa denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), que se adhiere a un proyecto que al menos en el discurso pretende desvincularse de las políticas educativas anteriores. Esta reforma educativa se establece como una propuesta que busca reorganizar la educación pública, ya que se considera que en el llamado periodo neoliberal se pretendió acabar con la gratuidad de la educación y convertir la escuela pública en oportunidades de negocio. Además, establece que “en el sexenio pasado se operó una mal llamada reforma educativa que era en realidad una contrarreforma laboral, contraria a los derechos laborales del magisterio y orientada a crear las condiciones para la privatización generalizada de la enseñanza” (PND, 2018, p.50).

Por esta razón, es necesario resaltar que los estudios se deben ampliar hacia la constitución de la NEM como una propuesta que derivó en una nueva reforma educativa, puesto que sus alteraciones modificaron el Artículo 3º Constitucional.

REFERENCIAS

- Benavides-Lara, M. (2020). Coaliciones promotoras de apoyo y corrientes de políticas en la reforma educativa 2013 de México, *RLEE Nueva Época*, 50(2), 137-164. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/71>
- Brito Melgarejo, R. y Guerrero Galván, L. R. (2016). *La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a 100 años de reformas*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4090/13.pdf>
- Camacho, S. (2001). Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001303>
- Carpizo, J. (2011). La reforma constitucional en México. Procedimiento y realidad. *Instituto de investigaciones Jurídicas de la UNAM*, 44(131), 543-598. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3732606>
- Corrales, J. (1999). Aspectos políticos en la implementación de las Reformas Educativas. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*, (14), 3-25. <http://archive.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2014-Spanish.pdf>
- Del Castillo Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848007>

- Díaz-Barriga, A. (2016). Reforma Educativa. Ángel Díaz-Barriga (ed.), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria* (17-39). Instituto de Investigaciones de la Universidad y la Educación. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/05/la-reforma-integral-en-educacion-basica-perspectivas-de-docentes-y-directivos-de-primaria3.pdf>.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129031002.pdf>
- Echenique, Vázquez, L. y Muñoz Armenta, A. (2013). Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical. *Espacios Públicos*, 16(36), 77-92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67626913010>
- Eyzaguirre, B. (1999). Una mirada a la Reforma Curricular. *Estudios Públicos*, (76), 263-296. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303184440/rev76_eyzaguirre.pdf
- Fix-Fierro, H. (2015). Reformas constitucionales y culturales de la constitución en México. Reflexiones a propósito de las deformaciones y disfunciones de un texto constitucional casi centenario. *Instituto de investigaciones Jurídicas de la UNAM*, 379-404. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3980/20.pdf>
- Flores Andrade, A. (2017). La reforma educativa de México y su Nuevo Modelo Educativo. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 10(19), 97-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037367>
- Garita Alonso, A., Mena Álvarez, J., Montaña Ramírez, L. M. y López García, M. (2018). Proceso Legislativo y Reforma constitucional. *Senado de la República*, 1-93. https://www.senado.gob.mx/64/pdfs/documentos_apoyo/64-65/LXIV/Proceso_legislativo_y_reforma_constitucional.pdf
- Gil Antón, M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 303-321. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14054854013>
- Guevara, E. (2015). El Acuerdo 592, eje de la articulación de la Reforma Integral de Educación Básica y la práctica docente en aula. *Investigación*, 77-108. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/pdfs/vinculos7/V7_4.pdf
- Hernández, M. I. y Del Tronco, J. (2017). Reforma Educativa 2013: Negociación efectiva y ¿deliberación? Mara Hernández y Luz Parra (ed.). *Cabildeo Ciudadano y Democracia en México. 10 años de sociedad civil e incidencia efectiva*

- (295-335). Centro de Colaboración Cívica A. C. https://www.researchgate.net/publication/319622953_Reforma_Educativa_2013_Negociacion_efectiva_y_deliberacion
- Latapi Sarre, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-16. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v6n2/v6n2a11.pdf>
- López Calva, M. (2013). INEE: una década de evaluación (2002-2012). *Perfiles Educativos*, 35(141), 200-206. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/inee-una-decada-de-evaluacion-2002-2012/>
- López Guerra, S. y Flores Chávez, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15508106.pdf>
- Mendoza Rojas, J. (2018). Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016. Patricia Ducoing (ed.), *Educación Básica y reforma educativa* (pp. 71-76). Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. <file:///Users/user/Downloads/167-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1109-1-10-20180205.pdf>
- Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres*. Siglo XXI. file:///Users/user/Downloads/pol%C3%8Dtica_poder_y_pupitres_parte1de4.pdf
- Ortega Estrada, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *RLEE*, 47(1), 43-62. http://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/4884/RLEE_47_01_43.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pedro, F. y Puig, I. (1999). *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Paidós Ibérica. https://kupdf.net/download/pedro-y-puig-las-reformas-educativas_5cdad106e2b6f50c22a7f266_pdf
- Rocha, J. (2013). El Pacto por México bajo la lupa. *Análisis Plural*, 1, 94-105. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/820>
- Rodríguez Gómez, R. (2015). El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba enlace. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 309-324. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032722015>
- Rodríguez, J., Gutiérrez, N. y Román, A. (2019). Origen y funciones de las reformas estructurales a la educación. Un análisis en América latina. *Revista Digital FILHA*, (20), 1-11. http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/2019030512306_reformas222222222222.pdf
- Ruiz Cuellar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>

- Ruizpérez Alamillo, J. (1992). Algunas consideraciones sobre la reforma constitucional. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (75), 233-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=27151>
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 419-443. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003705>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Sierra Soler, E. y Sánchez Ramos, Y. I. (2015). Convergencia posible. Reformas educativas, gobernanza, docencia y diversidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 101-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27039624005>
- Vázquez Olvera, M. G. (2015). La calidad de la educación, Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93-124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64039200004>
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1-19. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n2/v4n2a6.pdf>
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>

LA PERSPECTIVA DE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LOS LIBROS OFICIALES DIRIGIDOS A DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

JESSICA GODÍNEZ BAÑOS^{1,2}
ENOC OBED DE LA SANCHA VILLA
CIRILA CERVERA DELGADO

INTRODUCCIÓN

Diversas instituciones y organismos nacionales e internacionales han llevado a cabo múltiples esfuerzos para analizar y promover acciones vinculadas a la equidad de género y la aplicación igualitaria de oportunidades para las y los estudiantes (Vásquez, 2017). Parte de esos esfuerzos se han dirigido a identificar los factores que favorecen condiciones asimétricas entre alumnas y alumnos y/o al establecimiento de acciones para disminuir o erradicarlo. Por ejemplo, desde la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer ya se reconocía que, a pesar de los trabajos y orientaciones para eliminar prácticas nocivas sólo por razones de género, en el ámbito educativo los programas de estudio y el material didáctico todavía contenían sesgos relevantes y muy raramente atendían o daban importancia a los requerimientos especiales de mujeres y niñas (Organización de las Naciones Unidas, 1995).

Por observaciones como las resaltadas en dicha conferencia, planteamientos teóricos vinculados a la necesidad de incluir la perspectiva de género en la educación (e.g. Solís, 2016), así como las exigencias crecientes desde diversos sectores de la sociedad (e.g. Lampert, 2014), las autoridades educativas de los diferentes países han adquirido el compromiso de elaborar libros, material

¹ La autoría fue colocada de manera aleatoria ya que el trabajo fue realizado como un proceso conjunto por los autores. Enviar correspondencia a eo.delasancha@ugto.mx.

² Este trabajo fue realizado con el apoyo de la beca Conacyt 1080483 de la primera autora.

didáctico y planes de estudio libres de estereotipos basados en el género (Vásquez, 2017).

En el caso particular de México, la perspectiva de género se ha integrado paulatinamente a los modelos, planes y programas de los diversos niveles educativos. En la Educación Básica, nivel dependiente del Gobierno Federal en tanto delimitaciones curriculares y contenidos, los planteamientos sobre equidad de género se han visto influidos por los cambios que han supuesto las distintas reformas o propuestas implementadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Así, cuestiones relacionadas con la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, la eliminación de los tratos discriminatorios debido al género o el acceso a los derechos que deben tener como ciudadanas y ciudadanos, han sido caracterizados en formas particulares en función de las propuestas realizadas en diferentes momentos.

Analizar cómo se ha introducido y evolucionado el planteamiento sobre la equidad de género en los discursos educativos oficiales en México, así como la manera en que dicha perspectiva se ha integrado en los materiales dirigidos a los profesionales encargados de formar a los alumnos en el nivel básico es importante y se justifica al menos por tres razones: 1) el discurso oficial, tanto curricular como legislativo, delimita la pauta de la acción formativa y plantea directrices que pueden guiar el desarrollo de las personas de una u otra manera; 2) reconocer el proceso de inclusión del tópico, sus vaivenes conceptuales y sus formas de implementación o propuestas, permiten el análisis de cómo concibe el tema la institución encargada de la educación en el país y cuáles podrían ser sus puntos fuertes o áreas de oportunidad; y 3) indagar en la manera en que se operacionalizan las propuestas educativas en los materiales que orientan al profesorado sobre lo que deben promover con las niñas y los niños, permite reconocer la congruencia entre lo establecido teóricamente y su integración en los recursos formativos, así como el tipo de prácticas e interacciones a los que se pretende exponer, de manera tácita o explícita, a los educandos.

Tomando en cuenta lo mencionado, este trabajo tiene como objetivo principal analizar la manera en que se ha incluido el planteamiento de la equidad de género y las prácticas que se proponen para su promoción en los materiales dirigidos a docentes de Educación Básica. Para lo anterior, se revisarán algunos referentes sobre la equidad de género en las obras educativas oficiales nacionales e internacionales y, posteriormente, se abordará la manera en que se ha implementado tal conceptualización en los libros que proponen instituciones gubernamentales que abordan la temática en el ámbito educativo.

En términos básicos, equidad de género es un concepto que alude al hecho de brindar a las niñas y a los niños las mismas oportunidades. Bajo esta noción se busca eliminar los tratos discriminatorios, injustos, desiguales y jerarquizados basados en el género, de manera que se permita y garantice el acceso a los derechos que tienen las personas como ciudadanos o ciudadanas; y, a su vez, se pretende construir “una sociedad donde las mujeres y hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones” (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Artículo 5, Fracción IX).

La idea de promover la equidad de género no es una propuesta surgida de manera espontánea o sin razón de ser, por el contrario, es una exigencia y movimiento que se ha planteado a nivel global desde siglos pasados en función de los tratos y prácticas asimétricas que se han dado entre mujeres y hombres. Un ejemplo importante de estos esfuerzos pudo observarse en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, donde se hizo evidente que, para hacer frente a la desigualdad en condiciones y promover un desarrollo en el que fuera alcanzable la idea de la equidad de género en los diferentes contextos sociales, era necesario integrar y accionar con base en dicha perspectiva tanto en las políticas públicas como en las educativas.

Incluir en el ámbito escolar el concepto de equidad de género es de enorme importancia porque las acciones educativas pueden dirigirse, desde los primeros momentos formativos, a disminuir o erradicar prácticas como: los estereotipos de género en la enseñanza, las prácticas sexistas, la diferencia en el trato hacia las personas con base en su género, entre muchas otras. La equidad de género también encuentra razón de ser y una relación directa con otras formas de búsqueda de justicia social dentro del ámbito educativo, como la “Educación para Todos” (UNESCO, 2007) o la “Inclusión Educativa” (SEP, 2010), ya que concuerda con ideales que buscan disminuir preferencias en tratos, discriminaciones y/o desigualdades basadas en cuestiones de raza, origen étnico, posición económica, capacidad, entre otras.

Cabe señalar que la equidad de género no es una propuesta o iniciativa que requiera respaldo legal o jurídico para que se implemente en los contextos escolares. Tal concepción se encuentra establecida en el Artículo 3º Constitucional, elemento legal fundamental de lo que la Carta Magna establece en materia educativa, en donde se enuncia que “la educación que imparta el Estado será equitativa

de manera que combata *a las desigualdades de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos*” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3°, apartado B, fracción V) (las cursivas son nuestras). Adicionalmente, y con más énfasis, el artículo mencionado sostiene que los planes y programas de estudio deberán tener perspectiva de género, lo que para algunas autoras implica que aquello que se construye a partir del currículo oficial debe tomar en cuenta “las construcciones culturales y sociales propias de los hombres y las mujeres, sus posibilidades vitales, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades” (Lagarde, 1996: 2).

La formación bajo la visión de género en el ámbito escolar también ha encontrado fundamento en la Ley General de Educación (LGE); ésta, además de pretender eliminar obstáculos en el desarrollo social y personal como el fanatismo, servidumbres e ignorancia, señala de manera explícita que debe lucharse “contra la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra las mujeres” (LGE). Complementariamente, es destacable que dicha legislación considere la formación de estudiantes bajo estándares de equidad de género desde el nivel preescolar, ya que éste es, generalmente, el primer acercamiento que tienen las niñas y los niños a la educación formal.

Es importante destacar que, desde el marco jurídico del Estado Mexicano y los planteamientos del organismo educativo oficial, se intenta que exista congruencia con lo establecido por instituciones internacionales que han promovido una agenda para favorecer la igualdad entre mujeres y hombres. En tal sentido, es posible notar que las cuestiones de género se han ido incluyendo en los planes y programas de estudio, en los textos que apoyan la formación de los docentes y estudiantes, así como en los materiales educativos y didácticos utilizados cotidianamente, por mencionar algunos ejemplos. A la fecha, no obstante, pocos son los trabajos que se orientan a hacer un análisis de las características, cambios o evolución que ha tenido la inclusión de la perspectiva de género en los libros que ofrece la entidad oficial encargada de la educación en México. Por lo tanto, en el siguiente apartado se realiza un análisis de materiales educativos que han sido promovidos por dicho organismo y han buscado integrar esta temática. La revisión abarca desde el año 2004 hasta 2020 y se basa en libros propuestos desde organismos gubernamentales que son dirigidos a profesores de Educación Básica, donde se aborda y se intenta promover la equidad de género.

LIBROS PROPUESTOS POR INSTITUCIONES GUBERNAMENTALES QUE ABORDAN LA EQUITAD DE GÉNERO

En el año 2004, el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) elaboró el libro *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. Este documento fue pensado para abrir un espacio a la reflexión sobre la construcción de género y la manera en que tal concepción influía en las formas de relacionarse y conducirse con cuerpos sexuados diferentes (Inmujeres, 2004). De manera general, el trabajo se destaca por: *a*) la importancia dada a la incorporación de la perspectiva de género en la educación inicial y preescolar; *b*) reconocer como un reto la creación de condiciones donde se considere como prioridad el desarrollo equitativo de las capacidades de las niñas y los niños; y *c*) sostener como finalidad preparar a las niñas y los niños para un presente más justo y digno y un futuro más esperanzador.

En el terreno de lo específico, el documento enfatizó la necesidad de visualizar la desvalorización hacia el género femenino. Dicha consideración, aunque tardía en comparación con las propuestas educativas de otros países como Colombia (Estrada, 2001) y Chile (Arango y Fernández, 2003), fue un paso importante para promover un cambio vinculado con la transformación de las realidades y la posibilidad de fomentar la aplicación de derechos y libertades para las niñas y mujeres desde el contexto escolar. Otra observación importante fue el resaltar que en las actividades educativas y espacios escolares suelen reforzarse criterios estereotipados, así como la facilidad con la que se localizan sesgos sexistas en los materiales y recursos didácticos que se utilizan en el aula o escuela.

De manera analítica, puede decirse que el material presentado por el Inmujeres considera aspectos importantes para comprender y analizar la temática de género y sus implicaciones en el contexto educativo y el de la infancia; adicionalmente, permite reflexionar sobre cuestiones que siguen siendo importantes, a saber: los tratos asimétricos vigentes entre mujeres y hombres que repercuten en la falta de oportunidades de niñas y mujeres en diferentes aspectos de la vida común. Ejemplos de estas desigualdades se pueden ubicar en materia de Derechos Humanos (Centro de Derechos Humanos, 2003), brecha digital de género (Arenas, 2011), acceso a la educación (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2016), acceso y calidad del empleo (Naciones Unidas, 2019), entre otros obstáculos con los que todavía se enfrenta este sector social. Además, este material es de importancia porque, desde la educación inicial o preescolar, los estudiantes se incluyen en contextos que siguen favoreciendo situaciones estereotipadas que promueven distintas formas de desarrollo motor, social, cognitivo, emocional e incluso moral. En tal sentido, muchos espacios escolares siguen funcionando como

promotores de tendencias de comportamiento que pueden influir en el surgimiento, mantenimiento o consolidación de una perspectiva perniciosa respecto a las prácticas “tradicionales que deben darse” por pertenecer a uno u otro género; destacar la importancia de cambiar dichas prácticas desde estos primeros momentos de influencia educativa pueden ser clave para el cambio en las formas de vida.

El documento también tiene un área de oportunidad importante: la necesidad de incluir el tópico de las nuevas feminidades y masculinidades desde la edad preescolar. En tal sentido, se requiere que las niñas y los niños sean educados desde edades tempranas para ser conscientes de patrones vinculados a masculinidades de tipo hegemónicas, subordinadas, alternas, machismos, micromachismos, las relaciones entre tales conceptos y la violencia, entre muchos asuntos (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2018). En otras palabras, se precisa que desde materiales como éste se cuestionen los significados de la enseñanza tradicional y se creen alternativas más justas a partir de replanteamientos que eliminen de la práctica educativa aquellos roles y estereotipos específicos que se han determinado para los géneros, buscando construir nuevas formas de relación armónicas y justas entre mujeres y hombres desde los primeros niveles educativos.

Un año después, el Inmujeres y la Secretaría de Educación Pública (SEP) generaron la propuesta denominada: *El enfoque de género en la educación preescolar* (SEP, 2005). Su objetivo era que las y los docentes de preescolar, a partir de analizar distintos planteamientos teórico-metodológicos, desarrollaran las competencias necesarias para la construcción de relaciones equitativas, libres de violencia y el fomento de la participación plena en la vida social. Cabe destacar que este acercamiento a la formación docente en el tópico partió de la idea de que “educar con visión de género es educar en valores de respeto a la dignidad humana y al reconocimiento de la igualdad en la diferencia” (Inmujeres y SEP, 2005: 10).

De manera específica, el documento presentó algunas alternativas con la intención de mejorar las acciones educativas, por ejemplo: utilizar el lenguaje incluyente, respetar las diferencias de las niñas y los niños, tener mayor apertura para realizar actividades, cantos y juegos sin distinción de género, entre otras. Estas ideas fueron planteadas en función de eliminar prácticas sociales comunes que generan jerarquías entre los géneros y pueden reproducirse en el ámbito educativo. En el libro también se evidencia la intención de que el profesorado se haga consciente de las cuestiones de género implicadas en sus prácticas y las mejore, en caso de ser necesario; adicionalmente, se establecen las bases necesarias

para adentrarse en la comprensión de la temática de género y las implicaciones que tiene en la vida de las niñas y los niños en formación.

Una lectura analítica de la obra permite reconocer que en este material permea la idea de lograr un intercambio de roles, enfatizando que *todas y todos podemos hacer lo que hace el otro género*, y que esto ayudará a eliminar las brechas de género. Tal postura, aunque resalta un factor importante, puede promover la consideración de que esta acción es la necesaria y suficiente para cambiar las condiciones vinculadas a la equidad de género, cuando en realidad es una parte mínima de lo que implica el inicio de su búsqueda. Por otra parte, es destacable que, desde este nivel educativo y mediante la capacitación, concientización e intervención de los docentes de preescolar, se pretenda incluir a niñas y niños desde edades tempranas en situaciones que promuevan la equidad de género. Tal esfuerzo probabiliza que se vayan estableciendo prácticas desde las primeras experiencias educativas que favorezcan aspectos vinculados con la igualdad entre hombres y mujeres, la no discriminación, entre muchas otras.

En esta obra se observan dos áreas de oportunidad vinculadas con: *a*) la profundización sobre problemáticas que se reproducen en el salón de clases, en caso de no trabajar de la manera sugerida en el material, las cuales son: la invisibilización de las niñas en el lenguaje (Izquierdo y Santiago, 2017), la reproducción de los roles estereotipados que encasillan la manera de ser y/o actuar de los infantes (González y Rodríguez, 2020), o incluso las prácticas sexistas (García, 2014); y *b*) el hecho de que, desafortunadamente, este curso no fue obligatorio, lo que sugiere que este tipo de formación, al momento, era optativa entre el colectivo docente y posibilitó que sólo algunas profesoras y algunos profesores accedieran a ella, y el tópico pudiera ser considerado como cuestión de preferencias personales o de elección libre. Por último, puede decirse que el objetivo planteado en el libro *El enfoque de género en la educación preescolar* (SEP, 2005), aunque importante y de gran relevancia para orientar a la práctica educativa hacia la oportunidad de recibir un trato justo independientemente de los géneros, tenía una finalidad muy ambiciosa. Si bien es cierto que la educación puede ser pionera en la búsqueda de la creación de espacios en los que se desarrolle la equidad de género, se requieren esfuerzos conjuntos con otros actores e instituciones que impulsen cambios a niveles micro y macrosocial a partir de sus diferentes factores de influencia.

Siguiendo la línea de las acciones basadas en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Secretaría de Educación Pública creó el libro *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria* (2009). El texto fue dirigido a las y los docentes bajo el argumento de que ellos conocen de manera directa las situaciones a las que se enfrentan las niñas y los niños en la

cotidianeidad y, en tal sentido, tienen la posibilidad de “propiciar y crear relaciones de igualdad entre mujeres y hombres, así como prevenir la violencia y la discriminación que se presenta en las aulas” (SEP, 2009: 10). De manera general, el documento planteó asuntos vinculados al género, así como recomendaciones para que el profesorado reflexionara sobre este tópico, tanto en sus vidas privadas como en sus prácticas educativas. En tal sentido, a lo largo de sus capítulos puede advertirse un énfasis en promover el análisis vinculado a cómo las ideas sobre lo que “corresponde” a lo femenino o masculino han promovido desigualdades y se cuestionan ciertas prácticas vinculadas a las ideas sobre el género mediante casos comunes y preguntas detonadoras.

En el terreno de lo específico, la obra mostró la distinción elemental entre sexo y género para coincidir con los planteamientos relativos a la necesidad de incorporar y entrelazar temas de género que contribuyeran al desarrollo de competencias para la vida, establecidos en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Para lo anterior, desarrolló conceptos necesarios para comprender la construcción social y cultural de la feminidad y la masculinidad, resaltando tales construcciones como el principal “proceso mediante el cual surgen estereotipos y roles que organizan las formas de ser mujer y de ser hombre” (SEP, 2009, 19).

Al profundizar en la obra se desarrollan dos temáticas de enorme relevancia: 1) la constitución de los estereotipos de género; y 2) la distribución sexual de los espacios en los que se relaciona a las mujeres con lo privado y a los hombres con lo público. En el primer caso, el texto promueve la discusión sobre cómo ciertas prácticas atribuyen a los cuerpos de las mujeres o los hombres, las niñas o los niños, actividades, comportamientos, funciones, entre otras, y van configurando una imagen que actúa como modelo y favorece la asignación de un papel por desempeñar, un rol con el que “se debe” cumplir. Los ejercicios de reflexión anteriores se enlazan con dos planteamientos principales: 1) la forma en que dichas construcciones y prácticas sociales generan un sistema que produce inequidades y una relación de dominación-subordinación, latente aún en la actualidad; y 2) el reconocimiento del contexto escolar como un espacio formativo privilegiado para el cambio (SEP, 2009). Así, y aunque la temática es más amplia de lo que se proyecta en la obra, las especificaciones sobre los roles y estereotipos de género posibilitan que el profesorado tenga conocimiento de que, aun cuando estos no son estáticos en el tiempo, en aquel entonces y en la actualidad, siguen ocasionando obstáculos para el desarrollo de las personas (Catillo-Mayén y Montes-Berges, 2014; Campillo y Yepes, 2021).

En relación con la distribución sexual de los espacios, el texto desarrolla, de manera adecuada y con ejemplos cotidianos, situaciones en las que se observa

cómo, a pesar de que se han abierto y ampliado los espacios y actividades para las mujeres, aún existe una oposición entre lo público y lo privado que se mantiene latente en la sociedad y en la escuela misma. Los ejemplos utilizados permiten visibilizar condiciones que podrían considerarse ordinarias en la vida escolar (e.g. el uso del patio y las instalaciones escolares), pero que en realidad son formas de asignar o dirigir, tácita o explícitamente, a las niñas y los niños a espacios en los que pueden moldearse disposiciones (e.g. gustos, motivaciones, tendencias a comportarse) en función de su género.

Es importante destacar que este material educativo aborda una temática significativa que no se había trabajado en las obras anteriores: la violencia. Su inclusión es de gran relevancia porque, de acuerdo con la misma SEP, éste “no es un fenómeno aislado y obedece a múltiples factores y se intensifica cuando el contexto sociocultural la justifica, promueve o tolera” (SEP, 2009: 10). Después de desarrollar la temática, el texto presenta aportes para la resolución de conflictos en la educación primaria y se promueve que estas soluciones sean pacíficas, creativas, constructivas y respetuosas.

Como conclusión de esta obra, puede decirse que el documento cuenta con una vasta información sobre la equidad de género y la prevención de la violencia, además, desarrolla las temáticas con un lenguaje accesible para las y los docentes, e incluso se destaca por la utilización adecuada y pertinente de ejemplos cercanos a la práctica educativa. Adicionalmente, tiene puntos clave para comenzar el cuestionamiento de aspectos de la vida diaria que no benefician a todas las niñas y los niños y da pautas de acción para solucionarlos. No es difícil observar a lo largo del texto la intención de promover, por medio de prácticas que impliquen la equidad de género y la no violencia, una nación donde se respete la diversidad y tenga la posibilidad de crear espacios en los que las niñas y los niños tengan más oportunidades.

En cuanto a las áreas de oportunidad, se hace evidente la necesidad de abordar otras temáticas emergentes y/o subyacentes a la equidad de género, como: *a*) las nuevas masculinidades en la infancia, *b*) las identidades de género (más allá de la dicotomía femenino/masculino), *c*) las orientaciones sexuales, y *d*) el aprecio y respeto por la diversidad que, aunque se enuncian en algunas ocasiones, no se establecen como subtemas en el texto. Trabajar estos tópicos permitiría abonar a la búsqueda de espacios en los que se eduque sin importar el sexo que tenemos o lo que el género ha establecido para mujeres y hombres. Una segunda área de oportunidad se relaciona con la necesidad de un mayor énfasis en la relación que se tiene que establecer con la comunidad educativa: entendida como docentes, educandos, directivos, y más allá de estos actores, las madres y padres de familia, además del entorno social que les rodea. Al no abrir estas vías de

comunicación y acción desde este material educativo se reduce la posibilidad de actuar en conjunto. Si bien es destacable que las actividades no son únicamente para los educadores, pues se incluye a las niñas y a los niños a integrarse en la reflexión y posible cambio de su entorno áulico, estas ideas podrían enriquecerse más al compartirlas con otros espacios en los que las niñas y los niños aprenden.

Como parte de las acciones vinculadas a la incorporación de la perspectiva de género en la educación básica, y para dar continuidad a los materiales publicados en 2009 y 2010 dirigidos a los niveles de preescolar y primaria, la SEP y el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) crearon el libro titulado *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria* (2011). Aunque la presente obra guarda una estrecha relación con las dos anteriores, esta se destaca por incluir un capítulo dedicado a presentar la relación entre el género y la sexualidad, lo que supone un avance en su tratamiento. Aún más importante, propuso desarrollar la temática de género de manera transversal a la formación de los educandos y de manera específica como contenido vinculado a todas las asignaturas y espacios curriculares del programa de estudios del nivel secundaria.

En términos generales, en este documento es evidente el cambio e incorporación de referentes y planteamientos teóricos para abordar la temática de género. Por ejemplo, esta versión se complementa con la postura de Judith Butler, quien estableció una nueva manera de ver al género más allá de la dicotomía sexo/género. Además, se observa una mayor apertura y se abre el diálogo a consideraciones importantes en este nivel educativo: las preferencias sexuales y la manera en la que se desarrolla la performatividad del género (Butler, 2009). Otro aspecto destacable en este texto es que retoma y enfatiza la necesidad de analizar las producciones culturales con las cuales las y los adolescentes están en constante contacto como, por ejemplo, los medios de comunicación masiva, el arte, el lenguaje, las ideas, creencias, costumbres y tradiciones.

En lo particular, el texto incluyó un capítulo en el que se plantea la importancia de la transformación del currículo oculto. Además de ser la primera ocasión en que el término es incluido en la serie para vincularlo con prácticas que pueden promover desigualdades a partir del género, la obra instiga a la reflexión sobre las ideas o creencias que permean la práctica educativa y busca su cambio, en caso de ser necesario. Adicionalmente, se proponen acciones que fomenten las condiciones de igualdad y equidad en la escuela; por ejemplo, se relaciona el papel del docente con la “necesidad de actualizarse en temas de sexualidad, prevención de discriminación basada en las identidades de género o en orientaciones sexuales distintas a las heterosexuales” (SEP y PUEG, 2011: 93).

La manera en la que se especificó el compromiso que tiene la educación nacional con el respeto a las diversidades, la búsqueda de la igualdad y la equidad es un

avance importante en comparación con los demás textos, en los que no se ahondaba en las temáticas que son indispensables para establecer las bases de una educación justa con respecto al género: la no discriminación, el respeto a la identidad y orientación sexual. En tal sentido, esta obra brinda más oportunidades al profesorado de integrar los tópicos por medio de actividades relacionadas con el área de conocimiento que imparten o con el programa educativo en general.

CONCLUSIONES

La revisión realizada muestra que el Estado Mexicano y el organismo encargado de la educación oficial en el país han realizado intentos por incluir y promover la equidad de género en los espacios escolares. Como se evidenció en el recorrido de materiales, éstos tienen fortalezas y áreas de oportunidad. Entre las primeras se encuentra el propósito de empezar a promover este tópico, y sus prácticas, entre la comunidad de docentes que atienden a los niños durante sus primeras experiencias en ambientes institucionalizados, con lo cual pueden adquirir, fortalecer o inhibir diversos tipos de comportamiento. Tal objetivo se vincula con la concepción de que la escuela es el espacio en el que se desarrollan competencias y aprendizajes significativos, los cuales incrementan la posibilidad de que las niñas y los niños se involucren en formas de vida acordes con los ideales sociales nacionales e internacionales (SEP, 2009). Para lograr lo anterior, los materiales dirigidos a docentes buscan comprometer al profesorado para que analicen sus prácticas y actitudes con una perspectiva de género y realicen los cambios necesarios en materia de diversos fenómenos que promueven inequidades entre mujeres y hombres.

La segunda fortaleza se relaciona con lo expuesto en líneas previas inmediatas, esto es: la manera en que las situaciones vinculadas a la equidad de género son abordadas en los materiales. Los libros se destacan por el uso de ejemplos cotidianos, la instigación a discutir sobre casos comunes o con los que está familiarizado el profesorado, la búsqueda permanente de la reflexión y, en el mejor de los casos, cambios en las consideraciones respecto a las asimetrías existentes en función del género. Además, en la serie de libros se observa una cobertura cada vez más amplia, aunque todavía con cierto acotamiento, orientada a cubrir las distintas formas en que se pueden tener interacciones o prácticas que promuevan la desigualdad a partir del género, superando la dicotomía mujer-hombre.

En el lado opuesto, las áreas de oportunidad están relacionadas con la manera en que el tópico fue abordado y evolucionando en las diferentes obras. Así, los primeros tratamientos vinculados a la equidad de género dejaban de lado

aspectos fundamentales como la transición a nuevas interacciones promotoras de la equidad entre mujeres y hombres y la inhibición o eliminación de prácticas hegemónicas vinculadas a patrones tradicionales de comportamiento según el género, y que suelen ser consideradas normales. Adicionalmente, algunas cuestiones señaladas en la literatura como parte de las desigualdades en función del género (e.g. invisibilización de las mujeres, reproducción de roles estereotipados) no fueron abordadas en profundidad. Por último, se pudo destacar la necesidad de integrar y trabajar en temáticas emergentes que posibiliten tratos más inclusivos con las personas y la extensión de dichas prácticas a toda la comunidad educativa y sus espacios de influencia.

También es importante hacer notar que, a pesar de los esfuerzos realizados por promover desde el ámbito público la creación de textos que disminuyeran la propagación de roles y estereotipos de género que impactan en desigualdades y prevención de la violencia en espacios educativos, los materiales dirigidos a docentes para modificar dichas prácticas se vieron recortados o suspendidos en el año 2011. Este hecho permite cuestionar las políticas educativas y sociales que se buscan desde los ámbitos oficiales, ya que su omisión, ya sea en libros dirigidos a profesores, a alumnos, en cuentos o en cualquier tipo de materiales educativos, probabiliza la reproducción de ideas tradicionales que ocasionan fenómenos sociales de desigualdad, exclusión y violencia, los cuales son indeseados desde cualquier política pública.

La necesidad de retomar los planteamientos vinculados a las prácticas con enfoque de género en los libros para el maestro, y en general en los materiales educativos, se vuelve un imperativo porque la misma SEP ha documentado que éstos contienen importantes sesgos. Por ejemplo, los análisis de texto gratuito que se han realizado han evidenciado: *a)* presencia de modalidades y tipos de violencia, acciones y actitudes, formas de tolerancia de violencia y de promoción de prejuicios y creencias o prácticas que contribuyen a ella; *b)* ausencia de ejemplos positivos del género femenino: falta de representación de las mujeres en labores o espacios estereotipados como masculinos; *c)* falta de equilibrio en las representaciones del género femenino en cuestión de personajes, narradoras, autoras, etc.; *d)* refuerzo de representaciones culturales de la diferencia entre los sexos a través de representaciones de género que favorecen, fomentan y/o agudizan prejuicios discriminatorios, conceptos de desigualdad e inequidad; *e)* el uso excesivo del masculino universal, que no es parte de un discurso neutral sino de uno que invisibiliza a las mujeres, entre otros (SEP y PUEG, 2011: 6).

Afortunadamente, las políticas educativas actuales han retomado la necesidad de promover la equidad de género en el ámbito educativo. Ejemplo de lo anterior es la propuesta oficial actual denominada “La Nueva Escuela Mexicana”, a partir

de la cual se lanzó la Convocatoria para rediseñar los libros de texto gratuitos de Educación Primaria para el ciclo escolar 2021-2022 que, entre otras cosas, buscó: que las ilustraciones de los libros de texto gratuito evitaran estereotipos, mostraran la equidad de género, promovieran la multiculturalidad y la inclusión en todos los aspectos, así como el respeto a los derechos humanos. Aunque se reconoce el interés por retomar este tópico, es evidente que otros aspectos, como la inclusión de la perspectiva de género en el texto, deben también incorporarse a los materiales educativos.

Como parte final de este trabajo, es menester comentar que las obras que se han desarrollado desde el ámbito oficial en torno a este tópico, y las propuestas de acción que han surgido y se han empleado, se han destacado por considerar que educar tomando en cuenta las cuestiones de género ha sido y sigue siendo un reto, ya que cada vez es más evidente que la conceptualización contemporánea del género tiene diversos significados que van más allá de una visión dicotómica que nos determina como seres biológicos. Abordar las cuestiones de género implica ahora adentrarse y considerar cuestiones importantes como: 1) la identidad de género, 2) la orientación sexual, 3) el respeto a las diversidades, entre otras. Estas consideraciones poco han sido tratadas desde el discurso y es éste el que da la pauta de lo que se considera importante y se promueve entre los actores que son parte del espacio de influencia del contexto escolar.

A manera de reflexión final, es necesario reconocer la importancia y el impacto que tienen los materiales educativos oficiales que se dirigen a los actores educativos, ya que brindan una perspectiva amplia sobre lo que se considera viable, deseado o normal desde el ámbito oficial y suelen representar modelos de las personas, en el sentido de que “muestran cómo debe de ser su desenvolvimiento en la sociedad, como individuo (niñas, niños y adultos), siendo parte de una familia (con los posibles roles que desempeña cada uno) e incluso siendo parte de una sociedad” (Cervera y Montoya, 2019).

REFERENCIAS

- Arenas Ramiro, M. (2011). Brecha digital de género. La mujer y las nuevas tecnologías. *Anuario de la Facultad de Derecho*, N° 4, 97-125.
- Centro de Derechos Humanos (2003). *Derechos humanos y mujeres: Teoría y práctica*. Facultad de Derecho.
- Chaves, A. (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a Nivel de Educación Preescolar, Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, vol. 5, núm 1-2, 1-18.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [México], 5 febrero 1917. <https://www.refworld.org.es/docid/57f795a52b.html>
- García, C. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *Educere*, vol. 18, núm. 61, 439-448.
- González, E. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Psicosocial Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. Doi: 10.7179/PSRI_2020.36.08
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. Inmujeres.
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005). *El enfoque de género en la educación preescolar*. Inmujeres.
- Izquierdo, C. y Santiago, R. (2017). Niñas, hasta que un niño diga lo contrario: lenguaje y presencia. *Educación 26 (51)*, 197-205.
- Lagarde, M. (1996). El género, fragmento literal: La perspectiva de género. *Género y feminismo, Desarrollo humano y democracia*. Ed. Horas y HORAS.
- Lampert, M. (2014). *Concepto de equidad de género*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Lechuga Montenegro, J., Ramírez, G. y Guerrero Tostado, M. (2016). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Journal of Economic Literature (JEL)*, vol. 15, núm. 43, 110-139.
- Ley General de Educación (LGE) (2013). Artículo 8°. México, 11 de septiembre de 2013.
- Naciones Unidas (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing. Naciones Unidas.
- _____. (2019). *Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Salazar, C. (2020). *Los estereotipos de género en las aulas de Educación Infantil*. [Tesis para optar al grado de Maestra en Educación Infantil]. Universidad de la Laguna.
- Secretaría de Cultura (2016). *Manual básico de Equidad de Género*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009a). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. SEP.
- _____. (SEP) (2009b). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. SEP.
- _____. (SEP) (2010). *Programa Escuelas de Calidad. Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en*

- el PEC*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Banco Mundial.
- _____. (SEP) y Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) (2011). *Metodología del análisis de los libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género*. SEP.
- Solís, A. (2016). Representación de la perspectiva de género en la educación. Trujillo, J. y García, J. (coords). *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*, 97-107. Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- UNESCO (2007). *Educación para Todos. Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia*. UNESCO.
- Vásquez, A. (2017). Estereotipos de género en los libros de texto gratuitos. *RECIE: Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, vol. 3, 877-884.

TRANSVERSALIZAR LA SUSTENTABILIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA VINCULA LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS A LA VIDA COTIDIANA

DARLEN MEJÍA PICENO

SYLVIA CATHARINA VAN DIJK KOCHERTHALER¹

INTRODUCCIÓN

Desde 1987 la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de las Naciones Unidas, preocupada por los problemas ambientales de nuestro planeta, ha invitado a todos los gobiernos del mundo a incorporarse a la discusión que culminó en el año 2000 con la Carta de la Tierra. Desde entonces, todos los gobiernos del mundo han sido interpelados para incluir contenidos, valores y actitudes a los currículos y a las prácticas cotidianas en los establecimientos escolares, que permitan el desarrollo de competencias que favorecen la sustentabilidad.

En nuestro México, los contenidos están incorporados, y desde el preescolar hasta el nivel superior el discurso está presente, sin embargo, la atención real y la integración seria de la sustentabilidad como estilo de vida en la cotidianidad está casi ausente. Por ello, es necesario desarrollar nuevas estrategias para fortalecer la transversalización de la educación ambiental en todos los currículos. Este trabajo se enfoca en tal idea: incluir de manera transversal en las asignaturas de educación básica la educación ambiental.

Con el objetivo anterior en mente, y dadas las condiciones de la pandemia, se escogió un plantel pequeño en una comunidad rural en el que se pudiera trabajar e intervenir a pesar del confinamiento. Se decidió abordar la problemática a investigar desde el paradigma de la investigación-acción que precisamente fue desarrollado para transformar realidades (Colmenares, 2008 y 2012). La pregunta de investigación que guio la intervención y sus sistematización e interpretación

¹ Licenciatura en Educación, Universidad de Guanajuato. d.mejiapiceno@ugto.mx

fue: ¿cómo introducir de manera transversal la educación ambiental en la primaria de una comunidad rural? En este escrito se comparte la experiencia y los resultados logrados con esta investigación.

REFERENTES TEÓRICOS

Enfrentar el problema desde la educación invita a abordar los temas de tal manera que niños y niñas sean conminados a una reflexión cotidiana sobre su actuar en relación con los conocimientos que tienen o que construyen en torno a la problemática ambiental que vivimos. Ramos y sus colegas (2019) plantean la necesidad de que los estudiantes reflexionen “sobre el papel que ellos mismos y sus comunidades tienen en relación con los problemas socioambientales y que, desde una perspectiva esperanzada y resiliente, se atrevan a visualizar escenarios de futuro alternativos y caminar hacia ellos” (5).

Esta perspectiva sobre la educación ambiental, desarrollada como un eje transversal, invita a crear una nueva estructura educativa, misma que se puede introducir, paulatinamente, en las escuelas con la finalidad de promover una vinculación amorosa con los elementos y los recursos que tienen en su entorno, a la vez que se cultiva una actitud de responsabilidad y cuidado de ellos. La construcción de los conocimientos en torno a la sustentabilidad es posible abordarla en prácticamente todas las asignaturas, sin que suponga una carga extra de contenido. Otros autores también lo han concebido de esta manera:

[...] la educación ambiental como elemento transversal tiene que ser abordado desde las diferentes áreas del conocimiento, es decir, desde las matemáticas podemos hablar de lo ambiental, desde las ciencias sociales, el español, la educación artística, la educación física y demás, toda vez que las cuestiones del ambiente nos competen a todos, por tanto, TODOS podemos aportar desde nuestra cotidianidad (Velázquez, 2009: 39).

Estos enfoques implican trascender el paradigma cartesiano y lineal para poder acceder a la comprensión compleja de la vida en el planeta de la cual formamos parte. Este sentido de pertenencia al ecosistema que habitamos es un primer paso que se puede desarrollar desde edades muy tempranas, pues los infantes todavía perciben el mundo como un todo sin fragmentaciones producto del pensamiento racional. Sin embargo, para amar y pertenecer a un territorio hay que conocerlo y acercarlo a los niños y niñas al mundo maravilloso que habitamos.

La capacidad de asombro nata en los seres humanos durante sus primeras etapas evolutivas es un elemento que se necesita fomentar y desarrollar. Así, es muy emocionante para los pequeños descubrir lo que vive en la tierra (lombrices, escarabajos, todo tipo de insectos, hongos y microorganismos); el mundo bellísimo de las plantas y sus diversas características, usos, funciones; comprender que son el vestido de nuestro planeta y que nos ayuda a regular la temperatura y a limpiar el aire; la fascinación por la diversidad de los animales, desde insectos hasta los grandes depredadores, comprendiendo la cadena alimenticia que sostiene la vida; así como la importancia de los polinizadores y de conservar un equilibrio en cada ecosistema.

Niños y niñas tienen gran interés por conocer el mundo que les rodea de manera práctica y concreta, interactuando con su medio, observando y maravillándose de cómo se sostiene la vida en el planeta. Es fundamental que esta construcción de saberes se haga en el campo, al aire libre. En el aula se puede complementar con documentales, lecturas, cálculos y conocimientos en torno a cómo han ido cambiando los entornos inmediatos y por qué, así como sus consecuencias para salvaguardar la vida.

Este enfoque es transdisciplinar y requiere dejar que niños y niñas utilicen sus percepciones, sus emociones, la información, su capacidad de comprensión concreta para ir construyendo y dando significado a sus propios conocimientos. Se mantiene vital la capacidad de asombro y la formulación de preguntas genuinas que nos ayudan a comprender el mundo desde perspectivas diversas. Como bien dicen Flores y sus colegas (2017) “este componente educativo, dada su complejidad, implica la identificación de las problemáticas y potencialidades propias de cada localidad, región y país” (381).

Lo anterior se enuncia fácilmente en un par de párrafos, pero implica una concepción curricular que trasciende la fragmentación y el enfoque puramente teórico y cognitivo, que concibe los conocimientos como neutrales. A partir de las nuevas teorías del conocimiento como producto de la intersubjetividad entre lo que se conoce y el que conoce “somos conscientes, hoy por hoy, de que el conocimiento brindado y construido desde la escuela está carente de articulación, ya que cada ciencia o disciplina se interesa únicamente por su objeto de estudio, sin contemplar la integración con otras” (Velázquez, 2009: 36).

Para lograr lo anterior, es necesario comprender y cuestionar las tradiciones epistémicas y reflexionar a partir de la experiencia vivida y percibida. Y como dice Edgar Morin (1999), hay que religar al mundo, tenemos que comprender, que cada parte impacta el todo, que cada acción en un rincón del planeta tiene repercusiones para todo el mundo. Las escuelas tendrán que facilitar en las nuevas generaciones esta manera de construir su conocimiento, tomando en cuenta

que cada verdad tiene una ceguera, que el mundo es dinámico e incierto, que los seres humanos podemos reflexionar sobre nuestro actuar y que esto implica una gran responsabilidad.

La Educación Primaria es base fundamental para crear un adecuado desarrollo en la conciencia de los actos que nos marcan como personas morales, donde la actividad humana cotidiana debe ser motivo de reflexión y debe cuestionarse desde una postura ética. De esta manera, se podrán trascender usos y costumbres depredadoras, explotadoras, violentas y conservarse las que son atentas a las necesidades del otro, amorosas, equitativas, amables y respetuosas.

Desafortunadamente, los hábitos cotidianos se adquieren, paulatinamente, sin mayor reflexión siguiendo las costumbres que cada grupo humano ha generado con el paso del tiempo, hasta convertirse en cultura. Es función de la escuela problematizar esos usos y costumbres, para analizarlos a la luz de los criterios de sustentabilidad, es necesario comprender las raíces culturales, pero también atreverse a recrear la cultura. Las civilizaciones que no han tenido la capacidad de transformarse acorde a las exigencias del entorno, tanto naturales como políticas, económicas y sociales han desaparecido (Diamond, 2006).

En función de lo comentado, es posible plantearse ¿cómo puede la transversalidad apoyar a solucionar lo anterior? Desde nuestra perspectiva los temas transversales deberán responder a los problemas que se han vuelto más relevantes en la institución y la comunidad, promoviendo la sustentabilidad desde su cotidianeidad. La comunicación y colaboración entre la escuela y los hogares de los estudiantes es clave en este esfuerzo. En este sentido, es fundamental lograr que los maestros y las prácticas escolares sean ejemplo y fuente de inspiración para los padres y las madres de familia. En las áreas rurales también son una coyuntura que permite a la escuela constituirse en espacio para el diálogo de saberes (De Sousa, 2011) y para la revalorización de los saberes ancestrales en materia de conocimiento y relación con la Madre Tierra.

