

# INTERSTICIOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES CONTEMPORÁNEAS

ABORDAJES SOCIOEDUCATIVOS REGIONALES

COORDINADORES

Rosana Santiago García  
Margarita de Jesús Gutiérrez Narváez  
Daniel Hernández Cruz





**Intersticios de las ciencias sociales contemporáneas**  
**Abordajes socioeducativos regionales**



# **Intersticios de las ciencias sociales contemporáneas**

## **Abordajes socioeducativos regionales**

Coordinadores:

Rosana Santiago García  
Margarita de Jesús Gutiérrez Narváez  
Daniel Hernández Cruz



**Intersticios de las ciencias sociales contemporáneas.  
Abordajes socioeducativos regionales**

D.R. © 2024. Universidad Autónoma de Chiapas  
Boulevard Belisario Domínguez Km. 1081 sin número,  
Colina Universitaria, Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México  
Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana  
con número de registro de afiliación: 3932

ISBN: 978-607-561-209-6

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de la publicación; la información y análisis contenidos en esta publicación son estrictamente responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción parcial o total de los textos aquí publicados, siempre y cuando se haga sin fines comerciales y se cite la fuente completa. Las imágenes de portada, la composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Hecho en México  
*Made in Mexico*

# Índice

## **Prólogo.....9**

*Carlos Bustos*

## **Presentación..... 13**

*Rosana Santiago García*

## **Introducción..... 17**

*Rosana Santiago García*

*Margarita de Jesús Gutiérrez Narváez*

*Daniel Hernández Cruz*

## **1ª. Parte**

### **Propuestas socioeducativas**

Profesionalización docente.

Una tarea pendiente de la educación primaria en Chiapas.....29

*José Eduardo Gordillo*

*Rosana Santiago García*

El pensamiento crítico en las propuestas curriculares

nacional y sindical para la Educación Básica en México.....61

*Blanca Aurora Vázquez Pérez*

*Daniel Hernández Cruz*

Afectaciones de la pandemia y estrategias de supervivencia escolar

para afrontarlas. El caso de una universidad pública estatal.....89

*Luz Marina Ibarra Uribe*

*César Darío Fonseca Bautista*

Didáctica y práctica de la filosofía en México.....123

*Erwin López Ríos*

## 2ª. Parte

### Universidad y región

La desigualdad regional: un reto para el investigador.....	153
<i>Nayelly Alonso Gómez</i>	
<i>Daniel Hernández Cruz</i>	
<i>José Ignacio Rivas Flores</i>	
<i>Guillermo Alonso Solís</i>	
Desigualdad regional: espacios experienciales hacia la movilidad académica a Japón de jóvenes mexicanos.....	179
<i>Jazmín Rodríguez Salas</i>	
Violencia de género en universidades de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.....	215
<i>Citlally Gómez Camas</i>	
Las categorías sociológicas de Bárbara Rogoff para el análisis de la formación musical en jóvenes.....	245
<i>Clara Roselva Urquijo Nájera</i>	
Condiciones de vida y desigualdades educativas de estudiantes de Sociología de la UNACH frente al Covid-19.....	269
<i>Olga Lizzet López Trujillo</i>	
Conclusiones generales.....	297

# Prólogo

El texto que se presenta a continuación es un esfuerzo, desde diferentes ángulos, de construcción de conocimiento por reflexionar en torno al pensar y al sentir la educación, en procesos históricos y experiencias de vida que han constituido y construido subjetividades, en una región socio-epistémica que requiere ser visitada en profundidad, en el decir de una de sus autoras. Es una invitación a navegar en procesos de resignificación de miradas y perspectiva en torno a la realidad educativa en los diversos niveles del sistema y de la vida misma. Todo ello, desde hallazgos y evidencias que arrojan las investigaciones en torno a la profesión docente, a las tensiones curriculares en categoría de continuidad y cambio desde un pensamiento crítico, de escenarios de supervivencia en tiempos de crisis pandémica. Coyunturas que se han articulado y develado procesos de homogeneización, de individualización en una atmósfera neodarwiniana.

Parece relevante señalar que, en estas búsquedas en los intersticios de la vida contemporánea en la tercera década del siglo XXI, surge la necesidad de la recuperación del presente y de la territorialidad como contexto fundamental para un sujeto formador, en formación y/o investigador. Poder advertir desde diferentes aristas la necesidad de fortalecer y reconsiderar a la luz de los hallazgos el sentido de la labor docente, que se expresa con una fuerza irrevocable en lo intangible, en los intersticios del ser y del pensar. De la emoción a la cognición y a la voluntad que nos envuelve con un cierre-apertura de caminos al ejecutar la palabra, al poner en movimiento una acción y ser detenido o inhibido volitivamente en ese andar en movimiento por un otre. Desigualdad regional, tecnologías educativas neoliberales,

patriarcado, violencia de género, acoso sexual, normalización de lo inadecuado e injusto, ausencia y silenciamientos de autoridades universitarias. Experiencias que pueden representar a las subjetividades dominantes de un sistema arraigado en la educación formal y escolarizada en donde se instala un deber ser, que de tanta idealización ha neutralizado al ser en su construcción, y lo ha dejado envuelto en una cáscara subalterna inhibiendo su despliegue.

En otras palabras, un docente e investigador en movimiento tiene la posibilidad de ser o construirse como un sujeto en potencia, como aquel que es capaz de establecer un relación con el momento histórico-concreto que vive, en un tiempo y espacio de presente del cual no puede desentenderse, para develar y develarse de ciertas racionales instrumentales de conocimiento que le han sido instaladas o compartidas desde la matriz epistémica de modernidad colonialidad, que afectan los procesos formativos e investigativos. En este sentido, la tensión de ser un docente e investigador a la vez, pero no reducido a un investigador extractivista que no recupera la experiencia del territorio para formarse en reciprocidad con la comunidad, constituye posibilidades de modelamiento y resignificaciones en reciprocidad con el territorio y el contexto. Discontinuidades, rupturas y ausencias tres invitaciones a estar atentos en la identificación de aquello que está deteniendo y determinando el futuro, o más bien sofocando, es por ello que una lectura profunda de estos trabajos permite re-mirar la experiencia y situación que requiere ser difundidas y compartida por su aporte a lo académico, investigativo y de servicio a la comunidad.

¿Qué nos mueve hacia el futuro? ¿cuáles son los caminos contradictorios de la realidad? ¿cómo se tejen y entretejen esperanzas? ¿se vuelven a organizar en medio del ocaso y el renacimiento? Son preguntas inquietantes a las cuales nos aproximamos en nuestros devenires como docentes e investigadores/as, independientemente de nuestros recorridos en tiempos en donde las dimensiones de temporalidad y espacialidad se han visto transformadas por el desarrollo científico y tecnológico, como se menciona en estos trabajos. Entonces, es suficiente el análisis y comprensión de realidad con un mirada monocultural o rígida, ¿o la debemos poner en duda?, pues

es un solo punto de arranque, encontrar la direccionalidad en tiempos de incertidumbre es altamente complejo en épocas de nuevas coordenadas que es conveniente decodificar, para ello la necesidad de rupturas epistémicas puede ser el motor de la reflexión que nos lleve a otras latitudes y nuevos caminos de carácter multivariado, transdisciplinario e interseccional.

Un par de años atrás, en un congreso celebrado en el Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) nos preguntábamos de qué forma nuestras investigaciones tributaban a la justicia social, ¿son realmente puentes comunicantes con la realidad y la comunidad? Hoy, en tiempos en que el mercado ha debilitado la cohesión social, en tiempos de “subordinación del pensamiento y la intelectualidad a las élites financieras de la educación y la cultura, a través de tecnologías educativas neoliberales que buscan la estandarización”, y que deambulan en los pasillos e ingresan a los escritorios de las universidades de profesores/as y autoridades, resulta necesario estar atentos a las preguntas de sentido “el ¿para qué?” Es recomendable tener presente la Maldad líquida en el decir de Bauman y Donskis (2016), en un escenario en donde insistimos en la responsabilidad individual como un escenario de privatización solapada de las responsabilidades sociales y educativas, con las cortinas fosforescentes de un hacer instrumental teñidas de voces de “libertad y democracia”. En contraposición con una calidad de apropiación del aprendizaje en tanto sujeto autónomo y en movimientos para su despliegue.

Sin lugar a dudas, estas investigaciones nos estimulan a realizar una lectura no descriptiva e instrumental de la experiencia, sino de profundidad y con enfoque epistemológico con la finalidad de desarrollar un pensamiento crítico en los procesos investigativos, en la toma de decisiones, en relación a la ética profesional, a la reflexión y el trabajo en y con la comunidad, para pensar una región socio-epistémica que favorezcan los procesos de emancipación con rupturas al orden dominante y patriarcal. Ello implica mirar en nuestros trabajos e investigación la presencia de investigadoras mujeres y de sujetos/as de pueblos indígenas, de manera de mirar en sentido de presente esta necesidad de desterrar actos de invisibilización.

Asimismo, en uno de los acápites se nos conmina a “espejarnos”, para advertir todo lo patriarcal que puede haber en nosotros y en el escenario universitario, a desalojar las prácticas del acoso laboral y sexual, el abuso de poder hacia los trabajadores, el hostigamiento hacia la mujer mediante una cultura normalizada, a poner en el centro la dignidad como eje principal de las relaciones societarias en los micro, meso y macro espacio. Ser cuidadosos con la polisemia del concepto “respeto” y anclarlo al de la dignidad en donde el valor y la valoración de la mujer y las personas dar cuerpo y sustento al respeto. Se requieren transformaciones culturales en esta dirección que bañen y oxigenen a las instituciones de Educación Superior, a los académicos, investigadores, funcionarios y estudiante, o más bien profesionales en formación.

*Carlos Bustos*

# Presentación

El texto que ahora usted tiene en sus manos es resultado de un esfuerzo conjunto de diversos investigadores sociales, quienes preocupados por los diversos problemas socioeducativos regionales existentes hoy día, se han dado a la tarea de explorar distintos caminos para hacer ciencia, revisando y recuperando diversos y muy variados cuerpos teórico-metodológicos disciplinares, que articulados de manera congruente y coherente, presentan resultados de investigación, que además de interesantes, resultan ser novedosos para el análisis de los problemas aquí planteados.

Realizar investigación socioeducativa resulta ser un imperativo permanente, ya que los fenómenos de este tipo atraviesan a todos los individuos de la sociedad e impactan y determinan gran parte de su vida y organización social, la incidencia es tal que históricamente diversos especialistas investigadores educativos, han considerado a la educación como el motor del desarrollo social de los pueblos, es por ello la pertinencia de que la investigación socioeducativa se realice continuamente y con alto nivel de profundidad.

Sin duda, parte importante de los problemas educativos en general, están presentes en el sistema educativo mexicano y sus distintos ámbitos, tipos y niveles de formación, esta es una preocupación que se visibiliza de manera muy clara en los investigadores participantes de esta obra y en las producciones que como consecuencia de ello elaboran, trabajos que se destacan por poner atención en

fenómenos socioeducativos cuyo desarrollo y repercusiones tienen efectos diferenciados en las poblaciones a las que hacen referencia y en función de la región que se trate.

Las características de los trabajos son, entre otras: 1) Que los investigadores trabajan con autores que realizan estudios tanto en las ciencias sociales, como en las ciencias humanas y naturales, 2) En estos trabajos se recuperan y materializan distintas estrategias metodológicas que pueden, en un futuro no muy lejano, utilizarse como modelos metodológicos para investigaciones posteriores, 3) Todos los esfuerzos investigativos muestran una apertura importante en las mentes de los investigadores, quienes han roto los cánones uni o monodisciplinarios, para apostar por la adopción de un enfoque multidisciplinario, como actitud epistémica, que pueda dar cuenta de manera más amplia y profunda de las problemáticas socioeducativas que aquejan a la realidad social contemporánea y 4) En cada uno de los trabajos se observa una preocupación de los autores por presentar alternativas a través de las cuales los problemas pudieran ser atendidos.

Se presenta este libro con la intención de mostrar las potencialidades de la investigación socioeducativa multidisciplinaria, en el sentido de que sus autores provienen de diversas disciplinas científicas desde las que se preocupan y abordan diversos problemas socioeducativos, además de presentar las amplias posibilidades tanto teóricas como metodológicas que permiten el abordaje de este tipo de problemas de manera pertinente.

Cada una de las propuestas deriva de una investigación en proceso que, por un lado, da cuenta de estas reflexiones y por otro, tiene como objetivo mostrar —no solo— el punto de vista del autor al trabajar la problemática, sino las distintas vetas de investigación en relación a las problemáticas que aquí se abordan, que se logran vislumbrar a corto, mediano y largo plazo.

Son nueve los capítulos que conforman el libro y en él, quince autores trabajan en torno del fenómeno educativo y sus problemas. Todas las

investigaciones parten de situar al problema en contexto y dar cuenta de la región a la que están haciendo referencia (la cual puede ser geográfica, socioeducativa, cultural y/o simbólica), esto sin duda permite al lector realizar una asociación tal que le facilita la comprensión del problema.

Ninguno de los trabajos aquí presentados hubiera sido posible sin el convencimiento de los investigadores sobre las potencialidades que brinda la realización de una investigación socioeducativa en profundidad, lo cual implica la necesidad de romper con los cánones de investigación científica tradicional de corte cuantitativo y apostar por las investigaciones de carácter cualitativo, lo que conlleva a desaprender y aprender epistémica y metodológicamente hablando, en un *continuum* de formación caracterizado por el cambio permanente y la necesidad de adaptación constante, si se quiere estar a la vanguardia en el complejo abordaje de los problemas de la sociedad contemporánea.

Otra característica importante de las investigaciones aquí contenidas, consiste en que los investigadores son conscientes de los límites de su disciplina de origen y de la necesidad de conocer de otras disciplinas, adentrarse al conocimiento de otros campos disciplinares y recuperar franca y abiertamente planteamientos teóricos y metodológicos provenientes de otras disciplinas, distintas a la propia, y que permiten una profundización mayor en el abordaje de los problemas.

Pensar e investigar multi, inter y transdisciplinariamente, no es solo una reacción contra la especialización y los límites que esta impone por el análisis de una realidad fragmentada, sino la posibilidad de entender mejor los fenómenos socioeducativos regionales con una mirada más global que singular y por supuesto proponer análisis de mayor nivel, si a esto agregamos que los problemas sean analizados *in situ*<sup>1</sup>, dando cuenta de la región en particular en los que éstos se están desarrollando, generamos un círculo investigativo virtuoso cuyos resultados resultan tener mayor alcance y profundidad.

---

<sup>1</sup> Entendido como: el análisis ubicado en la articulación de la escala global y la local e interesado en rescatar las acciones individuales con las cuales los sujetos toman decisiones frente a una estructura de opciones que se les presenta. Estas prácticas van construyendo el territorio objeto de estudio del análisis regional. (Hiernaux y Lindon, 1993, p. 107)

Quienes realizamos análisis regional, lo hacemos desde el convencimiento del beneficio que una investigación de este tipo puede reportar. No obstante, no todos los investigadores socioeducativos realizan estudios regionales, y a pesar de ello, en todos los capítulos aquí propuestos hay un esfuerzo por situarlos y analizarlos desde los estudios regionales, además de hacerlo más allá de sus propias disciplinas de origen.

No es una tarea fácil, solo la ejecución de la misma puede generar el nivel expertise<sup>2</sup> necesario para convertirse en un investigador que deje de lado su disciplina de origen y transite a la apropiación de una propuesta investigativa multi y si es posible transdisciplinaria.

Pasar de la monodisciplina a la multidisciplinaria representa un esfuerzo importante, porque como se ha mencionado requiere el reconocimiento de los límites de la monodisciplina y las ventajas de multidisciplinaria, además del esfuerzo del investigador por incursionar en conocimientos nuevos que no le son del todo propios y que pueden resultar difíciles de comprender; no obstante, el reto es aún mayor, la finalidad es convertirse en un investigador inter y/o transdisciplinario, que sea capaz de converger, articularse y trabajar en equipo en torno de una problemática en particular con objetivos comunes, sin importar la disciplina de origen. Se trata de que diversos investigadores de múltiples y diferentes disciplinas trabajen en conjunto y sean capaces de aportar a la investigación en curso los conocimientos necesarios para el logro de los objetivos de la investigación, ello producto de una colaboración y solidaridad permanente, cuyo resultado sea que se diluyan las fronteras disciplinares y se presenten resultados con un alto nivel de integración.

Esta es la apuesta que el trabajo investigativo espera y que la sociedad contemporánea demanda.

Rosana Santiago García

---

<sup>2</sup> Pericia, traducción del inglés al español.

# Introducción

Rosana Santiago García  
Margarita de Jesús Gutiérrez Narváez  
Daniel Hernández Cruz

*Nada nos obliga a dividir lo real en compartimientos estancos o capas simplemente superpuestas, correspondientes a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas. Por el contrario, todo nos obliga comprometernos en la investigación de la interacción y los mecanismos poco comunes. La interdisciplinariedad deja así, de ser un lujo o un producto de ocasión para convertirse en la condición misma del progreso de las investigaciones. La fortuna relativamente reciente de ensayos interdisciplinarios no nos parece, pues, debida ni al azar ni a las modas ni –o solamente– a las precisiones sociales que imponen los problemas cada vez más complejos, sino a la evaluación interna de las ciencias.*

*Piaget (1973, pág. 15).  
Tomado de Tamayo, s/f, pág. 6.*

La apuesta transdisciplinaria, como actitud o postura epistémica en el quehacer científico, es pieza clave para el abordaje amplio y profundo de los problemas sociales actuales, incluidos los socioeducativos. Si bien la propuesta no es nueva, sigue siendo un reto que pocos investigadores desean enfrentar, debido a que resulta difícil y complicado entender que la formación uni o monodisciplinaria es solo un reduccionismo científico que limita los ejercicios de investigación, todo ello está íntimamente relacionado con los procesos de formación disciplinar tradicionales, en los que en general– cada individuo

sigue pretendiendo ser un experto en una área de especialización específica de la cual pretende dar cuenta.

Sin embargo, la especialización resulta ser una limitante, ya que la realidad se constituye de un conjunto de fenómenos complejos e interconectados en una espiral que los constituyen e influyen de manera diferenciada y que para su cabal entendimiento precisa la confluencia de distintas miradas, provenientes de multivariadas disciplinas, que permitan comprenderlos y explicarlos a cabalidad.

El cambio social es inherente a todas sociedades, no obstante, en los últimos tiempos (siglo XXI) el desarrollo científico-tecnológico ha influido de manera muy importante en la vida social, originando en los sujetos sociales nuevas concepciones sobre tiempo y espacio, se trata de sujetos que viven problemáticas con características que, al menos hasta el siglo pasado no existían, o no con el nivel de complejidad con el que ahora se presentan, al que hay que añadir la necesidad de atención de ellos con una inmediatez nunca antes vista en virtud de las exigencias sociales a las que están siendo sometidos permanente.

Ello obliga a los investigadores a poner especial atención en los distintos componentes de un problema que no pueden ni deben reflexionarse de forma unidisciplinar, porque una mirada de este tipo no sería idónea para abordarlos con alto nivel de suficiencia.

Con base en ello, los estudiosos de las Ciencias Sociales se han visto en la necesidad apremiante de reflexionar de una manera diferente sobre diversos problemas de la vida social: educación, economía, salud, cultura, política, entre otros, todos éstos con alto nivel de pertinencia y trascendencia, debido a su carácter de indispensabilidad para la construcción y desarrollo de una vida social digna.