Dicho planteamiento da respuesta a las condiciones de vida actuales en un mundo que debe entender la complejidad de varias relaciones: así, es clave comprender cómo interactúan fenómenos globales con las realidades locales donde se encuentra cada establecimiento escolar, es decir, las relaciones entre lo global y lo local (Pries, 2013). Otra interrelación que debe estar bajo continuo escrutinio de nuestra actividad reflexiva y crítica es la que se genera entre la acción cotidiana del hombre y la dinámica natural, cíclica, que busca continuamente nuevos equilibrios de nuestra Madre Tierra. Esto último porque como dicen Novo y colaboradores (2010):

Vivimos una situación generalizada de cambio global, un cambio en el que, por primera vez en la historia, el planeta está comenzando a ser condicionado en su funcionamiento por problemas que genera la especie humana. Mitigar y gestionar este cambio global, reconducir los impactos humanos sobre la naturaleza a límites razonables, y propiciar una mayor equidad en el acceso a los recursos, es tarea política, económica, social y, cómo no, educativa (184).

Desde esta perspectiva se entiende y se concibe a la institución escolar inserta en su comunidad, así como la necesidad de fomentar esa interacción entre la comunidad escolar y los demás miembros que conforman el entorno social y natural de la misma. De cierta manera, es necesario retomar los planteamientos básicos de La Escuela Rural Mexicana de principios del s. XX (Ramírez, 1976), que establecía los centros educativos como motores del cambio en las comunidades, como punto de reunión y de encuentro, de intercambio de saberes y de acción conjunta. Al respecto, Taymer y sus colegas (2007) dicen que:

[...] la sostenibilidad es una propiedad emergente de la interacción humana, las soluciones sostenibles surgirán únicamente a través del aprendizaje social, en un proceso interactivo por medio del cual los actores claves de dicho proceso de desarrollo se comprometen a llevar adelante acciones concertadas (196).

En la perspectiva que aquí se expone, es deber de todos tomar responsabilidad de los actos realizados por el hombre, para que de esta manera se puedan trascender los problemas generados por el mismo. Sin embargo, no es un aprendizaje sólo individual que se puede adquirir en teoría, requiere de la interacción social, del trabajo en equipo, de la acción colectiva. Para cumplir con esta función, de acuerdo con Velásquez (2009):

El docente debe ser un conocedor de la cultura y la problemática en la cual se hallan inmersos sus estudiantes, de modo que por medio de la transversalidad curricular pueda establecerse una relación entre los aprendizajes escolares y los aprendizajes necesarios para la vida (37).

La educación es fundamental en la vida de un individuo, por tal motivo, la facilitación de aprendizajes que ayuden a construir conocimientos de calidad es una gran responsabilidad del sistema educativo. Con calidad nos referimos a conocimientos vinculados con las realidades cotidianas de los estudiantes que les hagan sentido y les permitan leer su realidad, así como transformarla en todo aquello que está en sus manos, si lo consideran necesario y pertinente. Además

de construir buenas bases que ayuden a los estudiantes, más que a retener información, a saber encontrar la que necesitan y poder aplicar los conocimientos en su entorno cotidiano.

Finalmente, la calidad se logra si las nuevas generaciones adquieren competencias suficientes en los elementos básicos de la cultura a la que pertenecen y adquieren un dominio tal que pueden actuar en ella de manera crítica y responsable, recreando su sociedad. Los profesores requieren de saberes que les permitan indagar sobre las problemáticas que enfrentan las comunidades desde una perspectiva interdisciplinaria y respetuosa de los procesos sociales, culturales y naturales. Por ello, la educación ambiental se mueve en la complejidad (Morin, 1999) y cuando se quiere abordar desde los paradigmas tradicionales, fácilmente, se cae en un activismo ecológico que, muchas veces, no logra impactar en el sentido de trascender las problemáticas de manera contundente (Flores *et al.*, 2017). Dicho de otra manera, en las voces de Ramos, Escobar y Chao (2019):

Es esencial formar profesionistas con las capacidades necesarias para comprender la realidad desde una perspectiva crítica y compleja, y con la motivación para comprometerse personal y profesionalmente con la búsqueda de una sociedad justa y ambientalmente responsable (2).

En términos de Paulo Freire (1967), se requiere que los profesores desarrollen la capacidad de hacer una lectura crítica de la realidad. Postura muy lejana a la educación de corte instrumental que se ha promovido por el neoliberalismo durante los últimos casi 50 años. Paradójicamente, en el mismo periodo se han consensado internacionalmente dos documentos fundamentales para la educación ambiental: la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y la Carta de la Tierra (2000). En ambos documentos se coincide en el derecho de niños y niñas a un medio ambiente sano y mencionan explícitamente como una temática obligatoria en todos los sistemas educativos el cuidado del planeta, vinculado a una actitud responsable de autocuidado y de cuidado del otro.

El enfoque principal en ambos documentos está dirigido a generar un cambio en la manera en la que los niños puedan aprender en la escuela, por lo que:

[...] la educación ambiental como elemento transversal tiene que ser abordado desde las diferentes áreas del conocimiento, es decir, buscar la masificación del concepto por ingenieros, profesionales de las ciencias sociales, ciencias artísticas, población de ciencias básicas y los habitantes propios de nuestro país en vía de desarrollo, todos podemos hablar de lo ambiental y volverlo un tema de debate cotidiano (Severiche *et al.*, 2016: 6).

Es importante resaltar que influye en gran medida la forma en la que un pueblo se desarrolla y va heredando esas acciones a las nuevas generaciones, ya que con esto afecta de manera positiva o negativa en el progreso de las familias y, a mayor escala, en el de la sociedad misma, porque el deterioro del planeta nos afecta a todos, por esto:

si la cultura refiere o refleja las formas de vida de una comunidad, además de ser una reproducción generacional de hábitos, costumbres, tradiciones, normas y valores, entonces la educación, como parte inherente de la cultura, resultaría el mejor medio formativo para adecuar esa cultura (Severiche *et al.*, 2016: 7).

Estos llamados para modificar y enriquecer la educación también exigen un replanteamiento de la educación escolar, pues se necesita una escuela activa, que trabaje con el intelecto, pero también con las manos y con el corazón, que fomente el trabajo en equipos y que deje a un lado la fragmentación disciplinar del conocimiento para religar el mundo, que sepa comunicarse amorosamente sin juicios de valor *a priori*, pero sí críticamente y comprender profundamente nuestra condición humana así como nuestra responsabilidad ética (Morin, 1999).

La Carta de la Tierra es el producto de 13 años de discusión en el ámbito internacional que nos ofrece 16 principios que transforman la conciencia en acción. A través de este documento se busca inspirar a las personas a promover acciones que ayuden a fomentar una transición hacia formas de vida sostenibles que incluyan el respeto y el cuidado del medio ambiente de las diferentes formas de vida que la habitan, siendo conscientes del momento crítico en el que se encuentra nuestra Madre Tierra. Dicho documento permite reflexionar que el planeta, que es nuestro hogar, tiene la capacidad de recuperación de vida y del bienestar de la humanidad, pero estas dependen de la preservación de la biósfera y los sistemas ecológicos, así como de conservar y cuidar plantas y animales nativos de cada región para que no se altere el ecosistema y continúe el ciclo que produce tierras fértiles, aguas puras, aire limpio y millones de especies que habitan en esta gran casa.

La situación global es grave debido a que los patrones dominantes de producción y consumo siguen una lógica de depredación y explotación, causando que exista un gran agotamiento de recursos naturales que la Tierra nos ofrece, así como una cantidad inconmensurable de desechos que los ecosistemas no pueden digerir. El aumento de la población humana, que no ha cambiado sus paradigmas de estar en el mundo, ha provocado que haya una sobrecarga de los sistemas ecológicos y sociales. Esto causa una devastación ambiental que, de no modificarse, producirá la muerte de la vida en el planeta Tierra.

Los retos venideros tienen que ver con nuestra elección de querer formar una sociedad que sea consciente sobre el cuidado de la Tierra, del cuidado del otro y del cuidado personal o que, de lo contrario, se arriesgue a seguir en un mundo de destrucción de nosotros mismos y de la diversidad de la vida que existe. “Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida” (Carta de la Tierra, 2000: 1).

Las transformaciones civilizatorias profundas requieren de esfuerzos sostenidos y diversos para ver los resultados después de una generación o dos. Las resistencias a dejar viejas formas en las que como humanos nos sentimos cómodos son los retos que enfrentamos las sociedades en su conjunto. Los niños y niñas son los mejores promotores del cambio, pues tienen la energía que se requiere y no se han instalado aún en hábitos depredadores y que promueven la explotación.

Los 16 principios que integran la Carta de la Tierra se dividen en cuatro grandes pilares contenidos en este documento, agrupados de la siguiente manera:

- a) Respeto y cuidado de la comunidad de la vida
- b) Integridad ecológica
- c) Justicia social y económica
- d) Democracia, no violencia y paz

Cada uno de estos apartados fortalece y da sentido al movimiento global que impulsa la Carta de la Tierra; la alianza de personas que están dispuestas a atender a ese llamado a la acción por preservar lo máspreciado que tenemos y que es nuestra Madre Tierra, crece y se respalda en este documento. Quienes han dado respuesta a este llamado están construyendo a lo largo y ancho de todo el planeta formas de vida más sostenibles de maneras muy diversas. Estos esfuerzos pueden ser fuente de inspiración para promover el cambio en otros y motivar a más personas a sumarse a la acción.

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo generar conocimiento situado en torno a posibles estrategias de transversalización en una escuela rural multigrado en el estado de Guanajuato. Se desarrollaron estrategias, se propusieron mediadores pedagógicos en el marco de una metodología participativa, que ayudaron a crear conciencia en los niños para que puedan interpretar, comprender y actuar en su mundo de manera consciente y responsable, en concordancia con la magnitud de los problemas que existen en su localidad. Es decir, se trata de fomentar una nueva formación cultural que les permita volver a sentir respeto y amor hacia todo lo que tenga vida, no sólo a las personas, sino con

todos los seres vivos que habitan el planeta. Para indagar sobre esta problemática se escogió una metodología *ad hoc* que a continuación se describe.

LA METODOLOGÍA

Dadas las condiciones de pandemia y la pregunta de investigación que nos planteamos, decidimos que la mejor manera de investigar ¿cómo introducir la educación ambiental en una primaria rural?, era llevando a la práctica una intervención con la finalidad de transformar la oferta educativa para niños y niñas de primaria. El reto fue dar concreción a las ideas y cumplir con los criterios de la investigación-acción. Este tipo de investigación es de tipo cualitativo.

Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas y supuestos antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular”, y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular (Hernández, Fernández y Batista, 2010). La finalidad de estos trabajos es la comprensión de y la profundización en los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Esto conlleva a una construcción desde la intersubjetividad teniendo como resultado conocimiento situado.

En la investigación acción, desde que se inicia el acercamiento a la realidad, se plantea que los investigadores deben asumir el papel de agentes de cambio en conjunto con las personas a quienes van dirigidas las propuestas de intervención. (Colmenares *et al.*, 2008). El creador de este paradigma investigativo, Kurt Lewin, afirmó, según Martínez Miguelez (2004) que:

La comprensión de los fenómenos sociales y psicológicos implica la observación de las dinámicas de las fuerzas que están presentes e interactúan en un determinado contexto: si la realidad es un proceso de cambio en acto, la ciencia no debe congelarlo sino, estudiar las cosas cambiándolas y observando los efectos (225).

La Investigación- acción es considerada en la actualidad como una metodología que forja una elevada capacidad para dar respuestas a los diferentes problemas que se presentan en la cotidianidad, en tanto que la misma tiene su accionar en el contexto de la comunidad y no sólo involucra al investigador, sino también a todos los integrantes de la misma, los cuales a partir de la detección de la

situación problemática, aportarán sus ideas y posibles soluciones desde la elaboración de proyectos o planes de acción.

Este método de indagación científica cobra relevancia en una sociedad cuyas demandas van más allá de conocer, analizar o comprender, experimentado un auge de implementación sobre todo en el ámbito educativo. Se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores de ciencia básica en el entorno de una disciplina del saber.

La investigación sobre la práctica educativa puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen, generalmente desarrollan ciencia aplicada, aunque algunos hallazgos o resultados puedan discutirse en términos teóricos de ciencia básica. Los docentes, hoy más que nunca, necesitan dar respuestas y soluciones concretas a la diversidad de situaciones problemáticas que se viven en el aula y fuera de ella, considerándose la educación como un todo reflexivo, participativo y creativo (Sequera, 2016).

La participación en la acción transforma el entorno a través de un proceso investigativo en el cual la reflexión crítica de la realidad fija su redireccionamiento, su circularidad (2016: 225). La autora aborda el tema a partir de reconocer la importancia de tener el vínculo entre los tres actores que se ven relacionados entre sí, los cuales son el investigador, la persona o grupo investigados y el medio que les rodea. Los implicados pueden así lograr cambios en su cotidianidad a la vez que generan conocimientos para los demás.

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación.

Según Hernández Sampieri y colaboradores (2010), la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar, evaluar y reflexionar. La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica.

El autor solamente menciona las fases de planificar, actuar, observar, evaluar y reflexionar; sin embargo, consideramos, que sin un buen diagnóstico estamos planeando en el aire. Así, para la investigación desarrollada fue necesario indagar sobre los conocimientos que cada niño poseía para poder actuar acorde a los resultados obtenidos en dicho diagnóstico. Si no se determina el nivel de comprensión, tanto lectora, como matemática y de conocimientos sobre el tema a tratar, la investigación se puede volver fallida debido a la falta de conexión con los problemas existentes.

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las etapas de la investigación que se siguieron para la puesta en pie de esta metodología fueron siete: primero, el estudio del estado del arte; segundo, la elaboración de los referentes teóricos; tercero, afinación de la pregunta de investigación; cuarto, orientación sobre las metodologías existentes y posibles, misma que nos condujo hacia la investigación-acción; quinto, puesta en pie de la propuesta de intervención y la documentación de la misma, concluyendo cuatro ciclos de diagnóstico, planeación, ejecución, observación, evaluación y reflexión; sexto, análisis de los procesos vividos, así como de sus resultados en la construcción de los aprendizajes infantiles; y, séptimo, las conclusiones de los aprendizajes obtenidos.

Los principales instrumentos de indagación fueron los ejercicios diagnósticos, los formatos de planeación, el diario de campo y las evaluaciones con los participantes.

A continuación, se presenta muy brevemente el contexto en el que se desarrolló la presente indagación.

CONTEXTO

El contexto de la comunidad elegida es rural, cuenta con aproximadamente 290 habitantes. Es una comunidad pequeña y tranquila, cuenta con alumbrado público y recursos como agua potable, la cual proviene del pozo que se encuentra dentro del ejido de la comunidad. Tiene servicios de luz eléctrica, drenaje y recolección semanal de basura, sus calles están pavimentadas, las viviendas fueron construidas con tabique y la mayoría está techada con láminas de asbesto. Algunas fueron dotadas por la presidencia municipal con calentadores solares.

La comunidad se encuentra a orillas del río Lerma, por el otro lado está situado un canal de desagüe que, en un punto más lejano, también conecta con el río. En las riberas están ubicadas varias parcelas de terreno agrícola escalonadas, dedicadas al cultivo familiar por personas de la misma comunidad, quienes se dedican a la producción de ganado y siembran alfalfa y avena, pero también siembran maíz para autoconsumo, mismas que riegan con el agua del río.

La población infantil tiene acceso a un jardín de niños y a una primaria. La escuela primaria, actualmente, se encuentra funcionando como escuela multi-grado, ya que tiene baja matrícula (20 estudiantes), está a cargo de una sola maestra, que también asume el cargo como directora. Debido a las condiciones de la pandemia, se labora parcialmente con la población escolar.

La primaria cuenta con dos salones de clases, una biblioteca, una bodega y un comedor donde las madres de familia cocinan para los estudiantes. El suministro de alimentos se organiza colectivamente con el apoyo de despensa, que sirve para preparar los almuerzos de niños y niñas. El costo de recuperación era de 5 pesos y el servicio se ofrecía también a personas que lo necesitaran en la comunidad. Con el costo del almuerzo se pagaba el gas, el azúcar o cualquier ingrediente que faltara.

Sin embargo, debido a la pandemia dejaron de dar el apoyo de despensa sin mayor explicación y, actualmente, las madres de familia acuden individualmente a darle el almuerzo a sus hijos. El apoyo se sustituyó por desayunos fríos de mala calidad y dejaron de incluir a las personas con requerimiento de apoyo alimentario de la comunidad.

Además, se cuenta con el recurso que ofrece la parcela escolar, ya que padres de familia la siembran y dan cierto porcentaje de ganancia para las necesidades que surgen dentro de ésta. También se cuenta con una cancha y baños para niños y niñas, así como con un gran patio trasero donde realizan actividades recreativas y tienen gran variedad de árboles y plantas.

Dentro de la escuela se cuenta con servicio de internet, luz eléctrica, agua potable y drenaje, mismos que no se pagan y son gratis, a excepción del internet que se cubre con los recursos que aporta la parcela escolar.

El jardín de niños consta de un salón de clases multigrado, una pequeña bodega, área de juegos y baños para los infantes. El área de juegos cuenta con resbaladilla, columpios, sube y baja, pequeñas porterías para fútbol y un pasamanos. La primaria dirige un cierto porcentaje del dinero de la parcela escolar para apoyo del kínder. Con este dinero los padres de familia mantienen y mejoran el espacio, de modo que compran el material que necesitan en clase o, bien, lo usan para darle mantenimiento.

A partir de la descripción anterior sobre el espacio educativo, se puede percibir que la escuela y su entorno se prestan muy bien para introducir de manera orgánica una perspectiva de sustentabilidad. La sustitución de alimentos de despensa para preparar el almuerzo de niños y niñas por desayunos fríos es un retroceso desde esta perspectiva, ya que contraviene uno de los principios que es evitar los alimentos procesados y velar por la salud de niños y niñas; además, fragmenta la alimentación de la población infantil dejando a cada madre la responsabilidad de traer el refrigerio, en lugar de conservar el punto de reunión para que madres de familia colectivamente se reunieran a preparar los alimentos de los pequeños. La política pública educativa sigue sin integrar los principios de sustentabilidad, como lo muestran este tipo de decisiones.

Compartiremos ahora los ciclos de intervención desarrollados durante un semestre en una primaria rural multigrado, con sus respectivos resultados, análisis reflexiones y aprendizajes obtenidos.

LOS CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Se inició con un primer acercamiento en el que se les brindó a los estudiantes de la primaria un espacio de total confianza. De esta manera, la presentación y convivencia se dio naturalmente entre los involucrados en dicho proceso. Como siguiente paso se dio a conocer el trabajo que se quería realizar en la primaria con los estudiantes y su maestra como actores principales, ya que se trata de un proceso que involucra a todos con una forma diferente de aprender el contenido de sus materias diarias. Los estudiantes se entusiasmaron con la propuesta y dieron su consentimiento informado, al igual que la maestra. Igualmente, en otro momento, lo hicieron las madres de familia que participaron. De esta manera, se desarrolló un lugar de convivencia y aprendizaje mutuo entre todos los participantes. Ofrecimos destinar dos días completos por semana al trabajo en la escuela. En estas primeras sesiones se obtuvo información importante que los estudiantes estaban compartiendo, tal información estaba relacionada con temas que les gustaría aprender y actividades a realizar en su escuela, que después quisieran replicar en su casa.

Los alumnos se mostraron realmente interesados en participar con la investigación, dado esto, comenzaron a cuestionarse y preguntar algunas de sus inquietudes respecto al tema ambiental que se vive hoy en día en todo el mundo, pero en especial de lo que ellos ven dentro de su comunidad y zonas cercanas.

Se llevaron a cabo cuatro ciclos y se trabajó al ritmo que la comunidad escolar (estudiantes, maestra y padres de familia) lo permitió.

Al inicio del proceso se cuestionaron acerca de:

- ¿Cómo se puede evitar el deterioro ambiental?
- ¿Para qué se utiliza la basura?
- ¿Qué es la sustentabilidad?
- ¿Cómo puedo ayudar al medio ambiente?

Posteriormente, algunos de los niños y niñas compartieron experiencias que han vivido con su familia al realizar acciones que ayudan a promover el cuidado del medio ambiente, así como también acciones que consideran han contribuido a contaminar áreas comunes con otras personas de la misma comunidad;

cosas que dijeron ya no realizarían para ayudar en el mantenimiento de nuestra casa común.

Esa información se clasificó en dos partes: actividades que quieren realizar y conocimientos que quieren desarrollar.

Dentro de las actividades a realizar se destacaron las siguientes:

- Clasificar semillas de diferentes plantas, frutas y vegetales
- Organización de residuos en orgánicos e inorgánicos
- Realización de composta y huerto escolar
- Clasificación de plantas
- Cuidado de flora local

Algunos de los conocimientos que quieren aprender son:

- Cómo germinar semillas
- Aprender a cuidar los recursos naturales
- Mejorar su lecto-escritura y sus conocimientos de matemáticas y ciencias con los temas ambientales

Con base en estas inquietudes se realizó la primera planeación de las sesiones concretas que vincularon los temas con el currículo escolar durante el periodo de ejecución de este proyecto con los estudiantes.

El primer ciclo de intervención se dedicó, por consenso, al establecimiento de un huerto escolar, los niños y niñas tenían expectativas truncas al respecto, por una iniciativa de la presidencia municipal que les había donado semillas con este fin desde antes de la pandemia y estuvieron felices de retomarlo:

En este primer ciclo se habló del tema de los huertos, en el que les compartimos cómo aprendimos a sembrar cactáceas durante unas estancias en San Miguel de Allende. A partir de esta experiencia ellos compartieron las suyas del huerto escolar, que en años anteriores llevaron a cabo las dos maestras junto a madres y padres de familia: habían creado un espacio dentro del patio escolar para un pequeño huerto, el cual les produjo vegetales que cosechaban y ellos mismos consumían. De ahí surgió el interés de los educandos por retomarlo, ya que los nuevos estudiantes que están en los grados más bajos tenían gran curiosidad por conocer y aprender sobre el tema. También compartieron que todavía tenían bolsitas de semillas que se quedaron desde antes de la pandemia, que habían sido donadas por la presidencia municipal para la creación de dicho huerto.

Los niños y niñas querían empezar de inmediato, sin embargo, es una actividad que se retomó durante las estancias (octubre/ noviembre), con la finalidad

de poder asistir diariamente para el arranque. Desde septiembre comenzamos a limpiar las áreas verdes de la escuela, recogiendo la basura que estaba regada en el patio, quitando la maleza del jardín y recogiendo el pasto seco.

Comenzamos a hablarles de lo que es el huerto y de cómo se iba a formar y trabajar en él para poder sembrar semillas y que nos produjera vegetales de temporada. El clima y las temperaturas cambiantes de otoño son fundamentales para tomar en cuenta la variedad de semillas que se pueden sembrar en cada temporada. Estuvimos investigando sobre las semillas que se pueden sembrar durante el ciclo agrícola otoño-invierno, y descubrimos que comienza la siembra de legumbres y granos.

Se pudo recolectar un listado de algunos cultivos que se pueden sembrar sin dificultad en este ciclo y se escogieron las que se prestan para un huerto. Se incluyeron algunas otras especies que, en años anteriores, en el huerto escolar con el que ya habían contado, se produjo de muy buena manera y sin complicaciones sin importar el clima, tales especies fueron el rábano, las espinacas y las acelgas.

Revisamos las semillas que había en la escuela para ver cuáles nos faltarían y así poder sembrar un poco de cada una de las especies. Los alumnos estuvieron ofreciéndose de voluntarios para cada uno de ellos llevar de una de las semillas faltantes; incluso la maestra se ofreció para llevar semillas y también propuso crear un pequeño huerto de plantas medicinales. Teniendo estas plantas a la mano, en caso de un dolor de estómago o de cabeza, se podrá recurrir a remedios naturales sanos para quitar los malestares, ya que se cuenta con el comedor para poder preparar un té y calmar las dolencias. Los demás participantes aceptaron la idea y también se contempló un espacio para realizarlo.

Al comenzar a interactuar con los estudiantes de la escuela, detectamos el despertar de un interés que fue surgiendo por conocer nuevos términos, realizar diferentes actividades en campo e involucrarse con acciones de cambio en su escuela y en su hogar. Le encontraron sentido a la lecto-escritura durante las búsquedas en internet de siembras apropiadas para la estación del año y para encontrar instrucciones de cómo sembrar.

Una vez acordado cuándo se seguiría con el huerto, los niños y niñas comentaron sobre su parque comunitario, una zona verde grande que es centro de referencia para la comunidad. Estaban preocupados por el cuidado de dicho espacio, porque últimamente se habían secado muchas plantas. Su interés se centró en conocer qué especies crecen en el parque y cómo hay que cuidarlas.

Este ciclo convirtió un espacio público en el aula escolar y todos estuvimos reconociendo especies, intercambiando experiencias y conocimientos en torno a sus características y cuidados, y consultando en internet lo que no se tenía claro.

Fue un auténtico diálogo de saberes, incluyendo los de las madres de familia, y se involucraron las áreas de ciencias naturales y sociales, así como español y matemáticas, deportes y actividades artísticas.

Nos dimos a la tarea de investigar los nombres científicos, nombres populares y algunas razones de por qué se les conoce con determinado nombre a las plantas del parque. Así, por ejemplo: La *luma apiculata*, mejor conocida como arrayán, es una especie arbórea perennifolia de la familia de las mirtáceas. Los colonizadores españoles lo llamaron arrayán por la semejanza de sus flores con las del arrayán europeo o mirto.

Figura 1. *Arbusto de arrayán*



Se descubrió que la poda de invierno había sido mal hecha en los arbustos de arrayán y que por eso se habían secado. Se organizó una resiembra y cuidado de estas plantas. Llamó la atención el interés de los niños y niñas por conocer familias de las plantas, nombres científicos y sus orígenes.

Cuando se realizó el listado de características de los árboles, como el tamaño, la especie, los cuidados necesarios, el color y la forma de las hojas, el color de las flores, el tamaño del tronco y la cantidad de hojas que tiene cada uno, así como también la descripción del estado en el que se encontraban (si estaban secos o si se necesitaban podar), estas actividades abonaron a la materia de español y ciencias naturales. Además, al calcular los árboles que necesitarían algún cuidado extra por estar a punto de morir, al medir el tamaño del tronco y calcular el tamaño de la sombra, aportaron al área de matemáticas.

Un ejemplo de cómo dimos con el nombre de las plantas fue el del tulipano africano, pues uno de los niños mencionó que buscáramos mediante “árbol que da barquitos”, lo cual fue una referencia clave, debido a la cáscara de la flor que este árbol tira después de madurar. Hay que reconocer que la observación y la gran imaginación de los pequeños fueron decisivas para que ellos mismos idearan una forma de investigar sobre las plantas de su localidad.

Se hizo un plan para recoger basura y volver a poner botes para depositarla –que habían sido retirados del parque; porque los habitantes empezaron a usarlos para depositar sus desechos domésticos, en lugar de esperar el día en que pasa el carretón por la basura–, concientizando a los pobladores que éstos no son para tirar los desechos de casa. Niños y niñas hicieron una gran labor en este sentido. Se calcularon distancias, tiempos y se expresaron por escrito los aprendizajes en sus cuadernos, ya fuera de tarea o en el aula, según iban dándose los tiempos.

En la comunidad se encuentra una persona que se encarga de recoger la basura de los árboles y podar el pasto; él estuvo todos los días viendo el avance de los arrayanes nuevos y se interesó mucho en cómo una acción había podido unir a la comunidad y despertado el interés de los más pequeños en el cuidado de las plantas. Así mismo, se limpió el espacio del jardín, ya que cuenta con bancas para poder descansar y es un lugar de esparcimiento a nivel local. Al poner de ejemplo la acción de limpiar estos espacios, se promovieron otras acciones de responsabilidad social y deberes como ciudadanos, aportando conocimientos de las materias de formación cívica y ética.

En cuanto a los derechos de los niños, se habló del derecho a la recreación sana, a un medio ambiente saludable y a la presencia de espacios de esparcimiento; del cuidado del otro –ser responsables con la basura que producimos– y del cuidado de lo otro, en este caso de la vegetación del parque. Con estas estrategias los educandos se mantienen activos, interesados, comprometidos con sus aprendizajes que están plétóricos de sentido para ellos en su cotidianidad.

El tercer ciclo comenzó a partir del interés expresado por los niños de entender qué es el cambio climático. Abordamos varios temas a manera de preguntas para indagar sobre los conocimientos y experiencias previas de los educandos; y, finalmente, decidimos abordar el tema con una estrategia de lectura de cuentos.

Una de las actividades que más les gustó realizar fue la lectura y debate sobre el libro llamado *Monstruos verdaderos atacan al planeta* (Rohde, 2020), cuya lectura habló de diferentes monstruos que estaban representados por cada acción contaminante del planeta.

Figura 2. Libro de monstruos



Los niños y niñas estuvieron debatiendo sobre cual monstruo era el que más daño causaba a la sociedad en donde viven, además de compartir soluciones para tratar de desaparecer esos problemas.

Después de relacionar algunos monstruos con situaciones de su entorno, nos sorprendió mucho cómo su perspectiva fue cambiando respecto a las acciones que sabían realizaban en sus casas. Las acciones que llegaron a mencionar fueron tales como el escuchar música a un volumen muy alto todos los días (contaminación acústica), acumular basura en sus terrenos parcelarios para después de tiempo prenderle fuego y deshacerse de ella (contaminación del suelo y del aire), arrojar botellas plásticas al río que pasa por la comunidad y al canal de desagüe, así como dejar en la orilla de estas corrientes de agua animales muertos (contaminación hidráulica).

Algunos estudiantes mencionaron que sus familiares solían realizar actividades que “alimentaban a dichos monstruos”, por lo que de manera decidida iban a impedir que siguieran haciéndolas, ya que eso provocaba que el daño que causaban esas acciones, fuera un problema para todos nosotros.

Estos comentarios los fueron plasmando a través de textos descriptivos en donde aplicaron conocimientos de la materia de español. El describir, narrar sucesos y ejemplificar acciones que ven a su alrededor, genera un aprendizaje significativo en quien aprende. Poder relacionar los conocimientos nuevos con los problemas que detectan dentro de sus familias, en la escuela y en la comunidad los convierte en pertinentes y les hacen sentido a las nuevas generaciones. Además, perciben que pueden involucrarse para ayudar a disminuir tales prácticas contaminantes que se han vuelto un hábito en la vida de los adultos. Niños

y niñas se empoderan como sujetos de derecho, como ciudadanos capaces de cambiar conductas para fomentar el bien común.

Por lo tanto, comprometer a los niños a cuidar del planeta, de las personas a su alrededor y de sí mismos, es una estrategia con poder de cambio de hábitos, que a largo plazo puede convertirse en una costumbre que influirá de manera positiva en la forma de ver y tratar al mundo; así serán sujetos capaces de recrear su cultura.

El cuarto y último ciclo se dedicó por interés de los niños a abordar temas de la contaminación del río y de las actividades que se tienen que implementar para tratar de cambiar la triste condición del río Lerma, uno de los ríos más importantes en el mundo que ha dado sustento milenario a grupos de población humana y que, actualmente, está tan contaminado y depredado que prácticamente ha muerto.

Los niños y niñas fueron muy activos al momento de compartir sus ideas y experiencias con sus propias familias sobre las formas en las que contaminan el río.

La primera actividad fue que escribieran acciones que ellos o sus familias han realizado para contaminar el río sin darse cuenta. Esto se hizo solamente para tomar conciencia y, así mismo, tratar de evitar las mismas acciones. La siguiente actividad fue que al llegar cada uno a su casa, hablara con sus papás o sus abuelos sobre cómo era el río cuando ellos eran niños. Con los insumos de los relatos de tres generaciones pudieron construir un cuento o historia, para que lo compartieran con sus compañeros en clase y comparar un poco las historias de cada uno para analizar el cambio que se ha provocado.

Con la actividad de los relatos, cada estudiante platicó y compartió con los demás compañeros lo que sus familiares les contaron, por lo que pudimos rescatar que sus abuelas les contaron que cuando eran jóvenes, iban a lavar ropa al río con la misma agua de ahí, porque era transparente y había muchos árboles. Con las experiencias que compartieron de sus familiares, estuvimos platicando de lo que creían había sido causa de que esas aguas cristalinas se volvieran sucias y contaminadas, por lo que los estudiantes comentaban que la causa era el aumento de la población y el descuido de las familias por no proteger estas áreas, ya que no lo estaban cuidando, sino que comenzaron a verlo como un lugar donde almacenar basura.

Estas actividades fueron una forma de concientizar y de orientar a las nuevas generaciones sobre la importancia del auto cuidado y del cuidado de nuestra Madre Tierra. Sólo una ciudadanía consciente y comprometida podrá regenerar el medio ambiente, comprendiendo que cuidarlo es cuidarnos a nosotros mismos.

Al trabajar con los niños y niñas de esta forma, ver los problemas reales que tienen en su entorno los ayuda a mantener esa motivación de cambiar su forma de vivir y de ellos mismos ayudar a sus familiares a que cuiden sus áreas de trabajo, como sus parcelas e, incluso, sus casas; de esta manera, ayudan no sólo al planeta, sino también a mantener su lugar mejor y con más fertilidad para producir una cosecha mejor y de mayor calidad.

En este ciclo se aportó a la conciencia histórica, a la comprensión del dinamismo que se genera en la interacción ser humano-naturaleza. Además, contribuyó al diálogo intergeneracional, a la escucha activa de los abuelos, a compartir e intercambiar saberes actuales con los ancestrales, a despertar un sentido de responsabilidad ciudadana con respecto a nuestro entorno. Así, se retoman las estrategias didácticas del aprendizaje-enseñanza por proyectos, que siempre cuentan con momentos de trabajo individual, discusión y elaboración en equipos, actividades de indagación y de acción con un abordaje interdisciplinar.

De este modo, concluyó una intervención que se constituyó en una rica experiencia para todos los involucrados.

CONCLUSIONES

Si bien la intervención fue sólo de un semestre en campo, para la puesta en pie de estrategias que permitieran transversalizar los temas de sustentabilidad en el currículo escolar, nos dejó muchos aprendizajes.

Niños y niñas en un contexto multigrado de primero a sexto se interesaron por los mismos temas y no fue difícil consensar con ellos. Llama la atención cómo tanto temas de acción directa (el huerto y el parque), como los de más de reflexión y de formación de opinión (cambio climático y evolución de la salud de un río), lograron captar el interés y mantener la motivación durante toda la experiencia.

Las estrategias incluyentes permitieron un auténtico diálogo de saberes y nos sorprendió que los más pequeños se involucraron con el mismo entusiasmo a escribir, representar gráficamente sus ideas, como lo hicieron los grandes, y ¡cómo avanzaron en la lecto-escritura! También un cuento infantil leído en voz alta, de manera que quienes escuchan se puedan involucrar en la trama, fue una estrategia que aglutinó a todas las edades y permitió un activo intercambio de opiniones entre niños y niñas.

La inclusión de padres de familia, abuelos y cuidadores del parque en las actividades escolares fue una estrategia que permitió aumentar el compromiso

comunitario por el cuidado del medio ambiente; y las generaciones jóvenes fueron quienes lograron constituirse en motores del cambio de hábitos y actitudes.

Otro elemento que aportó a la construcción de una cultura de paz, de colaboración, de unión y de identidad territorial fue el diálogo auténtico entre todos los involucrados. Quien más asombrado se mostró y lo expresó explícitamente fue el encargado del cuidado del parque.

Los cuatro ciclos lograron equilibrar el tiempo dedicado a las áreas curriculares establecidas –ciencias naturales y sociales, formación cívica y ética, español, matemáticas, expresión artística y activación física–, aunque en estas dos últimas se pudo haber reforzado mucho más, si se hubiera contado con la posibilidad de asistir toda la semana.

En el uso de las herramientas de la cultura: español y matemáticas, así como en áreas del conocimiento del mundo natural y social, y en la formación cívica y ética, cada educando colaboró en la medida de sus posibilidades, apoyándose en los que cursan los grados superiores, lo que resultó en un gran estímulo para todos. Estas estrategias inclusivas, en las que a cada uno se le pide que aporte al máximo de su capacidad y de sus conocimientos, se constituyen en una práctica que respeta los ritmos de aprendizaje de cada persona, a la vez que reconoce la diversidad y valora el enriquecimiento que todos experimentan cuando se honra la contribución de cada individuo.

Al integrar las actividades de todas las asignaturas fue fácil retomar tanto los cuatro pilares de la Carta de la Tierra (2000), como los tres ámbitos de los Derechos del Niño (1989).

El respeto y cuidado de la comunidad de vida (primer pilar de la Carta de la Tierra) fue el objeto principal de estos ciclos de aprendizaje: se trató de comprender cómo aportar a la seguridad alimentaria de manera sustentable; qué tipo de plantas crecen en el parque público y qué cuidados requieren; qué contribuye al cambio climático y qué hábitos cotidianos hay que cambiar; y, por último, cómo dejar de seguir matando al río. Con los cuatro ciclos de aprendizaje se buscó la integridad ecológica (segundo pilar de la Carta de la Tierra) hablando del equilibrio, de los factores a tomar en cuenta como clima, estación del año, etcétera.

Se aprendió a reconocer plantas y semillas comestibles y medicinales de la región y aquellas introducidas; también se reconocieron las plantas, sobre todo, arbustos y árboles del parque comunitario; los siete tipos de contaminación que rompen el equilibrio ecológico del planeta y que contribuyen al cambio climático; así como las causas de la contaminación del río y sus peligros.

La estrategia de vincular los aprendizajes curriculares a problemáticas y acciones del entorno directo logró mantener el interés y la motivación de todos los involucrados. Los aprendizajes se dieron en un contexto de trabajo escolar-

comunitario, donde se integraron madres, padres, abuelos y miembros de la comunidad, en este caso los encargados del parque y de la recolección de basura. Estas formas de facilitar los aprendizajes contribuyen a una cultura democrática y de construcción de espacios de encuentro amable y de paz (cuarto pilar de la Carta de la Tierra).

La equidad social y económica (tercer pilar de la Carta de la Tierra) no se trabajó de manera tan directa; sin embargo, ciertamente, lograr una formación de calidad en las generaciones jóvenes mediante aprendizajes que les hacen sentido aportará a mediano plazo a este pilar. Vivenciaron formas de trabajo que abrazan la diversidad y la inclusión, con estrategias de aprendizaje y evaluación que permitieron a cada uno aportar al máximo de sus capacidades. Estos aprendizajes vivenciales fomentan de manera directa la justicia social.

En todos los ciclos fue sencillo vincular los contenidos con la importancia del autocuidado, del cuidado del otro y del cuidado del planeta, ámbitos que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) señala como indispensables para poder ejercer sus derechos. El huerto y la alimentación sana, el parque y el esparcimiento saludable, la contaminación con el cambio climático, la importancia del río para sustentar nuestra vida, todos son temas que conducen a la necesidad de cuidarnos, a la vez que cuidamos al otro y al planeta. La interrelación y el dinamismo entre los tres ámbitos fueron explícitos y de fácil comprensión.

Como se observa, estos contenidos que contempla la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, así como los cuatro pilares de la Carta de la Tierra, de manera dinámica y orgánica, se integran con facilidad a estas actividades plenas de aprendizajes en todas las asignaturas.

El reto para multiplicar estas prácticas es que los profesores asuman estas nuevas perspectivas, las comprendan y estén dispuestos a contextualizar verdaderamente el currículo, tal y como lo marca la Secretaría de Educación Pública, así como implementar estrategias didácticas que fomenten la participación genuina de quienes aprenden.

Escuchar las inquietudes, pensamientos, opiniones, emociones y percepciones de los niños y niñas es una premisa para empezar a transitar de una enseñanza centrada en el docente a una facilitación de aprendizajes centrada en los estudiantes.

Incluir una variedad de tipo de actividades también es clave para promover la participación activa de todos: preguntas genuinas que no tienen una respuesta preconcebida correcta o errónea es una primera herramienta, actividades de indagación en equipo, actividades prácticas y de acción, tareas individuales como, por ejemplo: entrevistar a padres y abuelos, puestas en común que valoran los

aportes de todos sin excepción, lecturas en voz alta, escritura de vivencias, cálculos individuales y en equipo, salidas y un diálogo auténtico con la comunidad son algunas de las implementadas de manera exitosa en los cuatro proyectos que se pusieron en pie como cuatro ciclos de investigación-acción.

Dejar a un lado una educación teórica y descontextualizada, olvidar los exámenes estandarizados e implementar estrategias inclusivas, lúdicas, activas y prácticas vinculadas a los contenidos curriculares son exigencias que las nuevas realidades plantean a todos los educadores.

Esperamos que esta investigación-acción aporte como ejemplo e inspiración para que otros educadores empiecen a visualizar una escuela diferente que promueve un enfoque de derechos y una perspectiva de sustentabilidad.

REFERENCIAS

- Carta de la Tierra (2000). *Carta de la Tierra*. http://earthcharter.org/invent/images/uploads/earthcharter_spanish.pdf.
- Colmenares, A. M., y Piñero, M. L. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Diamond, J. (2006). *Colapso. Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Editorial Debate.
- Flores, G. M., Velásquez, J. A., y Arroyave, M. C. (2017). Formación ambiental y reconocimiento de la realidad: dos aspectos esenciales para la inclusión de la educación ambiental en la escuela. *Revista Luna Azul*. Universidad de Calda Manizales, Colombia, 378-384.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Batista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

- Novo, M., Murga, M. A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka, Enseñanza y Divulgación de Ciencias*, 182-184.
- ONU (1989). *La Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- Pries, L. (2013). Ambiguities of global and transnational collective identities. *Global Networks*, 13(1), 22-40.
- Ramírez, R. (1976). *La escuela rural mexicana*. SEP.
- Ramos, D. M., Escobar, C. A., y Chao, C. (2019). Diseño de una propuesta de intervención educativa para el desarrollo de la competencia para la sustentabilidad en la educación superior. *Memorias del COMIE*.
- Rohde, M. G. (2020). *SOS Monstruos verdaderos amenazan al planeta*. Zahori Books.
- Sequera, M. (2014). Investigación Acción: un método de investigación educativa para la sociedad actual. *Revista Arjé*, 10(18), 223-229.
- Severiche-Sierra, C., Gómez-Bustamante, E. y Jaimes-Morales, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos*, 18 (2), 266-281.
- Taymer, A., Suset, A., Cruz, A., Machado, H., y Campos, M. (2007). *El desarrollo sostenible. Perspectivas y enfoques en una nueva época*. Central España Republicana.
- Unicef (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Unicef.
- Velásquez, J. (2009). “La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental.” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia, 36-39.

PANORAMA DE LOS TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS. UN ÉNFASIS EN EL ALTIPLANO DE TAMAULIPAS, MÉXICO

CIRILA CERVERA DELGADO
CÉSAR AUGUSTO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

INTRODUCCIÓN

El Nivel Medio Superior (NMS) en México, concebido como etapa intermedia entre la educación elemental (hoy básica) y la educación superior, tiene sus orígenes en el siglo XVI, con el establecimiento del Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco, el Colegio de Santa María de Todos los Santos y el Colegio de San Juan de Letrán¹ y, años más tarde, la Facultad de Artes, como parte de la Real y Pontificia Universidad de México. Estas fueron instituciones educativas, que, incipientemente, se identifican por brindar preparación para los estudios del nivel superior, de allí el nombre frecuente de *escuelas preparatorias* que reciben los planteles de este ciclo.

La característica de preparar para los estudios de licenciatura a los aspirantes se consolidó con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, en 1867, que fue “considerada como un cimiento de la enseñanza superior. Los planes de estudio se organizaron con el propósito de cubrir las asignaturas de cultura general que preparaban a los futuros profesionales para su ingreso en las escuelas de enseñanza superior”, como se relata en la misma página oficial del Subsistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).² Así, pues, en este primer momento se identifica claramente al NMS como un ciclo propedéutico.

¹ Seguimos en esta fecha a Paulino Castañeda: “Creemos que 1547 fue el año de su fundación. Es la fecha que suelen dar los autores y la más respaldada por la documentación.” (1980: 69)

² Véase [http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb#:~:text=El%20desarrollo%20de%20la%20educaci%C3%B3n,elemental%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20superior](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb#:~:text=El%20desarrollo%20de%20la%20educaci%C3%B3n,elemental%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.). La misma fuente consigna la fecha de fundación de los colegios de la Santa Cruz

No obstante, hay que recordar que, en 1969, con la creación del bachillerato tecnológico en diversas ramas (industrial, agropecuario, del mar, en construcción, contabilidad, etc.) se implementó la segunda gran vertiente del nivel: aquella que capacita para el trabajo. Posteriormente, como una opción intermedia, se reconocería el bachillerato bivalente, que brinda herramientas tanto para el trabajo como para continuar con la educación superior; este hito lo vemos representado en la fundación del Colegio de Bachilleres, en 1973. Por último, en 1979, se erige el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), con una clara orientación hacia la formación para el trabajo de acuerdo con las necesidades regionales, brindando estudios de bachillerato técnico profesional.

En este tenor, la oferta actual del NMS se sintetiza en bachillerato propedéutico, bachillerato tecnológico bivalente y bachillerato técnico profesional, aunque, en la práctica, las fronteras son sugeridas (salvo en determinadas carreras universitarias, que exigen expresamente, como requisito de ingreso, cierto bachillerato propedéutico).³ De modo semejante, quienes egresan de un Conalep pueden o bien insertarse al sector productivo o bien continuar sus estudios superiores. Otro ejemplo es que las y los egresados de una preparatoria general se ubican laboralmente, si así lo deciden, sin contar obligatoriamente con un bachillerato que les haya formado para su desempeño en el mercado de trabajo.

Sea cual sea el tipo de bachillerato, la finalidad de la Educación Media Superior (EMS) en México es profundizar en la formación integral de las y los estudiantes, ya sea para que prosigan cursando una carrera de nivel superior o para ingresar al sector laboral, que, mínimamente, les requerirá estudios de ese nivel, máxime si se trata de un sector globalizado, que se maneje por indicadores estandarizados a nivel internacional.

de Tlatelolco (1537), Santa María de Todos los Santos y de San Juan de Letrán (1543).

³ Al respecto, vale hacer una síntesis de la información que proporciona el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Además del bachillerato general (de carácter propedéutico y que prepara fundamentalmente para cursar estudios de nivel superior), la Educación Media Superior (EMS) cuenta con otras dos opciones: el bachillerato tecnológico bivalente (formación técnica y que también prepara para la continuación de estudios de tipo superiores) y la educación profesional técnica (prepara técnicos en actividades industriales y de servicios) (INEE, 2015: 57). Hay que agregar que estas instituciones se diferencian por el tipo de sostenimiento (federales, estatales, autónomas y privadas) y por su organización administrativa (centralizadas, descentralizadas y desconcentradas) (INEE, 2015), lo que hace una amplia gama de opciones para el NMS.