En el caso de los problemas socioeducativos una de las propuestas de carácter epistémico para su abordaje es el salto de la uni o monodisciplina a la multidisciplina o interdisciplina, y si es posible a la transdisciplina, coincidiendo con Nicolescu (1996) que se trata, en tanto posturas epistémicas y prácticas científicas, de cuatro flechas de un mismo arco, a saber, del conocimiento.

El presente texto contiene investigaciones que se realizan en torno de diversas problemáticas socioeducativas existentes en distintos

espacios de la realidad social contemporánea. Si bien las Ciencias Sociales aglutinan a diversas disciplinas, cada una de ellas con sus propios objetos de estudio y cuerpos teóricos y metodológicos, es claro que tratar los problemas desde una sola de ellas resulta insuficiente, los autores de estos textos son conscientes de que el abordaje monodisciplinar ha dejado de ser viable.

En este libro los autores, quienes fueron formados desde una disciplina en particular (como formación de base), son consecuentes de la necesidad de abordarlos al menos de manera multidisciplinaria, por ello en sus trabajos se observa cómo han recurrido a los planteamientos teórico metodológicos provenientes de diversas disciplinas, con la intención de que desde ahí se expliquen los problemas aquí planteados.

Así, el libro que usted tiene en sus manos *Intersticios de las ciencias sociales contemporáneas. Abordajes socioeducativos regionales*, recoge un conjunto de reflexiones realizadas por diversos autores precisamente en los intersticios de las ciencias sociales, espacios entre las diversas ciencias sociales y al interior de cada una de ellas, que los autores encuentran libres de ataduras monodisciplinarias y que han aprovechado para deliberar abiertamente de manera multidisciplinaria sobre las diversas problemáticas socioeducativas existentes en diferentes espacios regionales de la vida social.

Hemos organizado el contenido del libro en dos partes, la primera aglutina un conjunto de estudios socioeducativos sobre tópicos que profundizan en el abordaje de este tipo de problemas en los distintos niveles educativos que forman parte del sistema educativo mexicano, se trata de textos de carácter propositivo, en los que derivado del análisis de los problemas abordados se hacen planteamientos cuyo objetivo es la mejora en torno del problema que se trata, en estos textos se puede observar una trascendencia del análisis monodisciplinar al análisis al menos multidisciplinar.

La segunda parte está integrada por textos en los que los autores atienden a problemáticas que refieren, de manera particular, al contexto universitario regional, si bien siguen siendo problemáticas socioeducativas, en estos se tratan temas relacionados con distintos actores clave dentro del proceso educativo universitario, directivos,

docentes y estudiantes y toman en cuenta a las tres actividades sustantivas que realiza la universidad: docencia, investigación y extensión de servicios.

En el primer capítulo José Eduardo Gordillo y Rosana Santiago García, en el texto: *Profesionalización docente. Una tarea pendiente de la educación primaria en Chiapas*, reflexionan sobre la utilidad de la profesionalización docente continua de los profesores de educación primaria en Chiapas para mejorar los resultados educativos de los estudiantes de este nivel, este razonamiento deriva de los resultados parciales de un proceso de indagación más amplio que realizan sobre las repercusiones formativas y disciplinarias de egresados de las Escuelas Normales en una región sociocultural y educativa de Chiapas.

El estudio está sustentado en la lógica de explicar las repercusiones formativas de los docentes de primaria en un contexto de práctica docente diferenciado por variables contextuales económicas, políticas, sociales y culturales. El objetivo fue comprender, desde las condiciones contextuales en las que se desarrolla la práctica docente en una región específica de Chiapas, uno de los factores que consideran incide directamente en la formación de los estudiantes y los resultados educativos que ellos obtienen, a saber la formación docente, para a partir de ello dar cuenta de una realidad socioeducativa regionalizada, considerando en todo momento la política educativa que atraviesa la toma de decisiones institucionales en términos de formación docente, ya que esta es una de sus determinantes.

La investigación fue realizada con una metodología cualitativa fenomenológica en donde participaron docentes que fueron formados en Chiapas en las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes con los planes y programas de estudios de 1984, 1997 y 2012. Sus aportaciones se recuperan a través de la aplicación de una encuesta y una entrevista semiestructurada, los dos instrumentos fueron aplicados en los contextos donde los docentes laboran.

Posteriormente está el capítulo dos: *El pensamiento crítico en las propuestas curriculares nacional y sindical para la Educación Básica en México*, escrito por Aurora Vázquez y Daniel Hernández, los autores plantean la necesidad de fomentar el pensamiento crítico

en los estudiantes, para que su formación apunte a una sociedad con personas convertidas en agentes sociales, que busquen la transformación social y la emancipación de sus habitantes.

Enfatizan que esta ha sido una de las propuestas que el Sindicato para los Trabajadores de la Educación (SNTE) de la Sección VII del estado de Chiapas, adscrito a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), organización que lo ha sostenido en los últimos años en su propuesta educativa sindical; no obstante, en el actual gobierno de la autodenominada “Cuarta transformación”, con el presidente Andrés Manuel López Obrador a cargo, el *pensamiento crítico* se ha vuelto tema de Estado para la educación básica del país, planteándose como uno de los Ejes Articuladores del currículum.

En este trabajo se exponen los hallazgos obtenidos mediante un análisis hermenéutico y crítico del discurso, para destacar la manera en que el *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022* ha concebido el *Pensamiento crítico* y lo que se ha retomado de la teoría crítica en el ámbito educativo, y por otra parte, lo que la propuesta curricular sindical expuesta en: *Ejes del Proyecto Educativo Emancipador 2022*, sostiene respecto a la orientación que debe darse sobre el mismo y su papel en la Educación Básica del país

Por su parte, Luz Marina Ibarra Uribe y César Darío Fonseca Bautista, en el capítulo tres: *Afectaciones de la pandemia y estrategias de supervivencia escolar para afrontarlas. El caso de una universidad pública estatal*, plantean que el estudio de las trayectorias escolares universitarias ha sido un campo estudiado desde distintas perspectivas disciplinarias, lo cual ha permitido identificar y conocer los procesos y prácticas institucionales, para dar continuidad a las distintas trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, señalan que, ante un evento histórico de dimensiones catastróficas como la pandemia por SARS-CoV- 2, las instituciones de educación superior se enfrentaron a retos inéditos y, por ende, sin estar preparadas para enfrentar tal empresa.

En este capítulo los autores dan cuenta de las estrategias individuales y grupales implementadas por estudiantes de una facultad perteneciente a una universidad pública estatal, para adaptarse y mantener la continuidad de sus trayectorias escolares, en el marco de

un evento disruptivo como el confinamiento social a causa de la pandemia. Lo anterior sin minimizar que estos jóvenes transitaron a una supuesta educación virtual con escaso apoyo de la autoridad universitaria central y sin ninguno por parte de los tres niveles de gobierno.

Metodológicamente los instrumentos para recolectar la información fueron el cuestionario y la entrevista. El primero se aplicó a través de *Google Forms* y el segundo se desarrolló de manera virtual a estudiantes de tres licenciaturas de la facultad de la cohorte 2019.

Los principales hallazgos son que, el aprendizaje de competencias digitales, la organización del tiempo y, sobre todo, el trabajo colaborativo fueron las estrategias fundamentales para adaptarse a la educación virtual derivada del confinamiento impuesto por la pandemia.

Posteriormente en el capítulo cuatro *Didáctica y práctica de la Filosofía en México*, Erwin López Ríos plantea que la formación de los filósofos desde Sócrates ha estado basada en la relación maestro-discípulo, una relación de trabajo continuo, de imitación por parte del alumno, de corrección, hasta poder prescindir del maestro filósofo, renegándolo, rectificándolo y superándolo.

La transmisión de la filosofía depende en gran medida de esa relación, estas son las formas en las que la enseñanza y el aprendizaje alrededor de los contenidos filosóficos se da. El trabajo filosófico, por un lado, es distinguido como el más intelectual de los intelectuales, lo que exige un compromiso, esfuerzo, rigor y dedicación, por el otro, es también un objeto de estudio dentro del campo de la filosofía, es decir, el problema lleva consigo un planteamiento de orden filosófico.

En México, la cuestión agregó otras circunstancias propias de nuestro contexto como el hecho de constituirse como una formación profesional dentro de las universidades. La enseñanza no debía pasar únicamente por el suministro de contenidos o conocimientos filosóficos, sino formar personas capaces de participar con sus propios trabajos en la vida filosófica.

Aquí comenzó un debate particular sobre las prácticas didácticas de la filosofía en México, ya que nació una modalidad mexicana de filosofar a partir de esa inquietud y como intención de abordar los grandes problemas de México vía la filosofía.

El objetivo de este capítulo es mostrar los resultados de una investigación realizada sobre el Grupo filosófico Hiperión en la década de 1940, cuya tarea fue poner a prueba el pensamiento filosófico en los problemas mexicanos desde las condiciones propias de México y sus procesos históricos. La metodología utilizada fue de orden documental donde se analizaron las principales obras filosóficas del Grupo que se dedicaron a estudiar el pasado y presente del pensamiento filosófico en México, así como sus colaboraciones en revistas en temas de cultura y debate.

Con este capítulo se cierra la primera parte del libro. La segunda parte contiene textos escritos en torno de la problemática Universidad y Región.

La primera aportación que corresponde al capítulo cinco de este texto, la realizan Nallely Alonso Gómez, Daniel Hernández Cruz, José Ignacio Rivas Flores y Guillermo Alonso Solís y la denominan: *La desigualdad regional: un reto para el investigador*, los autores consideran que desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI la educación se ha visto inmersa, con mayor fuerza, en dinámicas y fines de carácter global, al grado de sujetar sus objetivos a las visiones y demandas de la hegemonía neoliberal y capitalista, que parecen regir en el mundo entero. Ante lo anterior surgen muchas preguntas, la siguiente es la que guió la presente investigación: ¿De qué manera impactan las condiciones regionales presentes en Chiapas para el desarrollo de investigaciones en el área de conocimiento VIII, del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt)? Debido a que las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales, presentes en Chiapas le dan especificidad a la investigación.

Se trata de un análisis que toma en cuenta la escala global, nacional y regional, para comprender cómo se llevan a cabo las investigaciones de alto nivel o impacto, con el objetivo de develar cómo las condiciones regionales del estado de Chiapas permean en el desarrollo de investigaciones de alto nivel en el área VIII-Ingenierías y Desarrollo Tecnológico.

Trabajaron con una metodología de carácter biográfica-narrativa, en donde a partir de la elaboración y aplicación de entrevistas en profundidad rescataron los relatos de profesores-investigadores

reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores de cuatro universidades públicas de la entidad, adscritos al área de conocimiento antes señalada.

Los resultados dejan ver una clara desigualdad de condiciones materiales (inversión e infraestructura) que trascienden la objetividad e inciden en condiciones subjetivas de los agentes investigadores, es decir, los diferentes tipos de desigualdades presentes en la entidad atraviesan a los sujetos y les imponen un margen de actuación que condicionan sus propias vidas.

En el capítulo seis denominado *Desigualdad regional: Espacios experienciales hacia la movilidad académica a Japón de jóvenes mexicanos*, Jazmín Rodríguez Salas expone el problema de la movilidad académica al ser una de las experiencias más buscadas por los estudiantes dentro de una institución educativa de nivel superior, ya que con ella se pretende fortalecer y aumentar las competencias de los estudiantes para obtener mejores oportunidades dentro del mundo laboral global.

Existe un grupo de jóvenes en particular que se decantan por la elección de movilidad académica a Japón a partir de la creación de un imaginario de desarrollo, mismo que los lleva a indagar sobre las oportunidades existentes para la realización de la movilidad. Sin embargo, el contexto y los capitales con los que cuenta el joven suelen ser parte fundamental dentro de la región experiencial de movilidad, al ser estos elementos los que confieren de ciertas características al mismo, que le dotan o limitan dentro de la experiencia del proceso de movilidad académica al país Nipón. Estas se vuelven parte de una serie de disposiciones que colocan al sujeto en un determinado lugar o espacio.

De esta manera uno de los objetivos de la problemática planteada fue analizar aquellas disposiciones que determinan el actuar del sujeto dentro del proceso de movilidad académica a Japón y como estas pueden coadyuvar o restringir la experiencia. Dado que lo disposicional de las personas es un punto clave dentro del análisis, de nada sirve tener todo un sistema dispuesto, estructurado para lograr intercambios entre países, si no hay personas que puedan hacer uso de todo ese

entramado legal y político para ir a otros países o por el contrario no contar con este sistema dispuesto dentro del entorno inmediato.

Este estudio se lleva a cabo utilizando el paradigma interpretativo, con el método cualitativo de corte estructuralista, que le permitió a la autora comprender el funcionamiento de todas estas disposiciones dentro de una región.

Por su parte, Citlally Gómez Camas, en el capítulo siete *Violencia de género en universidades de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas*; discurre en torno del feminismo universitario actual, plantea que este está liderado por estudiantes que buscan mejorar las condiciones de la comunidad estudiantil frente a la violencia de género que se vive en la universidad. Así, mediante estrategias comunicativas y las denuncias, han logrado develar situaciones que no estaban siendo atendidas por las autoridades educativas.

El activismo universitario a través de la constitución de colectivas feministas ha traído como consecuencia que en el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) se haya logrado la implementación de protocolos de actuación para prevenir y sancionar todo tipo de violencias en contra de las mujeres, debido a que por la ausencia de estos en los espacios universitarios se normalizó el acoso, el hostigamiento y el abuso sexual.

El capítulo ocho está a cargo de Clara Roselva Urquijo Nájera, *Las categorías sociológicas de Bárbara Rogoff para el análisis de la formación musical en jóvenes*, en este capítulo se aborda la sociología de la música sobre la influencia del contexto sociocultural en la formación musical. Este capítulo analiza tres categorías sociológicas de Rogoff (1993) –aprendizaje, apropiación participativa y participación guiada– aplicadas a la formación musical. Se utiliza la metodología del análisis temático.

Y finalmente presentamos el capítulo nueve, con el que se cierra esta segunda parte y también el libro, este capítulo fue denominado por su autora *Condiciones de vida y desigualdades educativas de estudiantes de Sociología de la UNACH frente al Covid-19*. Aquí Olga Lizzet López Trujillo, presenta los resultados de una investigación

realizada en la Facultad de Ciencias Sociales (UNACH) sobre las condiciones de vida de los estudiantes de Sociología durante la pandemia de Covid-19. Se utilizó una estrategia metodológica mixta, incluyendo encuestas y entrevistas a 34 estudiantes. Se encontró que la modalidad virtual de enseñanza tuvo aspectos positivos en términos de comodidad y flexibilidad, pero también se identificaron experiencias negativas debido a la falta de condiciones adecuadas para estudiar.

Con este capítulo se concluye la segunda parte del libro y el libro mismo. El conjunto de capítulos que conforman este libro no solo da cuenta de diversos problemas de la realidad social contemporánea, con un movimiento cada vez más acelerado, sino, de las diversas posiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas por las que optaron los autores, que muestran el abanico de posibilidades interdisciplinarias existentes para la realización de investigaciones sociales y que permiten, sin duda, tener un panorama cada vez más amplio de los problemas socioeducativo-regionales y sus posibles soluciones, en un mundo de complejidad creciente.

## Primera Parte

# Problemas y propuestas socioeducativas

---

Profesionalización docente. Una tarea pendiente de la educación primaria en Chiapas

Configuración sobre el *pensamiento crítico* en las propuestas curriculares nacional y sindical para la Educación Básica en México

El trabajo colaborativo: estrategia de supervivencia escolar durante la pandemia

Didáctica y práctica de la Filosofía en México



## Profesionalización docente. Una tarea pendiente de la educación primaria en Chiapas

---

José Eduardo Gordillo<sup>1</sup>

Rosana Santiago García<sup>2</sup>

### Introducción

**E**l presente capítulo tiene como objetivo central analizar la profesionalización de docentes en el nivel de primaria general desde una visión interdisciplinaria para reflexionar los efectos en la formación de los estudiantes que cursan esa etapa educativa, lo cual se ha convertido en términos generales en una de las principales problemáticas de la educación formal en Chiapas.

De acuerdo al informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); así como del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), la sociedad chiapaneca

---

<sup>1</sup> Doctor en Estudios Regionales. Profesor comisionado a la Escuela Normal Rural Mactumactzá (ENRM).

<sup>2</sup> Doctora en Sociología. Docente-investigadora de Tiempo Completo adscrita a la UNACH. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9551-6621>.

presenta uno de los menores índices de desarrollo humano y social y; en algunas regiones de la entidad se caracteriza por presentar un conjunto de desigualdades socioculturales, económicas y educativas; por lo tanto, este trabajo le apuesta a contribuir al abordaje de los problemas educativos desde una perspectiva interdisciplinaria que permitan no solo analizar, interpretar y comprender; sino explicar el problema de la educación y proponer estrategias de solución a los múltiples y complejos problemas que se encuentran interrelacionados con la política, la economía, la cultura, la sociedad e incluso la lengua, el cual representa un problema educativo; por ello la necesidad de una mirada interdisciplinaria que concientice a los actores y genere alternativas de solución que potencie los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel básico y, genere las condiciones académicas para el nivel medio superior y superior, permitiendo mejorar sus condiciones de vida en el lugar donde se encuentre inserto.

En ese sentido, los autores reflexionan sobre la importancia de reconocer que los problemas educativos no son asuntos que se puedan resolver desde las ciencias de la educación, ni mucho menos en el campo educativo; sino que es un problema de carácter estructural; es decir, el rezago y atraso educativo en la entidad chiapaneca, no solo son productos de las políticas educativas; sino también de las políticas públicas en su conjunto; toda vez, que estas últimas tienen como función atender y resolver el problema de la pobreza y la miseria a través de oportunidades de desarrollo social; las primeras debe garantizar la formación de cuadros profesionales en general y, de manera particular para el ejercicio de la docencia que permitan potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos, específicamente en la Educación Básica (EB) y; las segunda generar las condiciones de desarrollo socioeconómico aun en las más adversas situaciones que se presentan para el ejercicio de la docencia.

La construcción de este documento tiene su origen en los hallazgos y resultados de una investigación que respondió a dos lógicas en su diseño y desarrollo; por un lado, privilegió el estudio regional para dar cuenta de la realidad educativa en la entidad chiapaneca y; por otro lado, estuvo sustentado desde una perspectiva

interdisciplinaria, aspirando a una transdisciplinarietà, donde se analizaron las repercusiones formativas y disciplinarias de los egresados de las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD) en Chiapas.

Con base en los resultados y articulados a la reflexión sobre la importancia de la profesionalización y formación continua del profesorado que se desempeña en el nivel primaria, se planteó la necesidad de analizar el tipo de formación recibida por los docentes de primaria y develar los vacíos disciplinarios de dichas instituciones; por lo tanto, se busca comprender y reflexionar los efectos de la formación docente y la necesidad de que los profesores se formen de manera continua para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de educación primaria, con la finalidad de coadyuvar a que los estudiantes tengan una formación integral y mejoren sus condiciones de vida en sus propios contextos.

El capítulo está dividido en tres apartados; en el primero se aborda la problemática de la formación docente, para ello se recuperan autores que proponen a la formación docente continua como elemento central para la atención de los problemas de los estudiantes de primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje; asimismo, la necesidad de hacer consciente al profesional de la educación de formarse a lo largo de la vida. En el segundo apartado, se plantea la metodología utilizada para el abordaje y análisis del problema de la formación docente inicial y sus efectos en los procesos formativos de la educación primaria y; finalmente, se plantean los resultados sobre las repercusiones de la profesionalización y la formación docente en una región sociocultural educativa particular, para dar cuenta de las condiciones en las que el profesorado realiza su práctica docente y los problemas que enfrentan.

Asimismo, se buscó identificar qué efectos tuvo en la práctica docente la profesionalización y formación docente en función de los cambios paradigmáticos del siglo XXI; la importancia de la formación y profesionalización desde una perspectiva interdisciplinaria como sostiene Max-Neff (2004) y la apropiación del currículum

formal a partir de las reformas educativas desde la SEP (2022),<sup>3</sup> que desde la perspectiva de Larrauri (2005) fueron implementadas en los diversos contextos.

Esta investigación reporta resultados en dos vertientes: 1. Sobre las necesidades interdisciplinarias traducidas en exigencias socioeducativas, culturales, económicas y políticas que los docentes tuvieron que enfrentar para potenciar el desarrollo humano de los estudiantes del tipo básico donde se desempeñan profesionalmente y; 2. La contribución de estos para mejorar las condiciones de vida de las generaciones que hasta el momento han formado.

Algunos de los resultados que emergieron de la investigación, muestran por un lado, la relación existente entre la elección de la carrera con la necesidad de tener seguridad económica y laboral, seguida de motivaciones familiares y; por otro, de manera muy importante se observan inseguridades en el ejercicio de la docencia por parte de los egresados de las IESFD y de algunas universidades públicas y privadas donde se forman para la docencia, en virtud de la identificación de un conjunto de debilidades formativas, las cuales han sido cubiertas desde las experiencias frente a grupo o bien preocupándose por continuar estudiando y preparándose como docentes, todo ello con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas chiapanecas.

---

<sup>3</sup> La lógica en que se han implantado los planes y programas de estudios en la sociedad mexicana, ha sido primero reformar la educación básica y, posteriormente la educación normal; aun cuando hay estudios y trabajos que sostienen que la lógica para diseñar las reformas en el nivel básico, sería desde el currículum deliberativo, postura que propone el doctor Ángel Díaz Barriga, el cual se basa en el argumento que deberían surgir de los agentes que viven la problemática en las aulas de la educación básica, quiénes tendrían que manifestar cuáles son las debilidades formativas y, en qué áreas habría que fortalecerse a partir de las prácticas profesionales.

## De la formación docente e interdisciplinaria en las instituciones de educación superior formadoras de docentes en Chiapas<sup>4</sup>

Sin lugar a dudas, uno de los problemas identificados dentro de la sociedad mexicana, son los bajos niveles de desarrollo social y humano de su población; niveles que tienen efectos en los ámbitos económicos, sociales, culturales, educativos y de salud; a partir de los datos emitidos por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020) donde se evaluó el bienestar económico de la población en todo el país, se reportó que 43 % de la población es considerada pobre; 9 % están en la línea de pobreza extrema; 52 % no tiene acceso a seguridad social y sus repercusiones en la salud; así como 19 % tiene rezago educativo.

Para el caso de Chiapas, los datos estadísticos son más alarmantes, sobre todo porque existe una agudización de las condiciones de pobreza y marginación. Chiapas es el estado de la República con los más bajos niveles de desarrollo humano; de acuerdo con información emitida desde el portal del CONEVAL (2018) sobre medición de pobreza 2020, donde se presenta información de pobreza y evaluación en las entidades federativas y municipios, registró que 76 % de los chiapanecos se encuentran en situación de pobreza; 30 % están en condiciones de pobreza extrema; 18 % no tienen acceso a servicios de salud; 22 % de la población no tiene acceso a una buena alimentación y; 29 % de la población presentan rezago educativo.

Dentro de la entidad chiapaneca y de conformidad con el documento Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021, p. 87), al inicio del ciclo escolar 2022-2023 la educación de tipo básico en el nivel primaria arrojó los siguientes datos: abandono escolar 0.7 % (0.4 % nacional); reprobación 0.2 % (0.5 % nacional); analfabetismo 12.3 % (4.3 % nacional); esto pone de manifiesto, la imperante necesidad fortalecer

<sup>4</sup> En Chiapas existen 21 claves de centros de trabajo que se encuentran desarrollando actividades formativas y académicas en 19 edificios (dos escuelas brindan el servicio matutino y vespertino), constituyendo las IESFD que ofertan las licenciaturas con el perfil idóneo para el ingreso al servicio docente de la educación básica.

a uno de los principales actores de la educación, el docente;<sup>5</sup> en esta lógica es fundamental analizar el papel de este, así como las condiciones y factores que orientan su desempeño profesional. En ese sentido, consideramos que un factor determinante es la formación en un primer momento y, posteriormente la profesionalización.

Así pues, la formación docente aparece como una posibilidad para asegurar el éxito en los procesos educativos. Shön (1992) y Díaz (2006) sostienen que no solo tiene que ver con el desarrollo de técnicas y estrategias didácticas, sino con el dominio teórico/técnico y metodológico para responder a las necesidades didáctico-pedagógicas de los estudiantes en función de los planes y programas de estudios vigentes; por lo tanto, es importante reconocer que de acuerdo al grado de dominio teórico y práctico desarrollado como parte de la formación académica en cualquiera de las IESFD, el docente deberá realizar una adecuada y exitosa apropiación de conocimientos a sus estudiantes a través de la práctica docente,<sup>6</sup> y por supuesto no quedarse solo en eso; sino alcanzar un objetivo mayor, la construcción de conocimientos.

Canedo et al. (2017), plantean la necesidad de fortalecer los procesos formativos para la docencia como profesional frente a grupo, en términos de las decisiones que toma para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; en esa misma línea de pensamiento, es fundamental que las IESFD desarrollen una articulación entre los planes y programas de estudios de la educación normal y los planes y programas de estudio de la educación básica, donde los egresados se desempeñarán profesionalmente, justo esto es lo que daría congruencia a su formación y con ello lograr el propósito de contribuir cabalmente en el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas de los futuros

5 Actualmente son nueve IESFD en ocho edificios que brindan la formación de licenciatura en educación primaria general en la entidad chiapaneca; nos referimos a las Escuelas Normales: 1. "Fray Matías de Córdova"; 2. "Dr. Manuel Velasco Suárez"; 3. "Del Estado T/1"; 4. "Del Estado T/2"; 5. "Lic. Manuel Larráinzar"; 6. "Villaflores"; 7. "Del Occidente de Chiapas"; 8. "Tonalá" y; 9. "Rural Mactumactzá"; de las cuales ocho son administradas por la entidad y una por la federación.

6 Es un conocimiento especializado en el campo educativo, que radica en la capacidad del docente para analizar situaciones pedagógicas y, reflexionar con un sentido crítico las condiciones en que se da la práctica docente, desarrollando permanentemente técnicas y estrategias para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluar sus intervenciones didácticas.

profesores que tendrán la responsabilidad de ejercer la práctica docente en este contexto educativo; en ese orden de ideas Óscar Barrios (como citado en Vizcarra et al. 2016) asegura que:

La formación docente ha sido materia de innumerables análisis y discusiones, desde los factores explícitos e implícitos para la determinación del perfil profesional hasta los resultados esperados de la formación... se ha caracterizado por tener su énfasis en la adquisición y dominio de conocimientos, determinándose su calidad según la amplitud de sus saberes que considera el currículo de formación. (p. 181)

Por lo anterior, se plantea que el nivel y desempeño de la práctica docente están asociados directamente con las condiciones y el tipo de formación que obtuvieron dentro de alguna de las IESFD, es decir, un docente novel recién egresado se encuentra con una realidad educativa donde tiene que poner en juego sus conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas docentes adquiridas, combinándolos con sus competencias genéricas y profesionales, ello es indispensable para tomar decisiones dentro del aula, lo cual implica que si su formación inicial está sustentado teórica, técnica y metodológicamente podrá resolver los problemas que se le presenten, en cambio, si no fuera así, se encontraría en estado de indefensión para lograrlo.

Ahora bien, todo docente debe haber sido formado y posteriormente impartir clases con base en un plan y programas de estudio vigente, el cual contiene los lineamientos generales que guían el proceso enseñanza-aprendizaje. Cinco reformas educativas a la educación básica y siete a la educación normal se han configurado en el devenir histórico de la educación en México; la primera gran reforma hecha a la educación básica fue en 1970; generando la primera reforma a la educación normal con el plan de estudios de 1972 y posteriormente una segunda en 1975; ambos modelos bajo el enfoque conductista, según el acuerdo 11298, decretado por del Diario Oficial de la Federación (DOF) el 08/09/1975.

Una tercera reforma para la educación normal tuvo lugar con el plan de estudios de 1984 donde se pueden identificar dos características fundamentales: a) un cambio de modelo bajo el enfoque constructivista, según Larrauri (2005, p. 119) y; b) alcanzar el rango de licenciatura. La segunda reforma de gran calado para la educación básica, correspondió al plan y programas de estudios de 1993 y para la educación normal el plan de estudios 1997; finalmente, hubo una serie de reformas en el año 2002 con el *Compromiso Social por la educación*; iniciando con el nivel preescolar en 2004; seguida por el nivel secundaria en 2006 y; finalmente en 2009 con el nivel primaria; estas reformas estuvieron enmarcadas por la firma de la *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE) en 2008; concluyendo con el plan y programas de estudios 2011 para la educación básica y, para la educación normal el plan de estudios 2012; ambos planes planteados desde el enfoque de competencias.

Con el cambio de gobierno y la llegada del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al poder en el sexenio de 2012-2018, se plantearon una serie de reformas estructurales y la educativa no fue la excepción; toda vez que, se reformaron los planes y programas de estudios para la educación básica con el plan de estudios 2017 y su correspondencia en la educación normal, el plan de estudios 2018 con énfasis en el aprendizaje del idioma inglés; con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la Presidencia de la República, se reformaron los planes y programas de estudios 2022 tanto para educación básica como para la educación normal, siendo la primera vez que ambos planes inician al mismo tiempo.

Asimismo, se planteó la probabilidad de que por primera vez en la historia de la educación mexicana estuvieron operando tres planes y programas a la vez en el nivel de educación primaria; el primero con el plan de estudios 2011 con los programas de quinto y sexto grado; el segundo con el plan de estudios 2017 con los programas de primero a cuarto grado. La posibilidad de iniciar pilotaje del plan y programas de estudios 2022 en 960 escuelas fue previsto para el inicio del ciclo escolar 2022-2023; finalmente el pilotaje fue suspendiendo por un juez federal de distrito el 4 de octubre de 2022, bajo los argumentos de incertidumbre, imprecisiones, deficiencia y por faltas al debido

proceso de consulta de publicación en el DOF y a la falta de capacitación previa a los docentes.

Ahora bien, haber sido formado desde un plan y programas de estudio determinado y conocer el plan y programas de estudio del nivel en el que se van a impartir clases no basta, pues la realidad no es estática y los problemas que se enfrentan en los contextos socioeducativos cambian día a día, es necesario estar preparado para abordarlos y atenderlos, por ello después de la formación inicial docente,<sup>7</sup> es fundamental seguir un proceso continuo de formación y profesionalización para especializarse en el campo educativo de la docencia cada vez con mayor profundidad, con el objetivo de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje para generar mejores oportunidades de vida a los educandos; en ese sentido, Sarramona et al. (1998) mencionan que anteriormente “ser profesional era hacerse religioso, comprometerse con una orden monacal, sometiéndose a las normas a través de los votos de obediencia, pobreza y castidad”; argumentan que no fue hasta el siglo XVI que perdieron el sentido ascético y a partir del siglo XVII se conoció la profesionalización como actualmente se concibe; bajo esa lógica, Martín Lutero como citado en Sarramona, refiere un cambio sustancial sobre la profesión y sostiene que:

La vida contemplativa y ascética se considera puro egoísmo, por lo que no es un camino de salvación, mientras que el trabajo profesional es un deber para con el prójimo, una expresión de conducta moral y una forma de corresponder al amor de Dios. (p. 98)

En esta lógica, la profesionalización se constituye a partir de una serie de características como la autonomía profesional; el conocimiento

<sup>7</sup> Tiene como objetivo formar a los futuros profesionales de la educación; desarrollando sus habilidades y capacidades docentes para la formación de la niñez en la educación básica; en este sentido, el docente recién egresado ha de realizar una triple transición: a) de las aulas de la escuela normal, al espacio áulico del centro escolar en la educación básica; b) de cambiar su estatus de alumno a docente en una escuela del nivel primaria y; c) de trasladar la teoría educativa a la práctica docente.

teórico y práctico de la profesión; obligación y ética definiendo en un primer momento a la profesionalidad; aunque desde el punto de vista tradicional se resume en cuatro criterios a saber: a) remuneración económica; b) estatus social; c) autonomía y; d) vocación de servicio; por tanto, las ventajas de ser profesional están en la posibilidad del tipo de profesión que se elige ser y que tendrá efectos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; por lo tanto, exigen una autorreflexión permanente para incidir favorablemente en la educación básica.

El campo disciplinario de la educación está configurado por la participación de un conjunto de actores, uno de ellos es el docente, el punto de partida de su ejercicio sin duda es su formación, porque constituye el primer eslabón en el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, lo que implica el dominio teórico/técnico y metodológico para el ejercicio de la docencia; sin embargo, esta formación evidencia vacíos y debilidades disciplinarias que afectan de manera directa el logro educativo en los estudiantes –como se sustentará en párrafos siguientes– estos vacíos en algunos casos se han solventado en el tiempo a través de la experiencia, la profesionalización y formación continua docente; he ahí la importancia de su reflexión.

Evidentemente uno de los problemas identificados en los docentes egresados de las IEFSD ha sido su debilidad formativa para el ejercicio de la docencia; toda vez que dicha formación no basta para responder a las exigencias y necesidades del contexto educativo; se requiere de una profesionalización y formación continua; al respecto Jiménez et al. (2018, p. 167), plantean la importancia de la construcción de un conjunto sistematizado de competencias para el ejercicio de la docencia y mejoramiento de la práctica educativa que permita desarrollar y mantener una responsabilidad frente al trabajo, esmerarse por tener una vocación de servicio, comprometerse y responsabilizarse de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, aun cuando ya existe una reforma curricular sobre los planes y programas de estudios de las IESFD (plan 2022) habría que analizar con qué grado de articulación están vinculadas con los planes y programas de estudio de educación básica (plan 2022), que permita

coadyuvar en el desarrollo del conocimiento científico para solucionar los complejos problemas que dentro y fuera del aula se presentan.

La profesionalización y la formación continua docente dentro del campo educativo es amplia; toda vez que se puede considerar como tal a todo aquello relacionado con la tarea de enseñar es la profesión, profesionista, profesional,<sup>8</sup> y la profesionalización de acuerdo con Abundis (2013) y Montero (1996, p. 63) como citado en Nemiña et al. (2009) “dependiendo de su utilización [de quién lo maneje, con qué finalidad; desde qué perspectiva intelectual; con qué intereses] sus significados varían enormemente” (p. 1); por lo tanto dependerá del contexto desde dónde se haga el planteamiento e incluso desde qué posicionamiento epistemológico se sustente.

Por su parte Darling-Hammond (2005, p. 375) como citado en Nemiña et al. (2009) plantean que “la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones; sino que, más bien es un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma” (p. 1). Por lo tanto, no solo exigen por parte del profesional de la educación estar en constante actualización vía cursos a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) o profesionalización a través de posgrados; sino que esos conocimientos reflexionados estén vinculados a la vida colegiada y aterricen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde la conceptualización de la profesionalización clásica donde la característica principal es la especialización que se domine dentro de una materia en particular, en el caso de los profesores de educación primaria, no hay un dominio y expertise en la materia cuando estos egresan de las IESFD; actualmente con el nuevo plan y programas de

---

<sup>8</sup> La diferencia entre un profesionista y un profesional es que, mientras el primero es formado en un campo disciplinario en particular, no modifica su práctica cotidiana porque la asume como válida para toda su vida laboral y; por lo tanto, no le interesa actualizarse o capacitarse, generando un rezago sobre los avances del desarrollo científico y tecnológico del campo en cuestión; mientras que el profesional, es un sujeto formado en un campo disciplinario en particular y, es consciente de sus limitaciones y debilidades formativas, considerando la profesionalización como una opción de mejora continua para especializarse disciplinaria, teórica, técnica y metodológicamente, asumiendo una relación dialéctica de rupturas epistemológicas; construyendo y reconstruyendo sus saberes para mejorar su práctica en el campo de su profesión.

estudios 2022 para las escuelas normales que opera bajo el esquema de co-diseño, donde la federación aporta el 50 % de los programas y el resto es complementado por las entidades federativas en función de las necesidades y exigencias locales; generan las siguientes dudas ¿Qué metodologías utilizarán para ponerse de acuerdo sobre lo que cada escuela normal necesita?, ¿quiénes integrarán los equipos estatales de co-diseño de flexibilidad curricular?, ¿qué formación y experiencia tiene para la construcción de programas de estudios?, ¿cómo es la metodología de abordaje que tendrá el docente sobre los nuevos contenidos?; ¿se podrá aplicar en zonas con profundas desigualdades y diferencias regionales? Bajo esta lógica el docente debe estar preparado para ejercer su profesión a cabalidad, se trata de contextos altamente diferenciados y de alto nivel de complejidad que requieren de un docente formado con alto grado de especialización en términos del dominio teórico-técnico-metodológico dentro del campo educativo que potencie los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por ello, se hace indispensable prepararlo con la idea de que esta formación se lleve a cabo a lo largo de la vida; esto es equivalente a desarrollar una construcción formativa procesual y permanente, porque la formación normalista no ha sido suficiente para atender los retos y exigencias en términos del modelo educativo vigente que demanda la educación básica y que pretende atender los problemas educativos presentes, según Gordillo (2023).

A esta formación a lo largo de la vida puede denominársele: formación permanente; formación continua; formación para el servicio profesional docente, entre otras; en tal virtud, la profesionalización como parte del desarrollo profesional docente está relacionada con todos los cambios en la vida profesional, personal y social;<sup>9</sup> es decir, es multidimensional, porque no solo está vinculada a los conocimientos

---

<sup>9</sup> Desde esta perspectiva, se sostiene que el desarrollo profesional está basado en un modelo constructivista y no en un modelo de transmisión de conocimiento; por lo tanto, implica que un profesor debe considerar la profesionalización; la formación continua; el conocimiento pedagógico y el desarrollo de las capacidades docentes como una construcción procesual con una profunda reflexión de su práctica docente y, no como un asunto de adquisición de nuevas habilidades técnicas.

del modelo educativo y pedagógico o bien, del conocimiento del currículo; sino que además, está determinada por el contexto, el clima laboral, las condiciones en que se desarrolla la propia práctica docente, incluyendo la estabilidad económica y la injerencia político/sindical de los docentes.

En un estudio reciente de Gordillo (2023) sobre las repercusiones de la práctica docente de egresados de las IESFD en Chiapas, el autor argumenta que los docentes de nuevo ingreso existe mayor flexibilidad para aprender el oficio de la docencia, aun cuando tienen una débil formación académica inicial, porque durante los primeros años de servicio docente, la curva de aprendizaje es bastante buena, están dispuestos a desarrollar nuevas metodologías de enseñanza; así como de aprender a desarrollar técnicas y estrategias para mejorar la práctica docente; pero con el paso de los años se vuelve un trabajo rutinario y repetitivo, haciéndose tedioso el proceso de mejora continua.