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO: PRESENCIA, CARENCIAS Y OPORTUNIDADES DIVERSIFICADAS

El desarrollo del NMS ha estado sujeto al vaivén de la política educativa (que, al menos en el discurso, responde a las necesidades sociales) y a las tendencias que se van forjando a nivel mundial. De este modo, la historia del Nivel Medio Superior en México se ha configurado con matices y acentuaciones bien distinguidos según el periodo y hasta por los planes de gobierno federal y estatal, pero con tan enorme diversidad que era muy complejo equiparar programas de estudio entre los distintos tipos de bachillerato. Sin duda, allí estuvo una de las principales preocupaciones del nivel, que afectaba el reconocimiento de los estudios y la movilidad de las y los alumnos.

En las últimas décadas del siglo XX y, destacadamente en las que van del siglo XXI, la educación media superior ha recibido la atención de la política pública y educativa, reflejada en estas tres acciones principales: La Reforma Integral de la Educación Media Superior, en 2008 (RIEMS), la modificación en 2012 al Artículo 3º Constitucional y la Reforma Educativa de 2013.

El principal objetivo de la RIEMS, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 26 de septiembre de 2008) fue crear el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que nuclea bajo “objetivos comunes” y un “perfil definido” los diversos tipos de servicio y modalidades de la EMS (SEP, 2008). La RIEMS contempló cuatro ejes fundamentales:

1. Construcción del Marco Curricular Común (MCC), con base en competencias. su propósito era armonizar en contenidos comunes los programas de todo tipo de bachillerato, es decir, establecer un tronco común, que, sin renunciar a sus perfiles específicos, procurara el desarrollo de competencias distintivas para todo egresado de este nivel.
2. Definición y regulación de las modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta) de la EMS para homologar estándares y obtener el reconocimiento oficial, como parte del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), organismo regulador de toda la oferta de EMS, sea cual sea su oferente: la Secretaría de Educación Pública, las secretarías correspondientes en los estados, las universidades y otras instituciones de educación superior, así como entidades privadas.
3. Mecanismos de gestión para lograr la universalidad del bachillerato, en donde sobresale la implementación de estrategias de formación y actualización en competencias para los docentes. Este eje atendería primordialmente la meta de abatir la baja tasa de cobertura, preparando al

profesorado, tanto a los de nuevo ingreso como a quienes ya estaban insertos en esa tarea.

4. Modelo de certificación del SNB, que reconoce los estudios de calidad realizados en los distintos planteles de bachillerato.

Por su parte, otro hito relevante en la historia reciente del NMS lo constituye su integración al esquema de la educación obligatoria en México por mandato constitucional; a tal efecto, el Artículo 3º Constitucional fue modificado para quedar en los siguientes términos:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (DOF, 9 de febrero de 2012).

A la par, el Artículo 31, siendo vinculante al anterior, señala con esta modificación la obligación de padres y tutores: “hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en los términos que establezca la ley” (DOF, 9 de febrero de 2012).

El establecimiento de la obligatoriedad es, a todas luces, un acierto de la política pública y educativa. Más, cuando se hace sólo en el papel, sin atender su concreción en la realidad, el problema que se creyó solucionar permanece, incluso, se puede hacer más palpable. Reducindo, Reyes y Ramírez (2021), aludiendo al sector docente, denuncian que:

[...] en 2013, con la política de endurecimiento de las normas, los resultados idóneos anuales eran mínimos, el permiso a las instituciones para contratar profesores resultaba engorroso; además, la parte punitiva de la evaluación para la permanencia, indujo a muchos docentes activos a jubilarse anticipadamente ante el temor de reprobar el examen (Fonseca e Ibarra, 2017). Así, entre 2015-2018, el grupo docente del sostenimiento público disminuyó en 1 024 profesores, mientras el del privado aumentó en 2 777 (SEP, 2018).

Por su parte, Mercedes Saccone recuerda que uno de los propósitos de estos cambios era lograr la meta de:

[...] aumentar al 80% la tasa de escolarización de los jóvenes de entre 15 y 17 años en la educación media superior fijada por el Gobierno de la República para el año 2018 y alcanzar la ‘cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022’ (Diario Oficial de la Federación, 2012). A su vez, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) pretende lograr una tasa de abandono escolar del 9% para el año 2018 (Conadeu, 2015) (Saccone, 2016: 124).

El último énfasis que indica la autora es realmente importante, puesto que el nivel medio superior es el que sufre los peores índices de abandono escolar, rondando en promedio 16% en la década más reciente. Pero, como advierte Saccone, la problemática persiste a pesar de las reformas, porque “si bien se registra un crecimiento de la matrícula en este nivel educativo, muchos jóvenes se encuentran fuera de la escuela o interrumpen sus estudios” (2016: 122).

Finalmente, la reforma educativa, operada en 2013,⁴ es el otro punto relevante en este breve contexto de la EMS (si bien aplicaba para todo el sistema educativo). En síntesis, se presentó en los siguientes términos:

La reforma constitucional en materia educativa dota al Sistema Educativo Nacional de los elementos que impulsen su mejoramiento y fortalezcan la equidad. Asegura la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria; la creación de un servicio profesional docente; el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE–, como máxima autoridad en materia de evaluación (Poder Ejecutivo Federal, 2013: 3).

Como una de las derivaciones de la reforma educativa, se encuentra el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (2016), que incluye el nivel medio superior; entre otros elementos establece: enfoque, competencias y contenidos comunes, independientemente del tipo de bachillerato, aportando a la concreción del MCC. El cambio de gobierno en la república significó una pausa en la aplicación del Modelo, encontrándose en una especie de limbo educativo, a la espera de la materialización de la Nueva Escuela Mexicana.

⁴ Dicha reforma no tuvo continuidad, pues el cambio de régimen en el gobierno de la república y del legislativo, condujo a la revocación de las medidas tomadas y las leyes secundarias derivadas de la modificación constitucional. Entre estas se encuentran la Ley del Servicio Profesional Docente y la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En esta breve síntesis del Nivel Medio Superior en México nos percatamos del proceso de su desarrollo, desde su origen y su trayectoria, no siempre sostenida, hasta arribar a la obligatoriedad estipulada en la Constitución, máxima ley en nuestro país. No obstante, la problemática que históricamente sobrelleva este nivel parece predominar por encima del discurso: el índice de abandono sigue siendo alto (estudios realizados durante la pandemia demuestran que fue el nivel más afectado en este aspecto), con su inherente reprobación acentuada en determinadas asignaturas o materias y la cobertura todavía como un tema pendiente.

Saccone, retomando las conclusiones de otros autores, ofrece un resumen cabal de este panorama que aqueja a la EMS en México:

‘Las escuelas a las que ingresan los jóvenes pobres tienen en muchos casos serios problemas de equipamiento’ (Dussel, 2015: 69). En ellas se concentran las peores condiciones del trabajo docente, ‘trabajo supercompleto’ (36 a 40 horas frente a grupo) y los ‘profesores taxi’, con tiempos parciales en diferentes escuelas (Weiss, 2015). Además, el alcance de la RIEMS está limitado a las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública y no incluye las instituciones dependientes de las universidades (2016: 129)

Justamente, como una estrategia para acercar este servicio a toda la población que lo demande, se fundaron los telebachilleratos comunitarios.

LOS TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS:

UNA ALTERNATIVA PARA LA COBERTURA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Los Telebachilleratos Comunitarios (TBC) surgieron en México en 2013, teniendo como ejes fundacionales el Marco Curricular Común establecido en la RIEMS (2008) y la obligatoriedad del nivel medio superior, producto de la modificación del Artículo 3º Constitucional, en 2012, como ya hemos adelantado. Asimismo, se estableció la meta de alcanzar la cobertura total –desapareció el término de “cobertura universal”– en el ciclo 2021-2022, con un avance paulatino a partir del 2013.

Guzmán y Padilla (2017) dan cuenta de que la fase piloto de los Telebachilleratos Comunitarios arrancó con cinco planteles en Aguascalientes. Posterior y rápidamente, la iniciativa se extendió a otros estados como Guanajuato, Veracruz y Tamaulipas.

El modelo de los TBC estuvo inspirado en la Telesecundaria, con presencia en México desde la década de 1960. Surgieron para dar atención a comunidades rurales, conceptualizadas como aquellas que no superan los 2500 habitantes, según las cataloga el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). La SEP agregó la condición de que las localidades seleccionadas para albergar un TBC no contaran con ninguna otra opción educativa de ese nivel en, al menos, cinco kilómetros a la redonda, como describe Alanís (2021). En propuestas anteriores a 2015 se habla también de comunidades con menos de 1 500 habitantes (INEE, 2017: 10), ya que: “La población que atiende el telebachillerato comunitario está constituida por los egresados de secundaria de localidades rurales que opten por este servicio [que bien podrían no alcanzar la cifra de los 2 500 habitantes]” (SEMS, 2015: 7).

Claro que, muy pronto, a la necesidad de toda persona que quisiera estudiar el bachillerato, se unieron los requisitos, con la finalidad de ofrecer una educación de calidad. Así, el INEE declaraba:

Las comunidades en las que se instale el TBC debe [...] contar con una infraestructura idónea; además, al pensar en su instalación se debe considerar la posibilidad de crecer a tres grupos, elemento especialmente importante cuando se utilizan instalaciones facilitadas (INEE, 2017: 17).

Además, dado que “El telebachillerato comunitario opera con base en el plan y los programas de estudio vigentes del bachillerato general” (SEMS, 2015: 5), requería operar con normalidad y obtener los logros educativos que cualquier otro tipo de bachillerato, sobre todo, porque “En la medida de lo posible, en los telebachilleratos comunitarios se debe facilitar que las y los estudiantes tengan orientación educativa y tutoría y puedan realizar algún tipo de actividades artísticas, culturales, físico-deportivo y recreativas (SEMS, 2015: 5).

Así que, como puede verse, el modelo apela por una formación integral y holística. Sin embargo, en un TBC la carga laboral para sus docentes es diferente a la de sus homólogos en otro tipo de bachillerato, porque “Cada plantel tiene tres docentes, de acuerdo con un perfil disciplinar por áreas: uno para Matemáticas y Ciencias Experimentales, otro para Ciencias Sociales y Humanidades y uno más para Comunicación. Uno de esos tres docentes fungirá como responsable del centro” (SEMS, 2015: 14). Si bien este modelo de gestión viene también de la Telesecundaria y escuelas de educación básica de organización incompleta, no significa que sea lo más saludable para el funcionamiento de la institución, para el desempeño de las y los profesores, ni mucho menos para el logro de aprendizajes y desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

Es verdad que el TBC surgió para operar sobre todo en localidades de menos de 2 500 habitantes (indefectiblemente asociadas a zonas marginadas), pero en modo alguno se debe ver como una oferta de segunda mano. Juzgamos que “el ahorro” en recursos para cubrir una planta docente no debe confundirse con un sentido de miseria o pobreza que suele acompañar a este tipo de centros educativos. Para remarcar este aspecto, más adelante veremos cómo los padres y madres de familia deben cubrir los honorarios de profesores para el resto de las materias que conforman un currículum más integral en los TBC. Este aspecto no se estipula para otro tipo de oferta de EMS y puede resultar contradictorio, porque, por una parte, se apuesta por la equidad social y, por la otra, se les pide a estas comunidades una especie de pago, que para algunas puede significar una carga que no puedan cubrir.

Eduardo Weiss recupera el sentido de la fundación de los TBC:

El telebachillerato comunitario ofrece, por su cercanía y gratuidad en comunidades rurales y rurales-urbanas, acceso a la educación a estudiantes que, de no existir esta opción (o una similar como la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) o el bachillerato intercultural) probablemente ya no asistirían a las escuelas (Weiss, 2017: 22).

A esta descripción de Weiss parece asistirle un concepto de justicia curricular, pensada como opción educativa de calidad, en un marco de derechos, de oportunidades y equidad y no de dádivas. Los TBC tienen, por ello, un sello de justicia también social.

En esta línea de discusión, la magnitud de la empresa demandaba una enorme inversión en infraestructura física, prácticamente imposible de concebir siquiera al mediano plazo. La salida se encontró en las propias Telesecundarias, puesto que sus instalaciones sirvieron para ofrecer la educación media superior a contraturno: los edificios albergaban una escuela telesecundaria por la mañana y por la tarde se convertían en un TBC. Esta doble funcionalidad atrajo una serie de problemas no poco relevantes, pero que no atañen al objetivo de este trabajo.

La estrategia funcionó al grado tal que los TBC proliferaron, multiplicándose de manera exponencial: pasando de ser 253 en 2013 a 2 918 en 2015 (Alanís, 2021: 3). No cabe duda de que la puesta en marcha de los Telebachilleratos contribuyó en gran medida a alcanzar la meta de cobertura. El INEGI (2020) estimó que para 2019 se alcanzó una tasa de absorción superior a 100% sobre el total de egresados de la educación secundaria.

Empero, dadas las lecciones de la historia de la educación en nuestro país, la cobertura podría ser sólo un aparente éxito y, lamentablemente, hasta servir para ocultar problemas más graves en el afán de presumir el logro de la meta. Esta problemática, como hemos mostrado, no sería exclusiva de los TBC porque ha estado presente en la oferta de toda la EMS; sin embargo, se podría acentuar, dadas las condiciones de precariedad de las localidades, zonas y regiones en donde se instalaron los TBC.

De Alanís (2021: 3 y 4) extraemos una síntesis de las principales problemáticas que atañen a los telebachilleratos:

- a) Se asignaron a los docentes en conjunto sólo la cantidad de horas necesarias para cubrir materias curriculares en sólo un 80% de sus horas frente a grupo. El resto tendría que ser asumido como horas de autoestudio por parte de los estudiantes, mientras que las materias paraescolares como deportes, arte o tutoría –contempladas para un escenario de educación integral–, tendrían que ser asumidas por la comunidad que contrataría profesores por su cuenta o bien, se recargarían en tiempos libres de los docentes, sin remuneración.
- b) Las instalaciones prestadas generan conflictos constantes con las Telesecundarias que no prestan ni siquiera su señal de internet a los TBCs; en épocas de asistencia presencial los horarios obligaban a estudiantes y docentes a recortar aún más las horas de clase debido a la falta de luz, transporte y la inseguridad de estas zonas.
- c) A pesar de ofrecérseles libros gratuitos, frecuentemente los estudiantes los recibirían a destiempo, incompletos o con datos erróneos (mal dictaminados). Asimismo, con un cambio de modelo educativo anunciado en 2018, implementado ese mismo año, se recibía un nuevo mapa curricular que ni siquiera estaba completamente desarrollado (SEP, 2018).

Pues bien, de entre estas áreas de oportunidad, nos vamos a centrar en el aspecto de las y los docentes, particularmente en sus perfiles de formación, dado que fue el elemento central en el estudio de campo que presentamos más adelante.

Este problema fue reconocido en la multicitada RIEMS: “La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) reconoce que los alumnos están siendo atendidos por maestros que no cuentan con una formación disciplinaria, completa y consolidada, ni con la preparación pedagógica suficiente para desempeñar adecuadamente su función” (Coiffier y Padilla, 2013: 2). Conclusión, muy probablemente, vinculada a la procedencia de las y los docentes, quienes,

contando con un grado mínimo de licenciatura, ésta podría no estar relacionada con la educación ni con el ejercicio de la docencia.

De ser este el escenario, el profesorado en NMS carecería de una formación profesional para la implementación didáctico-pedagógica de sus materias, déficit que puede unirse a la falta de experiencia en este nivel. Es lógico pensar que este panorama puede agravarse en contextos considerados con altos índices de marginación social.

Desde su arista positiva, no fortalecer la formación inicial y continua del profesorado es descuidar el perfil profesional y, por ende, el desempeño docente. La formación de las y los profesores de educación media superior, debería ser un componente clave en la política educativa, dada la importancia que ha adquirido este ciclo, en el marco de las tendencias en el concierto internacional.

La formación docente “ha transitado por diversas conceptualizaciones y se reconoce como una tarea complicada por modificar los modelos de formación en donde impera un pensamiento reductor y simplificador” (Blanco citado por Domínguez, García y Guzmán, 2021: 2). Los calificativos de Blanco, lamentablemente, parecen caracterizar a la formación docente en general, aun en instituciones cuya misión es precisamente esa: formar a las y los formadores de las presentes generaciones de niñas, niños y jóvenes.

Las autoras en comentario (2) recuperan también a Tardif (2004), respecto a la importancia de sentar las bases de una epistemología de la práctica profesional referida al conjunto de saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas. Asimismo, recuerdan que Altet (2005) considera dos tipos de conocimientos: los teóricos y los prácticos; aquellos declarativos referentes a los conocimientos disciplinarios, científicos, pedagógicos, didácticos y curriculares; y aquellos relacionados con los saberes prácticos, que están contextualizados y se adquieren de manera empírica en situaciones laborales y son producto de las experiencias profesionales cotidianas. Tochon (1991) los refiere como conocimientos estratégicos ubicados en la intersección de lo cognitivo y afectivo, o de saberes pragmáticos.

Concretando en el caso particular de la docencia en los TBC, Zuleica Vázquez y Marcos Estrada (2019) destacan el trabajo que las maestras y los maestros realizan en las aulas de los TBC de Guanajuato, labor que repercute en la vida de las y los educandos. Al mismo tiempo advierten que no todos los profesores tienen el mismo nivel, debido a su experiencia, actualización, perfil académico, etcétera (212).

Por su lado, Cintya Guzmán y Laura Padilla (2017) presentan un estudio de caso en el que exploraron un TBC en Aguascalientes, en donde identificaron

factores asociados a una alta eficiencia terminal, atribuida a la formación de maestras, maestros y directivos.

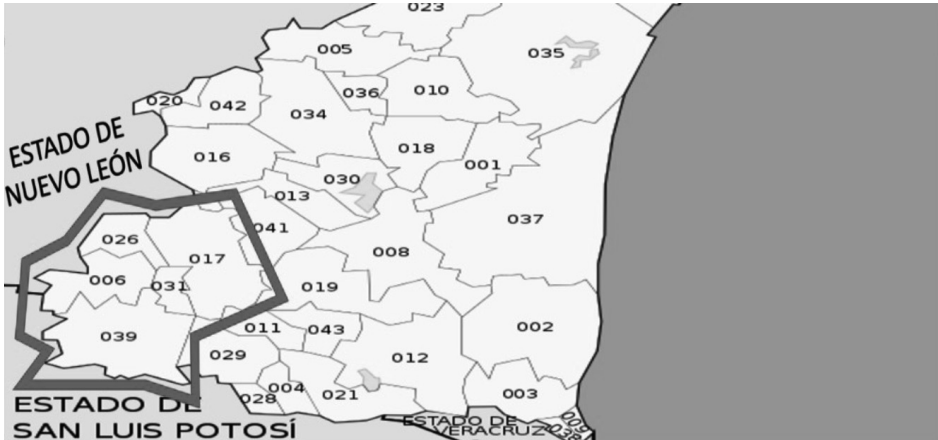
En el contexto de Veracruz, Salazar (2017) analiza la práctica docente específicamente en las matemáticas, resaltando la contribución del Telebachillerato para abatir el rezago educativo, como una opción viable para las y los jóvenes en sus contextos. Nos acercaremos a uno de ellos: la región del altiplano tamaulipeco.

LOS TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS EN EL ALTIPLANO DE TAMAULIPAS

La investigación que da origen a este capítulo tuvo su fase de trabajo de campo en el altiplano tamaulipeco, ubicando como unidad de análisis las diversas instituciones que ofrecen educación media superior: Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas (Cobat), Centros de Bachillerato Industrial y de Servicios (CBTis), Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y Telebachilleratos Comunitarios (TBC), poniendo especial atención al aspecto de formación inicial y continua de su profesorado. Para el propósito de este documento, sólo presentamos lo que corresponde a este último tipo de bachillerato.

La región del altiplano tamaulipeco está conformada por cinco municipios: Miquihuana (026), Bustamante (006), Palmillas (031), Tula (039) y Jaumave (017), cuya localización se aprecia en el mapa 1.

Mapa 1. Mapa de la región del altiplano tamaulipeco.



Fuente: Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Municipios_de_Tamaulipas

De acuerdo con García y Domínguez (2017) esta zona es la que tiene mayor índice de pobreza en el estado de Tamaulipas y señalan, incluso, que ese porcentaje de pobreza asciende a 73% del total de los habitantes. Algunas de las comunidades no llegan a los 2 500 habitantes, por lo que, de manera natural, las hace susceptibles de contar con un TBC. Así, se ubicaron cinco telebachilleratos comunitarios, en las localidades de San Antonio de Padua, El Refugio, El Aguacate, Magdaleno Cedillo y Padrón y Juárez, en los cuales ejercen 15 maestras y maestros en total.⁵

Los 15 docentes mencionados conformaron el universo del estudio: cuatro mujeres y 11 hombres que respondieron un cuestionario mixto, aplicado de manera presencial durante los meses de octubre y noviembre de 2021. De ellos, tres laboran en Bustamante, dos en Palmillas, ocho en Tula y dos en Jaumave.

Destaca que es un profesorado muy joven, puesto que 13 se ubican en el rango de edad de 25 a 35 años y sólo dos son mayores de 50. Este primer hallazgo es significativo, porque puede tratarse del primer empleo de algunos de las y los docentes, quienes, luego, pueden ubicarse en otras opciones laborales o, dentro del mismo sistema, aspirar a un cambio que los coloque en localidades más grandes o próximas a los centros urbanos o cabeceras municipales. Se corresponde con la rotación esperada de personal docente. También, hasta cierto punto, es esperada la distribución por género, puesto que en el NMS no es tan acentuada la feminización de la enseñanza, como ocurre con el preescolar y la primaria, sobre todo.

Pues bien, las respuestas de los 15 profesores/as dieron las bases para la conformación de las categorías en las que organizamos los resultados más significativos y que presentamos a continuación, a saber: Formación inicial y continua, Desempeño profesional y Áreas de oportunidad en las que los participantes valoran que pueden intervenir de manera directa para convertirlas en fortalezas.

RESULTADOS

En vista de la cantidad de participantes en la muestra, se hace un análisis global de sus respuestas, pero no necesariamente numérico. Se recuperan algunos testimonios textuales para ilustrar el comentario de que se trate o por la potencia

⁵ Los datos de escuelas de nivel medio superior y de docentes en el altiplano tamaulipeco se obtuvieron del *Anuario de la estadística educativa del estado de Tamaulipas 2019–2020*.

que tiene. En este caso, se asigna un código para identificar al informante, conformado por un número entre el 01 y 15 (que hace referencia al registro de acuerdo con el orden de entrega del cuestionario), “F” o “M” para identificar el género femenino o masculino y TBC para situar que se trata de un profesor o profesora que labora en un telebachillerato comunitario; es verdad que en este capítulo la población docente se adscribe en su totalidad a este tipo de NMS, sin embargo, la investigación más amplia abarca también los Cobat, CBTis y CBTA. Así, 11FTBC se refiere a la profesora número 11 de telebachillerato.

FORMACIÓN DE LAS Y LOS PROFESORES DE TBC DEL ALTIPLANO

Los resultados muestran una variada gama de licenciaturas de las que proceden las y los profesores encuestados. Cinco de ellos egresaron de Ciencias de la Educación; tres de Ciencias de la Educación con opción en Químico-biólogo; tres son ingenieros (en sistemas computacionales, ingeniería civil e ingeniería en gestión empresarial). Los restantes provienen de las siguientes carreras: Educación Media con opción en Ciencias Sociales, Trabajo Social, Ciencias Sociales y Contaduría.

La formación inicial se corresponde de manera parcial con uno de los principios de los TBC: contar con profesores en las áreas de Matemáticas y Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades y Comunicación. Sin embargo, como en prácticamente todos los casos similares, la formación inicial nunca será suficiente para ir dando respuesta a las nuevas demandas y desafíos. En este sentido, las secretarías de educación federal y estatales, así como otras instancias, se encargan de diseñar un menú de propuestas de formación continua, que, por un lado, complementen a la inicial y, por el otro, actualicen al profesorado en áreas emergentes.

PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LAS Y LOS PROFESORES DE TBC EN EL ALTIPLANO TAMAULIPECO

La Secretaría de Educación Pública –con sus respectivas dependencias–, así como las análogas en los estados, tienen la responsabilidad de fortalecer el trabajo que las y los docentes realizan en el aula. Con ese fin, diseñan y ofrecen una serie de cursos llamados, comúnmente, de actualización y capacitación. Las y los encuestados manifiestan haber tomado varios de los que consideran más significativos y accesibles (véase imagen 1).

Imagen 1. *Cursos de formación continua que han tomado las y los docentes*



Fuente: Elaboración propia con la herramienta nubedepalabras.es.

Es justo admitir que el profesorado ha contado con el respaldo de las instancias correspondientes para asistir a las sesiones de capacitación y actualización. En el fondo, ellos y sus autoridades esperan adquirir o mejorar competencias, aprender o reforzar conocimientos y mejorar el trabajo que desarrollan en las aulas e instituciones educativas. Es decir, han recibido la oportunidad de participar en estas actividades que, a la larga, aportan a lograr una educación de calidad, de acuerdo con los postulados teóricos y el mandato constitucional.

Entre el catálogo, las y los maestros reconocen el impacto favorable de los cursos que ofrece la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (Coscaf) porque: “[...] han aportado nuevas estrategias para abordar a los estudiantes y herramientas que facilitan la labor docente” (10MTBC).

La imagen 2 muestra los cursos que el profesorado califica como los más valiosos, por los aportes que les han dejado.

Imagen 2. *Cursos de formación continua más significativos*



Nota: Elaboración propia con la herramienta nubedepalabras.es.

Resalta que las y los encuestados consideran que todos estos espacios de formación han sido significativos, por opiniones como la siguiente: “Porque cada uno te deja una enseñanza diferente”, (08FTBC) o como esta otra: “Todos han sido importantes, me han servido para mejorar mi práctica como docente” (01MTBC).

Plenamente identificado, sobresale el diplomado a cargo de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) dado que permite, desde la opinión de un docente, conocer de diversos temas: “[...] que nos ayudan en el currículo y a saber nuevos temas emergentes” (10MTBC). Cabe pensar que se trata de temas pertinentes, acordes con las necesidades de actualización docente y dadas las condiciones de las y los estudiantes situados en la región del altiplano.

También son mencionados otros cursos como los de innovación de la docencia, que se relacionan con el área de conocimiento de las materias que imparten o las que atienden la formación integral de las y los estudiantes, como es el caso del programa Construye-T.

Respecto a identificar qué persona o instancias eligen los cursos de formación continua que se les ofrecen, las y los docentes admiten ser ellos mismos quienes toman la decisión, pero, en otros casos, acatan la propuesta de sus autoridades: la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), el jefe o jefa administrativa y el responsable del TBC. Las respuestas, que se ven reflejadas en la imagen 3 se corresponden cabalmente con las instancias oferentes, también identificadas antes.

Imagen 3. *Persona o instancia que diseña el programa de formación continua*

A word cloud where the words are arranged in a roughly rectangular shape. The words are: 'Yo mismo' (largest), 'La SEMS', 'Jefa/e administrativa', 'Responsable del TBC', 'La institución', and 'La dirección'.

Fuente: Elaboración propia con la herramienta nubedepalabras.es.

Hay que destacar, en este punto, que el maestro tiene la libertad de escoger los cursos que considere más *ad hoc*, es decir, se reconoce su autonomía y responsabilidad para decidir sobre lo que requiere para su mejoramiento profesional y elegir, en consecuencia.

Por último, se exploró en qué temáticas el profesorado estaría interesado en recibir cursos, como parte del catálogo de educación continua. Aunque las respuestas son de una gran diversidad, destacan las temáticas de Tecnologías de la Información y la Comunicación, la Nueva Escuela Mexicana y aquellas relacionadas con el Nivel Medio Superior. Estas respuestas las encontramos totalmente justificadas. En primer término, el confinamiento al que obligó la pandemia provocada por el virus SARS-Cov2 volvió obligatorio el conocimiento y dominio de las tecnologías para continuar las clases en línea. Por otra parte, el discurso de la Nueva Escuela Mexicana motiva a conocer su planteamiento respecto al nivel medio superior y, finalmente, es comprensible que las y los docentes quieran estar siempre al día de lo que ocurre en el nivel en el que trabajan. Manifiestan su interés por cursos de biología, derechos de personas con discapacidad, psicología, estrategias didácticas, paquetería de Microsoft Office y aprendizaje de lenguas.

Para cerrar este apartado, anotamos que llama poderosamente la atención que no haya alusión a alguna temática propia para las características del altiplano. A simple vista, pareciera que las y los docentes están ajenos a la condición particular del contexto, como si no se hubiera analizado y reflexionado sobre el escenario. No tenemos respuestas medianamente cercanas. Sólo quisimos asentar esta singularidad.

EL DESEMPEÑO DE LAS Y LOS PROFESORES DE TBC DEL ALTIPLANO: DOCENCIA Y OTROS QUEHACERES

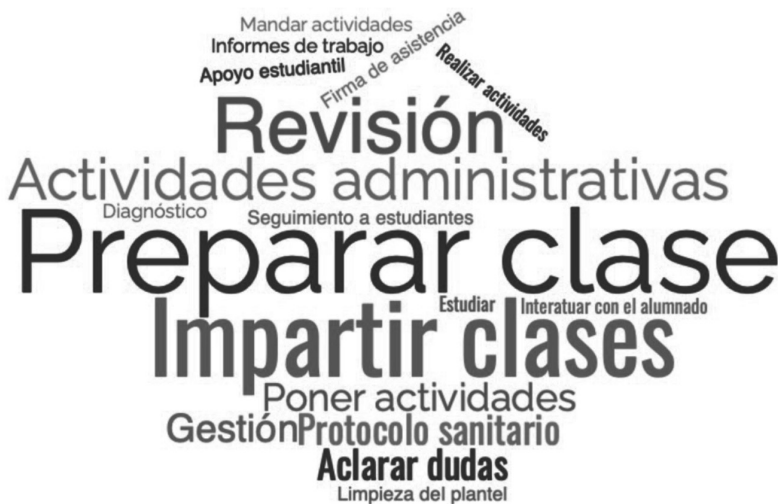
Las y los docentes de los TBC sitios en el altiplano de Tamaulipas tienen como principal actividad la docencia. Como era de esperarse, imparten todas las materias en los distintos semestres que conforman el plan de estudios: Arte y cultura, ¿Qué necesita mi comunidad?, Células y moléculas, Ciencias Naturales, Desarrollo comunitario, Estadística, Ética e investigación, Física, Fuerza y movimiento, Geografía, Geometría, Intervención en la comunidad, Introducción a las Ciencias Sociales, México y el expansionismo europeo, México y las guerras mundiales, Patrimonio ecológico, Probabilidad y estadística, Proceso comunicativo y Producción y apreciación literaria. Como es lógico, las materias más

nombradas son las nucleares en el modelo de los TBC: Matemáticas, Derecho y cultura de la paz, Biología y Comunicación.

Se debe destacar que el mapa curricular de los TBC está nutrido y tiene varios campos disciplinares del área de las Matemáticas y Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades y Comunicación. Por ello mismo, el modelo precisa tres profesores base en cada plantel, uno para que cada área. De allí que las respuestas acerca de las unidades de aprendizaje que imparten quepan perfectamente en esta malla.

Empero, la docencia no es únicamente “dar la clase”, sino que en torno a esta actividad se dan otras como: la preparación previa de las lecciones, el desarrollo de los temas, la revisión de tareas, la calificación de trabajos. Asimismo, subyacen otras poco relacionadas con la labor de enseñar, como encargarse de la limpieza del plantel, observar el protocolo sanitario (impuesto por la pandemia) y, de manera preponderante, hacer trabajo de gestión o administrativo (véase imagen 4). Ahora bien, no es de extrañar esta última respuesta, porque, recordemos, uno de las o los profesores en el TBC es también el responsable, y, como tal, le obliga la realización de las tareas de este carácter.

Imagen 4. *Tareas cotidianas del profesorado de los TBC*



Fuente: Elaboración propia con la herramienta nubedepalabras.es,

En síntesis, el abanico de actividades que realizan las y los docentes abarca, además de las citadas, su participación en eventos culturales, acciones de apoyo a

las necesidades del plantel y de desarrollo comunitario, brindar orientación educativa y gestión escolar. Como se puede ver, las actividades suelen ir más allá del trabajo docente. Destacamos, ahora, el ligero guiño hacia el contexto particular, cuando una respuesta apunta a la participación en actividades dirigidas al desarrollo comunitario, no sin lamentar que una frecuencia más alta de respuestas de ese tipo nos indicaría un desempeño profesional más situado.

El último grupo de respuestas se destinó a detectar, de viva expresión del profesorado, las áreas de oportunidad más relevantes que atienden con su quehacer. Desde su perspectiva, mencionan que contribuyen al desarrollo personal de las y los educandos mediante la tutoría, la orientación educativa y la orientación vocacional, así como a través de asesorías individualizadas y motivando a las y los jóvenes. Declaran, también, que se inmiscuyen en la resolución de problemas acuciantes, como la deserción o el abandono escolar y el acoso u hostigamiento, como formas de violencia. Una buena síntesis, en sus palabras, es que concluyen que su trabajo contribuye al mejoramiento del nivel educativo y, al final de cuentas, a elevar la calidad educativa de la región y del país.

COMENTARIOS FINALES

La Educación Media Superior es un sistema que se ha ido consolidando a lo largo del tiempo, conservando su propósito de preparar a las y los jóvenes para su inserción a los estudios de nivel superior o al campo laboral. Vale recalcar que hasta inicios del siglo XXI este ciclo se convirtió en asunto prioritario para las políticas públicas y educativas y se prestó toda la atención para que, además de elevar sustantivamente su tasa de cobertura, lo hiciera con calidad, implementado diversas acciones y estrategias, como la Reforma Integral de la Educación Media Superior. La RIEMS sienta las bases para el Marco Curricular Común, que, a la vez que flexibiliza la movilidad estudiantil, otorga el carácter distintivo al nivel e indica las competencias que conforman el perfil del egresado.

Otro baluarte de la transformación del NMS fue la modificación, en 2012, del Artículo 3º Constitucional, por el que la EMS formó parte de la educación obligatoria en México y que dio pauta para la meta de lograr la cobertura total en el país. A tal propósito han contribuido los Telebachilleratos Comunitarios, cuya fase de pilotaje se dio apenas en 2013 y hoy se cuentan por miles en las localidades con menos de 2 500 habitantes diseminadas por todo el territorio nacional.

Sin desconocer los avances alcanzados, hay problemáticas que prevalecen en todo el sistema del NMS, aunque representan áreas de oportunidad; entre estas

se encuentra la profesionalización de las y los docentes. Tal situación se hace notoria en los Telebachilleratos Comunitarios, puesto que se consideran tres profesores base que se dediquen, respectivamente, a atender las áreas fundamentales de Matemáticas y Ciencias Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades y Comunicación, las cuales demandan un perfil especializado en ese campo de conocimientos y, a la vez, su formación como docentes.

Por lo que atañe específicamente a la población que fue la unidad de análisis, la mayoría de las y los docentes que se desempeñan en los TBC en la región del altiplano de Tamaulipas tiene una formación inicial vinculada al ámbito educativo, empero, estas carreras no brindan elementos para la docencia, como suele ser con casi la totalidad de programas del nivel superior. Como estrategia para subsanar déficits de la formación inicial, se diseña e implementa una variada oferta de educación continua, en dos sentidos: el ya mencionado complemento a la carrera de origen y la actualización en temas emergentes, como fue el conocimiento y dominio de las TIC durante el confinamiento por la pandemia.

Así pues, las y los docentes de los TBC han tomado cursos de formación continua, que ellos eligen o les son sugeridos por las autoridades educativas atinentes. Sin embargo, entre las temáticas mencionadas ninguna se puede ubicar como particular para el desempeño docente en esa zona del estado de Tamaulipas; es decir, que son cursos que igual son necesarios y útiles para la zona del altiplano tamaulipeco o central. Al igual que pasa con el currículum para los estudiantes, parece que el de las y los docentes también requiere descolonizarse, porque responde a situaciones genéricas, descontextualizadas, con programas que no están adaptados a las experiencias de las y los jóvenes bachilleres en circunstancias particulares de lugar y tiempo.

Esta idea se refuerza también, porque entre los cursos en que el profesorado ha participado no hay alusión a alguno que procure el desarrollo de un aprendizaje profundo, situado, que propicie experiencias de aprendizaje-servicio en la comunidad. Por el contrario, se replica un currículum que normaliza la desigualdad y la injusticia, ante el cual las y los profesores se presentan como aplicadores de los programas de estudio, no como intérpretes críticos del currículum, que pueda orientarlos hacia la transformación escolar y social.

El perfil docente que planteamos se justifica más porque el desempeño profesoral no se constriñe a la docencia o a “dar clases”, puesto que realizan muchas distintas actividades que les demandan otras competencias tanto en el nivel técnico como en el personal, esto es, en el saber hacer y en el saber ser y estar. Y, además, recordando que existen áreas de oportunidad en las que las y los mismos docentes reconocen que pueden intervenir, se hace más necesario contar con una serie de características que faciliten su actuación.

Por todo lo anterior, es importante que la Secretaría de Educación Pública y organismos homólogos en los estados sigan vigilantes al desarrollo de la Educación Media Superior con calidad, con un enfoque de derechos y equidad social, procurando la transformación de las y los educandos, sus familias y localidades. Argumentamos que las y los docentes son fundamentales en este entramado, por lo que las políticas públicas y educativas deben de estar orientadas a procurar su profesionalización, con la mejor formación inicial y continua, que les permita mejorar el trabajo docente y, por ende, elevar la calidad de la educación. Cuestión que es importante sobre todo en contextos como la región del altiplano de Tamaulipas.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*, XXXVII (SPE), 89-107.
- Alanís, J. (2021). Telebachilleratos Comunitarios: fraguando desigualdades antes y durante una pandemia. 0186.pdf (comie.org.mx)
- Altet, E. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. FCE.
- Castañeda, P. (1980). *Anuario de Estudios Americanos*. Tomo 37, 69-126.
- Coiffier, F. y Padilla, L. (2013). La profesionalización de la planta docente en el bachillerato: Una mirada desde la formación del docente. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0083.pdf>
- DOF (26 de septiembre de 2008). *ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. https://prepaenlinea.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2020/05/acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- _____. (9 de febrero de 2012). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0
- Domínguez, Y., García, K. y Guzmán, S. (2021). Formación docente en línea para el profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria. 2178.pdf (comie.org.mx)

- García, F. y Domínguez, L. (2017). *El altiplano tamaulipeco: especialización productiva y desarrollo socio-económico*. Colofón.
- Gobierno del Estado/Tamaulipas (2020). Anuario de la estadística educativa del estado de Tamaulipas. Ciclo escolar 2019-2020. <http://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/AnuarioEstadistica2019-2020.pdf>.
- Guzmán, C. y Padilla, L. (2017). El bachillerato comunitario en Aguascalientes: Estudio de un caso de alta eficacia escolar. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Comie. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2246.pdf>
- INEE (2017). *Estudio exploratorio del modelo de Telebachillerato comunitario y su operación en los estados*. Autor.
- Padilla, L., Guzmán, C. y García, A. (2017). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato: Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 78 (23), 77-97.
- Poder Ejecutivo Federal, Reforma Educativa, resumen ejecutivo (2013), https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf
- Reducindo, J., Reyes, M. y Ramírez, J. (2021). Políticas educativas en nivel medio superior, de la calidad a la desigualdad. *Revista nicolaita de políticas públicas*. XVII (02), 154-171.
- Saccone, M. (2016). La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana. Repositorio institucional Conicet. <http://dx.doi.org/10.19137/an1309> - ISSN 2314-3983
- Salazar, P. (2007). *Un estudio de estrategias y prácticas de los docentes en relación a las matemáticas, de los profesores del telebachillerato en el Estado de Veracruz* [Tesis para obtener el grado de Maestro en Matemática Educativa] Instituto Politécnico Nacional. <https://tesis.ipn.mx/handle/123456789/3886>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. EDITOR???. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- SEMS (2015). *Documento base. Telebachillerato Comunitario*. Autor.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tochon, F. (1991). *L'enseignement stratégique*. Tolosa. EUS.
- Vázquez, Z. y Estrada, M. (2019). La mirada docente sobre los telebachilleratos comunitarios “un sistema noble”. Estrada, M. y Alejo, S. (ed), *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de la equidad* (203-229). Colofón.

LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA LITERATURA EDUCATIVA

ISAIAS MISAEL MORALES VILLASEÑOR¹

ENOC OBED DE LA SANCHA VILLA²

EMANUEL MERAZ MEZA

INTRODUCCIÓN

La calidad educativa es una de las preocupaciones de mayor peso en la creación de políticas educativas a nivel nacional e internacional. Dicho concepto plantea diversos factores que, en su óptima interacción, favorecen que los procesos de enseñanza y aprendizaje se dirijan al logro de aspectos necesarios para la vivencia en sociedad (alfabetización funcional, competencias para el trabajo y la vida, etc.), así como al desarrollo de capacidades y cualidades que promuevan mejores formas de desarrollo personal y entre individuos. Uno de los componentes desde los que se evalúa la calidad educativa es la eficacia, la cual suele valorarse a partir del nivel de logro de aprendizaje de un estudiante dadas las condiciones en su contexto (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015). Alcanzar logros escolares adecuados, según algunas voces en la literatura, precisa de múltiples y diversas condiciones, entre ellas: una competencia docente adecuada, materiales pertinentes para el aprendizaje, ciertas disposiciones del alumno ante las actividades y el manejo óptimo de las situaciones que emergen entre aprendices para posibilitar la fluidez de las actividades de enseñanza y de aprendizaje (e.g. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018; Ministerio de Cultura y Deporte, 2014; Treviño *et al.*, 2013; UNESCO, 2004).

¹ El orden de la autoría ha sido colocado de manera aleatoria, ya que el trabajo fue realizado por los tres autores en sesiones sincrónicas y asíncronas.

² El segundo autor funge como asesor del primero en la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato. Dirigir correspondencia a eo.delasancha@ugto.mx; o a im.moralesvillasenor@ugto.mx

Este último aspecto, el vinculado con el manejo óptimo de las situaciones emergentes, y comúnmente llamado “control de grupo”, es un factor que, tanto a nivel de experiencia cotidiana como en la literatura educativa, ha sido resalta-do como una condición necesaria para los contactos básicos del estudiante con las situaciones de aprendizaje (Pereda Alfonso *et al.*, 2013). De hecho, una revi-sión de importancia sobre factores de eficacia y calidad educativa llevada por la UNESCO (2015), sostiene que uno de los elementos que se deben considerar para la promoción de dicha calidad tiene que ver con la organización del salón o el establecimiento de un buen “clima de aula”.

Clima de aula es un término que actualmente se emplea en los materiales, literatura y los discursos educativos para abordar las relaciones e interacciones que se dan al interior del salón de clase entre los actores educativos presentes (e.g. de Ojeda Pérez *et al.*, 2016; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020; Sub-secretaría de Educación Básica, 2018a; Treviño *et al.*, 2013; UNESCO, 2015). Para algunos autores, dicho concepto “revela si las interacciones y conductas dentro del aula son propicias para realizar fluidamente las actividades en clase” (UNESCO, 2015: 121); para otros, es un constructo amplio en el que inciden diversos elementos como la parte material, las relaciones entre personas, los tipos de interacción que se puedan dar, entre otras (cfr. Arón y Milicic, 2004). A pesar de las distintas posturas, puede advertirse un lugar común cuando se hace referencia a este: es caracterizado como una categoría para analizar las in-teracciones armónicas que pueden o no darse al interior de un aula y las cuales pueden afectar los procesos de enseñanza o aprendizaje.

El establecimiento de un buen clima de aula depende de la interrelación de múltiples factores, por ejemplo: la cooperatividad de los estudiantes, el respeto entre los compañeros, la manera en que el docente establece las situaciones de aprendizaje, entre muchos otros (cfr. UNESCO, 2015). Diversas investigaciones, así como el conocimiento ordinario derivado de la práctica docente, no dudan en señalar que uno de los principales obstáculos para el desarrollo de un buen clima de aula son aquellas conductas que presentan algunos estudiantes y que pueden reconocerse como interferentes con las situaciones escolares. Los com-portamientos que interrumpen significativamente el flujo dinámico de las situa-ciones de enseñanza o aprendizaje han sido considerados por algunos autores como conductas disruptivas.

A pesar de la importancia e incidencia del fenómeno, actualmente el concep-to de interrupción no es tan común y mucho menos unánime en la literatura oficial y educativa; de hecho, su abordaje llega a generar confusión y es común observar en éste las siguientes características: a) el fenómeno llega a ser muy poco men-cionado o tomado en cuenta en los trabajos que abordan las temáticas vinculadas

a un buen clima aula; y *b*) se presenta disensión en las definiciones existentes. Otro aspecto importante a destacar es que las definiciones encontradas en la literatura pueden llegar a ser bastante generales o amplias, lo que posibilita que casi cualquier evento pueda caer en tal definición e interfiere en la delimitación del fenómeno, su identificación y tratamiento preciso. Por ejemplo, Hendry y Sanders (1997) definen al comportamiento disruptivo como “cualquier conducta que sea perjudicial al orden y disciplina *dentro de la escuela o al bienestar educativo* de sus alumnos” (22) (cursivas añadidas). Tal propuesta implica un amplio rango de comportamientos que pueden ir desde llegar impuntual al aula hasta el consumo de drogas ilegales o, incluso, el abuso sexual de un compañero. Otro ejemplo se puede encontrar en Nash, Schlösser y Scarr (2015), quienes consideran como disruptiva a cualquier conducta lo suficientemente desviada de la actividad en el aula, como para distraer al profesor y/o a los compañeros de clase de sus actividades planeadas (Nash *et al.*, 2015). Bajo esta afirmación, acciones como sufrir un desmayo o vomitar en medio de la clase sería considerada conducta disruptiva.

Dentro del panorama actual, en donde domina el discurso de la convivencia escolar, la conducta disruptiva tiene un uso poco extendido como concepto y fenómeno de estudio, empero, mantiene relevancia como problemática en la práctica educativa. Por ejemplo, organismos internacionales influyentes en las políticas educativas, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), respaldan la importancia de su estudio, pues “influyen en el aprendizaje de los alumnos y hacen que disminuya sensiblemente el tiempo dedicado a la enseñanza” (Ministerio de Cultura y Deporte, 2014: 124). En el mismo sentido, se ha llegado a señalar a la conducta disruptiva como la primera preocupación de los docentes, así como la principal fuente de estrés y malestar para dichos actores educativos (e.g. Álvarez-Hernández *et al.*, 2016; Moreno Omedilla y Torrego Seijo, 1999). A lo anterior, se puede agregar que algunos docentes identificados con *burnout* (estrés laboral) han señalado que la dificultad para mantener el orden en el aula es una de las causas más importantes de desgaste (Saltijeral *et al.*, 2015).

Retomar el concepto de conducta disruptiva implica abordar un tópico relevante en el panorama educativo actual. No obstante, en la investigación educativa, en específico en México, se han observado dos tendencias: la disminución de obras relacionadas a la disciplina escolar, línea temática bajo la que tradicionalmente se incluye el estudio de la conducta disruptiva y otras (cfr. Furlán Malamud, 2005; Gómez Nashiki y Zurita Rivera, 2013), así como la paulatina inclusión de la temática de la disciplina escolar a las líneas de violencia y convivencia escolar (Chávez

Romo, 2018), alejándola del reconocimiento de los fenómenos vinculados a la disrupción en las situaciones de aprendizaje.

El estudio y la conceptualización de la conducta disruptiva como un fenómeno educativo sin límites categoriales claros representa una problemática importante. En primer lugar, puede darse el hecho que toda situación que interfiera o perturbe la organización escolar sea abordada *conceptualmente* desde marcos no pertinentes o generalizados como el de la violencia escolar (Furlán Malamud, 2005). En segundo lugar, la articulación, no siempre efectiva, entre las obras que analizan el conflicto dentro del aula y la formulación de programas y políticas (Kababe, 2014), puede llevar a que tendencias como la anterior impacten o se generalicen en la práctica. Lo mencionado cobra importancia al considerar que las políticas y programas son un factor determinante de las formas de trabajo pedagógico, pues desde ellas se generan tanto plataformas de soporte como lineamientos de acción para los procesos de enseñanza o aprendizaje al interior de las instituciones (UNESCO, 2004).

Tomando en cuenta todo lo anterior, en este escrito se sostendrá que tanto la literatura académica como los programas educativos oficiales han minimizado o abandonando la discusión de aspectos señalados como componentes cruciales para la promoción de la calidad educativa, como lo es el manejo de las conductas disruptivas, hecho que ha llevado a la aparición de múltiples caracterizaciones aisladas de una discusión sistemática y profunda. En tal sentido, se argumentará que es necesario recuperar el término y precisar la conceptualización de conducta disruptiva como un fenómeno comportamental claramente definido, que permita identificar y plantear formas de intervención pedagógica efectivas que apoyen los procesos encaminados a la calidad educativa.

Para sostener lo anterior, el presente capítulo se separa en dos momentos: una revisión del estudio de la conducta disruptiva como problemática concerniente a los elementos de la calidad educativa y un análisis de la forma en que se plantea la conducta disruptiva en los discursos oficiales y la literatura académica. Se considera que el trabajo es importante y se justifica al menos por cuatro razones: 1) se plantea la necesidad de considerar a las conductas disruptivas como un fenómeno de interés vigente, de incidencia importante y de efectos significativos para los actores y calidad educativa; 2) se realiza una revisión sistemática y profunda de la literatura que trata el fenómeno de las conductas disruptivas; 3) se discuten las principales características de las definiciones encontradas en la literatura, así como sus principales problemáticas; 4) se muestra una forma de caracterizar el comportamiento disruptivo, de manera que esta sea un concepto con límites conceptuales claros que posibilite pensar en marcos de análisis de comportamientos no deseados entre actores educativos.

La calidad educativa implica trascender el acceso a la escuela como objetivo central³ y pensar en el establecimiento de condiciones propicias para el logro y calidad de los aprendizajes, el fomento de los valores que lleven a un actuar cívico en sociedad y el desarrollo creativo y afectivo del estudiante (Latapí Sarre, 2009; UNESCO, 2004; 2014). Los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del salón de clase son elementos medulares de una educación de calidad en escenarios escolares y la presencia de conductas interferentes atenta contra el logro de este proceso al menos en dos factores: 1) el establecimiento de una disciplina; y 2) en el orden de trabajo y el uso efectivo del tiempo en el aula.

En términos de la afectación a la disciplina, la conducta disruptiva ha sido abordada bajo la idea de comportamientos que obstaculizan las situaciones dirigidas al aprendizaje dentro del salón de clases (e.g. Frau, 2018; Khasinah, 2017; Nash *et al.*, 2015; Sanders y Hendry, 1997) y suele considerársele como perturbadora del orden en el aula (Khasinah, 2017; Sanders y Hendry, 1997); dos condiciones importantes para asegurar que ocurran los procesos mínimamente necesarios para el cumplimiento de los objetivos educativos. De manera importante, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación considera que la disciplina escolar no solamente es una condición a partir de la cual se delimitan o controlan criterios y límites para promover el orden que permita el acto educativo, en su versión más compleja, esta implica un mecanismo que forma parte de la convivencia escolar que orienta, en cierta medida, “las formas de relación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y favorece las condiciones para aprender, así como la seguridad y el bienestar” (INEE, 2018: 69).

Como se dijo, la disrupción también impacta en el uso efectivo del tiempo en el aula, ya que interfiere en la implementación del currículo en los horarios destinados formalmente. De hecho, de acuerdo con la UNESCO (2004) y algunos autores (e.g. Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez, 2014), se ha encontrado una relación entre los problemas de conducta en el salón de clase y la obtención de resultados más bajos en competencias cognitivas, ya que suele argumentarse, su presencia reduce el tiempo efectivo de clase por la necesidad

³ Estadísticas actuales muestran que en los niveles de educación básica el acceso universal está casi garantizado en la población. En México, 98.3% de los niños de de 6 a 11 años tienen acceso a educación primaria (SEP: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2020).

de recuperar el orden en ésta. Adicionalmente, el INEE (2018) ha reportado que algunos profesores mexicanos consideran que pierden hasta un cuarto de la jornada escolar para atender incidencias vinculadas a la interrupción en el salón de clases.

De enorme relevancia son los reportes donde se documenta que las conductas disruptivas tienden a ser consideradas como “la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes” (Moreno Olmedilla y Torrego Seijo, 1999: 5). En el contexto europeo, por ejemplo, una encuesta de amplio alcance entre profesores ha revelado que “las conductas disruptivas constituyen una de las principales preocupaciones del profesorado español” (Álvarez-Hernández *et al.*, 2016: 855). También en España, el Observatorio de Convivencia Escolar (2010) encontró que la conducta disruptiva es una de las problemáticas más comunes relacionadas con los estudiantes, con 21.6% de los profesores reportando dicha situación “a menudo” o “muchas veces”; sin embargo, este porcentaje aumenta hasta 82.4% si se incluyen los docentes que sólo reportan lidiar “a veces” con esta conducta. En México, datos recolectados a partir de una encuesta a 487 supervisores, 833 directores y 4 998 docentes en 29 de las 32 entidades federativas, mostraron a los “alumnos indisciplinados” como el tipo de conflicto más reportado en las instituciones educativas (Subsecretaría de Educación Básica, 2018: 12).

La conducta disruptiva puede trascender a las cuestiones de malestar o conflicto al interior del aula y llegar a ser un suceso de impacto importante en la salud física y mental de los agentes educativos. Saltijeral *et al.* (2015), por ejemplo, han evidenciado que docentes con síntomas de *burnout* o estrés laboral perciben a la indisciplina, la violencia, y, en específico, la dificultad para mantener el orden en el aula, como algunos de los factores que mayor desgaste les genera. Complementariamente, un estudio ha señalado que 10.9% de los docentes entrevistados que abandonaban o pensaban en abandonar la profesión lo hacen motivados por las conductas de los estudiantes (Barmby, 2006).

Los elementos hasta ahora plasmados son sólo algunos ejemplos que hacen patente que la conducta disruptiva interfiere fuertemente con el logro de los objetivos de una educación de calidad. Al impactar en los elementos clave del orden y la disciplina genera, entre otras situaciones, el uso de tiempos de manera inadecuada dentro del salón de clase y, a la larga, la pérdida de valioso tiempo de aprendizaje. Su centralidad, como elemento esencial para la docencia, podría encontrarse ligado a que “la primera e inevitable tarea que todo docente debe ser capaz de realizar con éxito en la escuela consiste en lograr que el grupo esté disponible para iniciar la clase” (Gómez Nashiki y Zurita Rivera, 2013: 134). Por tanto, la conducta disruptiva es uno de los primeros y principales obstáculos que

afrontan los profesores al entrar a un salón de clase y la persistencia del problema llega a afectar no sólo en su labor, sino en su salud y bienestar emocional, a veces hasta el punto de ser un motivo de abandono de la carrera docente. Su tratamiento conceptual y empírico es de enorme importancia, por lo que a continuación se muestra cómo se ubica en los trabajos académicos actuales.

EL ESTADO DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN LA LITERATURA Y PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS OFICIALES

Como se mencionó, la conducta disruptiva es una problemática de gran relevancia para la práctica docente y de interés para la investigación educativa. Debe señalarse, no obstante, que la presencia y efectos de dicho comportamiento no es la única dificultad a la que se enfrenta quien intenta analizar este fenómeno. Además de ello, el interesado encontrará que el concepto es cada vez menos frecuente en los productos académicos y suele ser planteado de manera multívoca, con una cantidad importante de definiciones genéricas en las que se pueden incluir distintos tipos de comportamiento, sean o no disruptivos.

En relación a la frecuencia en los trabajos de investigación, puede señalarse que la producción académica acerca de la conducta disruptiva ha mostrado una tendencia de disminución en los últimos años (Chávez Romo, 2018; Furlán Malamud, 2005; Gómez Nashiki y Zurita Rivera, 2013). Como consecuencia, se encuentra una escasa discusión explícita de los alcances y posibilidades de las definiciones existentes del concepto en su estado actual. Esta situación promueve, entre otras cosas, que se retomen sin mayor reflexión definiciones preexistentes que son las más visibles en el campo de estudio o, en su defecto, que se establezcan definiciones al arbitrio del autor sin el análisis de los planteamientos existentes o del fenómeno mismo.

Otro efecto importante de la disminución de trabajos sobre conducta disruptiva se sitúa en la tendencia actual de políticas y programas educativos que retoman, o consideran, de manera muy superficial estos comportamientos. Chávez Romo (2018), por ejemplo, observó que la priorización del campo de estudio de la violencia escolar⁴ ha llevado a que la formulación de los programas y

⁴ En la investigación educativa en México se reconocen tres líneas temáticas que giran en torno a las relaciones e interacciones que se forman entre agentes educativos al interior de la escuela: la línea de convivencia, se encarga del estudio de los factores de inclusión, equidad y participación y manejo de conflictos en los niveles pedagógico curricular,

estrategias se planteen con una perspectiva restringida y sin tomar en cuenta muchos aspectos de importancia para el proceso de enseñanza o aprendizaje. En otras palabras, las propuestas oficiales se han volcado al análisis y tratamiento de cuestiones problemáticas o conflictivas que pueden darse en el ambiente escolar desde una visión amplia y vinculada, generalmente, con la convivencia a nivel institucional o a los aspectos de violencia o condiciones de riesgo generalizadas, dejando a un lado situaciones particulares que pueden presentarse en los salones, como lo es la interferencia en el aula.

Ejemplo de lo anterior son los programas dirigidos a la regulación del clima escolar o clima del aula implementados en los últimos 10 años por el organismo educativo oficial en México: Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE), Programa Escuela Segura (PES) y Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Una revisión de las reglas de operación de dichos programas, sus propuestas de intervención y los materiales didácticos sugeridos o proporcionados, permiten reconocer que el discurso oficial ha prestado mayor atención a situaciones generales como la violencia escolar y problemáticas como el acoso entre pares. Por el contrario, es muy poca o incluso nula la presencia relacionada con la conceptualización de la conducta disruptiva y, cuando esto se hace, se presenta de manera superficial.

Para analizar lo anterior, tómesese por ejemplo la guía docente para el PNCE del ciclo escolar 2020-2021 y, de manera específica, el eje temático de las reglas como acuerdos de convivencia. En este eje se afirma que “en el contexto escolar se advierten comportamientos que afectan la convivencia, como la falta de disciplina, la interrupción y la violencia” (SEP, 2020: 16), pero la mención de estos comportamientos no viene acompañada por discusión alguna sobre a qué se refiere cada uno de estos fenómenos, sino que parecen asumirse como suficientes para comprender la problemática. A lo anterior, se le suma la sección de estrategias de manejo grupal con una perspectiva un tanto limitada de lo que puede enfrentar el docente en el aula y la recomendación de actividades para encarar problemáticas que surgen en el salón, que pueden considerarse simplistas

organizativo y administrativo y socio-comunitario (Chávez Romo, 2018; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019); la línea de violencia se ha dedicado al estudio de factores que van desde lo tocante con la seguridad escolar hasta lo relativo con violencia directa y estructural; por último la disciplina, se delimita en lo relativo al ejercicio de la autoridad, la aplicación de marcos normativos al interior de la institución, la resolución de disputas y conflictos y el uso de prácticas disciplinarias para garantizar condiciones mínimas de orden dentro de salón de clases (Chávez Romo, 2018).

(e.g. “ponga música calmada cuando el grupo entre al salón, o bien si la clase empieza a tornarse inquieta, ya que con ello *el estado de ánimo cambiará en minutos* [cursivas añadidas]”, (SEP, 2020: 24), son consideradas mitos o se encuentran en controversia por la falta de estudios válidos que las sostengan (e.g. el uso de música para aumentar la concentración en la tarea (Hallam *et al.*, 2002) y mejora de la conducta (Hallam y Price, 2003).

Respecto a la multivocidad del concepto, pueden observarse definiciones de conducta disruptiva en diferentes niveles de especificidad, con enunciaciones más o menos amplias y con un menor o mayor número de criterios en su delimitación. En tal sentido, se pueden encontrar definiciones que consideran solamente uno o dos criterios, como las otorgadas por Figueroa Valencia *et al.* (2020), quienes las consideran una necesidad educativa especial y “un factor incidente que entorpece el proceso de enseñanza aprendizaje” (227), o la definición de Calvo Hernández *et al.* (2001), en donde el único criterio a cumplir es que la conducta vaya en contra de las normas de convivencia establecidas. Al mismo tiempo, se observan conceptualizaciones, como la que utiliza Sánchez Rivas (2015), donde se plantean hasta 15 consideraciones respecto a este comportamiento. Para ahondar más en el estado de las conceptualizaciones sobre el comportamiento disruptivo, la tabla 1 presenta 22 definiciones encontradas en la literatura junto a los criterios utilizados para caracterizar tal fenómeno.

Tabla 1. *Definiciones de conducta disruptiva ordenadas por cantidad de criterios incluidos en su conceptualización*

Autor	Tipo de Criterios	Cantidad
Stage y Quiroz (1997).	(1) La relaciona con cinco conductas específicas: agresión, conductas fuera de asiento, sonidos disruptivos, interrumpir y hablar sin permiso.	1
Henricsson y Rydell. En Jacobsen (2013).	(1) Señalan seis tipos de conductas específicas: Conductas destructivas, agresivas, negativistas, rabieta, impulsivas e hiperactivas.	1
Gavotto Nogales (2015).	(1) Rompe con la convivencia pacífica; (2) Son contrarias al reglamento escolar.	2
Figueroa Valencia <i>et al.</i> (2020).	(1) Es una necesidad educativa especial (NEE); (2) Entorpece el proceso de enseñanza aprendizaje.	2

Moreno González y Soler Villalobos (2006).	(1) Va contra la tarea educativa; (2) Entorpece el aprendizaje.	2
Zuhri Fakhruddin (2018).	(1) Sucede dentro del aula; (2) Va en contra de expectativas.	2
Feldman en Zuhri Fakhruddin (2018).	(1) Interfiere con el proceso de enseñanza aprendizaje; (2) Sucede dentro del aula.	2
College of San Mateo en Khasinah (2017).	(1) Perturba o interfiere con diversas funciones dentro de la institución; (2) Se valoran subjetivamente (para algunas personas pueden ser disruptivas, para otras no).	2
University of Houston Student Handbook. En Khasinah (2017).	(1) Perturba o interfiere con diversas funciones dentro de la institución; (2) Perturban la paz y el orden.	2
Sanders. En Hendry y Sanders (1997).	(1) Impacta al orden y la disciplina de la escuela; (2) Impacta en el bienestar educativo de los alumnos.	2
Nash <i>et al.</i> (2015).	(1) Interfiere a alumno y maestro en actividades planeadas; (2) Sucede dentro del aula.	2
Calvo Hernández <i>et al.</i> (2001).	(1) Van en contra de las normas de convivencia de la clase; (2) se pueden identificar con conductas inapropiadas específicas: la falta de concentración y puntualidad, los malos modos con los compañeros y profesores, las interrupciones y las desobediencias constantes en clase.	2
Neary y Eyberg (2002).	(1) Señala cuatro tipos de conducta problema: opositoristas, tercas, agresivas e impulsivas; (2) Son más altas en comparación de lo usual.	2

Maddeh <i>et al.</i> (2015).	(1) Interfiere con actividades de alumnos y maestros; (2) Sucede dentro del aula o en la institución; (3) Entorpece el proceso de enseñanza aprendizaje.	3
Levin y Nolan. En Zuhri Fakhruddi (2018).	(1) Interfiere con la actividad de enseñanza aprendizaje; (2) Impacta en el bienestar y los derechos de otros miembros de la comunidad educativa; (3) Puede ser física y psicológicamente insegura porque implica actividades de riesgo; (4) Puede haber daño a la propiedad.	4
Hinsaw. En Alatupa (2011).	(1) Son conductas externalizantes negativistas; (2) Son conductas co-ocurrentes; (3) Aparecen en la infancia; (4) Pueden persistir a lo largo del tiempo.	4
Gotzens (2017).	(1) Interrumpen el flujo de las actividades en el aula; (2) Alteran el orden en el aula; (3) Entorpecen el proceso de enseñanza aprendizaje; (4) Infringen las normas de funcionamiento del grupo; (5) Sucede dentro del aula.	5
Arce Fariña <i>et al.</i> (2013).	(1) Es consciente, voluntaria y reiterativa; (2) Interfiere el normal desarrollo de clase; (3) Entorpece el proceso de enseñanza aprendizaje; (4) Interfiere con la convivencia; (5) Sucede dentro del aula.	5
Abellán Roselló (2020).	(1) Entorpece el proceso de enseñanza aprendizaje; (2) Impacta en la convivencia; (3) Sucede dentro del aula; (4) No se iguala a la violencia; (5) Es persistente, de gravedad leve y frecuente.	5
Jurado (2015).	(1) Afecta el proceso de aprendizaje de quien las realiza y de quienes lo rodean; (2) Distorsiona la relación individual; (3) Interfiere con la dinámica de grupo; (4) Son resultado de un proceso; (5) Se manifiesta como conflicto; (6) Son contraria a normas implícitas o a normas explícitas.	6
Moreno y Torrego (1999).	(1) Implica a más de un alumno; (2) Perturba el flujo de una actividad; (3) Desvía el uso del tiempo; (4) No se iguala con violencia; (5) Entorpece el proceso de enseñanza aprendizaje; (6) Sucede dentro del aula; (7) Es la mayor preocupación de los profesores; (8) Es de mayor impacto negativo sobre el aprendizaje de otros alumnos.	8

Sánchez Rivas (2015).	(1) Interfiere el desarrollo normal de las actividades en clase; (2) Interrupciones de la actividad de los compañeros; (3) Conductas que interfieren con las funciones de la institución; (4) Conductas contrarias a las normas de convivencia del centro; (5) Faltas injustificadas de puntualidad; (6) Inasistencias no justificadas a clase; (7) Conductas reiterativas contra la norma; (8) Negativas a la colaboración en actividades y orientaciones dirigidas al aprendizaje; (9) Incumplimiento de correcciones impuestas; (10) Actos de incorrección y desconsideración hacia cualquier otro agente; (11) Agresión física contra otro agente; (12) Injurias y ofensas contra otro agente; (13) Vejaciones y humillaciones contra otro agente; (14) Amenazas o coacciones contra otro agente; (15) Suplantación de la personalidad en actos de la vida docente y falsificación o sustracción de documentos académicos.	15
-----------------------	--	----

Fuente: Elaboración propia.

Existen varios aspectos numéricos a resaltar de este conjunto de definiciones: 1) tres de ellas se enfocan en listar un número específico de conductas particulares, lo que puede ser limitado dado el amplio rango de comportamientos que pueden presentarse; 2) 14 de las 22 ubican de alguna manera u otra el fenómeno al interior de las instituciones educativas y, de esas 14, nueve lo sitúan al interior del aula o en condiciones de clase. Esto es importante porque comportamientos como fumar o liarse a golpes en algún espacio alejado de la escuela difícilmente pueden señalarse como disruptivos; 3) de manera importante, 16 de las definiciones consideran la interferencia de actividades o situaciones como elemento importante, aunque en algunas de estas la interrupción se enuncia en términos generales (e.g. “interrumpe el flujo de las actividades en clase), lo que puede promover la identificación de situaciones interferentes, que no son necesariamente contraproducentes a la calidad educativa, con una conducta disruptiva o no apropiada (e.g. el niño o niños que interrumpen constantemente para profundizar, enriquecer o criticar lo mencionado); 4) al menos una tercera parte de las definiciones rescatan conceptualizaciones vinculadas a la disciplina, la convivencia o el orden, planteamientos de orden macromolar o generalizado del ambiente educativo; 5) al menos seis de las definiciones utilizan criterios formales para abordar la disrupción como reglamentos o normas, lo cual puede conducir a reconocer como disruptivo, por ejemplo, el no traer el pelo corto o traer

un *piercing*, si esto no es permitido en el reglamento; 6) en cinco ocasiones se menciona que las conductas disruptivas, para ser consideradas como tal, requieren de cierta persistencia, característica imprescindible ante un fenómeno que no puede ser identificado con una ocurrencia; 7) existen definiciones que utilizan las guías de diagnóstico psicológico de padecimientos, como el trastorno negativista desafiante, para basar su definición de la disrupción, aunque difícilmente toda conducta disruptiva podría relacionarse con tal trastorno; 8) por último, de estas generalidades, se observan características menos compartidas como el vincular lo disruptivo como una NEE (una definición), considerar el impacto al bienestar y los derechos de otros miembros de la comunidad educativa (tres iteraciones) y dos definiciones que de manera explícita separan a la conducta disruptiva de la violencia.

La tabla 1 también permite caracterizar la literatura vinculada a las conductas disruptivas en, al menos, cuatro conjuntos predominantes. Un primer conjunto puede caracterizarse por generalizaciones en su delimitación categorial, lo que prácticamente posibilita que cualquier conducta no esperada social o institucionalmente sea considerada una conducta disruptiva. Un segundo se basa en delimitaciones formales (e.g. reglamentos) o preestablecidas de lo que es una conducta disruptiva (comportamientos específicos). Un tercero se relaciona con el reconocimiento del fenómeno a partir de condiciones generales de convivencia institucional que no necesariamente retoma aspectos individualizados de interferencia. Y un cuarto conjunto que retoma la interferencia al interior del aula y afectación al proceso de aprendizaje o enseñanza, pero no llega a la profundización que permita diferenciarlo de situaciones, incluso, favorecedoras de la calidad educativa.

A partir de lo anterior, puede sostenerse que, en el estado actual, cada uno de los usos y aplicaciones a los que se vuelca el concepto se propone como una posible ruta definitiva para trabajar la conducta disruptiva en la práctica. Esto no sería una problemática mayor si no fuera por la parquedad del campo de estudio y la falta de un marco que diferencie o caracterice la conducta disruptiva con límites categoriales claros de cualquier otra cuestión relativa a las relaciones entre agentes en el salón de clase. Mientras no se solucione lo anterior, el concepto se seguirá utilizando para referir a problemáticas ligadas de manera vaga a los comportamientos de los estudiantes y se aplicará bajo definiciones según convenga para cada autor. Esta situación se vuelve bastante inconveniente pues a la larga podría llevar –si es que no ha llegado ya– a sufrir de un “síndrome de Babel” (Onetto citado en Fierro y Carbajal 2019): la aparición del término en una variedad tan diversa de lenguajes y, por tanto, de significados que prácticamente inmoviliza el avance de la investigación misma. Es por lo anterior que se observa

la necesidad de trabajos que lleven a la discusión y elaboración de un modelo referencial para el análisis de la conducta disruptiva que delimite claramente la caracterización del fenómeno.

EL COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO EN ESPACIOS EDUCATIVOS

A partir de todo lo mencionado en párrafos previos, es posible plantear una caracterización del comportamiento disruptivo, centrado en seis aspectos:

1. Sostener que un alumno presenta comportamientos disruptivos no busca etiquetar, marginar o estigmatizar a una persona, se considera una forma específica de conducirse en un momento dado, que se ha desarrollado por diferentes circunstancias y puede cambiar si se identifica de manera precisa y se realizan las acciones pertinentes.

Aunque lo anterior podría parecer una obviedad, se considera necesario aclararlo porque existe cierta resistencia, infundada en muchos casos, a reconocer los fenómenos conductuales vinculados a las interacciones de un individuo, porque se considera que se les etiqueta o suele mencionarse, de manera ingenua, que se “relaciona con el conductismo”. En este planteamiento se sostiene que el individuo se comporta interactuando con eventos, físicos y/o simbólicos, en un campo de relaciones de tipo convencional en las que influyen factores disposicionales como la historia del individuo, las capacidades, motivos, personalidad y los factores ambientales y orgánicos (Kantor y Smith, 1975). El comportamiento, con excepción de las respuestas reflejas o de la especie, siempre se desarrolla a partir de las relaciones particulares que cada persona tiene con los eventos del medio durante la ontogenia y, por lo tanto, toda conceptualización relacionada con “problemas inherentes” o “condiciones dadas” no es pertinente; en su lugar, se considera que ciertas formas de interacción se desarrollan en el transcurso de la vida, pero estas mismas pueden cambiarse, modularse o dejar de presentarse si se dan las condiciones necesarias. Adicionalmente, se asume que definir claramente la situación que genera dificultades educativas, e intervenir efectivamente a partir de ello, puede promover una mejor calidad de vida de aquellos que pueden estar en esta situación.

2. Corta el flujo del proceso de enseñanza o aprendizaje, desviando las acciones didácticas planeadas de manera momentánea o definitiva e

impactando de manera negativa en el proceso de aprendizaje de quien lleva a cabo tal conducta o en el de sus compañeros.

El segundo criterio para caracterizar la conducta disruptiva destaca un par de elementos centrales para empezar a evitar que cualquier situación comportamental pueda reconocerse como disruptiva. En primer lugar, se le identifica con una situación interferente en el proceso de enseñanza o aprendizaje relacionado con acciones didácticas planeadas, lo cual permite excluir, por ejemplo, situaciones de tipo administrativo o alejadas de los procesos concebidos para el aprendizaje (e.g. fumar en un espacio aislado de la escuela, traer el pelo largo). Además, sitúa el fenómeno comportamental en un espacio educativo particular: la institución donde se llevan acciones didácticas planeadas para promover el aprendizaje. Esto trae consigo algunas consideraciones: no se plantea que un estudiante solamente presente comportamientos disruptivos en la escuela, lo que se intenta resaltar es que, para apoyar los objetivos de formación relacionados con la escolarización formal, debe partirse de la situación educativa como elemento principal de reconocimiento, diagnóstico e intervención, incluyendo, en la medida de lo necesario, los ámbitos y actores requeridos para mejorar la situación del o los alumnos con conductas disruptivas.

En segundo lugar, se enfatiza el impacto *negativo* en los procesos de aprendizaje y enseñanza, porque se considera que no toda interferencia es perjudicial para el trayecto de los estudiantes o el desarrollo de las actividades didácticas. Por ejemplo, es común encontrar en las aulas a alumnos que constantemente interrumpen el flujo de las actividades para aportar a las discusiones e incluso criticar los planteamientos que se están desarrollando. Así, la participación sistemática, aunque interferente de las situaciones planeadas, puede ser enriquecedora para los agentes y el desarrollo del acto educativo en general. El profesor tiene la enorme responsabilidad de valorar constantemente cuándo este tipo de situaciones están favoreciendo el logro y ampliación de los aprendizajes o cuándo pueden estar generando dificultades para la persona que los realiza o para el grupo mismo.

3. El agente educador ya ha realizado acciones desde su formación o pericia para disminuir dichas conductas, pero no ha tenido éxito. La persistencia de estas conductas, a pesar de la preocupación docente por su disminución, apunta a la necesidad de acciones de distinto tipo y la aplicación de estrategias efectivas que han sido validadas en el campo del análisis del comportamiento.

El tercer punto integra otras características importantes al reconocimiento del comportamiento disruptivo: 1) la prevalencia y frecuencia sistemática de conductas que interfieren de manera negativa con el proceso de enseñanza o aprendizaje; 2) la persistencia de éstas a pesar de la realización de acciones docentes regulares; y 3) la necesidad de intervenir con estrategias efectivas y legitimadas. Así, aunque de manera natural se hable de comportamiento disruptivo, su conceptualización precisa implica que este no se puede reconocer a partir de una sola instancia. Es decir, el que un alumno un día le haya gritado a otro en medio de una clase, no permite predicar que es un alumno que presenta comportamientos disruptivos, ya que pudo haber sido una circunstancia aislada en el continuo de su comportamiento. Por lo tanto, en términos de la valoración se requiere hablar de comportamientos disruptivos, ya que este término puede abarcar el mismo comportamiento en repetidas ocasiones (e.g. gritarle a la maestra) o diferentes tipos de comportamientos.

La segunda característica apunta a que no cualquier interferencia negativa puede ser considerada como conducta disruptiva. Generalmente, los profesores se enfrentan a diversas conductas interferentes en el día a día, no obstante, utilizan estrategias pertinentes para que no se maximicen y puedan generar problemas para el grupo que se atiende. De la misma forma que una sola conducta no permite predicar comportamiento disruptivo, instancias negativas de conductas emitidas entre intervalos amplios y de manera muy esporádica, no precisa de su reconocimiento como disruptivas; estas últimas son frecuentes y cercanas en temporalidad.

La tercera característica señala la necesidad de intervenciones respaldadas en la ciencia del comportamiento que han sido validadas como efectivas. Como se dijo, los comportamientos disruptivos son aquellos que han persistido a pesar de las intervenciones pedagógicas regulares del profesor. Esto apunta a la necesidad de acciones y agentes capacitados en estrategias que eliminen tal conducta, lo cual no siempre debe identificarse con la participación de agentes externos a la institución, ya que tal situación puede observarse como un área de oportunidad para la adquisición de nuevas competencias por parte de los docentes. Es importante resaltar que dichas estrategias deben estar fundamentadas en investigaciones con validez y demostración empírica de su efectividad en la disminución de este tipo de comportamientos.

4. Es un fenómeno comportamental que puede concordar con algunas de las manifestaciones que caracterizan tanto a la violencia como a la indisciplina, más éstas no definen al fenómeno.

Es importante dejar claro que algunos comportamientos disruptivos pueden incluir aspectos de violencia o ser considerados como indisciplina, pero los primeros no implican *siempre* a los segundos y viceversa. Por ejemplo, el niño que platica constantemente y distrae a otro alumno, puede llegar a atentar contra los derechos del otro, pero la situación puede ser tan amena o consensuada que difícilmente se puede observar como el ejercicio de violencia. El mismo caso puede aplicar para un niño en preescolar que sale corriendo del aula cada que ve la puerta abierta: difícilmente una profesora, sin instigarle la respuesta, comentará que se siente violentada ante tal situación. En relación con la indisciplina, ya se ha mencionado cómo aspectos considerados fuera de la disciplina escolar, como traer el pelo largo o un *piercing*, no pueden ser catalogados como comportamiento disruptivo.

5. Los comportamientos disruptivos pueden o no estar ligados a situaciones de discapacidad, a los comúnmente llamados trastornos psicológicos o a condiciones socioemocionales temporales. Profundizar en factores vinculados al fenómeno de la disrupción posibilita tener mayores elementos para el tratamiento.

Las conductas disruptivas pueden ser, en algunos casos, parte de un conjunto de características vinculado a una situación de discapacidad o condición particular. Conocer con qué situación se relacionan los comportamientos disruptivos es importante para profundizar en los tipos de situaciones comportamentales en los que se ve incluida una persona y a partir de ello buscar las mejores alternativas para mejorar su calidad de vida.

6. Tener claro cuáles son las características y límites conceptuales del comportamiento disruptivo y de otros que se presentan en las instituciones educativas puede favorecer la elaboración de un marco amplio de análisis en distintos niveles que favorezca la atención a situaciones contraproducentes a la calidad educativa que pueden emerger entre los actores educativos.

Los comportamientos disruptivos pueden reconocerse como fenómenos comportamentales dentro de un marco con distintos niveles de análisis, que posibilite el reconocimiento de situaciones no esperadas o contraproducentes para los fines educativos y vinculadas, específicamente, con el comportamiento de o entre los actores educativos de una institución. De esta forma, y a manera de esbozo, podrían empezar a plantearse tres niveles: 1) comportamientos contraproducentes

que afectan a un solo individuo; 2) comportamientos entre actores educativos que afectan las dinámicas de grupos; y 3) comportamientos entre actores educativos que afectan la cultura escolar.

En el primer caso, se ubicarían situaciones aisladas que tienen que ver con lo que un individuo hace o deja de hacer y tienen consecuencias sólo para su persona. Ejemplo de esto es el alumno que se autolesiona, la estudiante que se brinca una clase, quien no realiza las actividades que se le solicitan o aquel que se aísla en todas las actividades. Como en todos los casos, también podrían encontrarse situaciones relacionadas con algún profesor u otro actor escolar. En el segundo caso, se precisa que existan relaciones entre actores educativos y las posibilidades son mayores: las relaciones alumno-alumno, alumno-grupo de estudiantes, alumno-maestro, maestro-maestro, maestro-director, entre otras. Lo rescatable aquí son los impactos que se generan en ciertos grupos, pero no trascienden a la colectividad. En el tercer caso, existen comportamientos generalizados que se reflejan como cultura escolar y en la que pueden participar diversas configuraciones de miembros: la discriminación a personas con discapacidad, la impuntualidad, el poco apoyo para labores en favor de los propósitos educativos, serían ejemplo de ello.

Por último, y al margen de la necesidad que tiene el contar con conceptos con límites categoriales claros, uno de los principales obstáculos para el desarrollo de un buen clima de aula son aquellas conductas que presentan algunos estudiantes y que pueden reconocerse como interferentes con las situaciones escolares. Los comportamientos que interrumpen significativamente el flujo dinámico de las situaciones de enseñanza o aprendizaje han sido considerados por algunos autores como conductas disruptivas.

REFERENCIAS

- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., González-González-de-Mesa, C., Álvarez-Martino, E., y Campo-Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: Validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247-265. <https://doi.org/10.1080/00131880600732314>
- Calvo Hernández, P., Marrero Rogríguez, G., y Garcia Correa, A. (2001). Las conductas disruptivas en secundaria: Análisis comparativo entre profesores y alumnos. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, 4-5, 111-119.

- Chávez Romo, M. C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 16(2), 1-18. <https://doi.org/10.22458/rpys.v16i2.2268>
- De Ojeda Pérez, D. M., Méndez Giménez, A., y Valverde Pérez, J. J. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social del aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: Un estudio prolongado en primaria. *Sport TK: revista euroamericana de ciencias del deporte*, 5(2), 153-166.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19.
- Figueroa Valencia, K. del C., Macas Caiminagua, M. An., y Espinoza Freire, E. E. (2020). Conducta disruptiva en aulas regulares de Machala: Estudio de caso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 225-232.
- Frau, R. A. (2018). *Teachers ' understanding of disruptive behaviour: A cross cultural, mixed methods study of primary teachers ' perceptions, attributions and actions*. [Doctor of Educational and Child Psychology]. The University of Sheffield School of Education.
- Furlán Malamud, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639.
- Gómez Nashiki, A., y Zurita Rivera, Ú. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hallam, S., y Price, J. (2003). Research Section: Can the use of background music improve the behaviour and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties? *British Journal of Special Education*, 25(2), 88-91. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00063>
- Hallam, S., Price, J., y Katsarou, G. (2002). The Effects of Background Music on Primary School Pupils' Task Performance. *Educational Studies*, 28(2), 111-122. <https://doi.org/10.1080/03055690220124551>
- INEE (2018). *La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias. ECEA 2014*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D249.pdf>
- Jurado de los Santos, P., y Justiniano Domínguez, M. D. (2014). El fracaso escolar y su relación con las conductas disruptivas en alumnos de la ESO. Hacia un proceso de intervención. *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo, 2015, 1195-1209*, 1195-1209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574722>

- Kababe, Y. (2014). *La interacción entre investigación y política: Aproximaciones conceptuales*. 9, 23.
- Kantor, J. R., y Smith, N. W. (1975). *The science of psychology: An interbehavioral survey*. Principia Press.
- Khasinah, S. (2017). MANAGING DISRUPTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS IN LANGUAGE CLASSROOM. *Englisia Journal*, 4, 79. <https://doi.org/10.22373/ej.v4i2.1661>
- Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.
- Ministerio de Cultura y Deporte (2014). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje: Informe español*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=783577>
- Moreno Olmedilla, J. M., y Torrego Seijo, J. C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Nash, P., Schlösser, A., y Scarr, T. (2015). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: A psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1054670>
- Observatorio de Convivencia Escolar (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos*. Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica.
- Saltijeral, M. T., Ramos-Lira, L., y Dirección de investigaciones Epidemiológicas y Psicosociales, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud mental*, 38(5), 361-369. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.049>
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez Rodríguez, J., y Ruiz-Palmero, J. (2015). Método para el tratamiento educativo de las conductas disruptivas en el aprendizaje deportivo (Method for the educational treatment of disruptive behaviors in sports learning). *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10, 225-234.
- Sanders, D., y Hendry, L. B. (1997). *New perspectives on disaffection*. Cassell.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Guía para el docente de educación primaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar* (Tercera edición). SEP: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*.

- Subsecretaría de Educación Básica (2018a). *Guía para la implementación y operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar Ciclo 2017-2018 Educación Básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/389944/GUIA_IMPLEMENTACION_17-18.pdf
- _____. (2018b). *Programa Nacional de Convivencia Escolar-S271 Diagnóstico Actualizado*. SEP.
- Treviño, E., Place, K., y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en américa latina y el caribe?* OREALC. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- UNESCO (2004). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. Ediciones UNESCO.
- _____. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Ediciones UNESCO.
- _____. (2015). *Informe de resultados TERCE: factores asociados*. OREALC.

LA PERCEPCIÓN DE SATURACIÓN EN PANDEMIA: LA COLONIZACIÓN DEL HOGAR POR LO ESCOLAR

MARCOS JACOBO ESTRADA RUIZ
CLAUDIA CRISTINA FLORES ROSALES

INTRODUCCIÓN

A finales de 2019 surgieron los primeros casos de SARS-CoV-2 mejor conocido como Coronavirus o COVID-19. Este virus no tardó en esparcirse por todo el mundo, en México a mediados de marzo de 2020 se dieron los primeros casos de esta enfermedad. Para evitar su propagación, el Gobierno Federal optó por la suspensión de diversas actividades presenciales que implicaran aglomeraciones en todos los sectores, como: el social, cultural, educativo, político y económico. Así, las actividades cotidianas de las personas dejaron de ser de manera presencial y se empezaron a realizar virtualmente o a distancia (Delgado y Martínez, 2021).

En lo educativo, la pandemia del Coronavirus ocasionó la suspensión de la enseñanza presencial, afectando a más de 1 600 millones de estudiantes en el mundo. A su vez, esta crisis puso de manifiesto las múltiples deficiencias y desigualdades del Sistema Educativo Nacional. Se buscaron alternativas para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, aun en condiciones de restricción, aislamiento social y otros inconvenientes que tenía la sociedad (ONU, 2020).

En nuestro caso de estudio, la Universidad de Guanajuato, a partir del 17 de marzo de 2020 suspendió las actividades de manera presencial, como una medida derivada de las acciones preventivas para evitar la propagación del Coronavirus. Hubo una serie de modificaciones en la agenda institucional por la suspensión de las dinámicas presenciales, tanto estudiantes como profesores desconocían cuál era la mejor manera de continuar con las clases a distancia, llegando a la conclusión de que para el desarrollo de las actividades escolares y administrativas se optimizarían al máximo los recursos tecnológicos (UG, 2020).

En la sociedad esto fue un cambio muy drástico, porque para la mayoría de las instituciones, estudiantes, profesores e incluso padres de familia, significó un

gran desafío, debido a que tuvieron que suspender la mayoría de sus actividades cotidianas y buscar la forma de realizarlas, aunque la sociedad estuviera confinada por la pandemia (Pesántez y Cuenca, 2022). Aunado a ello, se enfrentaron a una variedad de obstáculos, como fallas en la conexión a internet o no contar con los dispositivos necesarios para poder llevar a cabo sus actividades sincrónicas y asincrónicas (Oliva, 2020).

Considerando este marco amplio, nos propusimos realizar un estudio en el que el énfasis estaba en la repentina transición que tuvo la educación para los estudiantes universitarios –como el cambio de lo presencial a lo virtual–, en particular, para continuar con sus clases y otras actividades académicas. En este capítulo mostramos los resultados de una investigación que se realizó con estudiantes de nivel superior de la Universidad de Guanajuato, específicamente del campus Guanajuato.

Nos propusimos como objetivo general, conocer y analizar las dinámicas y los procesos educativos que han seguido los estudiantes de Educación Superior en tiempos de confinamiento para cumplir con sus actividades académicas. Algunas de las preguntas que orientaron este trabajo fueron: ¿cómo experimentaron los estudiantes la carga académica de la educación virtual o en línea durante el confinamiento? ¿Cuál fue la dinámica que experimentaron para continuar con sus actividades académicas? ¿Cuáles fueron los retos que enfrentaron para continuar con su proceso formativo?

PROBLEMÁTICA

Los jóvenes son el grupo poblacional más amplio que hace uso de internet en el país y, por lo mismo, son quienes nos permiten observar cómo se están experimentando cambios en las dinámicas de interacción social y educativas (Zapatero, 2020). Así, se puede sostener que las tecnologías digitales son soportes para la continuidad educativa y social. La desventaja ante esta situación, según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, es que en México los hogares con internet apenas superan 60.6% y en Guanajuato, sólo 55.3% cuentan con internet (INEGI, 2020). De cierta manera, esto nos informa sobre las condiciones que también puede enfrentar el grupo de población universitaria con el que hemos trabajado en esta investigación.

Los resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto del COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED), realizada por el INEGI en 2020, presenta como resultados porcentajes importantes de deserción escolar, pues en el ciclo escolar

2019-2020, de los 33.6 millones de estudiantes inscritos (de 3 a 29 años), 740 000 no concluyeron. Para el siguiente periodo escolar 2020-2021, se inscribieron 32.9 millones de estudiantes y 5.2 millones no se inscribieron. Se dice que esto fue a causa de diversos motivos que se originaron a partir de la pandemia, tales como problemas de salud, económicos, de conexión a internet, entre otros recursos (INEGI, 2021).

En cambio, en la Universidad de Guanajuato, que es nuestro caso de estudio, la matrícula aumentó 5.4% durante el periodo escolar 2019-2020, pasando de 43 261 a 44 533 alumnos, y en el ciclo 2020-2021 se tuvo un total de 44 902 alumnos inscritos en alguno de los más de 200 programas educativos que oferta esta casa de estudios (UG, 2021). Las autoridades universitarias afirmaron que al suspender las actividades presenciales y pasar a la virtualidad se evidenciaron las brechas existentes y se tuvieron que enfrentar desafíos de adaptación e innovación, de tal forma que se consideró fundamental fortalecer la red de apoyos, se optó por ofrecer una educación desde los entornos virtuales y en todos los ámbitos posibles (UG, 2020).

Ante esta situación pandémica se diseñaron estrategias para continuar a distancia con el proceso educativo en todos los niveles, por tal razón mencionamos algunas de las que se implementaron a nivel nacional, estatal y en nuestro caso de estudio –la Universidad de Guanajuato– para la continuidad educativa.

Como respuesta del Gobierno de México ante el surgimiento de la necesidad de confinamiento, la Administración Educativa Federal creó la plataforma Aprende en Casa I, II y III, también conocida como “La Escuela en Casa”. Esta operó como un centro de apoyo pedagógico a distancia para estudiantes de nivel básico, a través de teléfono, chat o correo para asesorías con sus tareas. Asimismo, brindó apoyo y orientación a padres de familia y tutores para que pudieran ayudar a sus hijos en temas académicos. Aunado a ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020) implementó la transmisión de este programa por canales televisivos, en los que se impartían contenidos educativos de nivel básico, tomando como referencia los planes y programas de estudio vigentes.

El Gobierno del estado de Guanajuato, ante la emergencia sanitaria por el SARS-CoV-2, implementó tres herramientas de apoyo y seguimiento para la preparación de los educandos a distancia, en términos generales, dichas estrategias fueron:

- a) La escuela en tu televisión se definió como una programación para que los estudiantes siguieran aprendiendo y disfrutando de espectáculos, deportes y más. Por el canal 4 estatal se transmitieron clases para nivel

básico y temas que propiciaban la convivencia familiar y la activación física (TVCuatro, 2020).

- b) La escuela por internet fue una plataforma que contenía diversos recursos educativos que le permitieran a las personas comenzar, continuar o retomar sus estudios desde casa, como: *I) INAEBA*, con servicios educativos de alfabetización para jóvenes y adultos con rezago educativo; *II) SABES*, que atendía el servicio educativo en línea mientras estaba vigente la pandemia; y *III) UVEG*, que cuenta con una variada oferta educativa para todos los niveles, educación continua, un centro de idiomas, diplomados, cursos y seminarios (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2019).
- c) Una biblioteca virtual, en la que hay una gran variedad de libros, catálogos, informes y diversos elementos para el público en general. (Secretaría de Medio Ambiente y Ordenamiento Territorial del Estado de Guanajuato, 2019).

En la Universidad de Guanajuato no se tenían preparados protocolos ante este cambio de modalidad educativa, pese a ello, la UG respondió desde el uso de distintas herramientas virtuales para la continuación de las actividades académicas, además de centrarse en el apoyo y préstamo de material a estudiantes; entre otros:

- Se prestaron equipos de cómputo portátiles para que los estudiantes que carecían de aparatos tecnológicos pudieran continuar con sus clases desde sus hogares.
- Se dieron apoyos económicos y condonaciones de inscripción a estudiantes en situación vulnerable para evitar que suspendieran sus estudios.
- Se le dio mayor difusión a los programas de orientación y psicología que brinda la UG a la comunidad estudiantil, con la finalidad de que supieran manejar sus emociones ante esta realidad.
- Se promovieron cursos y talleres para estudiantes y profesores sobre el manejo de plataformas digitales-educativas.
- Se diseñó la plataforma digital “UG en tu casa” para dar a conocer información sobre el cuidado y prevención del COVID-19 y, además, se promovieron contenidos académicos, científicos, culturales, artísticos y de salud (Guanajuato Libre, 2020; UG, 2020).