Al ingreso al servicio docente, el incentivo para realizar y preocuparse por desempeñar un buen trabajo frente a grupo está asociado a la seguridad laboral y económica; no obstante, una vez que logran estabilidad económica y obtienen confort laboral, la curva de aprendizaje desciende drásticamente como sostiene Fierro et al. (1999) al grado de que quienes tiene más de 25 años de servicio no muestran interés alguno en aprender cosas nuevas para mejorar su práctica docente y pareciera que el ejercicio profesional genera desencanto y baja autoestima profesional.<sup>10</sup>

Aun y cuando los docentes desarrollan diferentes dimensiones<sup>11</sup> a lo largo de su trayectoria profesional, estos se construyen socialmente desde la práctica; en ese sentido, Linares et al. (2007) argumentan que los profesionales de la educación se construyen personal y colectivamente mediante la reflexión de su práctica docente, valorando

10 También está asociado a la lógica de decisión de ser profesor; la historia de vida y sus experiencias profesionales.

11 Dimensión personal, interpersonal, didáctica, institucional, axiológica y social.

la experiencia profesional, con la finalidad de potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro y fuera del aula; en esa misma línea de pensamiento se encuentran Imbernón (1994) y Giddens (2005) al sostener la importancia de compartir la experiencia en co-presencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del contexto, las interrelaciones socioculturales y comunitarias en el ejercicio de la docencia son el elemento central de construcción de sentido, sobre todo si en ellas se privilegia la reflexividad sobre la práctica pedagógica y no sobre la administración burocrática (funcional/administrativo) de los centros escolares.

Por otra parte, la formación inicial, la experiencia reflexionada, la profesionalización y formación continua conforman la trayectoria académica y profesional del docente de educación primaria, es indispensable reconocer a la formación académica para el ejercicio de la docencia como el primer eslabón de la práctica docente, ya que ello condiciona e incide favorable o desfavorablemente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación de este nivel.

La profesionalización en el docente implica una profunda preparación continua y especialización sobre los problemas identificados desde su práctica docente cotidiana, para la resolución de problemas socio educativos, que combinados con reflexión, investigación y experiencia profesional generen procesos altamente eficaces en el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades en sus estudiantes.

Actualmente en México, la profesionalización y formación continua docente están planteadas desde dos instancias que fundamentalmente inciden en la trayectoria académica y profesional como sostiene Castoriadis (2007): a) *lo Instituido* (Secretaría de Educación, Centros e Institutos de Investigación) a través de la Dirección General de Formación Continua a docentes y directivos y sus filiales en las entidades federativas y; b) *lo Instituyente* (procesos formativos) a través de estudios de posgrados, cursos, talleres, seminarios, etcétera. Mientras que desde lo instituido es una exigencia patronal y forma parte de las responsabilidades laborales de los docentes; el segundo, –desde lo instituyente– tiene mejores posibilidades de incidir favorablemente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación básica,

porque es una decisión personal de especializarse, no obstante, los dos elementos son necesarios y complementarios.

Uno de los argumentos que justifica la necesidad de profesionalización está sustentado en la lógica de resolver por un lado, debilidades disciplinares del pregrado y por otro, lo que plantea Zemelman (2005, p. 63), corregir el desfase entre el conocimiento científico social-educativo y las competencias que moviliza el docente frente a grupo, vinculado a los problemas que se presentan dentro del aula y que el docente debe resolver; en ese sentido, a través de la profesionalización los docentes pueden desarrollar y complementar nuevas metodologías, estrategias y técnicas que les permitan potenciar los conocimientos y destrezas de sus estudiantes, aún en contextos muy difíciles como se presenta en la región de estudio.

### **De la metodología utilizada para esta investigación**

Como mencionamos anteriormente, la reflexión sobre la importancia de la profesionalización y formación continua de los docentes de educación de nivel primaria; así como sus efectos dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación de los niños, se deriva de los resultados del estudio realizado sobre las repercusiones socioregionales de la práctica docente de egresados de las IESFD; los docentes encuestados y entrevistado son egresados de los planes de estudios 1984, 1997 y 2012, que se desempeñan frente a grupo en la región Altos de Chiapas; la delimitación del objeto de estudio estuvo determinado a partir de la identificación de los de acuerdo al Informe de Desarrollo Humano Municipal del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2019); por lo tanto, se determinó trabajar con las escuelas de organización completa para contar con un universo más amplio.

La metodología de investigación desarrollada permitió conocer las repercusiones formativas, disciplinarias, personales, profesionales y sociales de los docentes en cuestión. Dentro del estudio se analizaron

los planes y programas de estudios 1984, 1997 y 2012<sup>12</sup> de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), los cuales permitieron por un lado, identificar si cumplieron con los objetivos de la formación docente para el ejercicio de la práctica frente a grupo en las aulas de la educación básica, en función del modelo educativo y pedagógico, diseñadas desde la política educativa y; por otro lado, explicar las condiciones socio regionales donde los docentes desempeñan su práctica; como parte de los objetivos se reflexionó en torno a qué y en qué medida la formación con que ahora cuentan, les ha permitido obtener un dominio teórico, técnico y metodológico articulado a los requerimientos de los contenidos curriculares de la educación básica vigente, para la atención de sus estudiantes.

En esta lógica de reflexión, uno de los planteamientos problematizadores que se construyeron para llevar a cabo el estudio, estuvo sustentada en la concepción de reconocer que la formación docente entendida como el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades pedagógicas dentro de una de las IESFD debió desarrollar una sólida formación para el ejercicio de la profesión docente; sin embargo, esta no fue suficiente; por lo tanto, hay la necesidad de continuar formándose y con ello, consolidarse como profesionales de la educación del nivel primaria.

El estudio estuvo sustentado desde el paradigma hermenéutico/interpretativo, para dar cuenta a partir de una investigación de corte cualitativa, subjetiva, comprensiva e interpretativa de la realidad que están asociados a las repercusiones de la práctica docente y, esta a su vez a la formación docente. El enfoque con el que se abordó el estudio corresponde a un caso de tipo fenomenológico, apoyado con las técnicas de observación, bibliográfica, encuesta y entrevistas; para el acopio de información se construyeron dos instrumentos de investigación.

---

12 No se incluyó el plan y programas de estudios 2018 debido a dos situaciones: a) porque la primera generación de egresados de esa propuesta formativa fue en 2022 y dentro de la región de estudio no se identificó a ningún docente egresado de ese plan y; b) al ser de nuevo ingreso, generalmente los envían a las zonas y escuelas más lejanas y no tienen la posibilidad de estar en una zona privilegiada, como es el caso Zinacantán y San Juan Chamula, que normalmente llegan con cinco años de servicios.

El proceso metodológico de la investigación estuvo diseñado a partir de un estudio regionalizado<sup>13</sup> cualitativo de tipo fenomenológico, sustentado en los argumentos que plantea Bolio (2012); toda vez que se busca describir, interpretar y explicar las repercusiones que ha tenido la práctica docente de profesores de educación primaria.

#### **a. Instrumentos**

- Cuestionario cerrado de 34 preguntas dirigido a docentes frente a grupo dentro de la región de estudio.
- Guía de entrevista semiestructurada aplicada a cinco docentes que participaron de manera voluntaria.

#### **b. Sujetos de estudio**

Los participantes de la región de estudio fueron docentes frente a grupo que laboran en escuelas de educación del tipo básico, específicamente en el nivel de primaria general dentro de tres municipios de Chiapas como son el caso de San Juan Chamula, Mitontic y Zinacantán, los cuales cuentan con los menores índices de desarrollo humano y social en la entidad; de acuerdo al Informe de Desarrollo Humano Municipal del PNUD (2019), dichos municipios presentan los niveles más bajos en los rubros de pobreza; desarrollo social; economía; salud y educación.

Producto de ello surgieron dos categorías conceptuales para explicar dicha región: por un lado, la Región Formativa Docente (RFD), concebida como el espacio donde confluyen los procesos formativos para el ejercicio de la docencia que no es exclusivo de las IESFD, sino, también de las universidades públicas y privadas que tienen carreras vinculadas a la educación y; por otro lado, la Región de la Práctica Docente (RPD) como el conjunto de escuelas primarias participantes en el estudio,

<sup>13</sup> Para esta investigación el concepto de región está planteado como una construcción epistémica, donde el sujeto reflexiona más allá del espacio físico e interactúa con otros sujetos y comparten características interculturales, situaciones económicas y procesos sociales diferenciados en un tiempo determinado.

ubicadas en la región Altos de Chiapas. Originalmente estaban consideradas los tres municipios descritos en el párrafo anterior; no obstante, solo se trabajaron con las escuelas ubicadas en los municipios de San Juan Chamula y Zinacantán, excluyéndose al municipio de Mitontic porque no se encontraron escuelas primarias en la modalidad general; ya que solamente oferta la modalidad de bilingües e indígenas, por lo tanto, no participaron en el estudio.

**Cuadro 1.** Relación de escuelas primarias generales participantes en la Región Altos de Chiapas

N/P	Sector	Zona Escolar	Escuela	Sede	Número de Docentes
1	6	028	José Vasconcelos Calderón	Chamula	10
2	6	028	Adolfo López Mateos	Chamula	8
3	6	028	Niños Héroes	Chamula	6
4	6	031	José María Morelos	Zinacantán	6
5	6	031	Cristóbal Colón	Zinacantán	9
6	6	031	Dr. Belisario Domínguez P.	Zinacantán	11
7	6	031	Liberación	Zinacantán	6
8	6	031	Melchor Ocampo	Zinacantán	18
9	6	031	Rafael Ramírez Castañeda	Zinacantán	16
10	6	031	Raza de Bronce	Zinacantán	12
11	6	031	Jacinto Canek	Zinacantán	8
12	6	054	Cuauhtémoc	Chamula	6
13	6	054	Lic. Manuel Larráinzar	Chamula	6
Totales					122

Fuente: Construcción propia a partir de Base de Datos de la plantilla final del ciclo escolar 2017-2018 del nivel primaria general de la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF).

Como puede observarse en el cuadro 1, dentro de la región de estudio se identificaron trece centros de trabajo, organizados en tres zonas escolares (028, 031 y 054), los cuales pertenecen a dos municipios

(Chamula y Zinacantán);<sup>14</sup> cabe mencionar que se discriminaron de la investigación a los directores técnicos, profesores de educación física, música e inglés, quedando únicamente como sujetos de investigación los docentes frente a grupo.

### **c. Procedimiento**

Para la obtención de los datos empíricos se realizaron visitas a los centros de trabajo donde laboraban los participantes del estudio con la finalidad de plantearles el objetivo de la investigación y la necesidad de su participación y colaboración; las visitas se realizaron en dos etapas; en la primera se aplicó un instrumento cuestionario de 34 preguntas en los meses de noviembre y diciembre del 2021 y; a partir de la información obtenida se identificó a los candidatos que fueran egresados de una IESFD; formados en los planes de estudios 1984, 1997 y 2012; que fueran docentes frente a grupo; se hizo una invitación abierta para quienes cumplieran con los criterios de elegibilidad; posteriormente en una segunda visita realizada en los meses de enero y febrero del 2022 se desarrollaron entrevistas en profundidad a los cinco docentes que fungieron como informantes; cabe mencionar que el tratamiento y uso de la información obtenida tuvo un carácter estrictamente ético y académico.

### **d. Procesamiento de datos**

El proceso de análisis y reflexión sobre la información y datos obtenidos se hizo en dos momentos; el primero fue de carácter más cuantitativo (cuestionario) y estuvo relacionado con la necesidad de dar cuenta de las condiciones formativas y disciplinarias de los docentes en cuestión, para el procesamiento

<sup>14</sup> Como se mencionó en líneas arriba, de los tres municipios con el menor índice de desarrollo humano en educación, solamente se trabajaron dos municipios, porque en el municipio de Mitontic no cuenta con escuelas que brinden el servicio de primaria general, solamente oferta la atención de primaria indígena.

de la información se utilizó el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS); mientras que el segundo tuvo como objetivo conocer las repercusiones personales, profesionales y sociales de la práctica didáctica-pedagógica de los docentes antes descritos y para ello se aplicó la entrevista semiestructurada la cual fue procesada a través del Programa Análisis Cualitativo de Datos Textuales ATLAS.ti. El acopio de la información a través de estas dos técnicas, aunada a la observación directa y la revisión bibliográfica que permitió analizar y reflexionar el objeto de estudio.

El punto de partida fueron las condiciones generales contextuales que, al ir profundizando surgieron las específicas, que finalmente permitieron realizar la contrastación de los conceptos teóricos con los datos empíricos, para identificar los primeros hallazgos, para pasar a la etapa de análisis y reflexión y posteriormente a la comprensión e interpretar de la realidad estudiada.

Los datos obtenidos de la encuesta refieren que, dentro de la región de estudio se identificaron trece centros de trabajos<sup>15</sup> con una población de 160 actores educativos; de estas trece instituciones solo participaron once escuelas –debido a que en dos escuelas había conflictos entre los docentes y la comunidad– quedando una población de 122 agentes de la educación, conformados por directivos, profesores de educación física, música, inglés y docentes frente a grupo; por lo tanto, del total de las once escuelas participantes que se logró censar fue de 65 % y entre las razones por las que no participaron un 35 % (56 docentes) restantes se encuentran las siguientes: a) dos escuelas manifestaron tener problemas internos con la comunidad; b) no se presentaron a laborar el día de aplicación; c) fungían como

---

15 Las escuelas primarias “Manuel Larráinzar” y “Raza de Bronce”, no participaron en la investigación, manifestando tener problemas internos con la comunidad; por lo que, la recomendación del comité de padres de familias en conjunto con la dirección escolar de ambas sedes, fue de no participar por no contar con las garantías de integridad física para el investigador.

directivos o asistentes de plantel y; d) no se interesaron en participar en la investigación.

Para la elección de los participantes de la entrevista semiestructurada, los criterios fueron: a) ser egresado de una de las IESFD y formado en algunos de los planes y programas de estudios de 1984, 1997 y 2012; b) estar trabajando en la región de estudio; y, c) desempeñarse frente a grupo en el nivel primaria general.

Producto del análisis de la información se obtuvieron los resultados que aquí se presentan.

### **Repercusiones de la formación en la práctica docente en escuelas primarias**

Varios son los hallazgos y resultados de esta investigación, uno de ellos y que nos parece importante destacar está referido a la elección de la carrera para el ejercicio de la docencia, el cual se encontró que estuvo relacionado directamente con la seguridad económica y laboral (plaza base); así como, la motivación para dicha elección estuvo determinada por tres cuestiones fundamentales: 1) Por ingreso económico seguro con 56 %; 2) por el gusto de enseñar un 27 % (vocación docente) y; 3) 17 % porque tenían familiares que trabajan directamente en el magisterio.

Una de las preguntas centrales de la encuesta fue conocer la percepción que tuvieron al ingresar al servicio docente y, si hubo algún cambio a través del tiempo; siendo evidente que dicha percepción sobre ello ha cambiado radicalmente; toda vez que a su ingreso tenían una visión más romántica de la docencia; es decir, muchos de ellos aseguran que esperaban ser útiles y reconocidos por la comunidad en que prestaban sus servicios, es claro que el ánimo y la esperanza de generar cambios importantes en los estudiantes era una constante.

No obstante, ellos refieren que al paso del tiempo esta percepción cambió, la realidad era muy diferente a lo que imaginaban, se dieron cuenta de que se trataba de un trabajo que requería un esfuerzo mayor debido a las condiciones contextuales donde se desempeñan, en su mayoría con muchas carencias sociales, espacios regionales con altos niveles de pobreza; niños mal alimentados y mal atendidos por sus

padres y, escuelas con carencias de infraestructura (incluso falta de escuelas y donde las había falta de aulas) hasta la ausencia de material didáctico y, en algunos casos de libros de textos gratuitos; pero sobre todo, en su conjunto expresaron la falta de una formación docente sólida en los primeros años de servicios para el ejercicio frente a grupo en el nivel primaria.

Los entrevistados refieren que enfrentaron graves problemas para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, toda vez que no había un dominio de los contenidos teóricos, así como de las técnicas y estrategias didáctico-pedagógicas; aunado a la falta de dominio del idioma español por parte de los estudiantes o de la lengua de la comunidad por parte de los docentes.

Reconocen que no lograron desarrollar un dominio de las corrientes pedagógicas y teóricas para comprender los procesos cognitivos y potenciar sus aprendizajes; así como, los proyectos, planeaciones, técnicas y actividades para promover los procesos de enseñanza y; metodológico para el ejercicio de la práctica docente; mencionan que observaron la existencia de una falta de articulación entre los planes y programas de estudios de la Educación Normal y los planes y programas de estudios de la Educación Básica vigente; que esa desarticulación los dejó en una total indefensión para desarrollar los procesos formativos, al grado de recurrir con colegas docentes más experimentados para apoyarse y poder solventar sus debilidades para el ejercicio de la práctica docente; pero sobre todo, buscar urgentemente mecanismos de formación para estar a la altura de la solución de la problemática educativa de la región donde se desempeñaban.

Son conscientes, por un lado, de haber descubierto desde la práctica docente en sus primeros años de servicio, una debilidad formativa y disciplinaria importante que les causó decepción y desesperanza, la cual fue superada en el transcurrir del tiempo y con base en la adquisición de experiencia en el servicio; por otro, hacen hincapié de que esto no hubiera sido posible sin la profesionalización y formación continua.

Asimismo, sostienen también que no se refieren a la formación continua que brinda la propia Secretaría de Educación, que si bien les oferta cursos y seminarios de actualización, estos no les han sido

útiles, porque han sido muy generales y descontextualizados y no están vinculados con los problemas que enfrentan como es el caso de los procesos de lectoescritura (adquisición, dominio y comprensión) y el proceso de la construcción del concepto de número; manifiestan, que se refieren a cursos que han sido financiados de manera particular vía programas de posgrados, toda vez que lo que han cursado consideran están más en concordancia con la atención a las necesidades teóricas y prácticas que enfrentan para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel primaria.

Esto ha sido posible porque sus condiciones salariales han mejorado y argumentan que el programa de carrera magisterial les ha sido útil para poder sufragar la inversión que representa la formación docente continua, vía posgrados.

De los profesores sujetos de estudio, según la encuesta aplicada, solo 18 % de ellos siguieron especializándose en el campo educativo a través de programas de posgrados (maestría); cabe mencionar que la gran mayoría de los programas cursados están dentro del campo disciplinario de la educación, excepto uno, la maestría en Alimentación y Nutrición; también se identificó que solo hay dos docentes que cuentan con estudios de doctorado y ambos en programas que pertenecen al sector privado.

Es evidente que la profesionalización docente vía posgrado no es muy común en los profesores de educación del nivel primaria, y que esta más bien responde a una necesidad de credencializarse y obtener mayor remuneración económica vía movilidad horizontal o vertical; toda vez que, para obtener el ascenso es indispensable contar con un posgrado, hacer proyectos de investigación y/o intervención, además de someterse a evaluaciones permanentes.

Los docentes entrevistados también refieren que la lengua ha sido un obstáculo importante en los procesos socio formativos, argumentan que no hay dominio del código lingüístico por parte de ambos actores (docentes y estudiantes); en ese sentido, el docente no habla la lengua donde se desarrolla su práctica y; el estudiante no domina la lengua del español con la que los docentes conducen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a pesar de que la política educativa

considera la necesidad de ir incorporando en los estudiantes el idioma español como lengua oficial y ser un vehículo para favorecer las actividades áulicas, esto se da de manera muy tardía, ya que no se enseña español de manera específica, sino que, se enseña en español y no todos los niños son capaces de aprender a la misma velocidad y nivel, esta carencia en la realidad educativa se convierte en una barrera porque el estudiante no lo domina y, por su puesto el docente tampoco conoce la lengua materna de los estudiantes, ya que este no es un requisito para su contratación, dificultando enormemente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Otro problema que refieren los docentes es la desvinculación del plan y programas de estudio de la primaria con los contextos locales; en ese sentido, los docentes aseguran que a pesar de los esfuerzos por articular los conocimientos científicos generales con los conocimientos locales, la tarea además de difícil, es poco fructífera, porque el plan y programas de estudio está totalmente desarticulado con la realidad y problemáticas donde se desarrolla la práctica docente.<sup>16</sup>

Los problemas vividos por los docentes entrevistados en la región estudiada son múltiples, variados y complejos, los aquí mencionados son los que atañen a la mayoría de ellos, no obstante, el más recurrente es sin duda, la escasa formación docente que ellos recibieron en las instituciones de las cuales egresaron, lo que ocasiona que se les dificulte mucho vencer los retos que la formación de niños del nivel primaria les exige.