Aunque se implementaron diversas estrategias para la continuidad educativa, la mayoría de estas estuvieron mediadas por la tecnología y, por ende, no aseguraban

que los estudiantes pudieran continuar con su proceso formativo como deberían, porque se enfrentaban a una variedad de retos como la conectividad, fallas de acceso a internet, o bien no contaban con los dispositivos necesarios para conectarse, así como la falta de seguimiento o comunicación entre ellos y los profesores o con los padres de familia, entre otros.

La Universidad de Guanajuato retomó sus actividades escolares de manera presencial casi dos años después de que se había anunciado la suspensión por la pandemia del COVID-19. Fue hasta 2022, específicamente del 14 de febrero al 13 de marzo, que las actividades escolares y administrativas se llevaron a cabo de forma híbrida, y a partir del 14 de marzo se regresó a la presencialidad en 100% (UG, 2022). Es importante mencionar que las instituciones de educación básica en el país, en general, habían regresado a clases híbridas desde agosto de 2021 y de manera presencial completa a partir del 10 de enero de 2022 (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2022).

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Varios estudios coincidieron en señalar distintas problemáticas presentes en la educación durante el confinamiento, tales como el sentimiento de saturación y frustración. Por ejemplo, en el estudio de Gross *et al.* (2021), la pandemia de COVID-19 fue vista como una amenaza para la salud humana, identificada como un factor estresante porque puede poner en peligro la salud mental de la persona. A raíz de ello se pueden desencadenar problemas psicosociales en altos niveles, tales como angustia, miedo, desesperación, ansiedad, depresión, aburrimiento, trastorno de estrés postraumático, pensamientos obsesivo-compulsivos y sentimientos de frustración, por la forma en la que son llevadas a cabo las actividades escolares y por la saturación de trabajos o tareas que esto les puede ocasionar.

Otros estudios (Fernández, 2021) realizados con alumnos universitarios mexicanos, que consistían en una aproximación a la valoración que le daban los estudiantes al entorno, a la situación que causó el Coronavirus, mostraron que la mayoría de los estudiantes tenían un pensamiento y actitud de prevención, estaban interesados en indagar para prevenir contagios en su familia. En el aspecto negativo, tenían la idea de que esta pandemia era grave y larga, pues además de causar muertes a escala mundial y contagios en su alrededor, mencionaban que la situación económica de su familia no era estable. Aunado a ello se ve el tema de la educación remota o a distancia, los jóvenes mencionaron que su educación se transformó brusca e inesperadamente, aunque era una excelente opción

y que debían sacarle el mejor provecho. Sintieron diversas emociones, de manera positiva estaba la satisfacción por continuar con su educación, felicidad por no perder el trimestre, era una manera más cómoda de llevar las clases, aunque sentían raro no poder asistir presencialmente. En el aspecto negativo, decían que esta situación era estresante, desesperante, les causaba frustración o los desanimaba el tener clases y actividades en línea. También sentían tristeza, aburrimiento e incomodidad, debido a que si no entendían algo generalmente se quedaban con la duda porque la interacción con los profesores era complicada, por no estar en constante comunicación con su círculo escolar, además de que existía una gran falta de disciplina por parte de los estudiantes. Adicionalmente, las plataformas para seguir con su educación a distancia no eran conocidas del todo por los profesores ni por algunos compañeros, por eso les costaba trabajar organizarse y concentrarse, siendo poco satisfactorio el proceso educativo (Fernández, 2021).

Por otro lado, Salinas (2020) afirma que la pandemia ha provocado efectos severos en la educación, pues la falta de recursos o acceso a medios sociodigitales ha impactado en zonas rurales y marginadas que no tienen servicios de internet. Por ello, al poner a la sociedad en confinamiento, millones de estudiantes no asistieron a la escuela, no tuvieron acceso a clases virtuales y esta situación originó un gran rezago educativo por el cierre de instituciones y la desigualdad de acceso. Aunque el aprendizaje remoto fue la primera solución para la continuidad de la formación de individuos, comenta el autor que eso no asegura el desarrollo social, intelectual, cognoscitivo ni didáctico del educando; al contrario, esta situación les genera angustia y estrés al cumplir con sus actividades académicas, provocándoles desinterés por las mismas y por todo lo que implica el estudiar a distancia.

En el caso del estudio de Ávila (2021), se menciona que como la pandemia provocó que las escuelas cerraran sus aulas en más de 190 países –esto como una medida de prevención de contagios–, el aprendizaje a distancia fue llevado a cabo de diversas maneras, a través de plataformas educativas asincrónicas, otras veces fueron clases en vivo y algunas más transmitidas por programas educativos y medios de comunicación tradicional, como radio y televisión. Aunado a ello, menciona que tanto estudiantes como profesores presentaron una conexión deficiente a internet por las brechas tecnológicas existentes. También se obtuvo como resultado que la mayoría de los estudiantes se frustraban con el exceso de actividades escolares y por no poder conectarse a internet para tomar sus sesiones.

Por último, el estudio de Guevara (2020) estuvo enfocado en el análisis de los aprendizajes en tiempos de pandemia en el estado de Chihuahua, donde se encontró que a partir de la suspensión de actividades presenciales se había optado

por hacer uso de plataformas digitales y medios tecnológicos para seguir enseñando en condiciones de confinamiento, y que las propuestas de seguimiento a distancia generaron diversas reacciones en la sociedad, desde la aceptación pasiva de las nuevas propuestas hasta problemas de accesibilidad, falta de recursos, incremento de niveles de estrés por las actividades o la forma en la que eran impartidas las clases, como por la falta de conocimiento sobre el uso, manejo y diseño de plataformas educativas. Por tal razón, aunque en un inicio se veía a esta alternativa como una forma innovadora de continuar con la educación, aprendiendo sobre el uso de estrategias efectivas, por otro lado, se vio como un reto porque incrementaron sus actividades, así como las fallas técnicas y el tiempo de dedicación a cada quehacer escolar. Algunos estudiantes mencionan que esta modalidad educativa era poco funcional, muy estresante y desgastante debido a que ya no había dinámicas en el aula y se les hacían aburridas las clases, desarticuladas, mal planteadas, agobiantes y que requerían de mayor responsabilidad (Guevara, 2020).

EL ESTRÉS Y SATURACIÓN ESCOLAR

Estudios más concretos y centrados en las expresiones destacadas por los jóvenes durante la pandemia, se refieren a la sensación de estrés y saturación por lo escolar. Así, trabajos realizados con universitarios para conocer los factores determinantes del estrés durante la pandemia, presentaron como resultado que la educación virtual ha provocado que los alumnos se vean afectados por altos niveles de estrés, que a su vez impactan en el ámbito psicológico, conductual y cognitivo (Chávez *et al.*, 2021). Los autores argumentan que la forma de enseñar y aprender desde la virtualidad ha afectado principalmente a los estudiantes por la brecha tecnológica actual, la carga de actividades, tareas y clases; además, comentan que otros factores que influyen son la situación económica y de salud en la que se encuentra el estudiante y quienes le rodean. Todo esto ha repercutido en su rendimiento académico, su salud física y mental. Por lo que los alumnos presentaban estrés provocado por actividades académicas y también por preocupaciones familiares, personales, económicas y laborales durante la pandemia. Argumentaban que la vida de universitario es muy compleja porque se tienen que estar cambiando y adaptando constantemente a nuevos espacios para continuar con su formación, pero los autores comentan que esas presiones en el proceso educativo son fundamentales y forman parte de la motivación en la que deben participar los estudiantes, porque les permite desarrollar habilidades para cuando entren al mercado laboral, que es más estresante y competitivo.

El estudio de González (2020) mostró que la pandemia –al ocasionar el cierre de las instituciones educativas– desestructuró abruptamente las actividades cotidianas de estudiantes y profesores, afectando su salud mental debido a la diversidad de retos que tuvieron que enfrentar durante su continuidad educativa. Entre los factores que impactaron se ubican, en un inicio, el miedo por contagiarse, el enojo y la angustia por el confinamiento que impedían que asistieran a la escuela o realizar sus actividades como estaban habituados. También el duelo por los familiares y conocidos que murieron al haber contraído el virus; posteriormente, la manera de llevar a cabo sus actividades cotidianas desde la virtualidad, las clases, tareas, actividades extracurriculares y las problemáticas presentes en su entorno; la desinformación sobre el virus que había en un inicio, y después el cuidado de su salud y la afectación de la economía familiar. Todo lo descrito provocó que su motivación y rendimiento académico disminuyeran, y que su estrés, ansiedad y preocupaciones por el futuro, aumentaran.

Por otro lado, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en 2020, afirma que el distanciamiento social ocasionado por el Coronavirus fue la principal medida para prevenir contagios, pero a su vez el confinamiento afectó emocionalmente a la población, principalmente a estudiantes adolescentes. Los jóvenes se sentían decaídos, estresados por no poder salir de sus hogares y por no continuar con sus actividades de manera habitual, aunado a ello estaba la falta de conectividad para continuar con su educación desde la virtualidad, lo que ocasionó deserción. Los que pudieron continuar a distancia informan que además de las fallas técnicas que se les podían presentar, también tuvieron dificultades para concentrarse y para entregar actividades a sus maestros. Por tal motivo, declaran que continuar con sus clases a través de plataformas educativas virtuales les generaba estrés y frustración por las fallas técnicas que tenían.

También UNICEF destacaba que es fundamental trabajar en brindar apoyo psicosocial a la comunidad estudiantil para disminuir los estresores y colaborar en el desarrollo de habilidades para que los alumnos sean analíticos de su entorno y afronten los retos que se les presenten cotidianamente, a través del diseño de estrategias y la provisión de materiales que les permitan tener una participación activa durante su formación (UNICEF, 2020).

Asimismo, Sánchez *et al.* (2021), sostienen que la pandemia del COVID-19 ha repercutido en todos los ambientes en el que se desenvuelve el ser humano, como la economía, lo social, laboral, educativo y familiar. Por ejemplo, a los estudiantes universitarios les generó problemas en su salud mental, porque la mayoría de las instituciones no estaban preparadas para afrontar los desafíos que generó la educación a distancia. La implementación de estrategias didácticas (sincrónicas y asincrónicas) les permitió a los estudiantes continuar con sus

clases virtuales, trabajos académicos, proyectos o prácticas, pero les ha generado desgaste emocional y estrés académico. Además, desde la percepción del estudiante les afectó en distintos niveles, ahora tienen pensamientos y emociones negativas, además de afectaciones físicas como sueño, dolor de cabeza, ansiedad, falta de organización, problemas de adaptación y dificultades para concentrarse.

Por último, Estrada *et al.* (2021), afirman que por las condiciones en las que se desenvuelven los estudiantes debido a la pandemia del SARS-CoV-2, se han enfrentado a un escenario novedoso que a su vez tiene limitaciones, dificultades de accesibilidad y conectividad, así como una sobrecarga de trabajo que incrementa el estrés de los estudiantes. Es importante aclarar que cada persona suele presentar diferentes niveles de estrés en diversas formas y situaciones, por ejemplo, los estudiantes lo manifestaron con varios síntomas y reacciones físicas como insomnio, fatiga, dolores de cabeza o abdominal; reacciones psíquicas como inquietud, angustia, ansiedad o depresión; y actitudinales como la irritabilidad y negatividad. Además de las consecuencias que ha traído el estudiar desde la virtualidad, también están los factores personales, familiares y sociales que inciden en los altos niveles de estrés. Los autores consideran que todas estas actividades escolares ya les generaban estrés a los estudiantes en la presencialidad, sólo que, al momento de pasar al escenario virtual, estas actividades hicieron que se agudizara, viéndose afectada gravemente la salud mental del alumno.

Como síntesis de los estudios realizados podemos comentar que destaca el estrés académico, llevar a cabo las clases y actividades desde la virtualidad les ocasionó a los jóvenes diversos impactos físicos, psicológicos y conductuales, como frustración, ansiedad, mal humor, irritabilidad, cansancio, insomnio y desorganización en sus actividades escolares. Otros aspectos que influyeron para que los estudiantes manifestaran esta saturación fueron las tareas diarias del hogar, las relaciones sociales, familiares, entre otras (Estrada *et al.*, 2021).

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó bajo una mirada cualitativa, ya que permite analizar y reflexionar sobre el comportamiento de la sociedad pues estudia la realidad en su contexto, interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas involucradas en un estudio determinado. La investigación cualitativa implica el uso de instrumentos como la entrevista, historias de vida, observación, textos históricos, imágenes, entre otros, que describen la cotidianidad de la población (Rodríguez *et al.*, 1996: 32).

Por lo tanto, el método cualitativo puede entenderse como un instrumento analítico que implica la comprensión de significados y que exige una sistematización rigurosa de las distintas técnicas e instrumentos que se utilizan, al igual que el conocimiento previo o de la teoría de lo que se va a indagar a través de determinadas estrategias (Sánchez, 2005).

Desde lo cualitativo, nos interesaba el sentido subjetivo de los actores, mismo que se define por una unidad inseparable de las emociones y de los procesos simbólicos que generan varios desdoblamientos y desarrollos subjetivos, este sentido subjetivo es producido por aquellos efectos de las actividades cotidianas y las relaciones simultáneas que tiene cada individuo a su alrededor (González, 2008).

Decidimos aplicar dos instrumentos para obtener datos relevantes para nuestro trabajo, de tal forma que pudiéramos descubrir, analizar y comprender los fenómenos educativos existentes a raíz de la pandemia, el proceso que han seguido los estudiantes para continuar con su formación académica y los retos a los que se han enfrentado en esta etapa.

El primer instrumento, titulado “un día en confinamiento”, estaba inspirado en las historias de vida, consistía en que los estudiantes describieran –a manera de diario– las diversas actividades cotidianas que realizaban, como las académicas, familiares, sociales, entre otras. Las historias de vida vistas como una técnica de investigación cualitativa son ubicadas en el marco del método biográfico, y su objetivo principal es indagar en el análisis y en la transcripción que el investigador realiza a raíz de los relatos de las personas sobre su vida o algún momento en específico. También puede ser sobre relatos y documentos extraídos de terceras personas en un tiempo y espacio determinado (Rodríguez *et al.*, 1996).

La finalidad de esta actividad era acceder a los procesos de la persona, permitiéndole la reflexión, definirse a sí mismo y estructurar lo vivido en su día a día, durante el confinamiento. Estas experiencias pueden relacionarse con prácticas e historias de vida porque permiten hacer un estudio sobre la interacción y comunicación de la persona con su entorno.

El segundo instrumento fue realizado bajo la técnica de “fotovoz”, esta técnica es visual y permite recolectar datos mediante la descripción de fotografías, se entiende como un “proceso por el que los sujetos pueden identificar, representar y concienciar a su propia comunidad a través de la discusión y el debate generado en torno a y fomentado por las fotografías” (Serrano *et al.*, 2016: 76). Por lo tanto, se busca documentar la vida de las personas mediante la descripción de imágenes significativas, en sí es una herramienta educativa que posibilita registrar y reflejar las necesidades, promover el diálogo, fomentar la acción e informar sobre políticas (Wang y Burris citado por Martínez *et al.*, 2018).

La finalidad de esta actividad era analizar los procesos de adaptación de la persona a la etapa pandémica para continuar con sus actividades escolares, de tal forma que pudieran reflexionar sobre sus actividades cotidianas y sobre las que el confinamiento influyó de distintas maneras.

En la siguiente tabla se presentan los instrumentos utilizados en esta investigación, se da a conocer la descripción de cada uno y los participantes que colaboraron en el mismo.

Tabla 1. Descripción de los instrumentos de investigación

Nombre del instrumento	Descripción del instrumento	Participantes por cada instrumento
Instrumento 1 Actividad 1: Un día en confinamiento.	Se les pidió a los estudiantes que narraran las actividades que realizaban en al menos 3 días por semana, durante aproximadamente un mes en confinamiento, especificando las acciones y contacto que tuvieron con las personas que les rodeaban, además del uso habitual de las TIC para la continuidad de sus actividades académicas y personales. Se les proporcionó un documento base para que su descripción fuera un poco más amplia.	28 estudiantes de nivel superior: ⁵ 22 mujeres y 6 hombres.
Instrumento 2 Actividad 2: Fotovoz.	Se les pidió a los participantes que tomaran una fotografía, mínimo 3 veces por semana, durante aproximadamente un mes, y que describieran de manera reflexiva el por qué eligieron o tomaron dichas imágenes que representaban lo más significativo de su día en confinamiento.	

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

⁵ Del total de los participantes, 19 son de la Licenciatura en Educación y 9 de otras licenciaturas e ingenierías, tales como: Derecho, Contabilidad, Hidráulica, Química, Turismo y Relaciones Industriales. Cabe mencionar que se tuvo mayor contacto con estudiantes del Departamento de Educación porque el equipo de investigación de este proyecto desempeña alguna función en dicho lugar.

El trabajo de campo se llevó a cabo a finales de 2020 e inicios de 2021, dada la situación pandémica este proceso fue en línea. Se invitó a participar a diversos jóvenes, explicándoles de manera general en qué consistía su colaboración y las actividades que debían realizar. Si su respuesta era positiva, se procedía a enviarles una carta de consentimiento informado misma que deberían firmar, en ella además de explicarles sobre la investigación se les especificó que los datos que proporcionarían serían estrictamente confidenciales y únicamente utilizados por nuestro equipo de investigación. Es importante mencionar que no fue un proceso fácil porque algunos estudiantes argumentaban no poder participar, pues por el confinamiento, sostenían, les dejaban muchos trabajos y tareas en sus instituciones y, por ende, no tenían tiempo suficiente para colaborar en el estudio,⁶ aun así, muchos decidieron participar y formaron el grupo de actores con los que trabajamos.

Saturación de lo escolar

El emblema de lo que ha sido la insatisfacción estudiantil sobre su experiencia en la educación en línea está signado por la idea de la saturación de lo escolar, un proceso por demás reportado en los estudios existentes (Miguel, 2020). Para Guevara (2020) esta modalidad educativa virtual es poco funcional, muy estresante y desgastante para los estudiantes, debido a que ya no hay dinámicas en el aula y las clases son percibidas como aburridas, desarticuladas, además de mal planteadas y agobiantes, y requieren de mayor responsabilidad. Pero si las materias o Unidades de Aprendizajes eran las mismas, los profesores también, y la dinámica general del trabajo era algo a lo que ya estaban acostumbrados los jóvenes, entonces ¿de dónde proviene esa percepción de saturación por lo escolar?

Ubicamos varias fuentes de la sensación de saturación escolar y sus impactos inherentes.

⁶ Lo cual era, de alguna manera, un adelanto de nuestros hallazgos.

Figura 1. Ausencia de interacciones

Ausencia de interacción juvenil y familiar

“El día de hoy considero que no pude estar con mi hermana por la carga de trabajo y tareas que últimamente han aumentado considerablemente por la pandemia”.

“Este día en general estuvo muy pesado pero me agradó muchísimo, porque me quitó mucho peso de encima, son 3 trabajos menos que sin duda harán un cambio en mi salud mental por tanto estrés. Aunque el lado malo es que estuve muy desconectada tanto de mi familia como de mí misma por toda la carga académica”.

“Ciertamente esta nueva modalidad a todos nos tomó por sorpresa, pasé de interactuar, de convivir con mis compañeros y de compartir momentos con mi familia, a estar sentada frente a una computadora”.

“Hoy mis papás no estuvieron en casa por lo que con la única persona que conviví el resto del día, fue con mi hermana menor, pero por convivir me refiero a que estábamos bajo el mismo techo, porque ella se encontraba en clases, con sus tareas y trabajos y yo igual, por lo que no tuvimos mucha conversación el día de hoy más que planear lo que íbamos a desayunar, comer y cenar”.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

La primera fuente que contribuyó a la percepción de saturación fue la afectación causada por las actividades escolares a la interacción con los pares jóvenes y con la familia. Hay que resaltar que esa imposibilidad de interacción está asociada a lo que perciben como un incremento en la carga de trabajo, pero el peso lo ponen en las afectaciones que tuvieron sus relaciones. El hecho de que se estuviera bajo un mismo espacio no necesariamente implicaba la continuidad de la relación, pues al interior del hogar se tuvieron que cumplir distintas funciones, algunos en la atención de la vida del hogar y el mantenimiento de la familia, y otros, como en los casos anteriores, en la continuidad de sus estudios. Así, el hogar fue el centro del mantenimiento de las actividades que sus integrantes desempeñaban en otros campos. La figura 2 nos muestra otros procesos, además de la ausencia de interacciones, que parecen haber abonado a la percepción de saturación escolar.

Figura 2. *La saturación y carga de actividades diarias*

Mayor carga de actividades

“Realmente durante este semestre, dado esta modalidad y por la gran carga académica que llevé, no realicé muchas actividades en familia, solamente pasaba tiempo con mi familia en el almuerzo y cena”.



“Mis actividades personales, podría decir que se redujeron a la escuela, la casa y las clases de mi hija ya que a veces ni tiempo simplemente no daba para más y mis energías también. Pues hubo incluso un par de ocasiones en días en que estaba saturada de actividades en que simplemente olvidaba comer, considero que la carga de actividades fue mucho más que lo que puede ser normalmente”.

“De manera negativa están la realización de tareas porque termino completamente fastidiado de estar todo el tiempo en la laptop”.



“Hoy en lo único que pensé es que ya quiero terminar todo lo relacionado a la escuela, me siento muy cansada mentalmente y eso no me agrada porque me encanta mi carrera y siempre doy todo de mí, pero creo que estoy llegando a mi límite”.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Ahora bien, la composición de lo que significa una mayor carga de trabajo escolar por la pandemia se caracteriza por un cúmulo de trabajos y actividades que parecen no irse resolviendo y atendiendo, sino simplemente acumulándose. De esta forma, la manera de comprender por qué esto se sintió así, desde la perspectiva de los jóvenes, es la de asumir que con la modalidad virtual la carga fue mayor, los tiempos se empalmaban y no les daba oportunidad de realizar otras actividades, como convivir con la familia y realizar las actividades usuales para sí mismos. Por ello se dice que por la actual pandemia se han enfrentado a un escenario novedoso que a su vez tiene limitaciones, dificultades de accesibilidad y conectividad, así como una sobrecarga de trabajo que incrementa el estrés de los estudiantes (Estrada *et al.*, 2021).

La mención que nos acerca un poco a la comprensión de lo anterior es la de realizar todas las actividades escolares a través de una computadora, acompañada de estrés y, como dicen los jóvenes, fastidio por pasar un tiempo considerable conectados y trabajando de esta manera. Si el estrés es entendido como un proceso psicológico y adaptativo que presenta el alumno cuando es sometido a una serie de actividades escolares, como las exigencias que provocan las tareas académicas y el limitado tiempo para su desarrollo (Barraza, 2020), entonces lo que vemos en sus expresiones es en parte esto, pero también un reflejo del contexto más amplio que implicaba encierro, ausencia de interacción, riesgo de enfermedad y poca claridad sobre el futuro. Es decir, el estrés que señalan y la saturación no sólo puede considerarse de origen académico-escolar.

Pero vuelven nuevamente las preguntas, ¿por qué esa sensación de sobre carga de trabajo? Lo que se repite en sus expresiones es no poder realizar otras actividades, y si lo unimos a la primera fuente de esa sensación como el hogar que fue el centro neurálgico de la continuidad educativa, destacamos que éste se tuvo que transformar en el centro escolar virtual, al mismo tiempo que era todo lo que siempre había sido, el espacio de descanso, de encuentro familiar y que, de alguna forma, lo escolar colonizó ese espacio.

La escuela ocupó todas sus actividades, no había más qué hacer. Distinto a lo presencial, en donde además de la escuela lo otro era la sociabilidad.

Figura 3. Horarios corridos y actividades complementarias

“En algunos momentos hubo días que definitivamente no contaba con señal de conectividad a internet. Mi horario de clases era de 8 a.m. - a 4:00 p.m., en estas actividades los viernes tuve un seminario de 4 p.m., a 6 p.m., en mis horas libres entre clases en ocasiones lograba avanzar en mis tareas pendientes, y en mis días libres que generalmente eran los viernes, realizaba prácticas profesionales”.



“El día de hoy, no gozar de buena salud, me complica bastante el asistir a clase y realizar mis tareas y trabajos más que nada porque este último semestre lo sentí más pesado, tanto en tareas como en trabajos, literalmente desde que desperté hasta que ya no pude más, estuve sentada frente a una computadora y un escritorio la mayor parte del día”.



“Los días martes por ejemplo tenía clases de 8 a 8 por lo cual terminaba bastante adolorida del cuerpo y cansada de la vista por la computadora, aunque estos días también puedo decir que trataba de no tener otras ocupaciones más que estar en las clases todo el día”.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

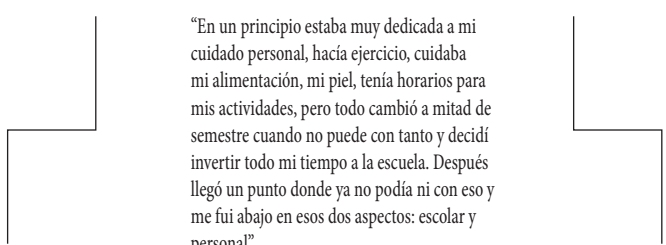
El tercer elemento que contribuye a la percepción de la saturación de lo escolar corresponde a lo que parece ser una saturación previa que, en lo presencial, se experimentaba de distinta manera. Así, los horarios corridos o de pequeños intervalos, no permiten que se puedan distanciar de la conexión y el trabajo frente a la computadora por tiempos significativos. Además de los horarios corridos, tampoco en todos los casos parece que hayan existido días sin actividades escolares, pues también vemos que los viernes y en horarios variados, incluyendo fines de semana, realizaban actividades de sus otras responsabilidades como lo referente a cuestiones extracurriculares o de servicio social. Lo escolar, pues, como un continuo desde el hogar, presente a todas horas. Por eso sostenemos que el hogar fue atrapado por la lógica y dinámica educativa. Es cierto que estaba la exigencia de la escuela y propiamente lo escolar, pero también parece que algunos jóvenes se abandonaron a las actividades escolares y no tuvieron, por decisión o falta de espacios y oportunidades, otras funciones más allá de las académicas. Es importante mencionar que llevar a cabo su vida en general de una forma a la que no estaban acostumbrados se ha señalado como la fuente de posibles problemáticas en la mayoría de los estudiantes, en diversas situaciones. Por ejemplo, pueden presentar pensamientos y emociones negativas, además de afectaciones físicas, trastornos en el sueño, dolor de cabeza, ansiedad, falta de organización, problemas de adaptación e incluso dificultades para concentrarse (Sánchez *et al.*, 2021).

Por último, lo que consideramos muestra claramente una de las fuentes principales de lo que se concibe como saturación de lo escolar, misma que se conjuga con las otras tres perspectivas anteriores. Ya vimos que, por el confinamiento, las actividades cotidianas a las que las personas estaban acostumbradas dejaron de ser llevadas de la manera habitual-presencial y se empezaron a realizar virtualmente o a distancia (Delgado y Martínez, 2021). Sin embargo, muchas actividades dejaron de realizarse, como la convivencia entre la familia y con personas cercanas, por la irrupción de lo escolar y para cumplir con su lógica desde casa.

Figura 4. Campos que se cruzan

“Llegué a dejar mis relaciones personales como mi novio, llegué a dejar de convivir con mi familia en las horas de comida para poder hacer las actividades escolares e inclusive llegué a dejarme a mí misma para poder cumplir con lo que se me pedía en un principio, lo que me provocó una fuerte desmotivación y enojo personal; llegué a pensar en reprobar las materias y volverlas a cursar, sin embargo, la realidad me invadió sabiendo que el confinamiento iba a durar más y era ahora o reprobar otro semestre”.

“Durante este semestre me enfoqué tanto en la escuela que casi n me di el tiempo para convivir con mi familia, siempre estaba en mi cuarto frente a la computadora [...] Cuando comíamos en familia todos platicaban, pero siempre me quedaba callada, pensando en que tenía muchas actividades por hacer y si me preguntaba siempre hablaba de la escuela, entonces casi nuna lo hacía, comencé a tener problemas con mi familia porque nunca me daba tiempo para hacer otra cosa que no fuera de la escuela”.



“En un principio estaba muy dedicada a mi cuidado personal, hacía ejercicio, cuidaba mi alimentación, mi piel, tenía horarios para mis actividades, pero todo cambió a mitad de semestre cuando no puede con tanto y decidí invertir todo mi tiempo a la escuela. Después llegó un punto donde ya no podía ni con eso y me fui abajo en esos dos aspectos: escolar y personal”.

“Dedicaba la gran parte del día a estar en clases y después a hacer tarea. En una clase tenía que prender mi cámara y en otras no, por lo que había días que podía tomarlas en pijama”.

“Llegó un momento en donde se me fueron juntando varias actividades, a veces mientras estaba en clases tenía que estar trabajando en otras cosas de la escuela importantes y urgentes, y aquellas que no lo eran trataba de distribuirlas durante el día, pero a pesar de que siempre buscaba agendar mis actividades y tener una disciplina comencé a desvelarme casi todos los días”.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

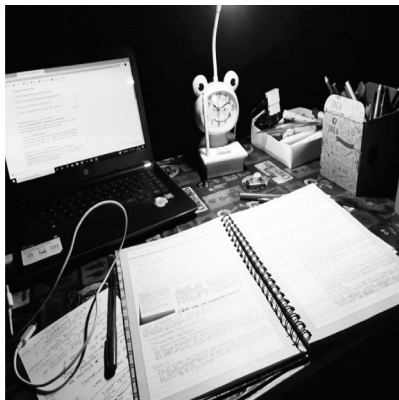
Incluso la convivencia familiar, cuando se daba, estaba atravesada por lo escolar.

Quizá los mejores indicadores o los más reveladores de que hay un cruce de los campos y sus lógicas, o “marcas de origen” (Bourdieu, 1998), es cuando los jóvenes se refieren al traslape de las comidas y la convivencia, por la imposición de lo escolar. La falta de relación en los momentos propiamente familiares, el tomar las clases en pijama por ser el modo habitual de estar a ciertas horas o momentos del día en casa y porque incluso entre las actividades escolares había un traslape, el cruce de clases, tareas y actividades complementarias como el servicio social. Lo que vemos es que lo escolar se les atravesaba todo el tiempo en otros campos. De tal forma que, podemos decir, que este traslape de campos operó como estresor, provocando en los estudiantes distintos desequilibrios, entre otros los emocionales, en los que se vieron afectados de diversas maneras su bienestar y aprendizaje (Barraza, 2020: 9-14).

Las imágenes que mostramos a continuación provienen del trabajo de campo del instrumento de Fotovoz, como ya explicamos en la metodología, donde se presenta la fotografía tomada por el estudiante, acompañada de una descripción de lo que representaba en su día de confinamiento.

En este grupo de fotos se muestra, sin ambages, la crítica hacia la escuela: se trasladó la lógica escolar presencial a lo virtual, uniforme y tecnológica (Plá, 2020), sin suficientes estrategias adaptadas a lo que requería el trabajo en línea. Por eso, quizás, el sentimiento generalizado de las fotos y sus narraciones, son elocuentes y hablan por sí mismas.

Figura 5. *Día en confinamiento de ALUG18*



Fuente: Fotovoz proporcionad por ALUG18.

“Está fotografía fue iniciando septiembre, era un lunes de madrugada y la tomé porque me sentía contenta, había pasado un fin de semana lleno de tareas y quise avanzar lo más que se pudiera porque sabía que me esperaba una semana con más trabajo, entonces pude culminar con los pendientes que tenía de todas mis materias y eso me hacía sentir muy satisfecha. Tenía la idea de terminar todo para enfocarme sólo durante la semana en modificar algunos detalles que tenía que hacer a mi tema de investigación, porque en una semana presentaría mis avances y eso me ponía muy nerviosa y sentía

que aún tenía que mejorar muchas cosas. Ese lunes ya no dormí porque tenía clases a las ocho y cuando terminé mi tarea era cerca de la 6:30 de la mañana, entonces ya sólo me metí a bañar para quitarme un poco el sueño. Elegí esta foto porque me recuerda una semana muy atareada de cosas por entregar y desde ese momento así me sentí todo el semestre en línea, sentía que nunca había tiempo para mí, ni siquiera para dormir bien”.

Figura 6. *Día en confinamiento de ALUG10*



Fuente: Fotovoz proporcionada por ALUG10.

“Ese día mientras tomaba mi clase estaba llevando al mismo tiempo unos formatos que me habían solicitado por parte del programa de PER y debía entregar de inmediato, entonces ese día no activé mi cámara. Me sentía presionada porque faltaban unos minutos para enviar los formatos y en clase la maestra nos estaba pidiendo que compartiéramos lo encontrado en una investigación que nos había encargado y yo no quería que me tocará por el momento hasta enviar los formatos. La imagen me hace recordar otros momentos en donde se me juntaban varias actividades, regularmente los vier-

nes que a veces tenía dos seminarios, talleres del programa PER y reunión de un grupo en el que me uní de la universidad de “líderes en desarrollo”, entonces me conectaba en varios dispositivos al mismo tiempo, pedía a mi hermana que me prestara su computadora y tenía las dos computadoras encendidas y aparte mi teléfono porque todos los eventos eran por las tardes. No me gustaban los viernes porque terminaba muy cansada de mi vista y de estar sentada por varias horas frente la computadora y pues también me tocaba comer escuchando mis actividades”.

Figura 7. *Día en confinamiento de ALUG22*



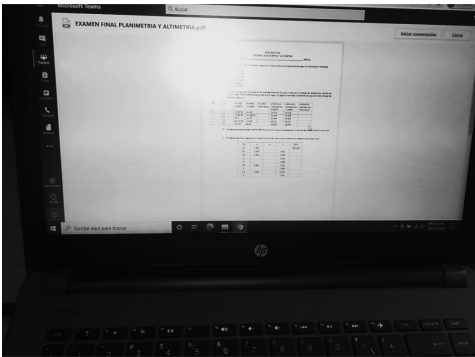
“Elegí estas fotografías porque mi semestre en pandemia se resume en el estar frente a una computadora o celular para poder darle continuidad a mis estudios y mantener comunicación con mis maestros, compañeros y amigos. En la fotografía 1 se puede observar la aplicación de Teams, que fue la herramienta tecnológica principal con la que le pudimos dar continuidad a los estudios univer-



Fuente: Fotovoz proporcionada por ALUG22.

sitarios, todos los maestros que tuve en este semestre hicieron uso de ello para continuar. La imagen 2 es sobre una UDA en la que se ve el apartado de tareas, quise ponerla porque durante el semestre tuvimos una gran carga académica, a excepción de los últimos meses. En la 3 se muestra lo mismo, pero ahora con unos lentes, ciertamente el pasar mucho tiempo frente a una computadora y celular me fue necesario utilizar lentes constantemente, por las molestias que sentía en los ojos. Es sólo una muestra de una de muchas lecturas que realizamos, aquí cabe decir que personalmente a mí me gusta mucho leer, y me estoy formando el hábito de hacerlo más constante, pero el hecho de tener que realizar muchas lecturas en muy poco tiempo me llegaba a causar dolor de ojos y de cabeza :(".

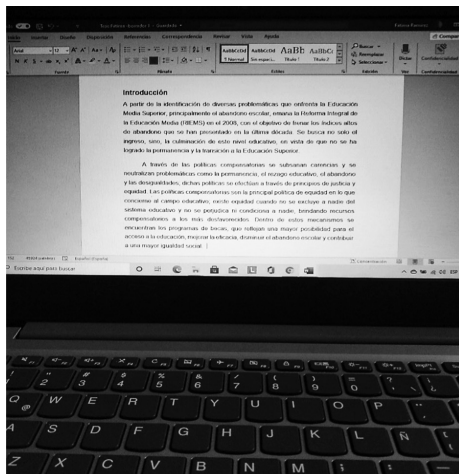
Figura 8. *Día en confinamiento de ALUG04*



Fuente: Fotovoz proporcionada por ALUG04.

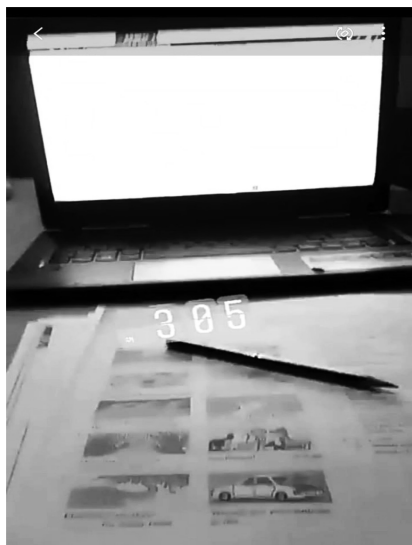
“Esta imagen es significativa para mí porque fue capturada el último día de este semestre tan atípico y lleno de complejidades. Además, es del último trabajo que envié, trabajo en el que me he esmerado mayormente y dedicado varios semestres: mi tesis. Se cumplió el objetivo final de este semestre, tener el primer borrador completo, aun cuando parecía que la pandemia frenaría el camino para continuar con la parte metodológica pude iniciar y culminar, efectivamente fue la mejor forma de terminar el semestre”.

Figura 9. Día en confinamiento de ALUG23



Fuente: Fotovoz proporcionada por ALUG23.

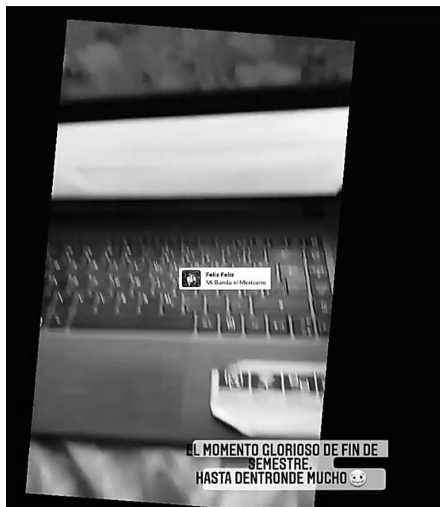
Figura 10. Día en confinamiento de ALUG11



Fuente: Fotovoz proporcionada por ALUG11.

“Esta fotografía la elegí porque representa la mayoría de mis días durante la cuarentena, y es que me la vivo en desvelos, como muchos de mis compañeros y profesores, y especialmente, recuerdo este momento porque siendo las 3:05 am aún me faltaba mucho por terminar, y lo define también porque durante todo este proceso han habido maestros de todo tipo, los que nos entienden y apoyan y los que nos llenan de tareas como si no hubiera un mañana, y así era con la materia con la que estaba trabajando ese día, y me marcó porque en cierta ocasión me encontraba muy frustrada y enojada por la actitud que la maestra de esta DA tenía y fue tanto mi estrés que comenzó a salirme una bolita en el cuello”.

Figura 11. *Día en confinamiento de ALUG07*



Fuente: Fotovoz proporcionada por ALUG07.

“Esta fotografía también ha sido muy significativa ya que la tomé justo en el preciso momento en que culminó este semestre y significa mucho porque en este momento ya me encontraba totalmente desmotivada, sin ganas de continuar con cualquier actividad relacionada con la universidad, lo cual me parece totalmente decepcionante ya que ningún punto y bajo ninguna circunstancia me esperaba una cosa así, pero siento que toda esta situación nos ha orillado a la mayoría a sentirnos de esta manera, nos sentimos agotados sin un objetivo fijo o sin ganas de llegar a lo que nos hemos propuesto. Recuerdo que en alguna oca-

sión hablé con mis padres sobre dejar la universidad mientras toda esta situación pasaba, pero ellos se negaron rotundamente y más bien trataban de motivarme de la mejor manera posible para continuar, pero cualquier intento de su parte o de cualquier otra persona era siempre en vano porque realmente sentía que nada me motivaba, por eso esta fotografía es significativa porque significó el fin de una etapa que me parecía imposible de terminar”.

COMENTARIOS FINALES

Como vimos, si bien había cierto consenso sobre los impactos de la pandemia en la percepción de saturación y estrés generalizado, no había el dato claro para conocer los detonantes concretos o las miradas cualitativas más específicas que nos informaran sobre esto. Así pues, consideramos que el tipo de trabajo realizado contribuye a aportar mayor luz sobre estos procesos.

Los resultados de esta investigación coinciden con los estudios previos (Gross *et al.*, 2021; Salinas, 2020) que mostraron los efectos de la pandemia y el confinamiento relacionado con lo escolar: sentimiento de saturación, frustración, estrés, entre otros. Además, de manera importante, la preocupación por el

entorno de salud y la economía familiar fue un añadido a lo escolar (Fernández, 2021; Chávez *et al.*, 2021).

La saturación escolar es el emblema claro de lo que han experimentado los jóvenes en la etapa de confinamiento. La ausencia de interacciones se refiere a la sociabilidad que se vio trastocada y es una de las principales fuentes de la percepción de saturación, principalmente porque los jóvenes se vieron acotados al entorno familiar que se convirtió en el centro de su vida, sin salidas ni escapes que sí propiciaba la sociabilidad que se daba afuera del hogar.

Sin demeritar ninguna de las experiencias expresadas por los jóvenes y su crítica a los traslapes de los campos y el traslado simple de la lógica escolar a lo virtual, también es cierto que dejan entrever problemas referentes a la autodisciplina, habilidades para la auto organización y, en general, procesos que requerían de su independencia y autonomía. En esto, sin duda, hay un campo de acción importante que las instituciones educativas tendrían que tomar como experiencia a partir de haber vivenciado la pandemia y se esperaría una respuesta en el mediano plazo.

El estrés y la saturación que las y los jóvenes mencionan se percibe como algo de origen eminentemente académico o escolar, pero para entenderlo mejor tienen que verse sus orígenes en un contexto más amplio, como el confinamiento en familia, la enfermedad de los miembros del entorno cercano, la situación económica, entre otros. Pero su expresión y reflejo en lo escolar parece obedecer a que es su campo de actuación principal. De haber tenido una variedad de actividades más allá de la escuela, quizá se habrían podido aminorar los malestares que hemos reseñado.

También mostramos cómo el hogar quedó colonizado por lo escolar, y parece haber sido también ese hecho una fuente más de la sensación de saturación y de estrés. Lo que era el espacio para el descanso, para el encuentro familiar y la toma de distancia de lo escolar, se convirtió en el centro neurálgico de las actividades educativas. Principalmente en esto ubicamos una clave para entender las expresiones de los jóvenes. La ecuación que agrupa lo anterior y puede resultar clara para finalizar, sería ésta: confinamiento-ruptura de la sociabilidad-colonización del hogar por la lógica educativa= percepción de saturación y estrés.

REFERENCIAS

Ávila, V. A. (2021). Educación virtual en épocas de pandemia. La crisis neoliberal de los ciudadanos. *Trabajo Social*, 23 (1), 273-293. <http://www.scielo.org.co/pdf/traso/v23n1/2256-5493-traso-23-01-273.pdf>

- Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia (COVID-19) en población mexicana*. Centro de Estudios clínica e investigación psicoanalítica. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Chávez, J. P., Villarreal, D. C., Chávez, J. E., y Ortiz, L.A. (2021). Factores de estrés en estudiantes universitarios en época de pandemia (COVID-19). *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20). <http://www.scielo.org/bo/pdf/hrce/v5n20/2616-7964-hrce-5-20-310.pdf>
- Delgado, U., y Martínez, F. G. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19. *Revista Diálogos sobre Educación: Temas actuales de Investigación Educativa*. 12 (22). <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/829/670>
- Estrada Araoz, E. G., Mamani Roque, M., Gallegos Ramos, N. A., Mamani Uchasarra H. J. y Zuloaga Araoz, M. C. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Revista de Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica AVFT*. 40(1). https://www.revistaavft.com/images/revistas/2021/avft_1_2021/16_estres_academico_estudiantes.pdf
- Fernández, A. M. (2021). Pandemia, confinamiento y educación a distancia: una valoración Universitaria en la Ciudad de México. *Revista Scielo-Perú, Educación*, 30 (59). <http://www.scielo.org/pe/pdf/educ/v30n59/2304-4322-educ-30-59-90.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). Nota técnica: ¿Por qué trabajar por y con las adolescencias en México? Recomendaciones en el contexto de la pandemia por COVID-19. <https://www.unicef.org/mexico/media/4971/file/Nota%20te%CC%81cnica%20adolescentes.pdf>
- Gobierno del Estado de Guanajuato (2019). *Escuela*. <https://quedateencasa.guanajuato.gob.mx/escuela/>
- _____. (2022). Boletín informativo “el regreso a las actividades escolares en Guanajuato será el 10 de enero”. *Noticias Guanajuato*. <https://boletines.guanajuato.gob.mx/2022/01/04/regreso-a-las-actividades-escolares-en-guanajuato-sera-el-10-de-enero/>
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista diversitas-perspectivas en psicología*, 4 (2). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v4n2/v4n2a02.pdf>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*. IX (25). <http://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2021/05/07e13951aa7762ed8a2f8b3885927f23.pdf>

- Gross, R., Pedro, A. J., Epanandi, A. P., y Firmino, M. (2021). Ansiedad, depresión y estrés del estudiantado universitario por la reanudación de clases en época de pandemia. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (3). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/46439>
- Guanajuato Libre (2020a). Becas por Contingencia COVID-19 y Entrega de Apoyos Universidad de Guanajuato. Carrusel, sección de noticias. <http://www.gtolibremx.mx/tag/universidad-de-guanajuato/>
- _____. (2020b). UG condona costos de inscripción a alumnos afectados por la pandemia. Carrusel. <http://www.gtolibremx.mx/carrusel/ug-condona-costos-de-inscripcion-a-alumnos-afectados-por-la-pandemia/>
- Guevara, A. (2020). Evaluación de los aprendizajes en tiempos de COVID-19, el caso del estado de Chihuahua. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(17), 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e17.4335>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/#Tabulados>
- _____. (2021). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. *Comunicado de prensa núm. 185/21*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: Una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 50 (1), 13-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237017>
- Oliva, H. A. (2020). La educación en tiempos de pandemias: visión desde la gestión de la educación superior. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/340270478_La_Educacion_en_tiempos_de_pandemias_vision_desde_la_gestion_de_la_educacion_superior
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Pesántez, M. D., y Cuenca, P. A. (2022). Práctica preprofesional en la Universidad Nacional de Educación (UNAE): análisis y reflexiones de la modalidad virtual en tiempos de pandemia. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 22(1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/47438>
- Plá, S. (2020). Apología por la escuela. *La educación entre la Covid-19 y el emerger de la nueva normalidad*. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-UNAM. 42(170). <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/arti->

- culo/2020-170-la-educacion-entre-la-covid-19-y-el-emerger-de-la-nueva-normalidad.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Salinas, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Revista Innovaciones Educativas*. 22. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3173/3965>
- Sánchez, B. O., Capacha, A.V., Capcha, M, L., Quispe, D. J., y Reza, S. Z. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios en contexto de la pandemia por COVID-19: una revisión sistemática. *Ciencia Latina-Revista Científica Multidisciplinar*. 5(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1167
- Sánchez, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*, 1, 115-118. <https://biblat.unam.mx/hevila/Mundo-sigloXXI/2005/no1/8.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Boletín No. 75* Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es>
- Secretaría de Medio Ambiente y Ordenamiento Territorial del Estado de Guanajuato. (2019). Biblioteca en línea. Guanajuato Gobierno del Estado. <https://smaot.guanajuato.gob.mx/sitio/biblioteca-en-linea>
- Serrano, A., Revilla, J. C., y Arnal, M. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de “residencia” social y resistencia ante la crisis. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 35, 71-104. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297147433004.pdf>
- TVCuatro (2020). Canal 4.3. <http://www.tvcuatro.com/programacion3/>
- Universidad de Guanajuato (UG) (2020a). *Comunicado a la Comunidad Universitaria COVID/002/20-RG: Medidas emergentes que la Universidad de Guanajuato establece respecto a la pandemia del #Coronavirus (COVID-19)*. Facebook. <https://www.facebook.com/UdeGuanajuato/photos/a.10151652163937950/10157635104642950/>
- Universidad de Guanajuato (UG) (2020b). *Comunicado a la Comunidad Universitaria: Medidas emergentes que la Universidad de Guanajuato establece respecto a la declaración de pandemia del CORONAVIRUS a partir del próximo*

- 17 de marzo. Facebook. <https://www.facebook.com/UdeGuanajuato/photos/a.10151652163937950/10157634461722950/>
- _____. (2020c). *Noticias: UG aumenta matrícula y fortalece su red de apoyos para la comunidad universitaria en el periodo 2019-2020*. <https://www.ugto.mx/noticias/noticias/16404-ug-aumenta-matricula-y-fortalece-su-red-de-apoyos-para-la-comunidad-universitaria-en-el-periodo-2019-2020>
- _____. (2021). *Informe anual de actividades 2020-2021, bienvenida de cursos*. http://repositorio.ugto.mx/bitstream/20.500.12059/5180/1/LFGA_informe-anual-de-actividades-2020-2021.pdf
- _____. (2022). *Comunicado a la Comunidad Universitaria COVID/003/22-RG: Comunicado institucional sobre el retorno de las actividades presenciales de la Universidad de Guanajuato*. Facebook. <https://www.facebook.com/UdeGuanajuato/photos/pcb.10159236030917950/10159236030077950/>
- Wang, C y Burris, M. (1997). Fotovoz: coordenadas teóricas y propuesta metodológica. Martínez, A., Prado, C. M., Tapia, C., y Tapia, A. (2018). Una Relectura de Fotovoz como Herramienta Metodológica para la Investigación Social Participativa desde una Perspectiva Feminista. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 41, 157-185. <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/22608/18402>
- Zapatero, T. (2020). *Subjetividades tecnomediadas. Una aproximación desde la experiencia de jóvenes estudiantes del nivel medio superior [Tesis de Maestría en Investigación Educativa]*. Universidad de Guanajuato.

EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS FACULTADES DE PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

RAÚL HOMERO LÓPEZ ESPINOSA¹

JOSÉ ARTURO HERRERA MELO²

JOEL VELÁZQUEZ FLORES³

INTRODUCCIÓN

Nuestra intención general es saber cómo ha repercutido la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 en la formación universitaria. No obstante, dado que el problema es muy amplio, decidimos primero explorar la perspectiva de los estudiantes. Nos preguntamos por su percepción acerca de su formación integral, es decir, cómo han desarrollado los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos indicados por el Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana (UV) durante la pandemia. Nos centraremos en los estudiantes de las facultades de Pedagogía y Filosofía, pues quienes participamos en este capítulo somos integrantes de tales comunidades y nuestro propósito es contribuir a mejorar una de las funciones sustantivas de nuestra institución: la docencia. Entre los desafíos que conlleva evaluar los efectos provocados en la educación por la COVID-19 está la necesidad de tomar distancia en el tiempo para apreciar con más claridad las aristas de este problema. Sin embargo, asumimos que hoy es posible esbozar alternativas que, por mínimas que sean, contribuirán a orientar nuestras prácticas educativas.

En este marco, en el primer apartado mostramos cómo el impacto de la COVID-19 en la Educación Superior implica un problema complejo que requiere

¹ Profesor de tiempo completo de la Facultad de Filosofía.

² Profesor de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía.

³ Estudiante de la facultad de Pedagogía, becario del Sistema Nacional de Investigadores.

de un estudio donde diversas disciplinas dialoguen entre sí. Aquí desarrollamos el planteamiento del problema que guía nuestra investigación y el objetivo de la misma. En el segundo apartado hacemos un breve recuento de la educación remota por contingencia con la intención de tener un contraste, no exhaustivo, cuya intención es dotar de un marco mínimo contra el cual observarnos a nosotros mismos.

En el tercer apartado indicamos cuál fue nuestra estrategia metodológica y las características de la población de estudiantes de Filosofía y Pedagogía a quienes nos dirigimos. Con estas premisas, en el cuarto apartado presentamos el análisis y los resultados de las entrevistas hechas a los estudiantes y definimos categorías que organizan esquemáticamente sus percepciones. En la parte final destacamos algunas líneas de reflexión que intentan conjuntar los principales hallazgos del trabajo y, a partir de ellos, nos planteamos nuevas preguntas sobre el papel de la universidad y su responsabilidad social en la contingencia sanitaria.

LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN PROBLEMA COMPLEJO

¿Aprendimos algo de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2? ¿Qué podemos aprender de ella en el ámbito de la educación superior? Estas fueron algunas inquietudes planteadas al inicio que, en buena medida, orientaron la investigación, de la cual presentamos los resultados. La iniciativa surgió en un trabajo colegiado de academia en la facultad de Filosofía que se concretó en un equipo de investigación integrado por un profesor de esta entidad y otro de la facultad de Pedagogía junto con su becario. Queríamos saber cómo la pandemia afectaba la formación de los estudiantes e identificar algunas sugerencias para mejorarla. El alcance de este trabajo, por lo tanto, es modesto y limitado, pues se circunscribe a estudiantes sólo de facultades de la UV, la de Pedagogía y la de Filosofía. Nuestro objetivo es sumamente práctico: rastrear, desde la percepción del estudiantado, algunas rutas que permitan a los docentes fortalecer su compromiso académico. Esperamos, no obstante, que nuestro trabajo tenga sentido para otros contextos y para el intercambio de experiencias que posibiliten visiones más amplias del problema.

Uno podría cuestionarse si las recomendaciones a las que llegamos, a partir de las opiniones de los estudiantes, no podrían darse independientemente del contexto de pandemia. No lo sabemos con seguridad, pero se aprecia fácilmente la coherencia con diversas perspectivas vigentes en la educación, como el aprendizaje significativo o la responsabilidad social universitaria (Vallaey, 2018). Como veremos, algunas sugerencias van en dirección de una participación más

activa o protagónica del estudiante en el proceso formativo, donde la cátedra, sin dejar de ser valiosa, se abra a un trabajo más dialógico y plural entre docentes y estudiantes, y entre universidad y comunidad, que sea sensible a las circunstancias, necesidades e intereses de los estudiantes, sus diversos modos de aprendizaje y a los problemas sociales que enfrentamos. Se percibe con claridad la introspección desarrollada por los estudiantes, pues para muchos es un momento para meditar y preguntarse sobre el sentido de estudiar y la pertinencia de hacerlo en un contexto como el que vivimos. Para nosotros es una invitación a reflexionar sobre nuestro compromiso como docentes y el sentido que le otorgamos a la educación. Una estudiante de Filosofía dijo en entrevista: “Podemos darnos cuenta de qué maestros sí se esfuerzan a pesar de esto y [cuando] un maestro no está como empeñado en dar la clase”. Se trata, pues, de un cuestionamiento profundo del lugar de la universidad en la sociedad y de su capacidad de resiliencia frente a los problemas complejos que nos interpelan.

El concepto de sistemas complejos ilumina estos problemas y ayuda a ganar perspectiva. Rolando García (2013) sostiene que un *sistema complejo* es un conjunto de elementos interdefinibles, heterogéneos y es no descomponible. Interdefinibles porque el significado de cada elemento depende de la interacción con los demás; heterogéneos porque pertenecen a dominios disciplinares diversos; y no descomponible al ser imposible tomar uno de sus elementos y estudiarlo de forma aislada sin relación con el resto. Entender la COVID-19 como problema complejo, *grosso modo*, implica que articula y tiene repercusiones en diferentes esferas, ligadas entre sí y que no podríamos analizarlas por separado, como la social, la de la salud, la personal, la económica, la política, la educativa; y la comprensión de su heterogeneidad difícilmente ocurre a partir de una aproximación disciplinaria, requiere de un diálogo entre diversas disciplinas. No es terreno exclusivo de la medicina, la química o la epidemiología; también es dominio de la pedagogía, la antropología, la historia, el arte, la literatura o la filosofía, por mencionar algunas.

Nuestra investigación, entonces, asume la necesidad de interacción entre distintas disciplinas, pero nos parece complicado definirla como interdisciplinaria. Sobre el tópico de lo multi, lo inter y lo transdisciplinario hay un cuerpo robusto de literatura especializada. Se trata, además, de debates en construcción. El mismo Rolando García es clave en esto, pensemos también en Basarab Nicolescu (1996); pero para fines de este trabajo y por su brevedad, nos centraremos en las distinciones que hace Olga Pombo (2013) cuando afirma que la multidisciplinaria se caracteriza por un paralelismo entre disciplinas, es decir, nunca se tocan. Pensemos, por ejemplo, en un programa de televisión donde distintos profesionales opinan sobre algún fenómeno, pero no interactúan entre sí. En cambio,

para Pombo la interdisciplina es la mejor opción, pues conlleva una “fecundidad recíproca” entre disciplinas: se importan conceptos o herramientas de una disciplina para resolver problemas en otra. La transdisciplina implica una fusión de disciplinas, una mirada holística que, nuestra autora, prefiere dejar de lado.

Honestamente, al inicio de este proyecto, nos planteamos hacer una investigación interdisciplinaria, pero nos quedamos entre la multi y la interdisciplina. En retrospectiva, advertimos que difícilmente practicamos la importación y la correspondiente fecundidad recíproca de la que habla Pombo. Nuestro trabajo se ubica más en la cooperación multidisciplinaria, pero tampoco significa una carencia de comunicación o interacción entre distintas disciplinas. Ofrecemos una reflexión inicial entre profesores de formaciones diversas y un estudiante que, en diálogo, plantearon el problema, definieron el objeto de estudio y a partir de un continuo trabajo colegiado analizaron y abstraieron los patrones en la percepción de los estudiantes.

En los últimos 15 años la vida escolar se transformó debido a múltiples factores como la globalización, las demandas de evaluación educativa de organismos internacionales o las reivindicaciones de grupos marginados. Algunos de estos cambios refieren a las propuestas de nuevos contenidos educativos, la redistribución del trabajo escolar, la implantación de nuevas formas de construcción, gestión y comunicación de los saberes, la flexibilización en los modos de interactuar entre estudiantes y profesores, y las propuestas de formación integral con miras a la construcción de ciudadanía. La educación a distancia, remota o virtual, maximizó todos los recursos involucrados en la enseñanza: los espacios físicos de las aulas se modificaron al incluir dispositivos digitales, los trayectos hacia los espacios escolares han confluído con los accesos a internet, los libros impresos ahora coexisten con los digitales y las interacciones entre profesores y estudiantes se combinaron con los modos particulares en que estos se apropian de los contenidos escolares.

En este contexto, la pandemia propició una enseñanza remota en todos los niveles escolares, lo que generó prácticas docentes adaptadas a circunstancias no previstas. Este escenario mostró la imbricación de los distintos ambientes en los que se desenvuelven los actores educativos en su día a día: espacios destinados para la enseñanza y el aprendizaje, tiempos para el estudio o la planeación docente, roles familiares, recursos económicos para la manutención, acceso a dispositivos electrónicos, posibilidad de conexión a internet, entre otros. Las situaciones que expuso la contingencia sanitaria evidencian las distintas aspiraciones y nostalgias de los estudiantes y sus profesores, unidas a las demandas y prácticas de apoyo de los familiares para sostener a los miembros más jóvenes en la escolarización formal.

La UV contaba con programas de capacitación a sus profesores en educación virtual o a distancia antes de la pandemia. En este sentido, en una de las dimensiones del Programa de Formación Académica (Profa) se buscó implementar cursos para habilitar a la planta académica en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tales como: diseño de actividades de aprendizaje situado, herramientas TIC para docentes, literacidad digital, las redes sociales aplicadas a la enseñanza, Eminus como recurso didáctico para el proceso educativo e introducción a la facilitación en línea. No obstante, la pandemia obligó a una adecuación rápida e inédita de las experiencias educativas a una modalidad de enseñanza remota. El uso de diversas plataformas virtuales (Eminus, que es la institucional, junto con otras posibilidades como Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, por mencionar algunas) dependió de muchos factores y condiciones, económicas, materiales, de capacitación por parte de profesores y de estudiantes. La adaptación a estos medios fue diferenciada y un tanto accidental; algunas personas lo hicieron más rápido, pero para otras fue distinto.

Las prácticas docentes universitarias tuvieron que recurrir a plataformas digitales para la enseñanza, lo que complejizó la interacción entre estudiantes y profesores. Las formas de retroalimentación en el aula tradicional se diferenciaron significativamente de las utilizadas en el aula virtual: las miradas, los silencios, los gestos, la disposición del cuerpo y las formas de asentir y disentir cambiaron drásticamente de un contexto a otro. En un mismo tiempo se superpusieron diversos ambientes con sus respectivas normas. El espacio universitario confluía con el familiar, laboral, vecinal, personal, lo cual configura un ambiente híbrido sin criterios propios para la interacción. Es como si estuviéramos en muchos lugares y, al mismo tiempo, en ninguno.

Lo anterior no significa que la modalidad de educación remota carezca de los medios adecuados para una retroalimentación efectiva del aprendizaje. Al parecer, la repentina adecuación a las diferentes plataformas digitales dificultó la aplicación de la normatividad escolar, lo que propició entre los estudiantes y los profesores incertidumbre sobre el tipo de interacción que debía darse entre ellos, las características que asumirían las evaluaciones de los contenidos escolares y las reglas del espacio áulico virtual.

Después de dos años de confinamiento existe un gran interés entre la comunidad académica por indagar cómo han vivido los actores educativos el cierre de las aulas físicas, cuáles son las consecuencias de diversa índole (físicas, psicológicas, pedagógicas, económicas, sociales, laborales, etc.), qué logros se han obtenido y qué retos se han enfrentado, por qué existen procesos diversos y conflictos en torno a la ejecución de las normas que exige la “nueva normalidad”, entre otros muchos cuestionamientos que se expresan en un gran número de

investigaciones que nos muestran resultados preliminares en distintos foros científicos y humanísticos.

Es necesario relacionar dicha información con lo que los mismos actores educativos reflexionan y expresan, y proponer estrategias para el retorno a los espacios físicos de las escuelas o modalidades híbridas o mixtas de trabajo escolar. ¿Cómo desarrollaron los estudiantes los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos planteados en sus Experiencias Educativas en el contexto de la educación remota por contingencia? Ésta fue la pregunta que orientó nuestras búsquedas y que definió nuestro objetivo: conocer la percepción de estudiantes de las facultades de Pedagogía y de Filosofía sobre el desarrollo de sus saberes teóricos, heurísticos y axiológicos en la modalidad remota, para identificar propuestas de fortalecimiento de la docencia en la época poscovid. El siguiente apartado es un recuento de lo que ha sido la educación remota y, en particular, de algunos de sus alcances y retos en el contexto de pandemia, con el propósito de obtener un marco contra el cual contrastar nuestras pesquisas y nutrir nuestra perspectiva.

LA EDUCACIÓN REMOTA POR CONTINGENCIA

Cumplir el objetivo definido precisa, en primera instancia, entender el panorama de la educación remota en el país, los cambios que ha sufrido a lo largo del tiempo y cómo ha redefinido las dinámicas escolares en los diferentes niveles educativos, especialmente en el nivel superior. Durante los últimos dos años la educación remota ha sido objeto de innumerables estudios multidisciplinares, se ha problematizado desde diferentes enfoques y ha tenido una gran difusión debido a las implicaciones de la contingencia sanitaria por la COVID-19. Aunque en la actualidad se le asocie de manera directa con el cierre de las escuelas, con el confinamiento y con el uso masivo de las TIC, lo cierto es que esta modalidad no es del todo nueva. La impartición de educación a distancia en México, inicialmente llevada a cabo con la entrega de cursos por correspondencia y con el uso de medios tradicionales de comunicación, como la radio y la televisión, tuvo auge a partir de la segunda mitad del siglo XX con el propósito de alfabetizar a las poblaciones rurales sin acceso a las aulas presenciales (Navarrete-Cazales, 2017). En primera instancia, este proceso parece menos complejo en cuestión de logística si se le compara con los actuales programas educativos virtuales o remotos; sin embargo, ha enfrentado problemáticas tan contundentes que en la actualidad algunas de ellas siguen y todavía representan grandes retos para el quehacer pedagógico.

Esta educación a distancia, más rudimentaria, por correspondencia y por medios tradicionales de comunicación, se enfrentó a diversas problemáticas de índole social y educativa. Se demandaba de la población estudiantil ciertas aptitudes y conocimientos de los que usualmente carecía. Dado que esta modalidad estaba principalmente dirigida a los sectores vulnerables y con altos índices de rezago y abandono escolar, las condiciones educativas resultaban poco propicias para el desarrollo integral de competencias relacionadas con habilidades comunicativas, de pensamiento lógico y de autorregulación, mismas que eran consideradas imprescindibles para el proceso de asimilación de conocimientos en dicha modalidad (Navarrete-Cazales, 2017). En este sentido, la educación a distancia lejos de representar una solución factible para las problemáticas mencionadas, terminaba fomentándolas, creando un círculo vicioso en aquellas comunidades.

Tras los avances tecnológicos en la primera década del siglo XXI, la educación a distancia en México recurrió a las ya conocidas TIC para hacer más eficientes las actividades académicas y administrativas, basándose en modelos implementados por los países desarrollados. Esto trajo consigo el ahondamiento de la brecha tecnológica existente entre las diferentes naciones. En algunos países de Iberoamérica los primeros intentos por implementar estos modelos de educación a distancia resultaron poco afortunados, pues al ser esquemas educativos provenientes de naciones más avanzadas, no se contaba con el mismo nivel de desarrollo tecnológico e industrial (Pastor Angulo, 2005). Las características técnicas de esta modalidad de estudios resultaban completamente descontextualizadas. Por otra parte, la tendencia al uso compulsivo de las nuevas herramientas tecnológicas imposibilitó realizar estudios acerca de la factibilidad de los diferentes procesos e implicaciones en el campo de la educación a distancia (Pastor Angulo, 2005). Problemáticas de esta naturaleza se resolvieron de manera gradual y con el continuo avance tecnológico en México; no obstante, se siguen presentando casos relacionados con la falta de capacitación en este ámbito y con el difícil acceso a dichos recursos.

En la actualidad, la modalidad de educación a distancia ha dejado de ser una alternativa de aprendizaje para convertirse en una obligación, esto debido a los lineamientos impuestos por las autoridades educativas para la prevención de contagios de la COVID-19: la educación remota por contingencia. A pesar de mantener ciertas similitudes, existen rasgos distintivos entre estas dos formas; el principal radica en el tiempo de planificación, pues mientras un curso a distancia toma de seis a nueve meses aproximadamente para ser organizado e implementado, la educación remota por contingencia se caracteriza por el poco tiempo de planificación y por la cantidad limitada de los recursos ofrecidos a los

estudiantes (Castañeda Rodríguez y Vargas Jaimes, 2021). Según la Organización de las Naciones Unidas (2020) esta transición representa la mayor interrupción en los sistemas educativos de la historia, pues afectó a casi 1 600 millones de alumnos en más de 190 países de todo el mundo. Cabe mencionar que el tiempo de respuesta de las instituciones educativas fue variado, ya que dependían enteramente de las condiciones administrativas, académicas y particulares de los estudiantes. Aunado a ello, se debe considerar la diferenciada capacitación de los maestros y alumnos, así como de los demás actores educativos, para adaptarse a las TIC como principal herramienta para la impartición de clases (Castañeda Rodríguez y Vargas Jaimes, 2021). Una vez más, se pone de manifiesto la importancia del desarrollo en competencias digitales, así como el acceso a dispositivos electrónicos y a servicios como luz e internet, pues de no existir la brecha en la educación aumenta considerablemente y los problemas relacionados con ella se intensifican.

En definitiva, la contingencia por la COVID-19 trajo diversas afectaciones en las dinámicas escolares de todos los niveles, al igual que nuevos paradigmas educativos; ambas circunstancias constituyen líneas de indagación muy sugerentes. Sin embargo, el caso de la Educación Superior llama especialmente la atención pues, además de ser el foco de esta investigación, desde la mirada de Schmelkes (2020), en éste se ha presentado un número considerable de problemas crónicos, de los cuales destacan el difícil acceso a este nivel en zonas rurales, marginadas e indígenas; la concentración de la oferta educativa en zonas urbanas; el notable contraste de la calidad de la educación; la baja eficiencia terminal y su costo tan elevado. Dichos problemas, al entrar en contacto con los efectos de la educación remota pueden traer consecuencias irreversibles o muy difíciles de tratar. Si bien es cierto que en algunas Instituciones de Educación Superior (IES) se han dado pautas innovadoras para la obtención de aprendizajes de manera más flexible, también se han manifestado problemáticas de índole administrativas como la reorganización de los contenidos teóricos y prácticos del semestre, la calendarización académica y la prórroga de evaluaciones finales (ONU, 2020). Por lo anterior, es fundamental analizar qué ha acontecido en las IES tras la implementación de la modalidad remota.

En primera instancia, fue patente la ausencia de políticas educativas en el nivel superior, sobre todo en la etapa inicial de la modalidad remota, ya que únicamente se contaba con lineamientos emitidos por las autoridades de salud, en los cuales se abordaban recomendaciones muy elementales para sobrellevar el nuevo modelo de estudios. Debido a la premura con la cual fueron emitidos y considerando que la educación remota se pensó para un periodo corto, dichos lineamientos resultaron obsoletos a las pocas semanas de haberse dado a conocer

(Schmelkes, 2020). Esta situación puso de manifiesto el nivel de incertidumbre que se tenía sobre los alcances de la contingencia por la COVID-19 y de una modalidad que, en la mayoría de los casos de las IES, había sido implementada de manera apresurada y accidentada.

Las siguientes situaciones problemáticas derivadas de la educación remota por contingencia identificadas por Schmelkes (2020) en el nivel superior se relacionan con factores socioeconómicos y pedagógicos. La autora advierte la alarmante ampliación de las desigualdades de acceso a la educación: ahora sólo los estudiantes que cuenten con competencias digitales, con acceso a dispositivos electrónicos y a servicios como luz e internet, serán quienes puedan continuar sus estudios. Por otra parte, debido a las complicaciones económicas que trajo la pandemia por la COVID-19, el difícil acceso a recursos tecnológicos y la falta de estrategias adecuadas implementadas por las IES para la continuidad entre los aprendizajes previos y los aprendizajes esperados, aumentó notablemente el índice de abandono escolar. La última problemática identificada es la disminución drástica de la calidad de los aprendizajes adquiridos, pues en muchas ocasiones los estudiantes desempeñan sus actividades académicas en condiciones poco favorables.

A pesar de los múltiples avances en materia educativa, varios de los efectos negativos de la educación remota por contingencia en el nivel superior enunciados por Schmelkes (2020) siguen presentes en el panorama actual, a dos años de la suspensión de actividades presenciales en las diferentes instituciones educativas. A continuación, se explican las estrategias implementadas para el desarrollo del estudio cualitativo, cuyos resultados darán cuenta o no, de las problemáticas citadas.

ESTRATEGIA DE INDAGACIÓN Y EL ACERCAMIENTO A LOS ESTUDIANTES

Como ya se apuntó, la aproximación de esta investigación sobre las repercusiones que la pandemia por la COVID-19 trajo a la formación de los estudiantes de Pedagogía y de Filosofía de la UV implica asumir este fenómeno como de naturaleza compleja. Y, por más que se desplegara una estrategia plenamente definida y estructurada, seguramente hay elementos de esta problemática que no fueron atrapados o evidenciados en la presentación de los resultados de nuestra indagación. La pandemia problematizó ámbitos sociales, políticos, económicos y psicológicos; así, este trabajo indaga cómo estos ámbitos impactan en la percepción de los estudiantes acerca de su formación.

No obstante, pese a esta dificultad inherente a todo proceso de búsqueda, lo que se procuró en este trabajo fue indagar en aquellos tópicos que permitieran conocer las maneras en que los estudiantes universitarios desarrollaron los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos de las Experiencias Educativas a partir del análisis de sus contextos sociopersonales, las interacciones con otros actores educativos y las estrategias educativas utilizadas; todo esto con el propósito de evidenciar propuestas de mejora en los procesos de formación en la Educación Superior.

Se optó por una metodología de investigación de corte cualitativo con un enfoque etnometodológico, pues se buscó comprender, más que explicar, los efectos que la educación remota por contingencia había traído a los estudiantes universitarios en términos de su formación. El muestreo fue no probabilístico y se realizó por conveniencia. Se acordó con cinco estudiantes de la facultad de Pedagogía y con cinco estudiantes de la de Filosofía realizar una entrevista semiestructurada con ocho preguntas abiertas. Las entrevistas se realizaron entre octubre de 2021 y marzo de 2022. Los entrevistados tenían un rango de edad entre los 18 y los 22 años, y una estudiante de 29; fueron 6 varones y 4 mujeres. Los estudiantes entrevistados eran del 2°, 4°, 5° y 6° semestre. El promedio de la duración de las entrevistas fue de 63 minutos y la organización de las preguntas estaba estructurada con diferentes niveles de profundidad. La primera parte de la entrevista tenía como propósito explorar las condiciones generales en las que se organizó la vida de los estudiantes, a nivel personal y escolar, durante la educación remota por contingencia. La segunda, buscaba indagar sobre el desarrollo de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos en la modalidad educativa generada por la pandemia por la COVID-19, y la tercera, estimar, de modo panorámico, los aspectos positivos y negativos que los estudiantes de la UV reconocían en su formación universitaria a lo largo del confinamiento.

Así, las preguntas que comprende la primera parte de la entrevista son: ¿Cómo organizaste tu vida cotidiana a partir de esta contingencia sanitaria y qué repercusiones tuvo esta organización en tus estudios universitarios? ¿Cuáles han sido las dinámicas escolares que has establecido con tus profesores y compañeros durante la pandemia y cómo han impactado en tus aprendizajes? El segundo bloque de la entrevista está compuesto por las siguientes tres preguntas: ¿Podrías compartir algunos aprendizajes desarrollados durante esta contingencia que te permitieron profundizar la comprensión de tu labor profesional y de tu entorno en general? ¿Cómo llegaste a esos aprendizajes? ¿Cuáles son las habilidades que has desarrollado a partir de tus experiencias educativas durante esta contingencia y cómo las adquiriste? Y, en el contexto de tus experiencias educativas: ¿Podrías compartir algunos valores practicados que propiciaron tu desarrollo

personal y académico, además de tu convivencia con los demás? ¿Cómo hiciste tuyos esos valores? El último bloque de la entrevista se compone de los tres cuestionamientos: ¿Qué dificultades has enfrentado para continuar tus estudios universitarios y qué situaciones resultaron las más complicadas para alcanzar tu desarrollo académico y personal en esta contingencia? ¿Qué experiencias escolares consideras fueron favorables para tu desarrollo personal y académico durante la pandemia? ¿Qué recomendaciones harías a los docentes y directivos de tu facultad para mejorar tu formación profesional en una situación de pandemia?

Cabe señalar que, si bien estas preguntas eran la base de la entrevista, en un par de ocasiones fue necesario hacer aclaraciones para que los entrevistados captaran el sentido más profundo del cuestionamiento. En cualquier caso, la consigna de los investigadores fue evidenciar para los lectores de este trabajo lo que muchas veces resultaba obvio o tácito para los entrevistados. Se buscó que las preguntas fueran respondidas en absoluta libertad, garantizando en todo momento la confidencialidad de los participantes.

REPERCUSIONES DE LA PANDEMIA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Lo que a continuación se presenta es resultado del análisis de contenido de las 10 entrevistas realizadas a los estudiantes de las facultades de Pedagogía y de Filosofía de la UV. Para este apartado fue necesario un riguroso análisis de las expresiones verbales que cada estudiante manifestó en las preguntas realizadas. En este sentido, las categorías analíticas que aquí se muestran representan el esfuerzo de los investigadores por comprender, desde de la óptica de los estudiantes, cómo se experimentó la pandemia en términos de su formación universitaria. La codificación de la información recabada agrupa en categorías claras y definidas las ideas que mostraron complementariedad, recurrencia y secuencialidad.

El propósito de este análisis de contenido fue una lectura profunda de cada respuesta de los participantes para una comprensión más precisa sobre esta compleja situación. Las categorías que emergieron son ocho: vida cotidiana, dinámicas escolares, aprendizajes adquiridos, habilidades ejercitadas, valores practicados, dificultades encontradas, áreas de oportunidad descubiertas y recomendaciones a profesores y directivos. A continuación, se presenta lo más significativo según dichos tópicos.

Vida cotidiana

En esta categoría se descubrió la imposibilidad de generalizar las dificultades que representó para los estudiantes el uso de dispositivos electrónico o el acceso a internet. Cada estudiante manifestó dificultades muy concretas. Aquellos que tuvieron problemas de conectividad y de acceso a dispositivos electrónicos, conforme transcurrió la pandemia los resolvieron; adquirieron dispositivos electrónicos nuevos, contrataron servicios de acceso a internet o turnaron entre los miembros de la familia las computadoras o lo celulares que ya se tenían. El total de los entrevistados manifestó haber tenido problemas de este tipo sólo al inicio de la pandemia; ello no significa que algunos estudiantes no presenten actualmente este tipo de complicaciones, como algunos de los entrevistados comentaron.

También se encontró que, en la mayoría de los casos, los estudiantes pudieron maximizar el uso de su tiempo. Algunos de los entrevistados practicaron actividades que antes no estaban en su rutina o adquirieron trabajos, y otros dedicaron más tiempo a la profundización de los saberes o la recreación. Las nuevas dinámicas cotidianas causadas por la pandemia, sin embargo, implicaron que los estudiantes experimentaran una superposición, en un mismo espacio y tiempo, de lo social, lo educativo, lo personal, lo familiar y lo laboral. Todo esto, paulatinamente, provocó que la mayoría de los estudiantes manifestara ansiedad, estrés y sobresaturación de actividades. Un aspecto revelador de esta categoría fue descubrir que la falta de interacción entre estudiantes y profesores se asocia a la incapacidad de muchos estudiantes para reconocer su progreso académico. Cuentan que en no pocas ocasiones la retroalimentación era nula, tanto por los compañeros como por los profesores. Existía una pérdida de dirección sobre el trabajo y el nivel de desempeño adquirido. En este contexto, algunos de los estudiantes se preguntaban sobre el sentido de seguir estudiando.

Dinámicas escolares

Aquí los estudiantes reportaron que las plataformas más usadas para el trabajo sincrónico y asincrónico fueron WhatsApp, Telegram, Facebook, Teams, Zoom, Google Meet y Eminus. La mayoría de los entrevistados reconoció la utilidad de las plataformas electrónicas en la organización del trabajo escolar, pues les permitió identificar las actividades a realizar, los tiempos de entrega y la ponderación de los porcentajes en la calificación final; sin embargo, se señaló a las plataformas como insuficientes para promover el aprendizaje significativo. La

mayoría coincidió en que la falta de retroalimentación, evaluación o interacción en los trabajos realizados en estas plataformas provocó que no se tuviera claro en qué medida se habían conseguido los aprendizajes esperados. En algunos casos, hubo falta de supervisión por parte del profesor, en otros, falta de interacción y retroalimentación entre alumnos.

Varios estudiantes coincidieron en que el trabajo asincrónico no debería sustituir el sincrónico. Admiten que es fundamental interactuar con el maestro en tiempo real, para que supervise, verifique la asimilación de los contenidos del texto, ponga ejemplos de los conceptos enseñados, exponga sus ideas, motive la participación, anime a los estudiantes en su trayectoria escolar, y fomente el debate y la crítica. En casos particulares, hubo estudiantes que declararon no ver sentido alguno en continuar con las actividades síncronas y asíncronas estipuladas por el profesor, pues todos los estudiantes tenían garantizada su acreditación. A este respecto, un estudiante de Filosofía declaró: “Ya nadie reprueba”.

La variedad y cantidad de actividades asincrónicas, en algunos casos, trajo problemas de supervisión, prácticas poco éticas como el plagio, prórrogas injustificadas en la entrega de tareas, incumplimiento en los trabajos y excesiva flexibilización en los criterios de evaluación. Por otra parte, en las sesiones síncronas, las prácticas poco éticas se manifestaban en falta de honestidad respecto al acceso a internet, problemas de conectividad o simplemente desinterés por mantener la cámara encendida o estar presentes en la sesión. Finalmente, el hecho de que las clases fueran síncronas y asincrónicas dificultó la interacción entre los compañeros. Los entrevistados que habían tenido la oportunidad de tomar clases presenciales evidenciaron mayor apego a las interacciones sociales; los estudiantes de 2° y 4° semestre, en cambio, manifestaron con menor frecuencia e intensidad que esto les resultara problemático. Inferimos que es así porque de este modo conocieron la universidad desde su ingreso.

Aprendizajes adquiridos

Ante la poca interacción entre pares y entre estudiantes y docentes, esto es, actividades síncronas sin retroalimentación, donde el docente no interactúa con los estudiantes o actividades donde los estudiantes no interactúan entre ellos, se percibe un repliegue de los alumnos sobre sí mismos. Algunos declararon que se encierran en sus propios pensamientos, profundizando en su estudio en solitario, dedicando más tiempo a los contenidos de modo autodidacta. El aislamiento causado por la pandemia estimuló en los estudiantes actitudes

introspectivas y reflexivas en torno a la naturaleza y finalidad de su profesión en el contexto de contingencia.

En la facultad de Pedagogía, la pandemia limitó las estrategias didácticas empleadas por los profesores para promover los aprendizajes. En las actividades sincrónicas proliferó la cátedra. En la de Filosofía, aunque la estrategia didáctica más empleada es la cátedra independientemente de la pandemia, los estudiantes recomendaron diversificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de pandemia emergieron diversas críticas, tanto a las didácticas de los profesores, como a los contenidos de los programas de estudio. Algunos estudiantes de Filosofía manifestaron lo limitado que puede ser el contenido del currículum y se cuestionaron la responsabilidad social de la Filosofía. Por otro lado, para los de Pedagogía se volvió más evidente el perfil de egreso de la licenciatura.

Habilidades ejercitadas

En las entrevistas la mayoría reportó haber desarrollado habilidades en el manejo de paqueterías como PowerPoint, Word y Publisher. Los estudiantes declararon que esto sucedió por una necesidad práctica de alfabetizarse digitalmente, pues la modalidad virtual exigía realizar muchos más productos en formato digital que en la presencial.

Los estudiantes de Pedagogía y de Filosofía informaron que durante la pandemia pudieron profundizar en la mayoría de los saberes teóricos de sus Experiencias Educativas y fortalecer su aprendizaje autodidacta. Dicha profundización se dio a través de analizar, jerarquizar, organizar e identificar conceptos clave y clasificar información, de la síntesis y la exposición de ideas de manera oral y escrita, pues el confinamiento les permitió más tiempo para sus estudios; incluso, para realizar actividades recreativas o laborales que antes no tenían.

En varias entrevistas, los estudiantes afirmaron haber desarrollado resiliencia. Reportaron que pudieron sobreponerse a las dificultades técnicas, que muchas veces entorpecían sus aprendizajes. También informaron que aunque fue muy difícil se adaptaron a las condiciones escolares que esta pandemia estableció: nuevas modalidades de interacción maestro-alumno y tiempos de entrega de actividades escolares.

Valores ejercitados

La mitad de los estudiantes afirmó que los valores más practicados durante la pandemia fueron la empatía y el respeto. La empatía la referían a comprender las condiciones adversas que profesores y alumnos experimentaban en las sesiones sincrónicas o los trabajos asincrónicos; el respeto, la actitud que muchos estudiantes mostraban frente a los compañeros que, aun ante condiciones adversas, continuaban con sus procesos de formación.

Otros de los valores aludidos en las entrevistas fueron: solidaridad, compañerismo, gratitud, tolerancia, honestidad y responsabilidad. La solidaridad y el compañerismo refieren al apoyo mutuo que los estudiantes mostraban frente alguna dificultad de carácter escolar; la gratitud se manifestó en el trabajo realizado por profesores y padres de familia para sopesar todas las dificultades relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de pandemia; la tolerancia, como apertura en las dificultades técnicas que algún estudiante pudiera presentar. La honestidad hace alusión a la capacidad de algunos estudiantes de no exagerar o mentir al reportar una dificultad técnica, de salud o personal. Finalmente, la responsabilidad se relacionó al cumplimiento de los acuerdos tomados, tanto con los docentes como en los trabajos colaborativos.

En Filosofía, un entrevistado indicó haber desarrollado la virtud y dos señalaron la prudencia. Por virtud se refería a la apropiación del saber para conducirse éticamente y, por prudencia, a la capacidad para no exasperarse ante las adversidades y saber guardar silencio y escuchar, y en las sesiones sincrónicas se manifiesta cuando varios quieren hablar al mismo tiempo. Un estudiante de Filosofía y otro de Pedagogía mencionaron la templanza, entendiéndola como la capacidad para conservar la paciencia, tomar decisiones asertivas y no tener conductas reactivas.

Aunque la categoría preguntaba sobre qué valores habían desarrollado en el contexto de pandemia, todos los estudiantes de Filosofía indicaron además los valores que era necesario reforzar. Uno dijo que no percibía empatía y tolerancia entre compañeros: si alguien tenía una idea diferente, inmediatamente era desacreditado, pues era muy fácil hacerlo al no ver el rostro de quien sostenía tal afirmación, ya que por Zoom sólo vemos nombres en blanco sobre un recuadro oscuro. Aunque dos estudiantes, de Filosofía y de Pedagogía, hablaron del compañerismo como valor desarrollado, cuatro de Filosofía indicaron que en general se sienten aislados, su círculo de amistades disminuyó o no se incrementó, y no sienten apoyo de otros estudiantes. Tres estudiantes de esa misma facultad sostuvieron la importancia de recuperar la responsabilidad y el rigor, pues en general perciben que muchos compañeros avanzan en el semestre sin aprender.

Dificultades encontradas

Las dificultades encontradas, según los estudiantes, podrían ubicarse en tres categorías; la primera, dificultad de carácter personal-familiar; la segunda, dificultad de carácter social-económico, y la tercera, dificultad de carácter educativo.

En relación con la primera dificultad, podemos decir que en el ámbito personal y familiar hubo frustración, desmotivación para continuar los estudios, problemas de salud, pérdida de familiares, cuidado de adultos mayores y superposición de las esferas social, escolar y familiar dentro de la vida cotidiana. Algunos estudiantes manifestaron que la rutina familiar en ocasiones se tornó problemática debido al exceso de convivencia. No obstante, los estudiantes reportaron que las dificultades se sortearon con un genuino interés por estudiar.

Respecto de la dificultad de carácter social-económico, el problema que se reportó con mayor frecuencia entre los estudiantes de Pedagogía fue la carencia de recursos económicos que en algunos casos se manifestó como limitados recursos indispensables para la vida y como carencia de dispositivos electrónicos y acceso a internet. En el caso de Filosofía, este problema también se presentó; sin embargo, en lo general y conforme avanzó la pandemia, se resolvió. En estudiantes de ambas facultades se encontró que algunos de ellos tuvieron que trabajar para sostener sus estudios y que otros dejaron de trabajar para poder atenderlos. Entre los entrevistados de Filosofía, la socialización con otros estudiantes fue percibida por los de semestres superiores como algo que se deterioró y que era vital para el aprendizaje; no obstante, los estudiantes de segundo y cuarto semestre reconocieron no sólo que no tienen nuevos amigos, sino que ni siquiera conocen a sus compañeros, pero no se habían cuestionado o no eran conscientes de cómo esto podría ser un problema.

Finalmente, en cuanto a la dificultad de carácter educativo, se encontró que algunos estudiantes de Filosofía cuestionaron particularmente el compromiso y la calidad de algunos profesores al impartir su asignatura y el dominio de los contenidos. Aunque también hubo opiniones positivas, pues un estudiante mencionó: “Hay algunos maestros que inspiran”.

La mayoría de todos los entrevistados concluyó que los recursos para el estudio pueden causar dificultades, algunos experimentaron obstáculos para el uso de aplicaciones y plataformas digitales, cansancio por las prolongadas jornadas frente a la computadora o por el uso excesivo de lecturas en PDF. Reconocieron también que, pese a una amplia digitalización de contenidos, hay libros necesarios que no están digitalizados y que el trámite para obtenerlos en físico en las bibliotecas es demasiado burocrático. Algunos de los estudiantes indicaron problemas de conexión y acceso a dispositivos. También se identificaron

dificultades en cuanto a la interacción entre docentes y estudiantes, al no contar con retroalimentación y supervisión por parte de algunos profesores, y entre estudiantes con respecto a la falta de responsabilidad y poca participación en las sesiones. Finalmente, algunos estudiantes declararon la dificultad para evitar distractores durante las sesiones sincrónicas.

Áreas de oportunidad descubiertas

En general, tanto los estudiantes de Pedagogía como los de Filosofía, manifestaron que las experiencias escolares más favorables para promover su aprendizaje fueron: interacción con los docentes para guiar el aprendizaje, trabajo colaborativo, análisis y discusión de textos, vinculación de los contenidos educativos con la vida cotidiana, conversatorios y exposiciones, y elaborar trabajos en donde se tuviera que citar autores a partir de la revisión de material bibliográfico. También algunos entrevistados expresaron su interés por el trabajo en equipo para motivar la reflexión. Dos estudiantes, de las respectivas facultades, manifestaron como condición favorable el ahorro en el costo del traslado y la posibilidad de tener más horas de sueño.

Recomendaciones a profesores y directivos

A los profesores se les recomendó la flexibilidad sin perder el rigor. Los estudiantes señalaron que era fundamental la flexibilidad en estos contextos de pandemia, siempre y cuando no se perdiera el objetivo. Los entrevistados opinaron que las circunstancias familiares y personales que se superponen con lo escolar, así como las eventuales fallas técnicas en la conectividad, deberían ser consideradas por los profesores para regular la cantidad de tareas y permitir prórrogas en entregas de trabajos, siempre que hubiera justificación. No obstante, la flexibilidad, según la mayoría de los estudiantes, no debe confundirse con el relajamiento ni con una actitud permisiva que contribuya a la irresponsabilidad. Así, se recomienda que los docentes sean estrictos, consideren las asistencias, supervisen el trabajo de los estudiantes, los retroalimenten, que “lean y corrijan” para no permitir deshonestidades académicas y, finalmente, que los profesores los evalúen conforme a sus méritos académicos y no sólo por evitar reprobar en un contexto de pandemia.

También se recomendó a los profesores diversificar y fortalecer las estrategias de enseñanza-aprendizaje, pues los entrevistados consideran que a partir de

la combinación de recursos educativos y la planificación de ritmos de trabajo es posible una mayor asimilación de contenidos. Varios entrevistados opinaron que, además de la cátedra, es importante promover actividades dinámicas, no monótonas. Para ellos, es necesario fomentar los ejercicios de metacognición y vincular la teoría con la vida cotidiana.

Finalmente, los estudiantes concluyeron que era fundamental robustecer la comunicación entre los principales actores educativos. Subrayaron la importancia de que los docentes tuvieran apertura al diálogo y a escuchar los intereses de los estudiantes. Dijeron que era primordial generar confianza entre la comunidad estudiantil para estrechar la comunicación con docentes, lo cual les permitiría expresar sus dudas con respecto a su aprendizaje y, conjuntamente, encontrar soluciones oportunas ante las dificultades que se presentan. Se recomendó a los docentes ser empáticos, tolerantes y sensibles ante la situación que viven y enfrentan los estudiantes. Finalmente, algunos estudiantes sugirieron que en sesiones sincrónicas las cámaras se mantengan prendidas para mejorar la comunicación; aunque entienden que en determinadas situaciones y por diversas razones estaría justificado apagarlas.

En cuanto a los estudiantes de Pedagogía, estos recomendaron a los directivos no emitir comunicados confusos o contradictorios respecto de los difundidos por el sector salud en lo relativo al regreso a clases presenciales. En ese sentido, proponen realizar comunicados en coordinación con el sector salud en donde se explique con todo detalle la situación actual de la pandemia y se definan las medidas para un regreso seguro a clases presenciales.

Casi todos los estudiantes entrevistados coincidieron en que los directores de las facultades deberían supervisar de manera constante el trabajo de los docentes y en su obligación de definir con claridad qué Experiencias Educativas requieren la modalidad presencial. Finalmente, los estudiantes concluyeron que para quienes inician su vida universitaria bajo una educación remota por contingencia es necesario ofertar cursos que los capacitaran para el manejo de aplicaciones y plataformas digitales.

REFLEXIONES FINALES

Nuestro propósito fue conocer la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de lo que, en el Modelo Educativo de la UV, se llaman saberes teóricos, heurísticos y axiológicos; y, con ello, tener pistas para orientar el trabajo docente en esta época de pandemia. Lo que encontramos con seguridad tiene un sesgo, en principio porque la muestra fue por conveniencia y podría considerarse, desde

ciertas ópticas, reducida. No fue nuestra intención obtener una fórmula o receta para cualquier contexto, genuinamente la preocupación inició por un interés local en mejorar la práctica del profesorado. En el momento en que concluimos este breve capítulo varias universidades ya regresaron, al menos parcialmente, al trabajo presencial y experimentan modalidades híbridas. Nuestros resultados confirman en varios puntos los estudios previos que sintetizamos arriba acerca de la educación remota por contingencia, pero también arrojan algunas circunstancias particulares que consideramos dignas de reflexionar en la época poscovid.

En nuestro intento por articular los hilos de la madeja y obtener una visión de conjunto nos percatamos de la riqueza y la diversidad de reflexiones que, sugerimos, podemos tomar como nuevo punto de partida, como insumo para discutirse entre grupos de profesores, estudiantes, directivos, administrativos y autoridades, y continuar un trabajo colegiado, de diálogo, lo cual tendrá muchas probabilidades de concretarse en perspectivas más complejas y resilientes para hacer frente a los problemas. Hay muchos aspectos en común entre los estudiantes y también existen opiniones muy particulares, pero con mucho sentido. Nos dimos cuenta de que las sugerencias finales difícilmente se entienden desde lógicas maniqueas, sino que habrán de leerse desde un justo medio, como sugiere la prudencia aristotélica.