Por lo tanto, es elemental mejorar los procesos formativos; tal como propone Robalino (2005), cuando argumenta que es “fundamental formar docentes que no solo estén predeterminados por talleres, guías o manuales, sino que deben ser cuadros de alto rendimiento académico e innovadores y dominar las tecnologías de la información y la comunicación en la era digital” (p. 11); es necesario comprender

---

<sup>16</sup> En ese sentido el nuevo plan de estudios 2022 para la educación básica, plantea como estrategia el diseño de programas analíticos apoyados por los programas sintéticos, donde se abordan los problemas del contexto donde se encuentran inserta la escuela y, ponderan la recuperación de los conocimientos milenarios, ancestrales y de la comunidad.

que se debe entender como un proceso integral y holístico en donde el docente moviliza sus competencias genéricas y profesionales para articular relaciones significativas que le permiten promover en sus estudiantes una formación académica adecuada; esto solo es posible si el docente desarrolla habilidades, capacidades y destrezas que puedan potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que coadyuven a resolver problemas de la vida cotidiana en el contexto donde se encuentren insertos SEP (2014, p. 10).

Por ello se proponen dos cuestiones: la primera es que los catedráticos que se encuentren laborando al interior de una IESFD no solo deben conocer y dominar el plan de estudios de la Educación Normal para garantizar una sólida formación teórica, técnica y metodológica; sino conocer y articularlo con los procesos formativos del plan y programas de estudios de la Educación Básica, esto potenciará los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de las escuelas primarias y; la segunda, trabajar con los futuros docentes y en servicio sobre la necesidad de profesionalizarse continuamente para resolver los problemas áulicos que se presentan a diario, y que son distintos en los diferentes espacios y tiempos de instrucción y estos a su vez, imbricarlos en el contexto donde se desarrolla los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario hacer consciencia en los docentes sobre las ventajas docentes de estar actualizándose y capacitándose permanentemente, porque el conocimiento científico/educativo y la realidad social no es estática; por lo tanto, es indispensable, formarse a lo largo de la vida profesional como una posibilidad muy importante de solventar algunas de las deficiencias que los docentes pudieran tener en la práctica docente.

Después de contrastar los datos empíricos –obtenidos a través de la encuesta y las entrevistas– y analizarlos a la luz de las teorías que fundamentan el estudio, se concluye que la profesionalización y formación permanente, aunada a la adquisición de experiencia docente diaria, seguramente generará un círculo de aprendizaje virtuoso, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes en servicio que tendrán efectos y repercusiones en la niñez chiapaneca.

En otras palabras, debe significar para el docente un compromiso desde la acción pedagógica –desde su espacio laboral, aun con las más complejas condiciones socio educativas– basado en una profunda comprensión y auto reflexión, producto de la investigación, sistematización<sup>17</sup> e innovación estratégica en torno a los problemas que gravitan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sustentados desde una visión de profesionalización y actualización continua; sin caer, en una condición de que a mayor profesionalización, mayor jerarquía y se deje de lado, el verdadero interés por favorecer los aprendizajes en los alumnos.

### Reflexiones finales

A manera de conclusión, una de las finalidades de este trabajo ha sido fundamentar teórica y metodológicamente la importancia de la necesidad de la profesionalización y formación continua de los docentes del tipo básico en general y, de manera particular en el nivel primaria.

Según los resultados de la investigación menos del 20 % de docentes han realizado estudios de posgrado, sin embargo, se espera que una motivación importante vía el convencimiento de que la educación a lo largo de la vida es importante y en beneficio no solo de su persona, sino de los estudiantes, este porcentaje se pueda elevar, ya que quienes ahora lo han hecho han tenido como objetivo el ascenso laboral, más que el desarrollo de una mejor práctica docente.

En ese sentido es importante que los docentes no solo se actualicen a través de los cursos que se ofertan desde la SEP, sino que deben buscar otras opciones de formación y capacitación para estar a la

---

<sup>17</sup> Pongamos por caso el proceso de enseñanza de la adquisición de la lectoescritura que se genera en primer y segundo grados del nivel primaria de la educación básica; dentro de la malla curricular del plan y programas de estudios vigente (2018) de la Educación Normal, no se identifica un eje formativo, programa o metodología para su atención en términos de un dominio teórico/técnico/metodológico; solamente presenta en una unidad de estudio, temas relacionados teóricamente, sin que exista un proceso práctico donde desarrolle las habilidades, capacidades y destrezas para la enseñanza-aprendizaje; por lo tanto, se convierte en una debilidad formativa que debe enfrentarse desde la práctica real. Ahora bien, aun cuando existe un conjunto de experiencias exitosas de docentes para la enseñanza de la adquisición y dominio de la lectoescritura -pericias didácticas construidas en el devenir del tiempo-; también lo es que, no hay una sistematización de esas vivencias que sirvan de base u orientaciones metodológicas para ser compartida con los docentes noveles que ingresan al servicio docente.

vanguardia de las necesidades de sus estudiantes en función del contexto, es necesario potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

En suma, el problema de la formación docente no es un asunto exclusivo de los egresados de las IESFD, sino también de los que son egresados de IES privadas y de las universidades públicas que tienen carreras afines a la educación y que dentro del catálogo de profesiones la SEP acepta para el ingreso al servicio docente; ya que también en estas otras instituciones formadoras de docentes están presentes dichas debilidades formativas y disciplinarias.

Además de que también se observa una ausencia de formación para el diseño y aplicación de una planeación didáctica adecuada, todo ello, aunado a la desarticulación de los planes y programas de estudios entre lo de su formación y los de la formación de la educación de la educación básica, resultan en una debilidad formativa para la práctica docente.

Los vacíos que afectan el ejercicio de la profesión frente a grupo sin duda están permeados transversalmente por los planes y programas de estudio, tanto de Educación Normal como de Educación Básica, en ese sentido, consideramos que es válido y legítimo cuestionar la manera en que estos se construyen y quiénes son los actores que participan en su elaboración, ya que solo la participación conjunta de todos los actores de la educación, garantizará que los contenidos de los planes de estudios<sup>18</sup> estén además de actualizados, vinculados con la realidad social en la que van a ser aplicados para promover una formación desde la educación básica a la superior de manera integral, holística e interdisciplinaria sustentada en la mirada de Morin (2010); de tal manera que forme ciudadanos responsables y profesionales, que sean conscientes

---

18 Aun cuando el plan de estudios 2022, tanto para educación básica, como para normales; estos últimos tienen un acierto; toda vez que la federación aporta el 50 % de los programas y el resto son programas flexibles por parte de las entidades; así por ejemplo para el caso chiapaneco está el "Equipo de co-diseño de flexibilidad curricular del Estado de Chiapas" que tienen la responsabilidad de co-diseñar el 50 % de los programas que atenderán las problemáticas del contexto donde se forman los futuros docentes. Sin embargo, no se está en desacuerdo sobre el co-diseño; sino que se debería de preguntar a los actores que se encuentran laborando en el nivel primaria, cuáles son las debilidades formativas para el co-diseño y atender verdaderamente las causalidades de los problemas que enfrentan los docentes al egresar de una IESFD.

de los múltiples y complejos problemas estructurales que afectan a nuestra sociedad, permitiéndoles mejorar sus condiciones de vida.

Estas debilidades existentes en la formación de pregrado repercuten personal, profesional y socialmente, sin embargo, profesionalización y formación continua pueden solventarlas y con ello lograr mejores resultados educativos que combinados con una profunda reflexividad e investigación desde la misma práctica docente, pueden hacer la diferencia y dejar una huella en la formación básica, atendiendo a la conformación de ciudadanos que respondan a las exigencias económicas y sociales en un marco de respeto hacia la vida con alto grado de responsabilidad; justo, honesto, responsable consigo mismo y con los diferentes, consciente con el medio ambiente, sensible y comprometido socialmente con el contexto donde vive. Sencillamente una persona más humanizada.

## Referencias

- Abundis, F. (2013). *El papel de las profesiones dentro de la dinámica de la vida social*. Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León. [http://eprints.uanl.mx/8028/1/a2\\_1.pdf](http://eprints.uanl.mx/8028/1/a2_1.pdf)
- Bolio, P. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Revista Reencuentro*, (65). (pp. 20-29). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores
- Canedo, C. C.G., Reyes, J. A., & Chicharro, G. M. P. (2017). *Formación inicial de docentes de educación básica. Una mirada desde los actores*. Congreso de Investigación Educativa-COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0700.pdf>
- CONEVAL (2018). *Medición de pobreza 2008-2018*, Chiapas. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/Pobreza\\_2018.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/Pobreza_2018.aspx)
- (2020). *Medición de pobreza 2020, Estados Unidos Mexicanos*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza\\_2020.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx)

- Díaz, Q. V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 12 (núm. Ext. 2006) (pp. 88-103). <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- DOF (1975). Diario Oficial de la Federación de 08/09/1975. Acuerdo 11298.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. [https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933\\_Transformando\\_la\\_practica\\_docente\\_una\\_propuesta\\_basada\\_en\\_la\\_investigacion-accion\\_C\\_Fierro\\_B\\_Fortoul\\_L\\_Rosas/links/5aa70832a6fdccc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion_C_Fierro_B_Fortoul_L_Rosas/links/5aa70832a6fdccc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf)
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina. <https://agoracontemporanea.files.wordpress.com/2018/03/giddens-anthony-la-constitucion-de-la-sociedad.pdf>
- Gordillo, J. E. (2023). *Repercusiones socioregionales de la práctica docente de egresados de las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD) en Chiapas*. [Tesis doctoral Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)]. Repositorio Institucional.
- Imbernón, F. (s/f). *La profesión docente ante los desafíos del presente y el futuro*. Universidad de Barcelona. [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_profesion\\_docente\\_ante\\_los\\_desafios\\_del\\_presente\\_y\\_del\\_futuro\\_imbernon\\_f.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf)
- Jiménez, H. D., González, O. J. J. & Tornel, A. M. (2018). Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. *Revista Estudios Pedagógicos XLIV* (3) (pp. 157-172). <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-157.pdf>
- Larrauri, T. R. (2005). La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXV (1-2) (pp. 89-126). Universidad Iberoamericana. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035204.pdf>

- Linares, G. E. E., García, M. A. I. & Martínez, A. L. (2007). La profesionalización docente: Nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12 (22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.857>
- Max-Neff, M. A. (2004) *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Universidad Austral de Chile. <http://ecosad.org/phocadownloadpap/otropublicaciones/max-neef-fundamentos-transdisciplinariedad.pdf>
- Morin, E. (2010). *Sobre la interdisciplinariedad*. Universidad ICESI. Repositorio institucional. Colombia. [https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/publicaciones\\_icesi/article/view/643/643](https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/publicaciones_icesi/article/view/643/643)
- Nemiña E. R., García, R. H. M. & Montero, M. L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y Problemas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (2) (pp. 1-13). Universidad de Granada, España. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- PNUD (2019). *Informe del Desarrollo Humano Municipal 2010-2015: Transformando México desde lo local*. <https://www.undp.org/es/mexico/publicaciones/idh-municipal-2010-2015>
- Robalino, C. M. (2005). Actor o protagonista. Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*, 3. OREALC-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144709>
- Sarramona, L. J., Noguera A. J. & Vera, V. J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista Interuniversitaria, Teoría de la educación*, 10 Ediciones Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/71831>
- SEP (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. DGESPE. [https://dgesum.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/antecedentes/modalidades\\_titulacion](https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/antecedentes/modalidades_titulacion)
- (2018). *Plantilla final del ciclo escolar 2017-2018 del nivel primaria general de la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF)*.
- (2021). *Principales cifras del sistema educativo mexicano 2021-2022*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Ciudad de México. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2021\\_2022\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf)

- (2022). *Retos de la docencia ante el marco curricular 2022*. Primera sesión del Consejo Técnico Escolar. <https://www.youtube.com/watch?v=-zi8Sl4Vb5g>
- Shön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Paidós. <https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- Vizcarra, B. J. J., Urrea, M. L. & Trimiño, Q. B. (2016). La especialización docente por campos formativos en la educación básica mexicana. Una necesidad para concretar el modelo curricular. *Revista Ra Xhimai*, 12 (6) (pp. 177-185). <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194011.pdf>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos. Editorial Rubí.



## El pensamiento crítico en las propuestas curriculares nacional y sindical para la Educación Básica en México

---

Blanca Aurora Vázquez Pérez<sup>1</sup>

Daniel Hernández Cruz<sup>2</sup>

### Introducción

**E**n diversas investigaciones realizadas sobre el pensamiento crítico en la educación se ha hecho mención sobre los aspectos positivos que conlleva su aplicación y práctica en los actores educativos, sobre todo, en docentes y estudiantes, se habla de los beneficios que puede traer en ellos, en el aula y la comunidad; por ejemplo, la investigación de Sainz y Rivas (2012), así como el texto de Betancourth, Insuasti y Riascos, (2012) resaltan que al emplear

---

<sup>1</sup> Maestra en Historia por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y docente adscrita a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). ORCID: 0000-0002-7424-6121.

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Docente-investigador de tiempo completo adscrito a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8773-3316>.

determinadas estrategias de intervención didáctica en los estudiantes, como la discusión socrática en el nivel de educación universitaria, sus habilidades de pensamiento crítico aumentan, así mismo López Aymez (2013), hace una revisión teórica sobre el abordaje del pensamiento crítico con el propósito global de estimular este pensamiento que considera de orden superior en el aula.

Más recientemente, Lengua Cantero y otros investigadores hablaron sobre su desarrollo en las nuevas tecnologías (2020), encontrando que las Tecnologías Emergentes se han situado como una de las tendencias con mayor desarrollo en el campo educativo, pero que no hay evidencia del uso de la inteligencia artificial como mediación en este pensamiento que consideran también de orden superior.

En general, sobre el pensamiento crítico en el ámbito educativo se habla de que mejora las habilidades de pensamiento en los estudiantes, pero no se da una reflexión sobre qué se está entendiendo por él, se da por hecho que es un pensamiento de orden superior y que al emplearlo desarrolla las capacidades cognitivas de los estudiantes, pero se deja sin reflexionar sobre su categorización en las investigaciones, obviando dicho orden superior de pensamiento e insistiendo en la importancia de su fortalecimiento y desarrollo sobre todo en estudiantes universitarios más que en los de nivel de educación básica.

En investigaciones doctorales previas, se ha mencionado también la importancia del pensamiento crítico en la educación, y algunos elementos propios de la crítica que han surgido en los hallazgos; por ejemplo, en la tesis doctoral de estudios regionales: *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural* (2015), Espinosa Torres encontró que la dimensión intercultural-afectiva detona procesos de pensamiento crítico, así como los principios y anhelos de la pedagogía crítica para el cambio social, pero de nuevo, se obvia lo que se entiende por pensamiento crítico; se plantea aquí ya no como un pensamiento de orden superior sino como potenciador del cambio social en la escuela y la comunidad, en los estudiantes, docentes y padres de familia. De igual forma, en la tesis doctoral de estudios regionales: *Experiencias de profesores universitarios en el diseño de dos planes de estudio por*

*competencias*, López Gutiérrez (2019), encontró que existe adopción y resistencia a las políticas educativas por parte de los docentes en el diseño de los planes curriculares, pero no se expone la relación que hay entre esta resistencia de los sujetos desde el pensar crítico ni lo que se entiende por él.

Es necesario entonces analizar de qué manera se concibe el pensamiento crítico, cómo se desarrolla y configura en tanto región socio-epistémica y las pretensiones que se tienen sobre él en relación con el ámbito educativo; lo anterior se puede abordar analizando los discursos que, en torno a él han planteado en las propuestas curriculares, su importancia radica en que pueden llegar a decantar en las significaciones de los sujetos personales como el profesorado de educación básica, particularmente en el estado de Chiapas, que pueden coincidir o no con lo que se persigue a nivel nacional.

En el presente capítulo se analiza cómo se puede estar configurando esta región socio-epistémica a partir de los discursos de dos actores educativos: el Estado, el sindicato, es decir, se pretende analizar cómo se está concibiendo el pensamiento crítico en la educación básica en una región socioeducativa específica, los propósitos que se persiguen en las instituciones educativas tanto en la perspectiva nacional como en la sindical.

Se exponen los resultados obtenidos, mediante un análisis hermenéutico y crítico del discurso; de la primera parte, que corresponde al cómo se está orientando el pensamiento crítico en los discursos institucionales; se tiene por un lado, lo que se ha concebido en el *Plan de Estudios de la Educación Básica* (2022) por “pensamiento crítico” identificándose con la teoría crítica de la educación; y por otro, lo que la propuesta educativa sindical expuesta en *Ejes del Proyecto Educativo Emancipador* (2022) sostiene, respecto a la orientación que debe darse sobre el mismo y su papel en la Educación Básica en la entidad.

Para ello, se ha considerado necesario exponer algunos aportes filosóficos que han abordado la cuestión de la “crítica”, como los aportes de Kant, la generación de conocimiento como una autoconciencia de Hegel, las condiciones de explotación en las estructura social según Marx, las relaciones entre poder y verdad en los discursos según

Foucault, las aportaciones de la escuela de Frankfurt y la corriente epistémica latinoamericana, todo ello con el fin de exponer los dos enfoques principales que se han seguido para la concepción del pensamiento crítico.

Se observan estos dos discursos a raíz de que en Chiapas, la presencia del Sindicato de la Sección VII de los Trabajadores de la Educación adscrita a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, funge como uno de los actores, y su discurso, que median en la configuración de la región socio-epistémica; esta perspectiva teórica que caracteriza al pensamiento crítico fundamenta las Propuestas de Educación Alternativa, al plantear la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico, no solo desde un enfoque cognoscitivo en el que prevalece el desarrollo de habilidades de razonamiento en los estudiantes, sino también desde una perspectiva socio-histórica en la cual, el énfasis recae en la emancipación de los sujetos y la transformación social.

En el actual gobierno, que se ha autodenominado como de la Cuarta Transformación (4T), el pensamiento crítico se ha vuelto tema de Estado y ha tratado de retomar los dos enfoques en su plan nacional para la educación básica, es decir, el enfoque cognoscitivo y el socio-histórico; no obstante, es necesario analizar hacia dónde se está orientando la noción de pensamiento crítico en este plan nacional, así como el cuerpo epistémico que integra, y si coincide o no con la concepción de pensamiento crítico en la propuesta educativa que ha pretendido la CNTE en la región sureste del país, específicamente en Chiapas. Esto es relevante, ya que por primera vez en México el discurso crítico de la educación aparece como tema de estado y a la vez sindical, al menos en una fracción de este.

### **Dos enfoques principales sobre el pensamiento crítico**

En toda propuesta educativa, hay un aparato filosófico-epistémico que le precede. Al hablar de pensamiento crítico, es necesario mencionar cómo se ha concebido la “crítica” en la filosofía. Esta tuvo resonancia de gran magnitud en los planteamientos filosóficos de Immanuel Kant en el siglo XVIII; mediante su propuesta de una filosofía crítica,

invitó a explorar aquellas condiciones que posibilitaran el verdadero conocimiento, en el entendido de que el individuo tiene la capacidad universal de la razón sobre la cual puede llegar a un proceso de aclaración de los conceptos, de ahí que Packer M. (2013) sostenga que dichas condiciones y conceptos eran universales, trascendentales y a priori.

El proceso de aclaración que en alemán Kant lo llamó *Auflärung*, intentaba dar un paso más allá de la sola experiencia de los individuos y de las limitantes de la mera contemplación que en ese tiempo era prioridad al conocer a la naturaleza, estableciendo un contacto directo de experiencia con ella; no obstante, a este filósofo le parecía que era necesario liberar a los conceptos de este grillete de la experiencia y la contemplación, y dar prioridad a la razón, la cual sentaba las bases para la aclaración de los mismos. Le parecía que la humanidad estaba en un momento de inmadurez y logró identificar que el pensamiento del individuo ya venía moldeado por el de otros:

La ilustración es el surgimiento del hombre de su inmadurez autoincurrida. La inmadurez es la incapacidad para usar el propio intelecto sin la guía de otro. Esta inmadurez es autoincurrida si su causa no es una falta de comprensión sino una falta de resolución y valor para usarla sin la guía de otro. El lema de la Ilustración es, por lo tanto: *sapere aude!* ¡Atrévete a pensar por ti mismo! (Kant, 1784/2000, p. 401)

La crítica en Kant se dio entonces a manera de un llamado a la resolución, al atrevimiento y valentía que implicaba el hecho de que el individuo tomara la decisión para cavilar por sí mismo sobre temas y conceptos diversos. No obstante, un aspecto que es preciso recalcar, es el hecho de que todo este proceso de raciocinio quedó en su planteamiento como un proceso individual, si bien los temas y las capacidades que permitían este proceso eran universales, la aclaración se daba de manera aislada de otros sujetos.

Por otra parte, con Hegel hay un aporte importante en cuanto a las condiciones y posibilidades del conocimiento, es cual se da, según su planteamiento, con un trasfondo histórico. El raciocinio, la aclaración

y la crítica como un fenómeno individual en Kant, pasan a ser planteados en Hegel como una autoconciencia que emerge en un proceso social, por lo tanto, dependerá de las relaciones sociales, la interacción y participación en una comunidad. Para este último, la autoconciencia es propia de los seres humanos, a diferencia de los animales, este puede ser consciente de sí mismo desde la enunciación del “Yo”:

El hombre es autoconsciencia. Es autoconsciente; consciente de su realidad y de su dignidad humana, y en esto difiere esencialmente del animal, que no supera el nivel del simple sentimiento de sí. El hombre toma consciencia de sí en el momento en que por “primera” vez dice: “Yo”. Comprender al hombre por la comprensión de su “origen”, es comprender el origen del Yo revelado por la palabra. (Hegel, 1807/2006, p.10)

De aquí se desprende que la palabra permite el ser consciente de uno mismo a partir de la capacidad reflexiva, así como el ser consciente de los objetos y de los otros mediante la percepción. No obstante, el solo ser consciente, el solo conocer, mantiene al hombre en una actitud pasiva, por lo que debe suscitarse un deseo que lo empuje a la acción.

El deseo humano o el que Hegel llama antropógeno, constituye a un individuo libre e histórico el cual es consciente de su propia individualidad, de su propia libertad, de su historia y, por último, de su historicidad. El deseo antropógeno hace desear el “Deseo” de otro, el cual consiste en:

[...] desear que el valor que yo soy o que “represento” sea el valor deseado por ese otro: quiero que él “reconozca” mi valor como su valor, quiero que él me “reconozca” como un valor autónomo. Dicho de otro modo, todo Deseo humano, antropógeno, generador de la Autoconciencia, de la realidad humana, se ejerce en función del deseo de “reconocimiento”. (Hegel, 1807/2006, p. 13)

Por eso se afirma, que el ser para Hegel, es un ser-para-otro, en el cual, la autoconciencia emerge en una lucha por el reconocimiento de otra autoconciencia, de ahí en que, en su dialéctica del amo y el esclavo, compare la relación entre estos en una lucha por hacer que el otro reconozca su valor; sin embargo, ambos son dependientes uno del otro, tanto el esclavo depende del amo, como el amo depende del trabajo del esclavo, quien al observar que con su trabajo satisface las necesidades del amo, llega a ser consciente de su poder.

El ser humano es un sujeto autoconsciente, pero lo es con relación a la interacción con otros sujetos. En su teoría del amo y el esclavo, plantea la necesidad del hombre de ser reconocido por los otros, y el deseo humano de reconocimiento hace emerger la autoconciencia mediante el conflicto o la lucha. Los aportes de este filósofo influyeron en diversas teorías, entre ellas, la teoría del punto de vista, el psicoanálisis y la teoría crítica, esta última siguiendo y decantándose de la teoría marxista. Según Packer (2013) la aclaración en Hegel,

[...] se resuelve por sí sola en el transcurso de la historia humana y la crítica es inherente en la práctica. Sin embargo fue Karl Marx quien transformaría la investigación crítica en una exploración de las condiciones del conocimiento y el desmascaramiento de la desigualdad y la explotación. (p. 319)

Uno de los elementos que la teoría crítica retomó de los planteamientos marxistas fue lo que el propio Marx observó sobre la manera de abordar los fenómenos de la realidad; para precisar, este pensador, había estudiado filosofía pero en su 11va tesis sobre Feuerbach, escribió: “Los filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de *transformarlo*”. (Marx, 1888, párr. 11) Lejos de leerse un rechazo hacia la filosofía, lo que se lee con esto es que era necesario cambiar el papel que estaban desempeñando los filósofos, dándoles un objetivo más abarcador y comprometedor, el de transformar al mundo. Aunque para hacerlo, es necesario primero conocerlo, lo difícil, y aquí se concuerda con Packer (2013), es conseguir precisamente el tipo *correcto* o *verdadero*

de conocimiento sobre el mundo, ya que solemos ser engañados por ilusiones ideológicas: “una de estas es la ilusión de que el conocimiento puede ser desinteresado, políticamente neutral y sin valor” (p. 321). Se sostiene entonces, que el conocimiento expresado en las palabras, en los discursos, también contiene un valor, una intención, una carga ideológica y también política. La crítica vendría a desentrañar esos valores contenidos.

De lo anterior se puede comprender la importancia que tiene entonces, el estudio sobre los discursos expresados, en este caso, sobre la manera en que se está concibiendo el pensamiento crítico en las propuestas curriculares por su carga ideológica y política.

Marx hizo su análisis crítico en su obra *El capital*, rastreando las “mercancías”, observó de dónde provenía el valor de estas y encontró que venía del trabajo que se hacía al manufacturarlas, el capitalismo era un modo de producción único y nuevo para ese tiempo. Lo interesante de su análisis fue destacar la condición de explotación en las relaciones de producción de las mercancías en este sistema, observó la división entre quienes hacían el trabajo y quienes tenían los medios de producción; en este mecanismo, al trabajador se le debe pagar menos de lo que se vende el producto en el mercado para que la mercancía genere una plusvalía. Marx halló la condición de explotación del trabajo asalariado, el problema era que la clase obrera no es consciente de su explotación, y por otra parte, la clase burguesa ve como natural los ajustes que hace, y de los cuales se beneficia.

En los planteamientos de Marx, se consideraba al individuo como un sujeto social e histórico, solo que se veía a las relaciones sociales como relaciones económicas, por lo que era necesario entender las condiciones sociales, su condición de clase, su modo de existencia en el aparato social. Posteriormente, se hicieron varias críticas al marxismo, como el cierto grado de determinismo hacia lo económico y su visión de que en la historia había un inevitable progreso.

Posteriormente, los miembros de la escuela de Frankfurt quienes propusieron la teoría crítica, entre ellos, Max Horkheimer, Teodor Adorno, Hebert Marcuse y Jürgen Habermas, retomaron de la

mencionada teoría el aspecto de la situación de explotación, alienación y de las relaciones de dominación en el sistema social: “una de las tesis esenciales de la Escuela de Frankfurt, atiende a la dialéctica de las relaciones de dominación, herencia del marxismo” (Padrón, 2007, p. 9) pero no coincidían con que existiera un progreso inevitable en la historia, sino que esta va a depender del constante esfuerzo y acción de los actores sociales. Según Packer, una de las observaciones acertadas de esta escuela fue que:

[...] la revolución de los trabajadores había sido impedida por el poder de la ideología capitalista, y que el marxismo ortodoxo necesitaba complementarse con una mejor comprensión sobre cómo se puede engañar a la gente con respecto a su situación e intereses. (Packer, 2013, p. 331)

Una de estas otras formas de dominación se da a través de las instituciones totalizadoras de la sociedad, como la cultura, a través de los medios masivos de comunicación, de la industria; con los cuales, los miembros de esta escuela, observaron que se mermaba la subjetividad, y fortalecía el conformismo y la pasividad.

En la actualidad, con las nuevas plataformas, aplicaciones y dispositivos, el consumo cultural ha expandido sus alcances, y el tiempo de ocio que se le dedica también aumenta, pero disminuyen los momentos de reflexividad, de pensamiento y sobre todo, de pensamiento crítico. En cuanto al conocimiento, al pensamiento y a la razón que se seguía en la ilustración, Packer concuerda con Horkeimer al decir que:

La razón humana nunca se podrá lograr a la perfección; siempre incluirá elementos irracionales, siempre existirá una tensión entre cómo es el mundo y lo que sabemos de él: no hay una imagen completa de la realidad. La razón es una creación humana y, por lo tanto, siempre tendrá irracionalidades. Esto significa que la investigación crítica debería evitar aseverar que tiene un análisis completamente objetivo y que nunca

se debería confiar por completo de la racionalidad científica. (Packer, 2013, pp. 331-332)

La crítica que se recupera en la teoría crítica entonces “surge de la necesidad de emancipación, la cual pasa por desentrañar el modo en el que el ser humano es enajenado y sometido a los múltiples mecanismos socioculturales, incluyendo a la ciencia como estructura de poder y dominación” (Padrón, 2007, p. 9).

No obstante, Horkeimer (1937) afirma que es necesaria la reflexión y la crítica hacia las mismas teorías, él observó que en las teorías tradicionales, empiristas y pragmatistas, una de las tareas de la ciencia era prever la utilidad de los resultados; el sujeto cognoscente inmerso en la teoría tradicional, en su actividad teórica, debe registrar, organizar y hacer una racionalización del conocimiento de hechos pero en esta manera tradicional no aparece la verdadera función social de la ciencia, al hablar sobre la teoría crítica menciona la condición de alienación de la cual el sujeto debe emanciparse; no se trata únicamente de hacer ciencia para conseguir un resultado utilitario para los intereses de los grandes líderes políticos o de otra índole, el sujeto epistémico debe tomar una decisión y una posición frente a su objeto, asumir su rol como investigador y reconocer su participación en la historia, en la sociedad y en la cultura.

Por eso, en la teoría crítica, se va a considerar “un concepto de hombre que entra en conflicto consigo mismo” (Horkeimer, 1937, p. 44), el conflicto va anteceder a la transformación. El sujeto, al hacer uso del pensamiento crítico, se expone primero así mismo, la exposición del sujeto consiste en la construcción del presente histórico, en esta perspectiva crítica: “el teórico y su actividad específica se consideran como una unidad dinámica con la clase dominada” (1937, p. 50), por lo que las contradicciones sociales no solo es una situación histórica específica sino un factor estimulante y transformador.

Con Horkeimer se observa que las teorías tradicionales solían centrar el debate en cuestiones lógicas, pero que no se había insistido tanto en los intereses que hay detrás del hacer ciencia, en cuanto a los métodos de la teoría tradicional, se observa que no hace un rechazo

total de sus proposiciones, pero se resalta el hecho de que las ciencias sociales y del hombre han tendido por imitar sus formas de proceder, ya sea con la racionalidad, la objetividad y los sistemas cerrados y sistemáticos de las disciplinas.

Respecto a la teoría crítica es claro que se señala que el científico no puede escapar de las relaciones sociales, pero al hablar de la industria y del pensamiento de oposición que asume frente a otras teorías, insiste en las condiciones históricas del individuo visto como sociedad, de la cual diversas áreas del conocimiento arrojan explicaciones sobre él. Parece ser que un elemento fundamental en esta perspectiva del pensamiento crítico es la cuestión de la condición histórica de los sujetos, la alienación y la capacidad de desarrollar la conciencia para conseguir la libertad.

Lo que se pretende entonces con el pensamiento crítico, es salir de ese estado de alienación, de pasividad, del no darse cuenta de las condiciones de explotación, en todo caso, de mantener la agencia ante las amenazas que merman la subjetividad de los individuos, ya que éstos, las personas, la gente, no es mero producto de los mecanismos sociales, de una forma específica de vida, sus acciones la mantienen, pero también pueden transformarla. La noción de crítica va a aludir también, como menciona Michel Foucault a:

Una cierta manera de pensar, de decir, también de actuar, una cierta relación con lo que existe, con lo que sabemos, con lo que hacemos, una relación con la sociedad, con la cultura, también una relación con los otros, y que podríamos llamar, digamos, la actitud crítica. (Foucault, 1995, p. 5)

Para Foucault, la crítica no es más que un instrumento que se supe- dita a las disciplinas o campos en las que se la utiliza, le parece que existe solo en relación a ella misma, es un medio para una verdad, una mirada sobre un aspecto, un dominio del cual no puede establecer leyes, por eso le parece que la crítica es “una función subordinada en relación con lo que constituye positivamente la filosofía, la ciencia, la política, la moral, el derecho, la literatura, etc. (1995, pp. 5-6).

Se concuerda en el aspecto de que la crítica alude a una manera de pensar, decir y actuar, una actitud del sujeto frente al mundo, no obstante, no se coincide con su afirmación de que esta deba estar supeditada a cada disciplina; si bien ha solido usarse en campos particulares del conocimiento, se sostiene aquí que la crítica también puede darse traspasando los límites disciplinarios, a manera de un pensamiento complejo como plantea Morin (2019), que mediante el lenguaje y el conocimiento generado por el pensamiento crítico, pueda atravesar de manera transversal los campos disciplinares. Otro aspecto que también se recupera de Foucault respecto a la crítica, es que el surgimiento de esta se da en el haz de relaciones entre el poder, la verdad y el sujeto, según él, la crítica será:

[...] el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que podría denominar, la política de la verdad. (1995, p. 8)

Las políticas de verdad y los efectos de poder pueden estar contenidos en los discursos, por eso se afirma que son contenedores ideológicos.

Con todo lo anterior, se puede decir que dependiendo del aparato filosófico o de la corriente epistémica a la cual se suscriba, la noción sobre el pensamiento crítico va a cambiar. Siguiendo la corriente kantiana, el pensamiento crítico estará acorde a un proceso de reflexión individual, pero continuando las consideraciones hegelianas, la capacidad de conocimiento, de autoconciencia estará en relación con lo histórico, en la interacción con otros miembros de la comunidad; y por último, el pensamiento crítico, secundando la corriente marxista, tendrá una finalidad transformadora.

A partir de un análisis del discurso teórico, se observó entonces que la noción de “pensamiento crítico” ha sido definido de distintas

maneras, pero se ha hecho notorio que hay dos corrientes principales sobre su concepción: la dimensión cognoscitiva y la dimensión socio-histórica; en la primera, el pensamiento crítico se concibe, de manera general, como la capacidad que tiene el individuo para desarrollar habilidades y estrategias de pensamiento, a partir de operaciones básicas que pueden ser: inferir, analizar, comparar, sintetizar, etc., las cuales permiten al individuo concluir y solucionar problemas específicos acordes a una información, fenómeno o situación dada.

Algunos autores que plantean el pensamiento crítico, enfatizando su concepción en esta corriente cognoscitiva, son Jacques Boisvert, Richard Paul y Linda Elder, entre otros. En el libro, *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*, Boisvert (2004), menciona que el pensamiento crítico en el plano educativo, hace al individuo recurrir a la autocrítica, a la lógica, a buscar evidencias, a reflexionar y a evaluar, expresando de manera coherente sus ideas y conclusiones. En esta perspectiva se da una mayor prominencia al desarrollo de las habilidades del pensamiento, pero con el objetivo de resolver una problemática de un tema ya dado en los contenidos curriculares, y no tanto para cuestionar problemas sociales fuera de ella.

En esta misma línea se encuentra la noción de R. Paul y L. Elder, ellos lo definen como “el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo” (Paul y Elder, 2005, p. 7); estos autores enlistan una serie de estándares intelectuales, los cuales deben ser perseguidos por un pensador crítico; estos pueden ser: claridad, precisión, exactitud, relevancia, lógica, profundidad, amplitud, imparcialidad y pertinencia del pensamiento, que deben ser usados para evaluar la calidad del razonamiento.

Los anteriores, son solo algunos de autores que ejemplifican el concepto y definición del pensamiento crítico en esta perspectiva cognoscitiva, en la cual prevalecen las habilidades o capacidades de raciocinio, y ordenamiento del pensamiento para alcanzar fines específicos, los cuales están centrados en la evaluación de un tema, información, fenómeno o situación particular; que en el plano de la educación, ya están predeterminados en los contenidos académicos.

Un aspecto en el que coinciden estos autores, es sobre la educación como área apropiada y necesaria para desarrollar el pensamiento crítico, por lo que es necesario preparar a los alumnos en este sentido, de tal manera, que hacen hincapié en el “qué” y “cómo” de la educación. El “qué” se centra en los contenidos curriculares, o la información que debe ser aprendida por los estudiantes; y el “cómo”, hace referencia al modo en que deben aprender, es decir, al proceso en que deben adquirir los conocimientos; sin embargo, hay otra corriente teórica que responde más el “porqué” y el “para qué” de la educación, esta es la dimensión socio-histórica del pensamiento crítico.

En esta última dimensión, se entiende el pensamiento crítico como la capacidad que tiene un sujeto para ubicarse en un tiempo social-histórico-político específico, y asumir una postura frente a su realidad a partir de una lectura sobre sí mismo y su contexto. En esta postura sobresalen las relaciones de poder que permean el sistema social, económico, político y cultural, que históricamente decantan de la tradición del pensamiento marxista. En el plano educativo, se observan matices singulares que son planteados por distintos autores como Henri Giroux y Peter McLaren, en Estados Unidos; así como Paulo Freire, Enrique Dussel, Norma Michi, Estela Quintar y Hugo Zemelman, entre muchos otros, en América Latina.

En esta corriente, se busca la emancipación del sujeto y su capacidad de agencia mediante el pensamiento crítico; en el ámbito educativo, se proponen formas de resistencia a los sistemas ideológicos dominantes, de ahí que se le considere una pedagogía crítica en su sentido de pedagogía liberadora, la cual hace frente, según Freire (2005) a la pedagogía bancaria; en esta última, solo se transmite información, tomando al alumnado como un recipiente que debe ser llenado y no como un ser completo, que puede no solo reflexionar y valorar una situación, sino tomar una posición en un momento dado sobre la realidad en su contexto socio-histórico. En las últimas décadas, se ha propuesto la crítica de la decolonialidad (el giro decolonial) expuesta entre otros por Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Nelson Maldonado, Santiago Castro, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, entre otros de igual importancia.

Es necesario ahora, exponer cómo se ha planteado el pensamiento crítico en los discursos de la propuesta curricular del Estado desde el *Plan de Estudios de la Educación Básica* (2022), como de la propuesta educativa de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación a través del Programa de Educación Alternativa; se trata de que a partir del análisis, se observen matices que difieren, así como algunos puntos de encuentro.