Un estudiante sostuvo que ya no regresaremos a lo que estábamos habituados. La pertinencia de las diversas plataformas quedó de manifiesto y la competencia por el saber, por su producción, distribución y consumo, entre distintos actores que retan a la universidad en su anterior monopolio, también; de alguna manera, fue más evidente de lo que ya se había mostrado. Ese mismo estudiante dijo que las clases, a través de Zoom no se diferenciaban mucho de estar frente a un video en YouTube, agregó que sólo se ve a un “señor que habla”, sin mayor interacción. Eso nos hizo pensar, ¿por qué estudiar con tu profesor de la materia asignada si puedes escuchar al experto en el tema a nivel mundial? Ya de por sí la disputa que le hacen a la universidad múltiples actores emergentes sobre el monopolio del conocimiento era patente, con la intensificación del internet y su mundo virtual, esos actores se multiplicaron. Un chico que navega en internet, curioso, interesado en el conocimiento, puede estudiar con tutoriales, ver conferencias de los mejores pensadores y, finalmente, hacer su propio canal, incluso, en ciertos casos, tener una fuente de ingreso.

¿Por qué matricularse en la universidad? ¿Para qué? De todas formas las opciones laborales son muy precarias, basta con echarle un vistazo a los estudios de seguimiento de egresados para saber que muchos no se desarrollan en el ámbito para el que se les preparó cuatro, seis o 10 años profesionalmente. ¿Qué ofrecemos en la educación universitaria a los jóvenes?

Sabemos que ser *influencer* no es sinónimo, ni mucho menos, de un discurso sensato, prudente, útil o razonable, pero hay pensadores de mucha calidad que tienen un notable número de seguidores, y que bien podríamos considerar como *influencers*. La cantidad de seguidores es un criterio que, aunque estemos o no de acuerdo en ello y aunque sea discutible, hoy es un principio de realidad. Es el otro el que evalúa o retroalimenta con un *like*, como cuando calificamos con un determinado número de estrellas a un chofer de Uber. Por discutibles que sean estos criterios, existen y son orientadores. Si se busca ser *youtuber*, habrá que concentrarse en el número de seguidores. Esto es cuestionable, pero así es.

¿Cuál es el criterio seguido por la Universidad para saber cuándo un estudiante se forma adecuadamente? ¿Qué sucedió en pandemia? Una cuestión que surgió en las entrevistas, como vimos arriba, es la incertidumbre de los estudiantes por conocer su progreso, su desempeño o sus logros en el aprendizaje. ¿Cuál es el criterio para avanzar en los semestres? Una opinión constante fue que se podía seguir avanzando, incluso, sin saber nada. Esto por la falta de supervisión de algunos docentes. Los estudiantes identificaron que, dada la cantidad de tareas que algunos profesores dejaban de forma asincrónica, no se revisaba con cuidado y esto trajo consigo que algunos estudiantes incurrieran en plagios sin que el docente se percatara. En este ámbito, una estudiante sugirió que los docentes “lean y corrijan”; eso da sentido y guía. Puede inferirse de los comentarios de los estudiantes entrevistados que la flexibilidad y la sensibilidad de los profesores son vitales en un momento como el que vivimos; pero sin perder rigor y sin caer en condescendencia al asentar una calificación.

Genuinamente ocurrió que, en ocasiones, la falta de conectividad impidió, desde luego, el seguimiento de las sesiones y eso provocó en muchos estudiantes ansiedad y estrés, como también ha pasado con los profesores. Por eso la tolerancia es indispensable. Sin embargo, la tolerancia no debería permitir prácticas deshonestas. Los mismos estudiantes identifican que hay quienes se cobijan en supuestas fallas de conectividad para eludir la responsabilidad. Un estudiante decía que en Zoom es más fácil escabullirte del maestro, “en lo presencial no tienes para dónde”, agregaba. Pero al mismo tiempo, varios estudiantes señalaron la necesidad de supervisar a algunos profesores que aprovecharon esta circunstancia como “vacaciones”. Es la percepción de algunos estudiantes, pero vale preguntarnos como docentes qué tanto ha sido así o si en algún momento registramos calificaciones mínimas sólo por no reprobar en pandemia. De ser el caso, ¿a qué consecuencias podemos llegar con esto en educación superior? ¿Qué tanta diferencia habrá en este punto con la situación de la educación antes de la pandemia?

Otro aspecto destacado es la cátedra, entendida como la exposición de un profesor frente a grupo, que, sin duda, tiene virtudes. Con la estructura y los esquemas de los contenidos que hace el profesor, los ejemplos que pone, las relaciones que establece con otras Experiencias Educativas, con otras disciplinas y con la vida cotidiana, se facilita el aprendizaje de los estudiantes, se resuelven dudas, se clarifican las lecturas. Es un trabajo que, según la percepción de los entrevistados, es vital, por eso se infiere que el trabajo asincrónico, sin restarle su valor, no puede suplir al trabajo en tiempo real con el profesor. Pero la cátedra tampoco debe implicar una dinámica escolar de mera transmisión de conocimiento donde, verticalmente, el docente habla porque es el que sabe y el alumno guarda silencio como un receptor acrítico y pasivo. Los estudiantes sugirieron también que los docentes diversifiquemos nuestras estrategias de enseñanza. Si bien, algunos reconocieron que el trabajo en equipo tienes sus dificultades, pues no estamos habituados a ello –pensemos esto entre profesores, definitivamente no es tarea sencilla trabajar con los demás–, también advirtieron sus beneficios, porque expresan sus opiniones, escuchan y aprenden de sus pares, por lo que sugieren considerar trabajos colegiados y colaborativos en distintas versiones.

Un último aspecto que quisiéramos subrayar es el de lo emocional y lo social. Aunque las opiniones y el peso que le otorgan a este punto son diversas, hay coincidencia en que la pandemia nos aisló. El fenómeno lo viven diferente los estudiantes de semestre superiores, a los cuales estando en clases se les llamó a confinarse, que los estudiantes que ingresaron a la universidad estando en confinamiento; pero en ambos casos se aprecia la dificultad para ampliar el círculo de amistades o, si quiera, para conocer a sus compañeros. Algunos se percataron de que asistir a las facultades “quitaba” tiempo, por diversas razones, traslados, momento “muertos” entre clases. El confinamiento permitió, como lo mencionamos, maximizar el uso del tiempo hacia diversas actividades. Pero el costo fue perderse la relación personal y el cara a cara, no sólo en la facultad, sino en el ámbito familiar. Una estudiante mencionó que ahora sus mejores amigos eran los libros, pero otro estudiante dijo que la conexión con las otras personas seguía, sin duda, siendo primordial.

¿Qué aprendizajes nos deja la pandemia? Entendemos que nos falta distancia para evaluar mejor lo aprendido; sin embargo, distinguimos algunas líneas para reflexionar en el futuro inmediato. En ocasiones, al invadir un cuerpo, el COVID-19 acelera un padecimiento que ya existía; quizá hay situaciones que ya se habían visto en la educación, pero que la pandemia las evidenció con más fuerza.

La flexibilidad y la sensibilidad hacia las circunstancias que viven los estudiantes, y podríamos incluir a docentes y a todo actor universitario, son necesarias en el proceso educativo, con justa medida, sin perder el rigor y la

responsabilidad. No se trata de ser condescendientes, es decir, de otorgarle al otro reconocimiento y respeto falsos. La ausencia de retroalimentación y comunicación con el profesor afecta sensiblemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el análisis y la comprensión de contenidos como en la motivación de los estudiantes. Y lo presencial no necesariamente garantiza esa retroalimentación, el punto es anotar la necesidad de llevarla a cabo, evaluando nuestros alcances, tiempos, modos y estilos propios de enseñanza, pero hacerla. Las dimensiones intelectual y profesional son prioritarias para la educación, pero también lo son la social y la personal, como lo establece el Modelo Educativo de la UV. La interacción en redes sociales, independientemente de la pandemia, juega un papel muy activo hoy en día y seguirá evolucionando. ¿Regresaremos a la situación que teníamos antes de la pandemia? ¿Cómo evaluaremos el potencial tanto de estas redes como el de las diversas plataformas en la educación? ¿Serán cada vez más habituales los espacios formativos mixtos o híbridos, listos para cualquier contingencia? ¿Será posible que, continuamente, nos tengamos que adaptar a próximas pandemias donde cada vez sea más común el trabajo a distancia? ¿Viviremos en incertidumbres continuas donde no haya garantías en la salud o la economía y tengamos que adaptarnos rápidamente a momentos de trabajo presencial y momentos de confinamiento? ¿Cómo generar espacios universitarios más humanos, más empáticos y tolerantes en este escenario? Como decíamos al inicio, en varios estudiantes apareció una actitud introspectiva profunda que nos dejó con preguntas centrales sobre cuál es el papel social de la universidad en estos contextos. Que requieren de una exploración posterior.

REFERENCIAS

- Castañeda Rodríguez, K. D. y Vargas Jaimes, A. M. (2021). En tiempos de pandemia: Una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y virtualidad*, 14(1), 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>
- García, R. (2013). Investigación interdisciplinaria de sistemas complejos: lecciones del cambio climático. *INTERdisciplina*, 1(1), 193-206. <http://revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46545>
- Navarrete-Cazales, Z. y Manzanilla-Granados, H. M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82. DOI: 10.17151/rlee.2017.13.1.4
- Niculescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin A. C.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). *La educación durante la COVID-19 y después de ella*. <https://www.un.org/es/coronavirus/articles/future-education-here>
- Pastor Angulo, M. (2005). La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV 4(136), 77-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413606>
- Pombo, O. (2013). Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión. *INTERdisciplina*, 1(1), 21-50. <http://revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46512>
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Vallaey, F. (2018, 14 y 15 de mayo). Formación de formadores en responsabilidad social universitaria [curso]. ANUIES.

IMPACTO DEL CONFINAMIENTO EN ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES Y DE SALUD DE PROFESORES Y ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

ENOC OBED DE LA SANCHA VILLA
MARÍA GUADALUPE TORRES VELÁZQUEZ
KAREN ELIZABETH MARTÍNEZ GARCÍA^{1,2}

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019 se dio a conocer la emergencia de un nuevo virus que tenía una gran capacidad para propagarse y suscitar daños fatales en las poblaciones de los distintos países. El patógeno, denominado SARS Cov-2, fue reconocido como parte de la familia coronavirus y causante de la enfermedad nombrada COVID-19. Para el 11 de marzo la Organización Mundial de la Salud (OMS) concluyó que la COVID-19 podría considerarse pandemia y reconoció que ésta no sólo era una crisis de salud pública, sino que afectaría a todos los sectores sociales (OMS, 2020).

En México, a partir del 23 de marzo de 2020 el gobierno federal implementó el programa denominado Jornada Nacional de Sana Distancia (JNSD) para limitar la transmisión del virus y hospitalizaciones; a partir de esta fecha se suspendieron los eventos masivos y las actividades que no fueran de primera

¹ Este trabajo fue liderado por el primer autor como responsable del proyecto “Impacto del confinamiento en aspectos socio-emocionales y de salud en alumnos y profesores de nivel Licenciatura de la Universidad de Guanajuato”, incluido en la Convocatoria de Investigación Científica Institucional de la Universidad de Guanajuato 2021.

² Las autoras son estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato de 5º y 7º semestres y participaron en todas las fases de la investigación y redacción del capítulo.

necesidad (González, Tejeda, Espinoza y Ontiveros, 2021). En el sector educativo, las autoridades decretaron la suspensión de clases presenciales en todos los niveles sobre los que tienen responsabilidad; en las universidades tal cancelación fue implementada semanas antes o a la par de lo propuesto por el Gobierno Federal. A partir de esa fecha, y hasta diciembre de 2021, la mayoría de estudiantes, profesores y personal administrativo han desempeñado sus actividades en situación de confinamiento, bajo lo que comúnmente se conoce como *home office* o “teletrabajo”.

El confinamiento ha traído consigo diversas consecuencias. Ahora, a más de un año y medio de estar trabajando en la modalidad virtual, se tienen reportes de cómo el aislamiento prolongado ha afectado la calidad de vida de maestros, alumnos, padres de familia, personal administrativo, etc. Un buen punto de partida para mostrar las condiciones que ha planteado el confinamiento es el reconocimiento de las situaciones y los esfuerzos de los profesores y alumnos para poder adaptar las prácticas educativas a esta eventualidad. A los docentes les ha requerido, mínimamente: *a)* el manejo básico de plataformas para el trabajo sincrónico y asincrónico con estudiantes y colegas; *b)* contar con servicios adecuados y tener posibilidad de usarlos de manera ilimitada; *c)* responder a las actividades emergentes del contexto familiar que son parte de la vida ordinaria; *d)* promover la participación de los estudiantes y alcanzar los logros educativos solicitados en el currículo mediante la utilización de materiales para la enseñanza y contenidos posibilitados bajo esta modalidad; y *e)* comunicarse de manera sistemática y pertinente para apoyar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, entre otras.

En el caso de los alumnos, se tienen reportes de los efectos de las condiciones educativas emergentes en las situaciones de aprendizaje y el impacto del aislamiento en las distintas dimensiones que conforman e influyen en la cotidianidad de los individuos, en tal sentido, se ha documentado que, por ejemplo: *a)* algunos alumnos no cuentan con la infraestructura o materiales básicos para poder atender sus clases bajo el confinamiento; *b)* su disposición de dinero ha disminuido; *c)* que tanto hombres y mujeres, pero en mayor medida éstas últimas, han tenido que interrumpir sus actividades escolares por tener que realizar labores del hogar; *d)* se han incrementado los niveles de ansiedad y estrés; *e)* se han suscitado conflictos familiares por no tener un espacio para realizar las actividades o por la necesidad de compartir material, entre otros (cfr. De la Sancha, Macías y Torres, 2021; López y Rodríguez, 2020; Organización de Estados Americanos, 2020).

Las clases en línea no sólo han afectado las formas de vida de los actores educativos, a más de un año y medio de trabajar frente a la computadora, también

se encuentran reportes de impactos importantes en la salud física y emocional de ambos agentes. Las situaciones de mayor influencia en la salud de las personas durante el confinamiento, y también las más evidentes, han sido el incremento excesivo, repentino y vertiginoso del tiempo que se requiere pasar frente a los dispositivos tecnológicos para poder cumplir con los deberes académicos y el incremento de la carga laboral (Hurtado, 2020). El efecto ha sido tal, que algunos estudios señalan que los docentes han presentado trastornos musculoesqueléticos donde se han visto afectadas, principalmente, la columna lumbar, el cuello y las extremidades superiores (García y Sánchez, 2020). Adicionalmente, el uso prolongado de las pantallas ha generado cansancio visual, sensación de ojos secos, irritados o enrojecidos, visión borrosa y cefaleas (Gordillo, 2020; OMS, 2020).

En el caso de estudiantes universitarios se han reportado incrementos en las jornadas de trabajo sedentario, evidenciándose que hasta 39.09% de estudiantes dedican más de 10 horas a estar frente a un monitor, mientras que 35.45% pasa de 8 a 10 horas; de manera importante, la minoría de las personas ha afirmado pasar 6 horas o menos frente a la computadora (García y Sánchez, 2020). Correlacionado con lo anterior, el mantenimiento de posturas corporales prolongadas también se ha presentado como una constante durante la pandemia, lo que puede provocar, en mayor o menor medida, la aparición o agravamiento de trastornos musculoesqueléticos (TME) con sus correspondientes dolencias en los huesos, articulaciones, o músculos (Diez, Macayada y Eransus, 2007; Shabbir, Rashid, Umar *et al.*, 2016).

La alimentación también se ha visto modificado por el confinamiento. Por ejemplo, en un estudio se mostró que más de la mitad de los participantes en situación de aislamiento distinguieron un cambio en su percepción del hambre y la saciedad, mientras que 34.4% reportó incremento en el apetito; de manera sobresaliente, del total de participantes, 35.8% mencionó haber reducido el consumo de alimentos saludables y 25,6% incrementó su consumo de comida chatarra (Villaseñor *et al.*, 2021). Por su parte, Rodríguez, Liceaga, Nájera *et al.* (2021), destacan que en países como España y Francia se dio una mayor ingesta energética y de menor calidad nutricional durante el confinamiento, en muchos de los casos vinculados a cuestiones socioemocionales. En el caso de estudiantes universitarios mexicanos, y en un estudio realizado específicamente para conocer el tipo de ingesta antes y durante el periodo de confinamiento, se apreció que los jóvenes tuvieron un alto consumo de grasas y de proteínas de origen animal, seguido de grasas y carbohidratos procesados; interesantemente, el incremento en verduras fue insignificante, las leguminosas ni siquiera fueron mencionadas

y, por el contrario, se elevó el consumo de azúcares y grasas dañinas (Rodríguez, Liceaga, Nájera *et al.*, 2021).

El confinamiento no sólo ha repercutido en la salud física; la poca interacción con otras personas, las restricciones para asistir a comercios y lugares de esparcimiento, o el limitar las salidas para adquirir artículos de primera necesidad, ha trastocado las prácticas y vida de muchas personas. No sólo se han dejado de frecuentar personas o lugares de ocio y distracción, la actividad física se ha visto reducida, los horarios para levantarse, consumir alimentos o ir a dormir se han modificado, en algunos casos, de manera significativa. Lo anterior ha influido en la emergencia de altos índices de ansiedad, estrés y depresión en la población (Andrade-Mayorca *et al.*, 2020). A su vez, éstos se han manifestado en enfermedades psicosomáticas como migraña, gastritis, colitis, dermatitis (Cubero, 2020), alteraciones en el patrón de sueño –por ejemplo, insomnio– (Ortiz *et al.*, 2020) y en cambios en los hábitos de alimentación y consumo (Villaseñor *et al.*, 2021). Si bien, no debe olvidarse que el aumento de estrés y la combinación de los factores anteriores también se ve traducido en el bajo rendimiento laboral (Muñoz-Fernández *et al.*, 2020).

El impacto del largo periodo de confinamiento en la calidad de vida de estudiantes y profesores universitarios es un fenómeno que debe estudiarse y registrarse sistemáticamente, ya que, además del alto grado de estrés que experimentan en esta etapa de estudios (García *et al.*, 2011), la literatura ha demostrado que estar en confinamiento, influye para que se den cambios importantes en aspectos cotidianos como rutinas, salud física y aspectos emocionales como sentimientos, ideas, impresiones, etc. (Alamo *et al.*, 2021; Marelli, 2021; Rico *et al.*, 2020; Villaseñor, 2021). Aunado a lo anterior, es necesario reconocer si los datos evidenciados por estudios nacionales corresponden con los internacionales para dimensionar si el confinamiento por COVID-19 causó los mismos efectos en diferentes entornos físicos, económicos y sociales. También es importante saber los efectos que ha dejado el aislamiento social para abrir posibilidades a instituciones o personas que orienten sobre diferentes hábitos no saludables o prevengan lo contrario en los jóvenes-adultos que cursen algún nivel académico.

Por lo anterior, el objetivo general del presente estudio fue analizar cómo ha impactado el largo periodo de confinamiento en la salud física y aspectos socioemocionales de alumnos y profesores de nivel licenciatura. De manera específica se pretende: *a*) indagar cambios negativos producidos por el aislamiento social en estudiantes de la Licenciatura en Educación; y *b*) reconocer la incidencia de diferentes molestias, rutinas, emociones debido al confinamiento. Se considera que este trabajo es importante al menos por las siguientes razones: *a*) se puede ahondar en la investigación de las situaciones que atañen a la educación

desde el comienzo de la contingencia; y *b*) es necesario hacer una descripción y análisis de los efectos en materia de salud que han surgido en la modalidad educativa virtual.

METODOLOGÍA

Participantes

En el estudio participaron 180 alumnos universitarios y 38 profesores de nivel licenciatura, todos pertenecientes a la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Guanajuato. La muestra de profesores estuvo constituida por 22 mujeres en un rango de edad de 41 a 75 años (Media= 51.59) y 16 hombres en un rango de edad de 28 a 56 años (Media= 46.37). En el caso de los estudiantes, 137 fueron mujeres en un rango de edad de 18 a 52 años (Media= 21.7, y 98% en un rango de edad de 18 a 27 años) y 43 hombres en un rango de edad de 18 a 48 años (Media= 24.1, y 87% en un rango de 18 a 30 años).

Instrumentos

Se utilizó un formulario diseñado en la plataforma Google Forms®. Consistió en un cuestionario autoadministrable con preguntas abiertas y de opción múltiple, algunas de ellas secuenciadas en dependencia de la respuesta. El cuestionario fue evaluado, piloteado y mejorado a partir de la retroalimentación recibida. El instrumento era anónimo y recolectaba datos sociodemográficos como edad, sexo, función en la universidad, grado académico, rango de ingresos mensuales, estado civil, las personas que se tenían bajo cuidado y tipo de vivienda. Respecto al efecto del confinamiento, el cuestionario inquiría sobre diferentes afectaciones a la salud física (e.g. haber presentado dolor de cabeza) o a lo denominado comúnmente como salud psicológica (e.g. tristeza), así como en situaciones que podían influir en el bienestar en general (e.g. ¿con qué frecuencia consumió alcohol durante el confinamiento?)

Procedimiento

Dos estrategias se utilizaron para promover la respuesta de estudiantes y profesores al cuestionario: 1) repartir entre los miembros de investigación listas de

alumnos y profesores con los que se tenía mayor contacto o afinidad y solicitarles mediante la aplicación Whatsapp® que respondieran el instrumento; 2) escribirles un correo para solicitarles su apoyo. A los participantes también se les pedía que indicaran cuando ya habían contestado el instrumento para llevar un registro y en caso de no recibir respuesta se insistía una vez más para poder saber si se contaría con su participación.

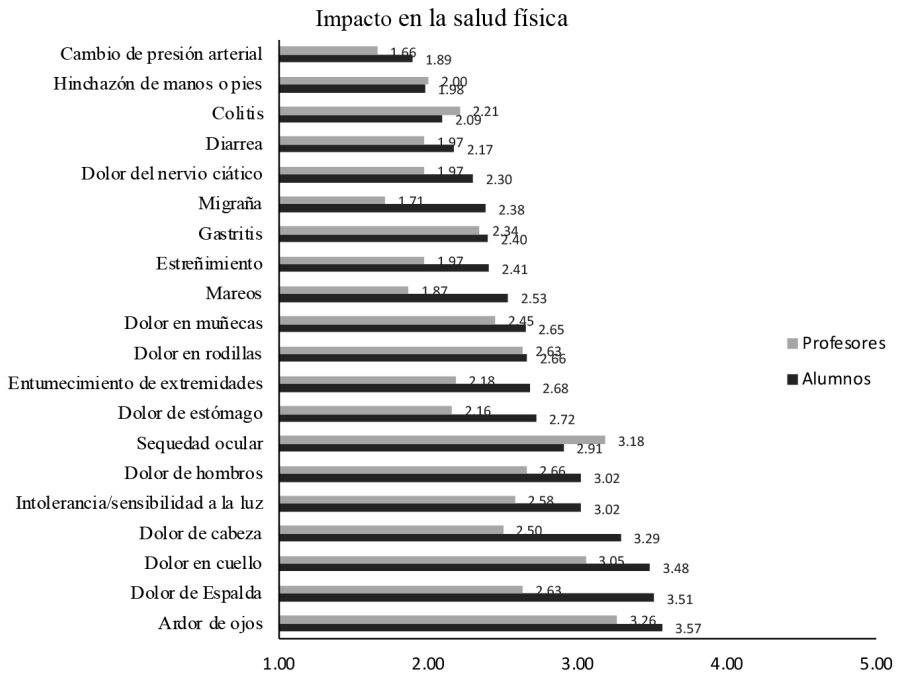
Análisis de datos

Se tomaron en cuenta las respuestas de aquellos participantes que brindaron toda la información respecto a: edad, sexo, función, grado académico y estado civil. Para las preguntas de opción múltiple se utilizó estadística descriptiva, mientras que las preguntas abiertas fueron analizadas mediante la técnica de codificación (cfr. Rincón, 2014). Las respuestas de la Figura 1 y 2, así como las vinculadas al consumo de alimentos fueron tomadas de una escala con las opciones “Nunca”, “Casi nunca”, “En varias ocasiones”, “Casi siempre” y “Siempre”, a éstas se les asignó un valor del 1 al 5, respectivamente, y se promediaron tales valores ante cada cuestionamiento.

Resultados

La figura 1 muestra el promedio de respuestas de profesores y alumnos ante los diferentes cuestionamientos vinculados con dolencias o malestares físicos. De manera general, sobresale que todos los datos promediaron menos de 4 en la escala, lo que señala que la mayoría de respuestas se dieron ante las opciones “algunas ocasiones”, “Casi nunca” y “Nunca”. También se observa que, con excepción de la “Sequedad ocular”, la “Colitis” y la “Hinchazón de manos o pies”, los alumnos siempre puntuaron más alto que los profesores en todas las afectaciones a la salud. Tanto en alumnos como en profesores, las dolencias más recurrentes fueron el ardor de ojos, el ardor de cuello y la sequedad ocular. De manera particular, los alumnos también puntuaron alto en el dolor de espalda, dolor de cabeza, dolor de hombros e intolerancia a la luz. Las afectaciones menos presentadas se vincularon con colitis, hinchazón de pies y manos y diarrea.

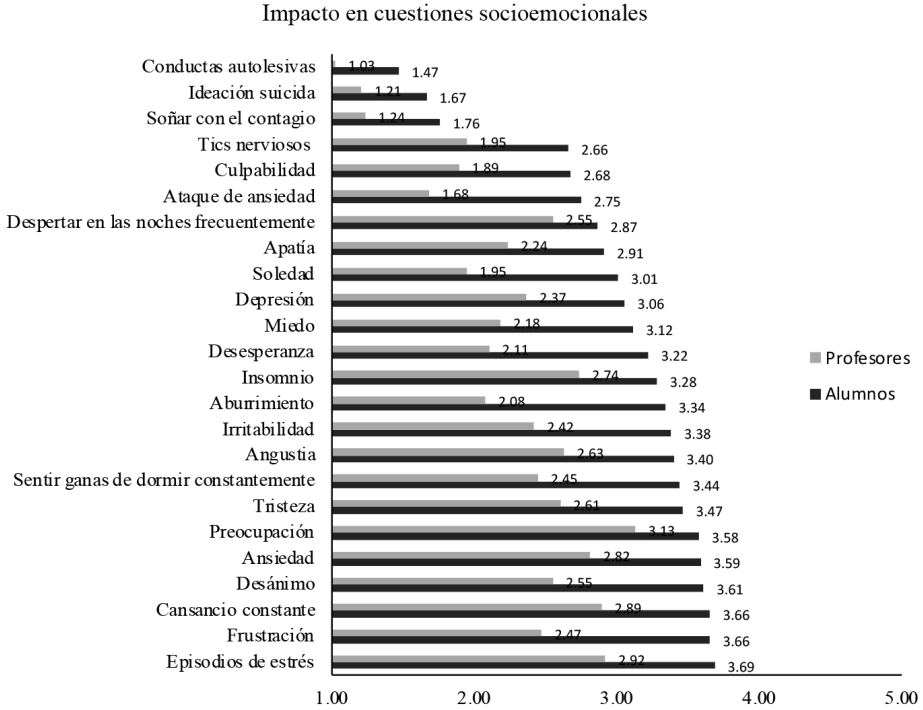
Figura 1 . Promedio de respuestas de profesores y alumnos ante cuestionamientos vinculados con dolencias o malestares físicas



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 se encuentra el promedio de respuestas de profesores y alumnos ante los diferentes cuestionamientos vinculados con afectaciones socioemocionales. En coincidencia con los malestares de salud física, ninguna de las afectaciones socioemocionales obtuvo un promedio mayor o igual a 4, lo que señala que la mayoría de respuestas se dieron ante las opciones “algunas ocasiones”, “Casi nunca” y “Nunca”, aunque sí se observan un mayor número de puntajes cercanos a 4, especialmente en las respuestas de los estudiantes. Sobresale que en ningún caso las respuestas de los profesores superaron las de los alumnos y en varias respuestas las diferencias entre los puntajes de profesores y alumnos fueron amplias. En general, los malestares con mayor puntaje reportado fueron “Estrés”, “Cansancio constante”, “Preocupación”, “Ansiedad” e “Insomnio”, mientras que los de menor puntaje se relacionaron con afectaciones de mayor magnitud como “Conductas autolesivas” e “Ideación suicida”.

Figura 2. Promedio de respuestas de profesores y alumnos ante cuestionamientos vinculados con afectaciones socioemocionales



Fuente: Elaboración propia.

La tabla 1 presenta los porcentajes de respuestas de profesores y alumnos ante diversos cuestionamientos vinculados con la salud. Respecto al contagio del COVID-19, 46 estudiantes encuestados (25%) y 8 profesores (21%) mencionaron haber contraído la enfermedad durante el periodo de confinamiento. Destaca que casi la mitad alumnos y 42% de profesores manifestaron haber asistido al médico a causa del confinamiento, con porcentajes similares de automedicación. Cabe señalar que las respuestas mencionadas por ambos participantes para tomar medicamentos sin prescripción médica se relacionaron con sintomatología física y psicológica, principalmente con depresión, desánimo, cansancio, dolor de cabeza, dolores musculares e insomnio. Sobresale que la asistencia al psicólogo es baja en el caso de estudiantes y casi nula por parte de profesores; además, debe mencionarse que, en ambos casos, aunque con mayor énfasis en el caso de profesores, fueron mujeres quienes acudieron con tal profesional de la salud. Respecto a la consideración de asistir al psicólogo se observa un

incremento en los datos de profesores y alumnos y, aunque se incrementaron la cantidad de hombres que manifestaron haber considerado asistir al psicólogo, sobre todo en el caso de alumnos, la tendencia de mayor puntuación por parte de las mujeres se mantuvo en ambos casos, y con mucho énfasis en los profesores.

Tabla 1. *Porcentajes de respuestas de profesores y alumnos ante diversos aspectos vinculados con la salud*

Profesores			Alumnos		
Contagio de COVID-19					
	Sí	No	Sí	No	
	21%	79%	25%	75%	
Asistir a consulta médica					
	Sí	No	Sí	No	
	42	58	48	52	
Automedicación					
	Sí	No	Sí	No	
	46	54	43	57	
Asistencia al psicólogo					
	Sí	No	Sí	No	
	7	93	28	72	
Consideración de asistir al psicólogo					
	Sí	No	Sí	No	
	23	73	60	40	
Consumo de alimentos					
Menor Cantidad	Igual cantidad	Mayor cantidad	Mayor cantidad	Igual cantidad	Menor cantidad
29.7	24.4	45.9	42.9	45.7	11.4
Impacto en el peso					
Disminuyó	Se mantuvo	Aumentó	Aumentó	Se mantuvo	Disminuyó
26	24	51	49	32	19

Peso ganado					
Aumentó hasta 3 kilos	Aumentó entre 3 y 6 kilos	Aumentó más de 6 kilos	Aumentó más de 6 kilos	Aumentó entre 3 y 6 kilos	Aumentó hasta 3 kilos
19	57	24	34	44	22

Nota: Los datos relacionados con el peso ganado son únicamente de aquellos participantes que manifestaron haber subido de peso.

En relación con la alimentación, destaca que casi la mitad de profesores (45%) y de alumnos (42%) indicaron haber incrementado su ingesta de alimentos durante el confinamiento. Relacionado con lo anterior, la mayoría de profesores y alumnos mencionan haber sufrido cambios: en el caso de los docentes, sólo una cuarta parte manifestó haber mantenido su peso, mientras que la mitad lo incrementó. En comparación con los profesores, se observa un mayor porcentaje de alumnos que mantuvo su peso (31%) y puntajes similares respecto a la ganancia de kilos (49%). De manera importante, los mayores porcentajes vinculados a los kilos aumentados durante el confinamiento se dieron ante cantidades de 6 o más kilos. Por último, de estos datos, el promedio de aumento de peso de los alumnos y profesores fue de 5.98 kilos (D.M. 2.26) y 5.36 kilos (D.M. 3.37), de manera respectiva.

La tabla 2 muestra los porcentajes de respuestas de profesores y alumnos ante cuestionamientos vinculados al sedentarismo y la ejercitación. Con porcentajes casi idénticos, la gran mayoría de profesores (70.3) y alumnos (71.7) destacaron que trabajar de manera sentada se incrementó en el confinamiento. Concordante con lo anterior, se encuentran los tiempos de trabajo sedentario reportados: en ambos casos, las personas que reportaron trabajar menos a 4 horas sedentariamente fueron mínimas; en su lugar, casi la mitad de alumnos (48.6%) y más de la mitad de profesores (57.9) indicaron estar sentados por más de ocho horas. En el caso de la realización de ejercicio, sobresale el observar un mayor porcentaje de profesores manifestando realizar actividad física (73%) que los alumnos (59.3%); el número de horas de ejercitación, sin embargo, se mantiene similar entre alumnos y profesores, concentrándose la mayoría de participantes en un rango de hasta 4 horas de actividad.

Tabla 2. Porcentajes de respuestas de profesores y alumnos ante cuestionamientos vinculados al sedentarismo y el ejercicio

Profesores			Alumnos		
Percepción de la actividad sedentaria por confinamiento					
Disminuyó	Se mantuvo	Incrementó	Incrementó	Se mantuvo	Disminuyó
10.8	18.9	70.3	71.7	12.6	15.6
Tiempo de actividad sedentaria diaria					
Menos de 4 horas	De 4 a 8 horas	Más de 8 horas	Más de 8 horas	De 4 a 8 horas	Menos de 4 horas
2.6	39.5	57.9	48.6	43.5	7.9
Realización de ejercicio					
	Sí	No	Sí	No	
	73	27	59.3	40.7	
Tiempo de ejercitación					
Hasta 4 horas	De 4 a 8 horas	Más de 8 horas	Más de 8 horas	De 4 a 8 horas	Hasta 4 horas
51.5	39.4	9.1	13.4	33.6	53

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos a partir del instrumento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se mencionaba en los párrafos iniciales, el confinamiento derivado de la contingencia por la enfermedad COVID-19 no sólo tuvo efectos en cuestiones académicas, organizativas y de aprendizaje de alumnos, también impactó en los diferentes agentes educativos. En el caso de profesores y alumnos universitarios, esta investigación encontró que los participantes no reportaron altas puntuaciones ante malestares físicos y fueron similares entre los grupos de participantes en la mayoría de cuestionamientos. Las dolencias de salud principales fueron aquellas vinculadas con la exigencia de trabajar frente a la computadora y de manera sedentaria la mayoría del tiempo. Así, malestares como el dolor de

cabeza, ardor de ojos, dolor de extremidades, sequedad ocular, dolor de cuello y dolor de rodillas, fueron las más reportadas por profesores y alumnos, con porcentajes cercanos, pero con mayor afectación en los alumnos, en la mayoría de los casos.

La sintomatología evidenciada en este trabajo es coincidente con lo reportado en la literatura mencionada, no así afectaciones generalmente consideradas psicosomáticas como la colitis, gastritis, tics nerviosos, ataques de ansiedad, las cuales reportaron muy bajos porcentajes de respuesta, aunque, nuevamente, fueron los alumnos quienes mencionaron haber presentado tales condiciones en mayor medida. En tal sentido, y en caso de continuar bajo confinamiento o regresar en algún momento posterior, estos resultados acerca de la salud física pueden ser de utilidad para considerar en la planeación institucional y didáctica la inclusión de actividades que promuevan en los alumnos ejercicios que disminuyan las tensiones musculares y aumenten las actividades alejadas del monitor, para reducir la posibilidad de presentar tales afectaciones que han mostrado ser las más recurrentes.

La indagación en la dimensión socioemocional evidenció que los alumnos percibieron una mayor afectación en todas aquellas situaciones indagadas, con diferencias importantes en la mayoría de cuestionamientos en comparación con lo reportado por los profesores. Los datos de estas dimensiones evidenciaron tres aspectos importantes: 1) mientras que la mayoría de las respuestas de los profesores se mantuvieron con una tendencia hacia la poca presencia de malestar, en el caso de los alumnos las respuestas se inclinaron hacia una mayor incidencia; 2) las opciones con mayor frecuencia de respuesta fueron aquellas coincidentes con la literatura: estrés, cansancio, desánimo y ansiedad y preocupación; y 3) las situaciones de mayor gravedad como conductas autolesivas e ideación suicida se presentaron en muy baja medida, aunque en el caso de los alumnos algunos mencionaron haberlas vivido.

Lo anterior señala que el impacto en lo socioemocional ha sido mayor para los alumnos que para los maestros, lo cual puede deberse a diversos factores, no obstante, nos atrevemos a sugerir algunas ideas que pueden servir para una futura indagación. A diferencia de los alumnos, los docentes cuentan con situaciones económicas y familiares más estables; no debe olvidarse que algunas investigaciones ya han señalado cómo los estudiantes no solamente han tenido que avanzar en su trayecto académico bajo situación de confinamiento, sino que ésta les ha planteado exigencias adicionales a las que cursaban cuando se encontraban de manera presencial, como labores del hogar, interrupciones constantes y, en varios casos, la necesidad de trabajar para poder apoyar a la economía familiar. Además, no se debe pasar por alto las capacidades de afrontamiento que

pueden tener ambos agentes: por un lado, los profesores participantes en este estudio se encontraron en una edad cercana a los 48 años en general, mientras que los alumnos estuvieron cercanos a los 23 años. En tal sentido, sería importante profundizar en aquellas condiciones personales facilitadoras e interferentes en los procesos de adaptación de cada uno de los actores ya que, aunque en conjunto profesores puntuaron mejor que alumnos, se encontraron casos de ambos grupos que se vieron más o menos afectados.

Por último, debe rescatarse lo evidenciado respecto al consumo de alimentos y la realización de ejercicio durante el confinamiento. Lo expuesto en este trabajo respalda lo que comúnmente ha sido visto en la cotidianidad: la gran mayoría de estudiantes y profesores reconocen que el trabajo se ha incrementado bajo la situación de aislamiento, resultando en un mayor número de horas de trabajo sedentario. Como posible fenómeno concomitante, la ingesta de alimentos también se ha incrementado entre ambos agentes, y aunque en ambos grupos se reportan tiempos dedicados al ejercicio, lo más común fue encontrar aumento de peso, en algunos casos con ganancias de más de 8 o 10 kilos. Sin duda, esto debe ser analizado para incluir en las programaciones educativas criterios que valoren y fomenten tanto los hábitos alimenticios como el desarrollo de actividades de esparcimiento que ayuden a disminuir los efectos del sedentarismo que, inevitablemente, promueve la educación virtual.

REFERENCIAS

- Alamo, Y., Espinoza, D., Huillca, H. *et al.* (2021). Cambios en la ergonomía en tiempos de COVID-19 en estudiantes de una universidad peruana. *J. health med. sci.*, 7(1): 67-74. <https://johamsc.com/wp-content/uploads/2021/04/JOHAMSC-MOSCOSO-055-20-1.pdf>
- Andrade-Mayorca, M. F., Campo Vanegas, D., Díaz Botero *et al.* (2020). Descripción de las características psicológicas relacionadas con la salud mental en la situación de emergencia de salud pública originada por el COVID-19 [Trabajo de grado]. Universidad Cooperativa de Colombia, Neiva.
- Cubero, C. (12 de diciembre de 2020). Por covid-19, aumentan un 15% las enfermedades psicosomáticas. *Milenio*. <https://www.milenio.com/ciencia-y-salud/coronavirus-aumentan-15-enfermedades-psicosomaticas-covid-19>
- De la Sancha, E. O., Macías, C., y Torres, G. (2021). Condiciones y Experiencias de Vida de Estudiantes de Licenciatura y Maestría en Educación al Inicio de la Pandemia COVID-19. Cervera, C. (ed). *La educación en escenarios inciertos*. Universidad de Guanajuato.

- Díez, M., Garasada, A., Macayada, M. y Eransus, J. (2007). *Trastornos músculo-esqueléticos de origen laboral*. Gobierno de Navarra. <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/76DF548D-769E-4DBF-A18E-8419F3A9A5FB/145886/TrastornosME.pdf>
- García, E. y Sánchez, R. (2020) Prevalencia de los trastornos musculoesquelético en docentes universitarios que realizan teletrabajo en tiempos de covid-19. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/1014/1449/1534>
- García, R., Pérez, F., Pérez, J., y Natividad, L. (2011). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf>
- García-Salirrosas, E., y Sánchez-Poma, R. (2020). Prevalencia de trastornos musculoesqueléticos en docentes universitarios que realizan teletrabajo en tiempos de COVID-19. *Anales de la Facultad de Medicina*, 81(3), 301-307. <https://dx.doi.org/10.15381/anales.v81i3.18841>
- González-Jaimes, N., Tejeda-Alcántara, A., Espinosa-Méndez, C. y Ontiveros-Hernández, Z. (2021). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por COVID-19. *SciELO*, 1-18. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>
- Gordillo, C. (2020). *Salud visual, impacto negativo por cambio de hábitos en época de cuarentena por Pandemia COVID19*. Consejo Argentino de Oftalmología (CAO).
- Hurtado, V. (2020). *El home office y sus consecuencias en la salud mental de los trabajadores del estado de Querétaro*. Universidad Tecnológica de Querétaro.
- Marelli, S., Castelnuovo, A., Somma, A. et al. (2021). Impact of COVID-19 lockdown on sleep quality in university students and administration staff. *Neurolog*, 268, 8-15. <https://doi.org/10.1007/s00415-020-10056-6>
- Muñoz-Fernández S., Molina-Valdespino D., Ochoa-Palacios R. et al. (2020). Estrés, respuestas emocionales, factores de riesgo, psicopatología y manejo del personal de salud durante la pandemia por COVID-19. *Acta Pediatr Méx* 2020; 41 (Supl 1), S127-S136.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Cronología de la Respuesta de la OMS al COVID-19*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- Rico, C., Vargas, G., Poblete, F. et al. (2020). Hábitos de actividad física y estado de salud durante la pandemia por COVID-19. *Revista espacios*, 41(42), s/p. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p01.pdf>

- Shabbir, M., Rashid, S., Umar, B. *et al.* (2016). Frequency of neck and shoulder pain and use of adjustable computer workstation among bankers. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 32(2), 423–426. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4859036/>
- Villaseñor López, K., Jiménez Garduño, A. M., Ortega Regules, A.E. *et al.* (2021). Cambios en el estilo de vida y nutrición durante el confinamiento por SARS-CoV-2 (COVID-19) en México: Un estudio observacional. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética* 25, 1-21. doi: 10.14306/renhyd.25.S2.1099.

REPENSANDO EL REZAGO EDUCATIVO: UN ESTUDIO DESDE LAS VOCES DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

MIREYA MARTÍ REYES
ANA ELENA URIBE FLORES

INTRODUCCIÓN

La atención a las personas en situación de rezago educativo ha sido, y sigue siendo una cuenta pendiente para las autoridades educativas.

No se puede soslayar esta problemática, ni se puede pretender erradicar esta situación con paliativos.

Adrián Fraustro Martín del Campo

El rezago educativo, escolar, académico o, simplemente, el *rezago*, constituye un tema recurrente y de gran relevancia en el ámbito de la educación, pues atañe a una buena parte de las y los estudiantes que se encuentran en una situación de “atraso” o “retraso”, en relación con el grado que deberían estar cursando; lo cual adquiere una connotación negativa por el impacto, no sólo a indicadores (estandarizados y exigidos a nivel internacional) como la cobertura, la calidad y la pertinencia de los programas educativos, sino por lo que representa y afecta a las personas que se encuentran rezagadas.

Son múltiples los significados y usos del término “rezago escolar”, partiendo de que se considera una situación multifactorial, en la que convergen circunstancias de diversa índole y cuyas causas se han catalogado como externas o internas. Las externas se refieren a las condiciones de vida de los estudiantes, que no se asocian a la institución educativa, como la pobreza, el género, las adiccio-

nes, el embarazo prematuro, la delincuencia (Mendoza y Zúñiga, 2017); así como la situación económica, social, cultural y familiar de los educandos. En cambio, las internas son aquellas que sí surgen al interior de los centros escolares, como los requerimientos de los planes de estudio, los agentes educativos, los servicios académicos y los programas de apoyo; unidas a otras circunstancias propias de la institución como la reprobación, el diseño curricular inadecuado, el insuficiente interés institucional e, incluso, de algunos profesores por el estudiante, el aspecto administrativo del currículo, el desconocimiento normativo y del propio plan de estudios, por citar algunas (Vera, Ramos, Sotelo *et al.*, 2011).

Aunque el rezago educativo es un tema ampliamente investigado, la mayor parte de las referencias encontradas abordan las causas externas, entre las que destaca el aspecto socioeconómico. Asimismo, existe una gran cantidad de información enfocada en Educación Básica y Media Superior. Por ello, este trabajo se centra en Instituciones de Educación Superior (IES), particularmente, en la Universidad de Guanajuato (UG), y, en especial, desde las voces de estudiantes que se encuentran o han vivido situaciones de rezago educativo, con énfasis en las causas internas (institucionales) y sus expectativas a futuro.

Lo anterior, considerando que, de acuerdo con los resultados de ciertos estudios previos analizados (Mendoza y Zúñiga, 2017; Vera *et al.*, 2011; Luna, Barradas y Balderrama, 2011), el rezago provoca depresión, baja autoestima, frustración y estrés. Asimismo, se llega a la conclusión de que las causas de rezago asociadas a las instituciones son la forma en que los docentes dan clase, el currículo, la selección de cursos que hacen los estudiantes, la sobrecarga académica, la orientación que reciben y la percepción que tienen sobre el apoyo de la institución.

PANORAMA DEL REZAGO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: CONCEPTUALIZACIONES Y VÍNCULOS CON OTRAS PROBLEMÁTICAS

Nadie pondría en duda que el rezago educativo es un concepto generalizado en el lenguaje educativo. Sin embargo, su origen no es tan reciente, se trata de un problema grabado en nuestra memoria colectiva con carácter de secular, lo cual tiene mucho de cierto.

María Esther Aguirre Lora

El rezago escolar es un tema relevante para el Sistema Educativo Mexicano, ya que representa un indicador que mide el grado de retraso en términos de cobertura educativa en el país. Los indicadores en el ámbito de la educación forman

parte del Índice para una Vida Mejor de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), ya que el nivel escolar está relacionado con las oportunidades de trabajo y, por lo tanto, de desarrollo económico. Asimismo, según el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el rezago educativo “constituye una limitación para el desarrollo personal, familiar y social” (2015, s/p).