### **Pensamiento crítico según el Plan de Estudios de la Educación Básica**

Durante el actual sexenio en México con el presidente Andrés Manuel López Obrador como representante del poder ejecutivo, la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública emitió el *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022* (PEEB), y en el 2023 también se emitió oficialmente estos programas, del cual se dice, es una propuesta curricular en constante construcción, y cuyo contenido en fase de pilotaje estaba pensado efectuarse durante el ciclo escolar 2022-2023. A continuación se hace una revisión del cuerpo epistémico que integra esta propuesta nacional para definir lo que se está entendiendo por pensamiento crítico.

Según el Marco Curricular del *Plan de Estudios de la Educación Básica*, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), tiene como finalidad primordial que los niños y jóvenes ejerzan de manera plena su derecho a la educación, teniendo como principio lo establecido en el artículo 3º constitucional, y la formación que pretende para los estudiantes de la mencionada escuela, asienta sus bases no solo con este derecho a la educación sino con los derechos humanos en general, pero orientados hacia el reconocimiento de la diversidad:

[...] busca que vivan sus realidades concretas, en su cotidianidad y en permanente relación con la diversidad territorial, social, lingüística y cultural que constituye un país como México para que interactúen, dialoguen y aprendan diversas capacidades que les permitan comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales que existen por motivos de clase, etnia,

sexo, género, edad o capacidad, mismas que violentan la dignidad humana. (PEEB, 2022, p. 13)

Con esta finalidad, el estudiantado estará en constante relación con la diversidad, y por ello deben aprender ciertas capacidades para hacer frente a las relaciones desiguales; la noción de capacidad es considerada como la adquisición de conocimientos y habilidades personales relacionadas con una vida digna, pero también retoman la idea de Nussbaum M. (2012) sobre que las capacidades se vinculan con la reflexión crítica sobre distintos aspectos de la vida, pensando la vida en comunidad, en la cual debe combatirse la discriminación de cualquier tipo, participar en decisiones políticas y mantener relaciones de respeto con las distintas personas y el medio ambiente.

La estructura curricular expuesta en este Plan de Estudios contempla siete ejes articuladores para la educación básica, que son: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, artes y experiencias estéticas. Como se observa, el eje que encabeza el currículo es la inclusión, el pensamiento crítico queda en segundo lugar y no solo a nivel de orden sino que se articula en relación al primer eje. Se menciona que la escuela debe “formar niñas, niños y adolescentes felices; ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás” (2022, p. 19), el ser crítico implica entonces, favorecer la inclusión. Por una parte, en este PEEB se persigue que la escuela forme ciudadanos emancipados y por otra, torna lo crítico hacia la apropiación de las normas escolares:

[...] en la Nueva Escuela Mexicana, las y los estudiantes se apropian críticamente de las normas y los conocimientos que la escuela ofrece para construir, desde sus códigos, su propia idea de niñez, adolescencia y juventud, así como para ejercer sus normas y saberes. (2022, p. 18)

En la conceptualización de la propuesta de este eje sobre pensamiento crítico, se enfatiza que las epistemologías del sur aportan conocimientos sobre la perspectiva, las cuales han hecho visible la situación de explotación y opresión que históricamente han sufrido diversos grupos sociales y que han sido invisibilizados por el pensamiento colonial, de ahí que en la propuesta se diga que la educación que se pretende es decolonial. Al exponer entonces el pensamiento crítico como uno de los ejes de la estructura curricular, retomamos las aportaciones de Enrique Dussel, E. J. Díez Gutiérrez, A. Quijano, B. Sousa Santos, M. Pérez Rocha y J. Boisvert; no obstante, la categoría que más prevalece no es el sentido emancipador o la situación de explotación de los pueblos y trabajadores, sino el sentido ético y de inclusión: “lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad, es fundamental para la formación de una ciudadanía con valores democráticos y justicia social” (PEEB, 2022, p. 110) y aunque no se detalla lo que se entiende por justicia social, connota que el significado va en dirección de la misma inclusión de los sujetos:

El pensamiento crítico es la capacidad que desarrollan niñas, niños y adolescentes para interrogar al mundo y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia, y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas y que pasan inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género. (PEEB, 2022, p. 111)

Se observa también, que en este *Plan de Estudios de la Educación Básica*, el pensamiento crítico también es considerado como el conjunto de conocimientos y habilidades de razonamiento, es decir, como la capacidad de los estudiantes para pensar por sí mismos, el cual se puede manifestar al hacer uso de razón para expresar opiniones “a partir de reglas, teorías, tradiciones, ideales, principios, costumbres; con el desarrollo de razonamientos fundamentados de manera lógica, coherente y clara” (2022, p. 113), se puede observar que

esta particularidad corresponde a la parte cognoscitiva del pensamiento crítico, así como al mencionar que se pone en práctica “la capacidad de búsqueda, selección, organización y presentación de distintos tipos de información (que facilita a los estudiantes) establecer principios, criterios, y formular argumentos y explicaciones, tanto para asuntos académicos como en su vida cotidiana”. (PEEB, 2022, p. 113).

En esta perspectiva cognoscitiva, retomamos a Boisvert (2004) como uno de los expositores, pero se finaliza el argumento sobre este eje, resaltando no su idea sobre el pensamiento crítico como una capacidad cognitiva sino la parte de que este “se puede expresar con la necesidad de comprender la realidad del otro como principio ético de una relación en su diversidad” (p. 113), quedando la orientación del pensamiento crítico como un medio que responde a la diversidad, a la inclusión y como una habilidad para que los estudiantes piensen por sí mismos; y si bien una de sus características es que permite a los estudiantes ser ciudadanos emancipados y con ejercicio de la justicia social, esta también se vuelca hacia la inclusión de sujetos diversos y se remarca que la estructura curricular nacional ha considerado la diversidad cultural, de género, de raza, de etnias, religiosa, y otras, que caracterizan al país. La visión que se plantea entonces en este plan nacional, sobre el pensamiento crítico resalta más uno de sus aspectos y quedan un tanto reducido los demás elementos que pueden formar parte de esta categoría.

### **Pensamiento crítico según la propuesta educativa sindical**

La concepción de pensamiento crítico en la propuesta educativa del sindicato de la Sección VII de Chiapas en adscripción a la CNTE, se deja ver desde el propio título, *Ejes del proyecto educativo emancipador* (2022) (EPEE), que uno de sus propósitos esenciales es la emancipación, la liberación, ¿pero de qué o quiénes? El punto de partida en esta propuesta sindical es la crítica hacia el sistema capitalista y neoliberal tanto en México como en todo el mundo, el cual mencionan, ha traspasado la sola estructura económica y ha llegado a ser un sistema de dominación de las personas por medio de “la cultura, los medios

de comunicación, las instituciones, las escuelas, el entretenimiento y la tecnología” (EPEE, 2022, p. 3).

Se afirma que la explotación en el país se perpetúa mediante las políticas gubernamentales al mantener este modelo económico desarrollista neoliberal pasando por alto las necesidades de la población, y en este sistema, las escuelas funcionan como: “dispositivos para preparar mano de obra barata con jóvenes que egresan de las instituciones educativas que al no conseguir empleo digno y remunerado, terminan por caer en mano de las transnacionales o el desempleo” (EPEE, 2022, p. 3). De ahí que la CNTE, se asuma como:

Referente de resistencia y lucha contra las reformas neoliberales, construye e implementa el programa educativo emancipador, que busca recuperar el sentido humanista de la educación, construir un pensamiento crítico que analice la realidad para transformarla, una educación que busca decolonizar el pensamiento, el poder, la cultura, la economía y la política. Programa educativo que se construye desde las escuelas y comunidades donde no existe nada acabado sino en constante análisis y transformación. (EPEE, 2022, p. 3)

De esta manera, la propuesta sindical deja claro que su concepción de pensamiento crítico analiza la realidad buscando transformarla, se orienta hacia la emancipación del sujeto y la transformación de su propia realidad, y que si bien se considera que hay valores de por medio, no es este un fin, sino la liberación de los sujetos y el cambio de sí mismos y su contexto, que en este caso, es una región donde la presencia misma del sindicato es uno de los aspectos que la caracteriza en materia educativa, a diferencia por ejemplo, de la parte norte del país, en la cual, la situación económica también es diferente.

El programa educativo de la CNTE considera sus principios y enfoques como humanista, emancipador y descolonizador, expone sus propios ejes en su proyecto educativo autodenominado emancipador, plantean la necesidad de la formación desde la perspectiva crítica en la que señalan que suelen reproducirse los lineamientos del

currículo oficial. Retoman a Paulo Freire para enfatizar que los educadores suelen poner poca resistencia a lo impuesto y siguen las indicaciones, volviéndose legitimadores con sus acciones cotidianas de los intereses de quienes los oprimen. También retoman a Habermas para afirmar que es necesario superar la función técnica de enseñar, así como de abordar la realidad de manera que se la problematice desde situaciones y espacios concretos. La construcción de sus proyectos de trabajos están enfocados en

La realidad y el sujeto social-histórico, nos hacen reflexionar sobre la imprescindible tarea de transformar la realidad y asumir como reto, nuevos apuntes sobre nuestra práctica educativa, esto implica despojarnos de hábitos, códigos y normas impuestas como herencia colonial y modernidad. (EPEE, 2022, p. 29)

El pensamiento crítico en esta propuesta se centra entonces, en la problematización de la realidad y en el sujeto en su carácter social e histórico, se afirma que el pensamiento crítico se hará presente cuando “las palabras y los pensamientos confronten con la realidad” (p 31), pero debe haber una congruencia entre el pensar y el hacer, entre la teoría y la práctica, y aquí siguen a Giroux, aclarando que no toda teoría puede servir para la crítica y la emancipación porque han existido algunas, como la teoría positivista, que llevó a la instrumentalización de la educación para fines comerciales y de competitividad para los mercados. De ahí que lo que se pretende en este proyecto educativo emancipador es:

Construir un proyecto de formación para la construcción del pensamiento crítico a nivel de bases, es decir, desde la autonomía y autoformación, donde la teoría y práctica generen curiosidad epistemológica en el conjunto de participantes para convertirse en praxis. Dejamos entonces, la tarea de investigar teorías que cuestionen, confronten y transformen la realidad, esa debe ser la función de la teoría desde la mirada crítica. (EPEE, 2022, p. 32)

La postura epistémica que se sigue es explícita, siguen las aportaciones de Adorno, Horkheimer y Marcuse de la escuela de Frankfurt, pero se afirma que también se retoman “los apuntes de todo pensamiento crítico descolonizador y emancipador que se construye en el mundo latino, afro, indígena, musulmán y otros. No solo lo que se produce y se ha producido desde la matriz colonial occidental” (EPEE, 2022, p. 32). En esta propuesta, la comunidad es una parte fundamental en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico, se recupera el sentido sobre ella y se la ve como

[...] un espacio de resignificación, de pertenencia, de identidad, además de ser una expresión cultural fincado en un territorio [...] es la capacidad de ser un espacio de resignificación de resistencia y de lucha donde podemos crear condiciones de transformación y emancipación. (EPEE, 202, p. 33)

Siguen las aportaciones de Kemmis, E. Dussel y Catherine Walsh para su concepción de comunidad crítica, en la que los educadores deben superar la falsa conciencia y cuestionar su práctica educativa:

Los educadores deben ver su práctica como una problematización. El educador debe plantearse desde una postura crítica, reflexiva, dinámica, transformadora, donde toda actividad se relaciona con significados culturales, políticos, económicos y sociales. (EPEE, 2022, p. 39)

Esta práctica del educador como investigador debe traspasar los límites aúlicos extendiéndose al contexto comunitario y en este sentido, se retoma a Giroux para insistir en el papel de los profesores como intelectuales, quienes si desean que los estudiantes sean ciudadanos críticos deben ser ellos mismos agentes de transformación.

Los saberes que pretende recuperar el currículo crítico y emancipador de este EPEE, se da de manera que se le reconstruya desde la escuela y la comunidad, lo cual parece ser un aspecto que tienen en común con la propuesta del Plan de Estudios oficial (nacional); sin

embargo, en el EPEE planteado por el sindicato, se manifiesta la inconformidad con el Plan nacional en cuanto a los ejes que plantea en su currículo oficial, es decir, si bien concuerda que la reconstrucción de los saberes debe darse en la relación escuela-comunidad, el sentido que le dan a estos espacios parecen diferir.

Para precisar, el EPEE critica la concepción que hace el Plan de Estudios nacional en cuanto a la escuela y a la comunidad en el sentido de que es planteada como espacios de relaciones armónicas a pesar de reconocer su dinamismo y tensión, en cambio, desde la perspectiva sindical, se sostiene que ambas son espacios de:

[...] resignificación y conflicto, esto se identifica entre la resistencia y lucha contra la educación hegemónica. Entonces, la escuela-comunidad son espacios de conflictos, tensiones, resistencia y lucha desde el proyecto educativo emancipador de base. (EPEE, 2022, p. 22)

No solo el sentido que le dan a las categorías de escuela y comunidad son con las que difiere la propuesta sindical sino en la categoría de interculturalidad crítica, igualdad de género y la de pensamiento crítico, los cuales les parece, son categorías que el Plan de Estudios oficial expone en el discurso pero sin praxis; en EPEE se enfatiza que en la práctica, la Nueva Escuela Mexicana continúa reproduciendo el mismo sistema neoliberal quedando muy bajo las grandes expectativas que se tenían para la educación con este gobierno de la autodenominada Cuarta Transformación.

Al considerar entonces que el sistema educativo de la NEM permite mantener el sistema capitalista/neoliberal, se considera que el *pensamiento crítico* que se expone en el marco curricular de la propuesta del plan de estudios nacional es, según el EPEE, 2022:

[...] una categoría sin sustento emancipador, no es ni debe ser una capacidad del pensamiento en sí mismo, sino una categoría y acción que conduzca al análisis y reflexión de la realidad. Los estudiantes deben pensar a partir de múltiples acontecimientos

y dimensiones, el pensamiento debe conducir a acciones y transformaciones que finalmente se puedan traducir en praxis; no se trata de elementos categoriales que se puedan plasmar sin argumentos emancipadores. (p. 23)

La coherencia entre el discurso y práctica es pues, uno de los aspectos que parecen más importantes en la construcción del currículo en la perspectiva de este proyecto educativo, así como la emancipación y transformación social.

### **Reflexiones finales**

Resulta importante no obviar lo que se entiende por pensamiento crítico en las investigaciones en el ámbito educativo, es necesaria la reflexión sobre los contenidos que integran esta categoría, al decir que las actividades de intervención que se llevan a cabo en distintos niveles educativos para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, en realidad puede ser que se esté dando énfasis únicamente al aspecto del desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes, mejorar sus capacidad de raciocinio, dominio de la lógica, de organización de información para exponer con claridad lo que se ha entendido de cierta información dada. No obstante, lo dado, lo impuesto, lo ya estipulado en los contenidos curriculares también pueden ser reformulados y resignificados, el estudiantado, así como el profesorado, no son solo sujetos pasivos que asimilan y reproducen lo que se diseña y se requisita en los planes y programas de estudio, también pueden ser sujetos activos, agentes de cambio y transformación.

Por ello, es necesario atender también el enfoque socio-histórico al que conlleva el pensamiento crítico, sin por ello dejar de lado la parte del desarrollo cognitivo. El pensamiento crítico permite que el sujeto se piense a sí mismo desde su situación histórica, política y social de la realidad así como el contexto específico en que vive; por eso, es necesario que los actores educativos, ya sean docentes o estudiantes, conozcan y reflexionen sobre los discursos institucionales que permean su práctica educativa para repensar y replantear las posibilidades que tiene de transformarla, ya que en la práctica cotidiana,

se es también un sujeto histórico, no somos solo sujetos con historia sino sujetos en la historia que la van construyendo en el día a día.

Por otra parte, en cuanto a los discursos institucionales sobre el pensamiento crítico, se observa que en la propuesta educativa sindical expuesto en *Ejes del Proyecto Educativo Emancipador* el énfasis recae en el enfoque socio-histórico, centrándose en el sujeto social e histórico y la necesidad de problematización de la realidad para que aquel, mediante el pensar de manera crítica, potencie procesos de transformación tanto en la escuela como en la comunidad. La emancipación del sujeto requiere de formar-formarse a sí mismo, en una constante reflexión sobre las prácticas.

En el discurso del *Plan de Estudios de la Educación Básica*, por otra parte, se plantea el pensamiento crítico como unos de los ejes articuladores de la educación básica, se menciona su conceptualización en ambos enfoques; no obstante, la parte cognitiva es expuesta de manera clara, en cambio, la parte de la emancipación y transformación social es orientada hacia la inclusión y al reconocimiento de la diversidad: “el eje articulador de pensamiento crítico, en donde lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad” (p. 110) [...] “el pensamiento es la capacidad que desarrollan niños, niñas y adolescentes para interrogar al mundo o y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas” (p. 111); además, “[promover] ambientes de convivencia sana y pacífica entre quienes integran la comunidad educativa” (p. 155), apuntando más a las relaciones de convivencia armoniosa en los espacios escolares y comunitarios más que como espacios de resistencia y lucha, la cual es una consigna que en el sindicato parece permear como un pilar fundamental con el cual rechazan a los planteamientos del currículo nacional-oficial del Plan de Estudios, y haría falta observar si esta misma consigna en su discurso político no permite que los miembros del sindicato accedan a los lineamientos oficiales solo porque viene de arriba y como ellos afirman, la transformación no puede venir de ahí sino de abajo.

Por otra parte, en el Plan de Estudios de la Educación Básica, al integrar la categoría de pensamiento crítico en su discurso, podría decirse

en una primera impresión, que se están recuperando las demandas de los trabajadores de la educación que han expresado en el ámbito curricular en su propuesta de Educación Alternativa a través de la Coordinadora Nacional; no obstante, como se ha observado, la categoría tiene una orientación hacia la inclusión y al reconocimiento de la diversidad, dejando al docente el trabajo de fomentar el pensamiento crítico en el aula recuperando los saberes comunitarios, es decir, la parte estrictamente metodológica queda a su cargo y criterio.

En este discurso oficial, así como en el discurso sindical, se enfatiza la parte de lo que debe hacerse en la educación en relación con el pensamiento crítico, pero la parte metodológica puede estar en discordancia con lo que ocurre en la praxis. En la propuesta sindical, las consignas que atraviesan su discurso es la lucha y resistencia, y parece ser que se niega toda posibilidad de concordancia con el discurso oficial cuando este se lee como un discurso político; al hacerlo, el discurso sindical señala las distintas problemáticas que enfrenta el profesorado, resaltando las carencias en el respeto al derecho humano por las faltas incurridas a sus derechos laborales, se le cuestiona al estado más que al Plan de Estudios las acciones hasta ahora realizadas en cuanto a estas problemáticas, pero no se lee una propuesta de acción metodológica que pueda llevarse a cabo para resolverlas.

Con esto no se quiere decir que la teoría crítica no sea un medio para la transformación, sino que es necesario diferenciar entre un medio para la acción-transformación practicando un pensamiento crítico en sus dos acepciones, y un plan como tal con aspectos específicos que lleven a esa transformación; las consignas sindicales dejan ver su postura en su discurso político, pero otra cuestión es el ámbito netamente pedagógico; la relación que éstos deben mantener con el alumnado para su óptimo desarrollo tanto en conocimientos como en su persona, es otra cuestión donde también el pensamiento crítico es necesario, pero de nuevo, la parte metodológica queda como un aspecto que debe resolver el profesorado en cada contexto particular según las problemáticas específicas que ahí emerjan. El detalle estriba en que durante muchos años, se ha dictaminado en las planeaciones didácticas lo que éstos deben abordar cada día, y reestructurar esta

actividad mediante un pensamiento crítico transversal, puede significar un reto de gran magnitud para cada uno de ellos.