El rezago educativo se ha conceptualizado de diferentes maneras y desde distintos actores, tanto organismos, dependencias gubernamentales, como grupos de investigación y estudiosos que, individualmente, han abordado esta problemática. Entre las diversas definiciones encontradas, destacamos las siguientes:

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), rezago educativo es la condición que caracteriza a la población de 15 años y más que no ha concluido la educación básica (2004: 462).

Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval):

Se considera que una persona se encuentra en situación de rezago educativo si i) tiene de tres a 15 años y no cuenta con la educación básica obligatoria ni asiste a un centro de educación formal; ii) nació antes de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado (primaria completa); o nació a partir de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria (secundaria completa) (Coneval, 2011: 14).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) establece que los alumnos que están en situación de rezago son aquellos que se matriculan dos o más grados escolares por debajo del que deberían cursar de acuerdo con la edad idónea o típica (INEE, s/f).

Por su parte, Muñoz Izquierdo (2009) presenta el rezago educativo como un problema derivado de una serie de factores relacionados con la inequidad social, económica, cultural y educativa, sumado a factores atribuibles a los sistemas escolares como el currículo que no se diseña a partir de las necesidades de los sectores menos favorecidos de la sociedad, las actitudes y comportamientos de los maestros hacia los estudiantes con rezago y la indiferencia ante la situación de rezago de sus alumnos.

Para Mendoza (2020), el rezago es un atraso escolar “construido conforme a las normas y jerarquías de excelencia instituidas por la escuela. Aunado a las situaciones familiares adversas y a las experiencias escolares que excluyen y segregan a los jóvenes menos favorecidos van dejando ciertos puntos de referencia” (55).

Casillas, Chaín y Jácome (2007) consideran que un estudiante con rezago es aquel que adeuda más de 10% de las materias a las que se ha inscrito y que, por lo tanto, no avanza según lo esperado.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) define el rezago como la prolongación de los estudios por sobre lo establecido para cada carrera o programa, asociado a la repetición, la interrupción de estudios o la decisión de llevar una carga académica menor a la prevista (Copaes, s/f).

En general, todas estas definiciones tienen como objetivo la medición en términos de porcentajes e indicadores, sin detenerse a considerar los efectos en las personas que lo sufren. Como ha expresado María Esther Aguirre (2004):

El rezago es uno de los ‘monstruos de siete cabezas’ que rondan nuestra realidad educativa, la de México, la de América Latina; debates, polémicas, declaraciones de principios, discursos oficiales, políticas, programas, presupuesto, intervención de organismo internacionales, pláticas de pasillo giran en torno a él para atraparlo y reducirlo en cenizas (69).

Sin embargo, a partir de la reforma al Artículo 3° Constitucional en mayo de 2019, el concepto de rezago pareciera adquirir un significado diferente ya que se establece como prioridad del Estado, el acceso, permanencia y participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; y dispone como criterios de la educación, entre otros aspectos, la inclusión y la excelencia para el logro del aprendizaje, considerando la diversidad de capacidades, necesidades y circunstancias (DOF, 15 de mayo de 2019).

En septiembre de 2019, se publicó la nueva Ley General de Educación, en la que se hace énfasis en la igualdad de “oportunidades para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, garantizando el acceso, tránsito, permanencia, avance académico y en su caso egreso oportuno” (DOF, 30 de septiembre de 2019) (subrayado agregado).

Y, más aún, con la expedición de la Ley General de Educación Superior (LGES) (DOF, 20 de abril de 2021), se ha establecido la obligatoriedad de la Educación Superior con la intención de que toda persona que tenga un certificado de bachillerato pueda acceder a estudios de licenciatura, e instituye también la gratuidad con el objetivo de eliminar barreras económicas en el acceso a este nivel educativo.

En consonancia con estas reformas, el rezago no pareciera ser un tema de preocupación, lo que trasciende es que los estudiantes concluyan sus estudios, lo que implica que todas las instituciones educativas, de todos los niveles escolares, tienen el mandato y el compromiso social de contribuir, decididamente, a

que el estudiantado termine su trayectoria lo mejor posible (en este caso, universitaria).

Debido a la connotación negativa que conlleva el término y a las afectaciones que causa a quienes son considerados como rezagados, a efectos de este trabajo, y con base en la literatura revisada, se le dará otro significado al concepto de rezago educativo, tratando de eliminar el tono pesimista y, en ciertos casos, hasta peyorativo, que se le confiere. Así, abordaremos el rezago como una prolongación de los estudios debido a un avance académico a un menor ritmo, sin desvalorizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que no cumplen las expectativas del sistema escolar en este sentido y respondiendo al enfoque actual de la legislación educativa.

Desde otro punto de vista, si bien en el ámbito educativo el rezago escolar constituye una problemática de gran trascendencia, éste se vincula a otras situaciones no menos importantes como la reprobación, el abandono, el rendimiento académico, el desempeño, el fracaso, o la trayectoria escolar.

En cuanto a la reprobación, Gilberto Guevara Niebla publicó en 1991 los resultados de una investigación bajo el título “México: ¿un país de reprobados?”, y debido a la estrecha relación de este indicador con el rezago y a que constituye una de sus principales causas (reprueban-recursan-se atrasan), tenemos que reconocer (y lamentar) que muchas instituciones se han convertido en territorio de rezagados.

Algunas investigadoras, como Ana Guadalupe González y Ana Arán (2022), relacionan el rezago educativo con el abandono escolar, analizados desde experiencias de docentes. Destacan que se trata de problemáticas que todos han vivido y coinciden con otros autores en que son fenómenos multifactoriales, entre los que mencionan: “el institucional, familiar, contexto, socioeconómico y psicológico, entre otros”. Derivado de la revisión de la literatura, también “resaltan aspectos académicos en alumnado universitario, como los perfiles de ingreso inadecuados o la falta de hábitos de estudio” (113). Y, de igual manera, otras investigaciones evidencian el impacto del aspecto emocional en el rezago educativo, así como de situaciones de estrés.

Dentro de las múltiples causas de rezago educativo que las autoras clasifican como intra escolares (con base en la investigación de Mendoza, Cárdenas y Zúñiga, 2017), cabe señalar: “la administración de los recursos, la capacitación y las condiciones de trabajo, los salarios, los planes de estudio, el modelo de docencia, la percepción y creencias del profesorado sobre los alumnos” (114).

Muñoz Izquierdo (2009) refiere que el rezago educativo “es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educacional; el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario; la extrae-

dad; y el abandono prematuro de los estudios emprendidos” (29). Según el autor, estas problemáticas conforman una cadena, en la que “el aprovechamiento insuficiente genera la extraedad, a través de la repetición de cursos. Ésta [...] es un antecedente inmediato del abandono prematuro de los estudios; misma que, obviamente, alimenta la exclusión” (29).

El mismo autor (2009) cita una investigación realizada por Backhoff *et al.* (2007), en cuyos resultados identificaron algunos factores internos a las escuelas que intervienen de forma relevante en la determinación de los resultados académicos. Lo más significativo es el señalamiento de que un espacio de oportunidad para el combate al rezago educativo es ineludiblemente desde dentro de las aulas y las instituciones educativas.

Compartimos esa convicción de que mucho puede hacerse desde el interior de las instituciones y, en este caso, corresponderá a la Universidad de Guanajuato asumir este reto y desarrollar, de manera crítica, aquellas estrategias y disposiciones que coadyuvan a disminuir, no sólo el rezago, sino todas las problemáticas mencionadas, las cuales se encuentran íntimamente relacionadas.

LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO Y EL REZAGO EDUCATIVO: ALGUNAS CAUSAS GENERALES Y EFECTOS ESPECIALES

*[...] es un momento que obliga a repensar
el sentido de la institución escolar y del currículo formal,
de los contenidos disciplinarios alejados de la realidad,
de las prácticas docentes hegemónicas y
de la gestión académico-administrativa atada a reglamentos obsoletos.*

María Concepción Barrón Tirado

El punto de partida para el desarrollo de la investigación a la que se hace referencia en este capítulo fue la Universidad de Guanajuato en la que, de acuerdo con lo establecido en su Ley Orgánica (LOUG), “para el cumplimiento de sus fines, se organizará académica y administrativamente en dos subsistemas: de nivel superior y de nivel medio superior” (Artículo 11). El primero, universo de interés para este proyecto, se estructura en cuatro campus: Celaya-Salvatierra, Guanajuato, Irapuato-Salamanca y León que, a su vez, se integran por Divisiones y Departamentos. En función del propósito de este estudio se tomó al Campus Guanajuato como unidad de análisis y, en particular, dos programas de licenciatura de esta dependencia académica que presentan altos índices de rezago educativo, como se explicará más adelante.

La población de licenciatura en la institución de educación superior pública del estado de Guanajuato está conformada por 27 165 estudiantes: 53.8% mujeres y 46.2% hombres. Casi en su totalidad (92.5%) son jóvenes cuyo rango de edades va de los 17 a los 25, y 7.5% está compuesto por estudiantes mayores a 25 años. El 17.24 % de la población estudiantil de licenciatura trabaja además de estudiar y, de ellos, 40.7% son mujeres (Sistema de Control y Registro Escolar, datos del 28 de octubre de 2020).

Realizamos un análisis del estado actual del rezago en la Universidad de Guanajuato partiendo de algunas consideraciones generales: si se cursan todos los ciclos escolares sin reprobar e ingresando a la educación superior inmediatamente después de concluir el bachillerato, se estaría iniciando un programa de licenciatura a los 18 años. Si tomamos en cuenta que los programas de licenciatura prevén un camino de cuatro a cinco años, la edad de egreso esperada se ubica entre los 22 y los 23 años. Sin embargo, actualmente la realidad es otra, pues en el año 2020, 25% de los estudiantes de primer ingreso a licenciatura se encontraban en el rango de edad de 19 a 25 años, 70% entre los 17 y los 18, y 5% restante corresponde a estudiantes mayores a 25. Así pues, 30% de los estudiantes de primer ingreso llegan a la universidad en situación de extraedad.

De acuerdo con el Sistema de Control y Registro Escolar (Score), los principales motivos de esta situación son que algunos estudiantes no logran ingresar en un primer, segundo o incluso tercer intento; otros tienen ya rezago del nivel medio superior; hay estudiantes que cambian de opinión y deciden estudiar un programa diferente; y hay también quienes ingresan al programa que quieren cursar, pero empiezan a rezagarse con respecto a la generación en la que ingresaron, es decir, no cumplen con lo esperado por la institución, lo que ocasiona que avancen a un ritmo diferente.

En este sentido, la casa de estudios de los guanajuatenses contaba con más de 4 400 estudiantes mayores de 23 años cursando alguna licenciatura, lo que representa 16.5% de la población de este nivel, siendo que, en teoría, según el sistema educativo nacional, el rango de edad en el que se cursa la licenciatura es entre los 18 y los 22 o 23 años, dependiendo del programa (Score UG, agosto-diciembre 2020).

En el caso del Campus Guanajuato, el de mayor población de licenciatura, estudian 11 760 jóvenes, de los cuales 6 393 son mujeres y 5 367 son varones. El Sistema de Control y Registro Escolar de la UG arroja algunos datos significativos, que cabe destacar, en cuanto a:

Rangos de edad: Hay estudiantes de licenciatura desde los 17 hasta los 65 años, la mayor parte de la población estudiantil del Campus Guanajuato es de jóvenes de 20 a 22 años.

Estudiantes que estudian y trabajan: son 2 122, que representan 18,04% del total y, de ellos, 40.05% son mujeres y 59.94% son varones.

Porcentajes de padres y madres de familia: 328 estudiantes tienen hijos, lo que significa 2.79% y, de ellos, 56.4% son mujeres y 43.59% son varones.

Estado civil: encontramos que 97.05% son solteros y 1.77% están casados (0% en las restantes clasificaciones).

Las tendencias en la población estudiantil del Campus Guanajuato de la UG que pueden inferirse de la revisión de estos datos son: que los jóvenes estudiantes están terminando la carrera con un poco más edad que hace 10 años, y, cada vez es más común que ingresen al mercado laboral de manera paralela a sus estudios. Asimismo, al parecer, están retrasando la decisión del matrimonio, al igual que la de tener hijos.

Volviendo al Campus Guanajuato (donde se realizó esta investigación), un dato fundamental es que 50% de las y los estudiantes tenían materias sin acreditar, ya fuera por reprobación, por no haberlas cursado o por no contar con los prerrequisitos establecidos. Puede afirmarse que la mitad de los universitarios no están cursando la carrera como se establece en los planes de estudios y ello nos condujo a cuestionarnos las razones que motivan esta situación, sobre todo, considerando los principales factores institucionales que inciden en el rezago escolar, desde la perspectiva de los estudiantes de dos programas educativos de la Universidad de Guanajuato. Y se eligieron estas causas internas debido a que la institución puede (y debe) coadyuvar en su disminución, a diferencia de las relacionadas con condiciones personales o de vida de los estudiantes, en las que no tendría una influencia directa.

Como parte del análisis general, se revisaron algunos de los documentos que sostienen el discurso institucional con respecto al fenómeno que estudiamos, como el Modelo Educativo, el Reglamento Académico, el Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA), la Misión, la Visión y los valores. Lo anterior, a fin de identificar la congruencia entre el deber ser y el ser, mejor dicho, entre el discurso y las reglas a las que están sujetos los estudiantes durante su tránsito por la universidad.

Desde la Misión Institucional se establece que “se procurará la formación integral de las personas y la búsqueda de la verdad, para la construcción de una sociedad libre, justa, democrática, equitativa, con sentido humanista y conciencia social” (Artículo 4, LOUG), lo cual se reitera en el Modelo Educativo de la UG (MEUG, 2016).

De igual manera, en la Universidad de Guanajuato existen algunos programas para apoyar a las y los estudiantes en su recorrido escolar, aunque se reconoce que no han sido suficientes. Entre ellos, cabe mencionar: hay distintos tipos de

becas, pero casi todas se enfocan en estudiantes con buenos promedios y sin reprobación, con excepción de las becas de equidad social y la alimenticia, que no alcanzan para todos los estudiantes.

El Programa Institucional de Tutoría Académica ha tratado de abarcar toda la comunidad estudiantil; sin embargo, no siempre se logra una atención individualizada, enfocada a la esencia de los problemas de cada estudiante.

Otro servicio de apoyo que brinda la institución es el psicológico; y, aunque el grupo de profesionistas es grande, la población estudiantil que requiere servicios de esta naturaleza es aún mayor. También es menester destacar que la demanda de este servicio se ha incrementado a partir de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, con efectos alarmantes en cuanto a altos niveles de estrés, depresión, angustia y hasta ideación suicida.

Finalmente, debe reconocerse que los esfuerzos institucionales para contribuir al bienestar y a la formación de los estudiantes son de gran valía y es necesario que continúen los programas referidos, a fin de seguir combatiendo el rezago escolar y no sólo procurar la mejora de lo que ya existe, sino crear nuevas estrategias que apoyen a las y los estudiantes en su desarrollo profesional y personal.

VOCES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE DOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LA UG EN TORNO AL REZAGO

*En la búsqueda de nuevos horizontes y de nuevas utopías,
se tiene el reto de abrir el diálogo y recuperar las voces y aportaciones
de todos los educadores y estudiantes, para hacer de esta oportunidad
un proyecto pedagógico disruptivo de largo aliento,
incluyente, intercultural, equitativo, sostenible
y vinculado a la realidad social en constante cambio.*

María Concepción Barrón Tirado

En el estudio que sirve de base al presente capítulo se aborda el rezago educativo como un fenómeno en el que convergen múltiples situaciones, que requiere de un análisis desde distintos ángulos. Por un lado, lo que la institución a través de sus reglamentos y programas educativos establece como el “deber ser”, por otro lado, la realidad vivida y sentida por los estudiantes, que se extiende a ámbitos ajenos a la universidad.

De acuerdo con Mateos (2009), la percepción que tienen los estudiantes sobre la institución educativa influye en su rendimiento académico, además de impactar

en su integración y en sus relaciones sociales. Y es precisamente desde las voces de estudiantes del Campus Guanajuato de la UG que se realizó el trabajo de campo para esta investigación, mediante entrevistas que permitieron la apertura para que se expresaran libremente y nos ofrecieran información sobre cómo entienden y cómo viven el rezago, visto desde una perspectiva solidaria (Freire, 1970); a fin de conocer la problemática junto con las y los estudiantes, y no definirlo para ellos a partir de la mirada de una administración que busca la eficiencia en los procesos educativos.

Para la selección de los dos programas educativos de licenciatura que sirvieron de base a este proyecto, se consideraron dos elementos esenciales: la información sobre el número total de estudiantes de cada uno de los 41 programas de licenciatura impartidos en el Campus Guanajuato y la consulta a los índices de riesgo,¹ cuyos resultados pueden observarse en la figura 1.

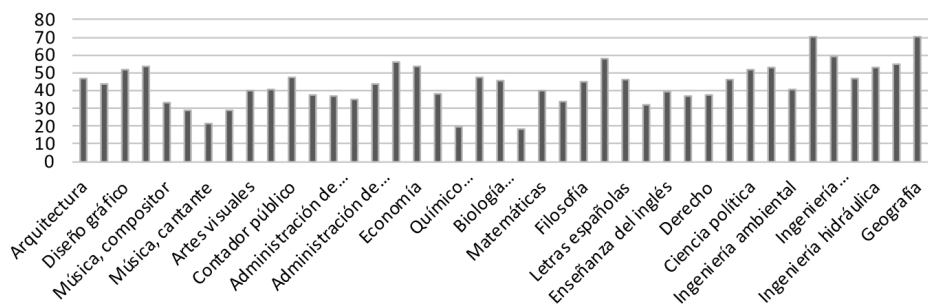
Se seleccionaron los programas de Licenciatura en Arquitectura (46.74% de estudiantes en riesgo,² 330 de 706) e Ingeniería de Minas (70.16% del estudiantado con esa condición, 167 de 238), ya que ambos programas presentan un alto porcentaje de riesgo de rezago;³ es decir, con materias reprobadas en primera o segunda oportunidad, con materias inscritas, pero sin cursar y con materias sin derecho a calificación final por adeudo de prerrequisitos.

¹ El índice de riesgo en la UG se construyó a partir de un taller coordinado por el Dr. Ragueb Chaín (académico de la Universidad Veracruzana, dedicado al estudio de trayectorias escolares), quien compartió algunas estrategias para el establecimiento de este índice, mediante la asignación de puntajes para cada estatus de las materias cursadas y una categorización por rangos de puntaje acumulado, a modo de semáforo: riesgo bajo (amarillo), moderado (naranja) y alto (rojo). En verde aparecen los estudiantes “Sin riesgo”.

² Aunque, aparentemente, el porcentaje no es tan alto, el número de estudiantes en condición de rezago en Arquitectura es mayor a la cantidad total de estudiantes de Minas (330/238).

³ En la gráfica 1, se puede observar que la licenciatura en Geografía tiene el mayor índice de riesgo, sin embargo, no se eligió por ser un programa de reciente creación que aún no tiene generación de egreso y cuenta con un número muy bajo de estudiantes.

Figura 1 . Porcentajes de rezago e índice de riesgo en los programas educativos de Licenciatura del Campus Guanajuato, Universidad de Guanajuato



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema de Control y Registro Escolar (Score) de la Universidad de Guanajuato.

Para la realización de las entrevistas (seis a estudiantes de Arquitectura y tres de Ingeniería de Minas, tres del género femenino y seis del masculino, entre 21 y 27 años),⁴ se consideraron a aquellos que estaban al menos en la cuarta inscripción (dos años inscritos en el programa) y que, además, tenían mínimo dos periodos escolares de rezago.

El estudio se desarrolló en dos fases principales: la investigación documental, con énfasis en los documentos normativos y en los planes de estudio de los dos programas educativos seleccionados; así como la fase de trabajo de campo con las y los estudiantes, contrastando sus opiniones sobre los aspectos mencionados, haciendo hincapié en las causas y consecuencias del rezago en la UG.

El MEUG 2016 plantea que los programas educativos son flexibles y abiertos a toda posibilidad pedagógica, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan de manera comprometida con la formación, no sólo académica o disciplinar, sino también del propio ser humano, del estudiante como persona y que están fundamentados de manera sólida en principios de las ciencias cognitivas, con apertura a la pluralidad (19). Asimismo, a través de los modelos académicos, se pretende crear una “estructura curricular consistente y a su vez flexible” (MEUG, 2016: 6).

⁴ Se les pusieron nombres ficticios para proteger su identidad y mantener la confidencialidad de la información obtenida. También se entrevistaron a docentes de ambos programas, pero no se dará cuenta de ello en este documento.

Aunque en el MEUG se habla de flexibilidad a lo largo del documento, encontramos que, del análisis de los planes de estudio de Ingeniería de Minas (2016) y de Arquitectura (2005 y 2019), en la práctica tienen una flexibilidad limitada, que dificulta el avance académico de los estudiantes de estas carreras y, si bien, en muchos casos es necesario que se cuente con conocimientos previos expresados como prerrequisitos para algún curso, también observamos que no siempre son indispensables o que algunas cadenas de materias son muy largas, lo que conlleva que atrasar una implica retrasar toda la serie.

Algunos ejemplos de estas seriaciones son:

- En el programa de Ingeniería de Minas (2016), la cadena inicia en la primera inscripción con Geología General y termina en la inscripción ocho con Operaciones Unitarias en Minería Subterránea, atravesando toda la carrera.
- El ejemplo más notorio en el Plan 2005 de Arquitectura es una cadena que abarca los 10 semestres. Cada una de las materias que componen esta cadena se debe aprobar cursando, por lo que la reprobación no se puede subsanar con un examen extraordinario e implica retrasarse al menos un semestre.

En el Plan 2019 de la Licenciatura en Arquitectura (véase figura 2), la cadena de Proyectos es un poco más corta que en el plan anterior, ya que las Unidades de Aprendizaje (UDA) de Diseño ya no son prerrequisito de Proyectos; sin embargo, se puede apreciar que las tres UDA de Prácticas están condicionadas a varias cadenas como la de Estructuras (que es de cinco antes de la primera Práctica), la de Técnicas de expresión, que es también de cinco previas, la de Proyectos de cuatro previas, la cadena de construcción, compuesta por seis UDA previas y la cadena de instalaciones que es de tres; es decir, la primera práctica está condicionada a 23 UDA previas.

Como ya mencionamos, la flexibilidad de los planes de estudios es una característica plasmada en el MEUG, de manera que los estudiantes puedan ir decidiendo las materias que van a cursar cada semestre; sin embargo, encontramos algo de rigidez en los mapas curriculares. Aunque el documento dice que el estudiante puede “planificar la duración de su formación, al contar con planes de estudio flexibles y la posibilidad de elegir su carga académica en cada periodo escolar” y que “el currículo se instrumentará siempre en la perspectiva del aprendizaje del estudiante, a la vista de la mayor flexibilidad y eficacia posibles” (MEUG, 2016: 40), no necesariamente es así: los estudiantes, más que planificar la duración de su formación, deben adaptarse a que ésta dure el tiempo en que puedan cursar todas las UDA.

Las respuestas de los nueve estudiantes entrevistados permitieron conformar las categorías de análisis que presentamos en este trabajo: Flexibilidad y consistencia curricular de los planes de estudio, Aprendizaje práctico y el Papel de las y los docentes en torno al rezago educativo.⁵ Se les asignó un nombre ficticio (por cuestiones de confidencialidad y protección de datos personales) y se le agregó una “A” o una “M”, de acuerdo con la licenciatura en Arquitectura o Minas, respectivamente. Así, se recuperaron algunos testimonios que incluimos a continuación y que confirman desde las voces de las y los estudiantes las situaciones detectadas desde la investigación documental.

Planes de estudio: flexibilidad y consistencia curricular

En cuanto a la flexibilidad curricular, Clara-M relató que reprobó una materia en su 3er semestre y al ingresar a 4º no podía continuar porque le faltaba el prerrequisito, y para volver a cursarla se le cruzaban sus horarios con las otras materias, por lo que únicamente podía llevar la materia reprobada, con lo que ya se estaba retrasando un semestre. De aquí se desprende que existe otra dificultad, relacionada con la planeación de los cursos, pues generalmente se realiza pensando en la generación a la que le corresponde tomar un conjunto de materias, sin considerar el número de estudiantes que no las han cursado o que las tienen reprobadas y necesitan cursarlas también.

Diana-A comentó que por las materias que se llevan los 10 semestres, tendrá que hacer cursos de verano o de invierno para terminar con su generación.

⁵ Surgieron otras categorías de análisis emergentes como el impacto de la COVID-19 en su trayectoria y cuestiones de género, pero no serán abordadas en este trabajo.

Federico-A tuvo que cambiar sus planes para cursar, pues en un semestre reprobo tres materias y pensó que podía recuperarlas y continuar con las del siguiente semestre, pero no pudo “porque eran requisitos”.

Acerca de recurrar, Arturo-A expresó que “todo depende de, más que nada, de los horarios porque a veces se cruzan, por ejemplo, este semestre quería una más y no se acomodó por el cruce de materias.” OJO Faltan las referencias de estas citas

A Héctor-A se le ha complicado mucho el avance justamente por las largas cadenas de materias seriadas. Nos platicó que reprobó Estructuras II en segundo semestre: “me la llevé desde 2015 hasta 2018. Son cinco partes de Estructuras, entiendo por qué esa materia está en el plan de estudios, pero se me hace exagerado cinco, fue la que más trabajo me costó sacar adelante!”

Sobre la consistencia curricular, en el caso de Ingeniería de Minas, encontramos que son muchas las materias comunes con el resto de los programas de ingeniería y, algunas, según los propios estudiantes, no son necesarias en la minería. Estas materias comunes forman el currículum de los primeros semestres y dificultan el avance al inicio de los estudios e, incluso, provocan que algunos en esa etapa decidan abandonar la carrera. Los contenidos de la disciplina llegan muy tarde y esto resulta desmotivante, pues es lo que más les interesa aprender y les parece que llevan muchas materias de “relleno”. Lo anterior es corroborado por autores como Muñoz (2009), que señala:

Los currículos no han sido diseñados a partir de las necesidades de los sectores desfavorecidos de la sociedad; por lo que no reúnen, en general, las condiciones de relevancia y pertinencia que son necesarias para impulsar los aprendizajes de quienes pertenecen a esos sectores (34).

A este respecto, Javier-M nos dijo que en Ingeniería de Minas se profundiza tarde, que los temas realmente de minería se empiezan a abordar hasta el 5° o 6° semestre porque el tronco común es muy extenso e incluye materias que más adelante no se necesitan. Para Martín-M el tronco común es un elemento que obstaculiza el avance académico, incluso para aquellos que tienen facilidad para la minería:

Yo recuerdo que en mi salón entramos 30, ya para 4° semestre, a mitad de carrera que es cuando empezamos a ver cosas de Minas, ya éramos 15. Tengo amigos que eran muy buenos en la minería que se tuvieron que salir de la carrera porque no la hicieron en el tronco común y que la parte de minería nunca la vieron.

Los comentarios de los estudiantes entrevistados nos indican que los primeros semestres parecieran servir como un filtro para que permanezcan los estudiantes que persisten en el deseo de convertirse en ingenieros mineros, y para que aquellos que no tienen la misma perseverancia, dejen el programa antes de entrar en materia.

El aprendizaje práctico

Los estudiantes le dan un alto valor al aprendizaje práctico, ya que, a través del acercamiento a la realidad de la disciplina le encuentran el sentido a la teoría que aprenden en el aula y, al mismo tiempo, sus conocimientos teóricos les ayudan a entender la realidad en la práctica profesional. Como manifiesta Gordillo (1985), la teoría y la práctica dependen una de la otra en una relación de mutua referencia.

Este acercamiento al ejercicio de la profesión que eligieron se vio muy afectado a partir del confinamiento por la COVID-19 y los estudiantes han manifestado que esto los desmotiva, que incluso es una situación por la que han tomado la decisión de atrasarse para no tener que hacerlo de manera virtual, como en el caso de Martín-M, que nos comentó:

voy a ir a la mina el día que salga y no voy a saber hacer nada. Entonces yo decidí ahorita no tomar mis prácticas, para cuando se pudiera ir ahora sí a una unidad minera y hacer mis prácticas para aprender. Yo siento que en las escuelas te dan bases, pero la verdadera escuela está en la obra.

Clara-M tuvo la posibilidad de ir de prácticas a la mina antes que sus compañeros y eso le dio una idea de lo que significa el trabajo *in situ*.

Para Javier-M fue frustrante no poder ir a la mina experimental que tiene la escuela ni al laboratorio de mecánica de rocas y aprender sobre su resistencia en videos:

muchos estudios en rocas que teníamos que hacer, que tenemos un laboratorio ahí para hacerlo, con máquinas para comprimir las para saber la resistencia y eso, pues lo vimos en videos, no pudimos sentir el ir a hacer ese tipo de estudios.

Otros, sí tuvieron la oportunidad de acercarse al trabajo que un día van a realizar a y darse cuenta de la importancia de este aprendizaje, como Diana-A, quien contó:

Mi papá es ingeniero y empecé a ver también la vida fuera de la escuela y eso me motivó un poquito. Estuve haciendo algunos proyectillos, conociendo más cosas.

Podemos detectar a través de lo que dicen los estudiantes que una dificultad para su avance y para el logro de los aprendizajes necesarios se relaciona con la poca o tardía vinculación con la práctica relativa a la profesión.

El papel de los docentes

Lo que el Modelo Educativo de la institución establece en referencia a las competencias docentes es que el profesor se actualiza de manera permanente y reflexiona sobre su práctica. De acuerdo con este documento, en la Universidad de Guanajuato contamos con profesores que diseñan y utilizan diferentes recursos que “dominan diversas posturas pedagógicas”, lo que les permite utilizar metodologías adecuadas para los distintos perfiles de sus estudiantes (MEUG, 2016).

Estas características no sólo están plasmadas en el Modelo Educativo, incluso están reguladas en la normatividad. El Artículo 10 del Estatuto Académico (2008) señala la obligación del profesor de actualizarse, tanto en su disciplina como en los métodos educativos; de la misma manera, el Reglamento Académico (2019) en su Artículo 7 plantea el deber de desarrollar experiencias de aprendizaje y recursos didácticos “que enriquezcan los procesos pedagógicos de las unidades a su cargo”. Los estudiantes nos refieren situaciones que no concuerdan con lo que los documentos institucionales señalan:

Lo malo son los ingenieros que no saben cómo explicarnos, cómo enseñar, porque con esto de las clases en línea esta última materia prácticamente la clase se basaba en estar una hora o dos con el ingeniero hablando, hablando... (Clara-M).

Durante mucho tiempo sólo hubo un profesor disponible para la materia de Estructuras, cada vez que la llevaba con él, a la mitad la daba de baja o le pedía que me pusiera un NC porque llegaba un punto en el que yo ya no entendía, sin sonar grosero, pero creo que el profe no era apto para impartir esa materia (Héctor-A).

Hay algunos que son buenos en la Arquitectura, pero les falta para ser maestros (Arturo-A).

Siento que la manera en la que imparten clase muchos profesores a veces no es la mejor y, a veces, es muy desmotivante que lleguen presumiendo sus doctorados y sus títulos y a la hora de dar clase dices uy ¿qué pasó? También creo que es algo muy importante, que en lo último en que se fijan o se preocupan es en los métodos de apren-

dizaje de las personas, yo soy una persona muy kinestésica y visual... y si me pones un PDF, no lo voy a hacer, no puedo hacerlo (Miriam-A).

En la universidad me voy encontrando con maestros que, pues no son muy agradables, no son muy dados a enseñar, entonces he tenido varios conflictos. Uno de los mayores que tuve fue el semestre pasado, tuve clase con un maestro que [...] no te enseña, todo te lo deja de tarea, cosa que le preguntes te va a decir que ya te lo debes de saber y básicamente no te va a contestar, o sea, te hace muy difícil la clase como tal y lo peor es que ni siquiera te responde dudas, nada (Javier-M).

Sin duda, gran parte del profesorado posee mucho conocimiento disciplinar, son profesionales expertos en sus materias; pero no todos han recibido una formación docente y les hace falta la implementación de recursos didácticos más innovadores, que realmente impacten en el aprendizaje de sus estudiantes. Según los informantes, aún se utilizan estrategias poco didácticas como el monólogo o el resumen de algún texto, sin provocar el diálogo y la reflexión crítica.

Todas estas situaciones llevan a los estudiantes a evitar o “esquivar” a algunos de los profesores, ya sea esperando para cursar alguna materia cuando se ofrezca con otro profesor, o realizando cursos de verano o de invierno, si se presenta la oportunidad. Algunos de los entrevistados nos dieron información al respecto.

Encontramos expresiones como: “prefiero llevármela y cursarla después” (Miriam-A); “entonces, prefería a veces dejar pasar la materia” (Diana-A); “no, yo con este profe no y adelanté esa materia” (Clara-M). “He dado de baja materias, unas dos o tres, tuve problemas con su ideología por así decirlo, por su forma de dar la clase, su forma de enseñar” (Arturo-A).

Por otro lado, está también la cuestión actitudinal, la relación con el alumnao y el ambiente socioemocional de las aulas, que influye en el estado de ánimo y en el desempeño de los estudiantes, como refiere Mateos: “Durante el proceso de aprendizaje, el intercambio de información cognitiva y afectiva entre docentes y discentes va a constituir la base principal para elevar la calidad de dicho proceso” (2009: 289).

Hay otro profesor que también, bueno, yo me lo salté, adelanté la materia, pero dicen que es igual de prepotente y egocéntrico, se creen superiores solamente porque tienen el poder económico, porque tiene una mina o algo así (Clara-M).

Los maestros que “reprobamos tantas personas”, siento que eso es algo que los hace sentir orgullosos porque piensan que las personas, nosotros como alumnos, reprobamos porque no estamos a la altura de ellos, cuando, al contrario, es porque no se saben explicar (Diana-A).

He tenido clases con otros que piensan que por el hecho de ellos ya ser ingenieros y nosotros no, como que les debemos cierto grado de “sobrerrespeto”, como cierto grado de adulación hacia ellos y pues el hecho de que tú le hables normal, con eso como que lo ven como insultante (Javier-M).

Hay profes que te dicen: a mí no me digan arqui, a mí díganme doctor, ni me hablen de Arquitectura, yo estoy aquí porque tengo que estar y tengo que llevar comida a mi casa. Ves eso y, aparte, la manera en la que te imparten su clase, y es muy triste (Miriam-A).

De los comentarios de los estudiantes, podemos apreciar que ellos consideran que algunos docentes tienen actitudes de superioridad, tratan a sus estudiantes como personas ignorantes, o que simplemente no favorecen su desempeño e incluso los desmotivan. Estas características han sido detectadas en algunas investigaciones que clasifican a estos maestros como “indiferentes-amenazantes”; “pues sus comportamientos, además de revelar indiferencia, provocan sentimientos de minusvaloración en los alumnos que sufren algún problema de naturaleza académica”; y pueden llegar a propiciar que se agraven los atrasos pedagógicos, en vez de contribuir a disminuirlos (Muñoz, 2009: 36).

También observamos una dificultad que presentan los estudiantes que cursan materias con grupos de otras generaciones, y es que, al no formar parte del grupo, no conocen a sus compañeros, no logran integrarse y les cuesta mucho trabajar en equipo, en ocasiones, ni siquiera lo consiguen y los docentes o no se dan cuenta, o no propician que el grupo los integre, al menos, en los equipos de trabajo.

Tengo una clase donde no conozco a nadie y eso sí es un poquito frustrante. Eso no está tan fácil (Diana-A).

Siento más bien que soy el agregado, pero a la hora de formar equipos o así, como obviamente pues son amigos, ya tienen sus grupitos y a veces acoplarme a algún grupo o que me escojan en algún equipo está difícil (Arturo-A).

Para cerrar este apartado, enfatizamos que de los resultados de las entrevistas se desprende que, algunas de las causas institucionales de rezago son: planes de estudio poco flexibles, con inconsistencia estructural; actualización de contenidos poco frecuente, problemas de horarios y planeación académica, y vinculación tardía con la práctica. Profesores con carencias en competencias docentes y a la relación docente-estudiante, que construyen sin empatía y en los que, en ocasiones, prevalecen la prepotencia y el desinterés.

El rezago escolar es una problemática que se presenta en todos los niveles educativos y en la Educación Superior provoca que los estudiantes, derivado de sus decisiones académicas y de vida, inviertan más tiempo del establecido en los programas y en el propio sistema educativo para concluir su trayectoria académica. Esta situación tiene diversas causas, las que en muchos casos se combinan para complicar más el camino hacia la conclusión de los estudios universitarios. Parte de la condición de rezago es propiciada por las propias instituciones y, por ello, es importante que conozcan qué elementos y acciones favorecen el rezago y, particularmente, cómo pueden cambiar sus prácticas en apoyo de las y los estudiantes.

Asimismo, el rezago educativo es un problema para las instituciones, pues deben cumplir con estándares dictados desde el propio sistema educativo y que son evaluados por organismos externos; puede ser también un problema para las familias, al tener que sostener económicamente por más tiempo a los hijos; y, constituye un problema para los estudiantes, pues se sienten señalados por formar parte de los “rezagados” y, en ocasiones, se ven afectados por cuestiones de estrés, angustia, depresión, y otros males. Sin embargo, más que rezago, en el caso de la Educación Superior debería ser un tránsito por la universidad con mayor calma, tomándose el tiempo necesario para llevar su propio ritmo de aprendizaje y con la oportunidad de realizar otras actividades dentro de su proyecto de vida, de manera simultánea.

Desafortunadamente, para los evaluadores externos –como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o los organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes)– el rezago es un punto negativo debido a que indica que la institución no está formando a los estudiantes en el tiempo en que se espera o que establecen los programas educativos y la normatividad institucional, lo cual se pone en tensión con el derecho que la ley otorga a cada estudiante de recorrer el camino académico a su propio ritmo. Por ello, es importante y necesario eliminar prejuicios y cambiar la connotación negativa que se le da a la condición de rezago, así como las actitudes adversas que se generan para el estudiante que avanza más despacio que el resto.

Debe reconocerse que se han dado pasos de avance en este sentido con los cambios en las políticas educativas a nivel nacional, a partir de la reforma al Artículo 3° Constitucional y el establecimiento de las nuevas leyes de Educación y de Educación Superior. Se abre así un camino en función de brindar igualdad de oportunidades para todos (niñas, niños, adolescentes y jóvenes) y en todos los

sentidos: garantizando, no sólo el acceso, sino también la permanencia, la trayectoria y el egreso.

En este nuevo contexto, les corresponde un importante papel a las Instituciones de Educación Superior (IES) y, en el caso particular de la Universidad de Guanajuato, como espacio educativo y de construcción social, ésta debe asumir el compromiso adquirido, no sólo desde su Misión, sino un compromiso especial con sus estudiantes, que son la razón de ser de la Institución. Para ello, se requiere escucharlos, a fin de conocer y atender sus necesidades. Y, aunque esta investigación se circunscribe a dos programas de licenciatura que se imparten en uno de los cuatro Campus de la UG, al ser el que tiene mayor población estudiantil, es posible que algunas de las problemáticas que plantearon estos jóvenes se manifesten en otros programas y en cualquiera de los otros campus.

Ciertamente, a través de esta investigación se ha podido evidenciar que existen diferencias entre el discurso establecido en el Modelo Educativo, las reglas marcadas en el Estatuto y el Reglamento Académico, y la realidad del aula; sobre todo, desde la visión de las y los estudiantes de los programas educativos seleccionados, respecto a consideraciones en torno a los planes de estudio (flexibilidad y consistencia curricular); los aprendizajes esperados en relación con la práctica profesional; las actitudes, competencias docentes y relaciones de los profesores con el estudiantado.

Del análisis realizado se desprende que en la práctica la educación universitaria se vive de forma muy distinta a la que se establece en los documentos institucionales, es decir, bajo un esquema tradicional en el que el profesor es autoridad y transmisor de conocimiento y el estudiante su receptor. La práctica docente, el diseño curricular y las relaciones entre profesores y estudiantes se presentan de manera vertical, y, a través de las entrevistas, pudimos ver cómo los estudiantes dan cuenta de ello.

Se requiere de una mayor flexibilidad de los programas educativos, tal y como establecen el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y la normatividad universitaria; de igual manera, es imperativa una actualización permanente, tanto de los contenidos curriculares, como del profesorado, fundamentalmente, en cuanto a competencias docentes y recursos pedagógicos, para que puedan adaptarse a las experiencias particulares, en el contexto específico de las y los jóvenes universitarios y no reproducir prácticas anquilosadas que sólo contribuyen al desinterés, a la reprobación y generan rezago.

Lo expuesto en estas reflexiones constituye áreas de oportunidad que la Institución requiere atender e intervenir, adecuada y oportunamente, en función de la mejora continua de los programas, el logro de una formación realmente integral de las y los estudiantes, y la disminución del rezago educativo.

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, M. E. (2004). El rezago educativo. Un ensayo de explicación retrospectiva. *Revista Perspectivas docentes*, 28, 69-76. Doi: <https://doi.org/10.19136/pd.a0n28.774>
- Barrón Tirado, M. C. (2020). La educación en línea. Transcripciones y interrupciones. IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI 2(142), 7-29. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602007000200001&script=sci_arttext
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2011). *Informe de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social en materia de rezago educativo*. https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Documentos%20tem%C3%A1ticos%20IEPDS2011/IEPDS_Educacion_2011.pdf
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) (s/f). *Glosario*. <https://www.copaes.org/glosario.html>
- De Garay, A. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El Cotidiano*, 19(122), 75-85. <https://redalyc.org/articulo.oa?id=32512209>.
- _____. (2009). ¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la Universidad. Universidad Autónoma Metropolitana. Diario Oficial de la Federación (DOF) (15 de mayo de 2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- _____. (DOF) (30 de septiembre de 2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- _____. (DOF) (24 de abril de 2021). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021

- Dirección de Administración Escolar (DAE) (2020). *Sistema de Control y Registro Escolar*. Universidad de Guanajuato <https://www.dae.ugto.mx/SIIAEscolar/wfLoginSIIA.aspx?ReturnUrl=%2fsiiaescolar%2f>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2018-2019*. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Echarri Cánovas, C. J. y Pérez Amador, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios demográficos y urbanos*, 22(1), 43-77. <https://doi.org/10.24201/edu.v22i1.1293>
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_historia_mat_bibliografico/Educaci%C3%B3n/Freire%20Pedagog%C3%ADa%20del%20Oprimido.doc.pdf
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores.
- González, A. G. y Arán, A. (2022). El rezago educativo y el abandono escolar: experiencias de docentes. *Santiago* 158, mayo-agosto 2022, 111-127.
- Gordillo, V. (1985). El problema de la relación entre teoría y práctica en educación según el pensamiento alemán contemporáneo: consecuencias para la orientación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, XLIII, 167.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*. <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2004). *El rezago educativo en la población mexicana*. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/El%20rezago%20educativo%20en%20la%20poblaci%C3%B3n%20mexicana_5.pdf
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (2015). *Metodología para el cálculo de la estimación del rezago educativo anual*. http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Metodologia_rezago_educativo_act_2015.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (s/f). *Porcentaje de alumnos en rezago grave y avance regular*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at02a-alumnos-rezago-y-regular/>
- Lara, R. (2013). La acreditación y certificación de la educación superior en México: por la mejora continua, *Revista COEPES*, 3(8). <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes8/la-acreditacion-y-certificacion-de-la-educacion-superior-en-mexico-por-la-mejora-continua>

- Luna Martínez, M., Barradas Alarcón, M. E. y Balderrama Trápaga, J. A. (2011). Depresión en estudiantes con rezago en Inglés I y II, Universidad Veracruzana. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2(3), 177-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150311011>
- Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19 (2008/2009), 285-300. <https://idus.us.es/handle/11441/14069>
- Mendoza, E. y Zúñiga M., (2017). Factores intra y extraescolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Alteridad. Revista de Educación*. Universidad Politécnica Saleciana, 12 (1), 79-91. Doi: <http://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.07>.
- Mendoza, J. (2020). El rezago educativo. Un problema de construcción social. *A&H Revista De Artes, Humanidades Y Ciencias Sociales*, (11), 46-59. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/73>
- Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (MEUG) (2016). <https://ugto.mx/images/pdf/modelo-educativo-y-sus-modelos-academicos-universidad-de-guanajuato.pdf>
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- _____. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: La experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. 7(4), 28-45. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf
- Pérez Alcántara, B. D. (2017). Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en geografía de la UAEMEX. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7 (14), 345-371. Doi: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.291>
- Ruiz Morón, D. y Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, XXVII (78)33-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=659/65907803>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*, 16, 91-102.
- Santos Gallego, M. T. (2018) *Consumo intensivo de alcohol y diferencias de género: su impacto sobre el rendimiento ejecutivo de jóvenes universitarios*. 4as Jornadas de Investigación PhDay Educación, mayo 2018, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado. <https://eprints.ucm.es/60359/>

- Secretaría de Desarrollo Social e Instituto Mexicano de la Juventud (2016). *Las y los jóvenes en Guanajuato*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123470/FORMATO_infos_11GUANAJUATO.pdf
- Sistema de Control Escolar y Registro (Score) de la Dirección de Asuntos Académicos de la Universidad de Guanajuato. <https://www.dae.ugto.mx/SIIAEscolar>
- Taguena Belmonte, J. A. (2009). El concepto de juventud. *Revista mexicana de sociología*, 71(1), 159-190. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000100005&ling=es
- Tuirán, R. (2019). La educación superior: Promesas de campaña y ejercicio de gobierno. *Revista de La Educación Superior*, 48(190), 113–183. <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/715>
- Universidad de Guanajuato (2008). *Estatuto Académico*. <https://www.ugto.mx/gacetauniversitaria/images/normatividad/estatuto-academico.pdf>
- _____. (UG) (2018a). *Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato*. Autor.
- Universidad de Guanajuato (UG) (2018b). *Reglamento Académico*. <https://www.ugto.mx/images/reglamentacion/reglamento-academico-de-la-universidad-de-guanajuato.pdf>
- Vega, C., Gómez-Escobar, G., Rodríguez, E. y Gálvez, F. (2017). Estrés, apoyo social académico y rezago escolar en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20 (1), 19-33. <http://www.Iztacala.unam.mx/carreras/psicología/psclin/vol20num1/Vol20No1Arta.pdf>
- Vera Noriega, J. Á., Ramos Estrada, D. Y., Sotelo Castillo, M. A. *et al.* (2011), Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, UNAM-IISUE/Universia, III, 7, 41-56. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/89>

*FORMACION-ES. Aportaciones
de jóvenes a la investigación educativa,*

se terminó de editar en el mes de diciembre
de 2023, en los talleres de Fides Ediciones: 2da. Cerrada
de Hidalgo #5, col. Prolongación Barrio de San Miguel,
Alcaldía de Iztapalapa, CDMX.
www.fidesimpresiones.com