Lo que sí es un avance en materia educativa, es que se haya comenzado a plantear el pensamiento crítico en las propuestas curriculares a nivel nacional no solo en su dimensión cognitiva sino que aparezcan los primeros esbozos de pensamiento crítico para la emancipación y la transformación social, lo cual no implica que el análisis crítico deba detenerse ahí.

## Referencias

- Betancourth, Z.; Insuasti, Q.; Riascos, P. (2012). “Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios”. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*. Núm. 35, febrero-mayo. Pp. 147-167. [Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios \(redalyc.org\)](http://redalyc.org)
- Boisvert, Jacques. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- EPEE. (2022). *Ejes del Proyecto Educativo Emancipador*. Comisión Estatal de Educación Alternativa. Sección VII, Chiapas, México.
- Espinosa Torres, I. (2015). *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural*. [Tesis doctoral]. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. <https://hdl.handle.net/10630/11511>
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la Crítica? (Crítica y Aufklärung). *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (11), pp. 5–26. 15/10/22 <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hegel (1807/2006). “Autonomía y dependencia de la autoconciencia: Dominio y Servidumbre” *La fenomenología del espíritu*. En Kojève (2006) *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*. Editorial Leviatán.
- Horkheimer, Max. (1937). *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*. Paidós, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kant, I. (1784/2000). What is enlightenment? En B. Gupta y J. Mohanty (eds.), *Philosophical questions: East and West* (pp.401-407). Oxford: Rowman and Littlefield.

- Lengua Cantero, C., Bernal Oviedo, G., Flórez Balboza, W., & Velandia Feria, M. (2020, 22 julio). Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.435611>
- López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación año XXXVII*, 22. México.
- López Gutiérrez, Y. (2019). *Experiencias de profesores universitarios en el diseño de dos planes de estudio por competencias*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chiapas]
- Morin, Edgar (2019). *Sobre la interdisciplinariedad*. Boletín N°2. CIRET. <https://pensamientocomplejo.org/biblioteca/biblioteca-edgar-morin/articulos-edgar-morin/>
- Marx K. (1888). “Tesis sobre Feuerbach”. *El Basilisco. Revista de materialismo filosófico. Diccionario filosófico*. 10/10/22 <https://www.filosofia.org/cla/ome/45tesfeu.htm>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós Ibérica. España.
- Packer, M. (2013). “Investigación cualitativa como investigación crítica”. *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes. PP. 317-321. Consultado el 19/10/22 <https://elibro.net/es/ereader/uninnova/69474?page=341>
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta Moebio* 28: 1-32. 20/09/22 [Padrón \(2007\) Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI \(uchile.cl\)](https://www.uchile.cl/~jpadron/PDF/Tendencias%20Epistemologicas%20de%20la%20Investigacion%20Cientifica%20en%20el%20Siglo%20XXI.pdf)
- Paul, Richard y Linda Elder. (2005). *La mini-guía para el pensamiento crítico*. Conceptos y herramientas. spanish concepts and tools.PDF (criticalthinking.org)
- PEEB. (2022). *Plan de Estudios para la Educación Básica 2022*. Dirección General de Materiales Educativos. Secretaría de Educación Pública.
- Saiz Sánchez, C. y Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de docencia universitaria*, 10 (3). España.



## Afectaciones de la pandemia y estrategias de supervivencia escolar para afrontarlas. El caso de una universidad pública estatal

---

Luz Marina Ibarra Uribe<sup>1</sup>

César Darío Fonseca Bautista<sup>2</sup>

### Introducción

**E**l estudio de las trayectorias escolares universitarias ha sido un campo estudiado desde distintas perspectivas disciplinarias, lo cual ha permitido identificar y conocer los procesos y prácticas institucionales, así como de los estudiantes para dar continuidad a sus trayectorias. El abordaje de dichos estudios implica enfrentarse a un panorama amplio e interesante, que arroja apasionantes resultados, sobre todo en instituciones en constante crecimiento y desarrollo, lo cual ofrece diversas dimensiones con un gran potencial para

---

1 Doctora en Educación. Docente-investigadora de tiempo completo adscrita a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0808-5518>.

2 Doctor en Educación. Docente-investigador adscrito a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI) en el estado de Morelos. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5308-1295>.

promover la formación profesional y el interés por la investigación de sus estudiantes y egresados.

Esto incluye el diseño de estrategias pedagógicas, el conocimiento la cultura escolar y, entre otras cosas, la atención a la interacción y relación entre los distintos actores educativos que la integran lo cual incide en el proceso formativo del estudiantado. Sin embargo, es importante señalar que, ante un evento histórico de dimensiones catastróficas como la pandemia por SARS-CoV-2, las instituciones de educación superior se enfrentaron al reto de analizar factores hasta entonces poco o nunca abordados, a saber: la continuidad de las trayectorias escolares en la virtualidad remota emergente, la adaptación de los diferentes actores y las estrategias de supervivencia para hacer frente a las condiciones adversas que derivaron del confinamiento.

La institución en la que se desarrolló la investigación que dio origen a este capítulo es la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Algunos de los indicadores seleccionados para el estudio de la población estudiantil durante la pandemia, están orientados a la comprensión de las estrategias individuales y grupales de las que dispusieron para mantener la continuidad de sus trayectorias escolares. Este factor cobró especial relevancia debido a las inéditas condiciones de la migración de la escuela a la virtualidad como consecuencia de la mencionada pandemia, ya que, dicho fenómeno social, comprimió en el espacio doméstico diversas dimensiones de la esfera social, el ámbito laboral, familiar y escolar. Por tanto, es indispensable analizar la manera en que las y los estudiantes desarrollaron y gestionaron sus propias estrategias para sostener la continuidad de sus trayectorias.

El objetivo general del proyecto es conocer desde la pedagogía, la sociología educativa y desde una aproximación antropológica, la trayectoria escolar universitaria de estudiantes de la cohorte 2019 pertenecientes a la FESC-UAEM. En este capítulo nos enfocamos en distinguir el proceso de adaptación a la educación virtual del estudiantado a través del diseño e implementación de estrategias de trabajo colaborativo durante la pandemia y detectar el desarrollo de competencias digitales y hábitos de estudio que se relacionan con la

cultura escolar universitaria y favorecieron la supervivencia escolar. Lo anterior sin minimizar que los estudiantes transitaron a la virtualidad sin apoyo de la autoridad universitaria central ni de los tres niveles de gobierno.

Para tal efecto, en el marco de la pandemia se diseñó una encuesta sobre hábitos de estudio y estrategias de supervivencia antes y durante la pandemia, la cual fue aplicada en las cuatro licenciaturas de la FESC. Además, se realizaron entrevistas virtuales semi estructuradas a algunos estudiantes, de tal manera que fuera posible detectar de qué manera se desarrollaron y transformaron dichas trayectorias y los factores sociales, económicos, familiares, personales e institucionales que las afectaron o favorecieron.

### **Estado del arte sobre trayectorias escolares**

El sistema educativo en México se compone de tres tipos educativos, el básico que comprende el preescolar, la primaria y la secundaria, el medio superior que engloba tres tipos de educación: propedéutico o bachillerato general, técnico y tecnológico (Fernández, Peña y Vera, 2006), y la educación de tipo superior que comprende la profesionalización y especialización con el grado de técnico superior universitario, licenciatura, especialización, maestría y doctorado. Cada uno establece un proceso educativo que de acuerdo con Sánchez (2019) inicia cuando los estudiantes se inscriben en una institución educativa y es a partir de ese momento, que esta debe asumir la responsabilidad de hacerse cargo de ellos y de su desempeño en el programa educativo hasta su egreso. Dicho proceso se integra por el recorrido que realizan los aspirantes inscritos durante una temporalidad estandarizada por el propio sistema educativo y cuya duración varía dependiendo el tipo educativo al que se adscriben. En el caso de la educación superior este proceso, en general se estima de cuatro a siete años y se compone por semestres o cuatrimestres. De acuerdo con Martínez (2017), Hernán y Rópulo (2013), Ponce de León (2003) y Fernández, Peña y Vera (2006), dicho proceso se denomina trayectoria escolar.

Martínez (2017) y Sánchez (2019), estiman que en México los estudios de las trayectorias escolares surgen en la década de los años

setenta del siglo pasado, aproximándose sobre todo a la comprensión de los procesos y las prácticas que inciden en el transcurso de la escolaridad del estudiantado, pese a ello, la figura del estudiante no era aún reconocida. Sánchez (2019) considera que, en los orígenes de este tipo de estudios, prevalecía una tendencia por fragmentar el objeto de interés investigativo. Es decir, se abordaba el análisis de las trayectorias escolares no de manera integral, sino poniendo énfasis en algún o algunos factores que intervienen durante su transcurso.

Considerando lo anterior, Sánchez (2019) los clasifica en las siguientes categorías; aquellas investigaciones que relacionan el comportamiento de los estudiantes durante su recorrido por el tipo educativo en el que se encuentran adscritos, las que se enfocan en los factores de influencia que inciden para que el individuo construya su trayecto de formación y, las que incluyen tanto estos factores como los del comportamiento del estudiantado. Esta diversidad de perspectivas responde a los distintos objetivos que se planteen los investigadores, sin embargo, más allá de los intereses particulares, convendría comprender en qué radica la relevancia de dichos estudios para el sistema educativo.

Para Ponce de León (2003), su importancia se basa en que abre la posibilidad para tener una perspectiva más completa sobre los aspectos que integran una trayectoria educativa, para facilitar la tarea de detectar aquellos motivos que explican su comportamiento, y en disminuir o bien, erradicar, los factores que amenazan su conclusión.

Fernández, Peña y Vera (2006) coinciden en dicha perspectiva, puesto que señalan que este tipo de estudios al exigir el análisis de los indicadores que determinan el comportamiento académico de los estudiantes durante su tránsito por la institución, le proporcionan a la misma un diagnóstico sujeto a su contexto particular, el cual permite identificar fortalezas y debilidades en su gestión, a partir de las cuales establecer estrategias para resolver —en cierta medida— problemas que aquejan a nivel micro (institución) y macro (sistema educativo en general), por ejemplo, la reprobación, el abandono escolar y el rezago educativo.

En este sentido, Martínez (2017), Hernán y Rópulo (2013), Ponce de León (2003), Fernández, Peña y Vera (2006) y Sánchez (2019) consideran que el comportamiento del estudiante y los factores que inciden en que logre construir determinado trayecto de formación, son elementos que convergen en la trayectoria educativa. Pues esta no puede entenderse únicamente desde la perspectiva del comportamiento del estudiante durante su travesía por un tipo educativo, o solo por las ventajas o desventajas que se presenten en su contexto, las cuales también afectan la continuidad de su trayecto.

De este modo, es necesario asumir un estudio de trayectorias escolares, con la finalidad de analizar de qué manera y en qué medida pueden intervenir el sistema educativo, las instituciones y los actores educativos —docentes, directivos y administrativos— en la implementación de estrategias contextualizadas al entorno particular de la institución. Lo anterior implicaría aprovechar las condiciones existentes o bien, generarlas, con la intención de que la institución cumpla con el compromiso que asumió con el estudiante al momento de su inscripción: acompañar su trayectoria desde su ingreso hasta su egreso.

La trayectoria escolar debe ser entendida como un proceso multifactorial y multidimensional ya que de acuerdo con Martínez (2017), Hernán y Rópulo (2013), Ponce de León (2003), Fernández, Peña y Vera (2006) y Sánchez (2019) en ella convergen tanto el comportamiento del estudiante —que abarca factores personales, sociales y cognitivos— y aquellos factores ajenos a él. De acuerdo con Sánchez (2019), engloba las dimensiones de temporalidad, eficiencia y rendimiento, que se explican como el tiempo que toma para el individuo concluir su trayectoria comparada con el tiempo establecido por el programa educativo. La eficiencia con la que el estudiante adquiere y emplea los conocimientos adquiridos en cada asignatura, y su rendimiento, el cual se analiza de manera continua durante el transcurso del ciclo escolar y se encuentra sujeto a adaptaciones con el propósito de favorecer el desempeño del estudiante.

Ahora bien, se mencionó anteriormente que la trayectoria escolar conjuga elementos factoriales y dimensionales, los cuales se encuentran presentes de manera indistinta en cada tipo de trayectoria. Una

trayectoria continua que concluya de manera exitosa con el egreso del estudiante abarca todos estos elementos, en especial el dimensional.

Montes y Sendón (2006) analizan cómo, dependiendo del estrato socioeconómico al que el alumno pertenezca, la articulación de las elecciones propias, los recorridos familiares y las propuestas institucionales de las que disponen, incidirá en su trayecto escolar. Si dichos factores se tornan perniciosos y se traducen en obstáculos, influirán en la interrupción de la trayectoria educativa y el comienzo abrupto de la laboral, la cual al iniciarse con desventajas favorece su reproducción y acumulación (Mora y De Oliveira 2013). La carencia de algún aspecto dimensional o la incidencia negativa de determinados factores, de acuerdo con Sánchez (2019), se expresa en bajo rendimiento escolar, reprobación, abandono y rezago, y para la institución, no cumplir con la eficiencia terminal planificada.

Este tipo de trayectorias se pueden clasificar de la siguiente manera: trayectorias regulares, trayectorias no continuas, trayectorias discontinuas; que de acuerdo con Sánchez (2019), aluden a aquellas que presentan retrasos y por ende su temporalidad abarca más allá del tiempo estandarizado por la institución. Trayectorias irregulares, las cuales comparten con las discontinuas la extensión del tiempo estándar, pero además poseen la particularidad de incluir suspensiones temporales y en ocasiones prolongadas de los estudios. Y finalmente, Trayectorias interrumpidas, en las cuales el estudiante abandona definitivamente su tránsito por la educación escolarizada e inicia, de acuerdo con Mora y De Oliveira (2013), de manera abrupta y en desventaja, su tránsito por otras trayectorias tal sería el caso de la inserción al mercado laboral y posteriormente, o en ocasiones de manera paralela, iniciar con un proyecto familiar propio.

Es preciso señalar que, el estudio de las trayectorias escolares exige una metodología que aborde el contexto particular de cada cohorte que se pretenda analizar, pues de acuerdo con Ponce de León (2003) y Sánchez (2019), la investigación necesariamente debe redituarse con una propuesta, una estrategia que permita contrarrestar los problemas de rezago educativo y abandono, o bien, trayectorias interrumpidas. Igualmente, las investigaciones de Martínez (2017) y Sánchez

(2019) ubicadas en contextos particulares, derivan en conclusiones propositivas y develan cómo operan los factores que inciden de manera negativa en los trayectos formativos.

Visto así, abordar las trayectorias escolares, exige comprender a los estudiantes en su contexto particular, temporal y regional, y debido a que dichos estudios son longitudinales o longitudinales transversales, tener presente que, cada cohorte o generación se construye con sus propias particularidades y, por ende, las estrategias y mecanismos empleados para que una institución logre cumplir con sus compromisos, deben evaluarse constantemente.

Por lo anterior, el estudio de las trayectorias escolares comprende una serie de elementos que posibilita abordar de manera integral a la cohorte que funge como el objeto de estudio. El análisis de estos elementos se lleva a cabo a través de la aplicación de instrumentos de seguimiento para obtener información relevante sobre el comportamiento y percepción del estudiantado en lo que respecta a su toma de decisiones (Sánchez, 2019).

Lo anterior facilita la sistematización de la información de la comunidad estudiantil, lo que de acuerdo con Ponce de León (2003) otorga a la universidad un conocimiento más integral, al saber quiénes son los estudiantes, de qué escuelas provienen, y por supuesto, toda esta información permite colocarlos en categorías que faciliten la detección de estudiantes cuyos perfiles agrupen características específicas, posibilitando a la institución ir un paso adelante en la articulación e implementación de estrategias para su atención oportuna. Por último, dichas estrategias pueden ser evaluadas mediante una encuesta de satisfacción aplicada a la cohorte al momento de egresar y concluir su trayectoria.

La aplicación de estos instrumentos posibilita profundizar en todos los elementos que se toman en cuenta en el estudio de las trayectorias escolares, que de acuerdo con Martínez (2017), parten de aspectos sociales, económicos y culturales distintivos de la entidad federativa en el que se encuentra ubicada la institución educativa en cuestión.

Siguiendo a Martínez (2017) cuando enfatiza que los elementos a incluir en un estudio de trayectorias responde a los objetivos que se

pretendan alcanzar en la investigación, diremos que el estudio sobre trayectorias escolares de los estudiantes de la cohorte 2019 de la FESC, requiere de manera indispensable incluir los factores institucionales en los cuales se engloban, la organización interna de la facultad, la distribución y acceso a recursos, las que aluden al desempeño docente y lo relacionado al contexto familiar, incluyendo su origen social, el grado de escolaridad y la ocupación de los padres, el tipo de bachillerato del que egresaron y su ubicación dentro o fuera de Morelos.

A modo de conclusión es menester señalar que, la trayectoria escolar, dependiendo del tipo educativo que se curse, presenta transiciones. De acuerdo con Elder (1985) una transición consiste en pasar de un estatus a otro, es decir, pasar de ser bachiller a estudiante del tipo superior. Dicho de otra forma, el objetivo de una trayectoria exitosa en la educación superior consiste en que durante su tránsito por la escuela la o el estudiante haya puesto en práctica sus saberes de modo que lograrán desarrollar aprendizajes significativos, producto de estrategias pedagógicas, al igual que, la adquisición de competencias y destrezas que les faciliten incorporarse al mercado laboral.

El concepto trayectoria en el contexto educativo, es empleado para lograr una aproximación al estudiante con la intención de dar respuesta a algunas interrogantes o juicios anticipados que surgen cuando nos referimos a ellos. En lo referente a las trayectorias escolares universitarias, estas fungen como indicadores que permiten conocer la eficiencia interna del trayecto de las y los estudiantes universitarios, a través de la construcción y actualización permanente de bases de datos (Quiroz, 2018). Dichas bases pueden ser construidas de manera colectiva por diversos actores escolares, incluida la autoridad educativa, mediante la aplicación de entrevistas y encuestas, la sistematización y el análisis de los datos.

### **La pandemia como desastre social**

La pandemia generada por el virus *SARS-CoV-2* y el confinamiento a consecuencia de la misma, implicó el repliegue de distintas actividades de reproducción social como el trabajo y la educación escolarizada al ámbito doméstico, lo cual, a su vez, derivó en una serie

de consecuencias no esperadas que trastocaron, o irrumpieron en la socialización e interacción de las personas. En consecuencia, Espinosa (2021), concibe a la pandemia como un desastre social, puesto que se convirtió en un punto de referencia para los sistemas funcionales de la sociedad y, por tanto, la considera disruptiva del orden social, es decir “impide la continuidad de los procesos de reproducción del orden social tal y como se venían desarrollando antes del caos” (Espinosa, 2021, p. 282).

A su vez, la pandemia y el confinamiento que esta impuso, constituyen un desastre social puesto que los procesos y la organización dependen de lo que ocurra con esta, además de que cuenta con un indicador temporal, el 11 de marzo de 2020, y uno espacial, confinamiento doméstico. En lo referente a la escuela, la pandemia afectó y volvió inoperante la asistencia presencial a la institución, lo que exigió una reorganización apresurada que en su estructuración produjo una serie de escenarios excepcionales, pues los desastres “impactan de manera diferenciada según las desigualdades sociales preexistentes” (Espinosa, 2021, p. 285). La consecuencia más evidente y recalci-trante de dicho desastre se sitúa en lo que denominaremos desplazamiento digital de estudiantes, docentes y administrativos.

El desplazamiento digital es una muestra de la categoría de desastre de la pandemia, puesto que “no porque afecte a todas las personas en su ser individual, [...] estos daños se distribuyen de manera homogénea en la sociedad” (Espinosa, 2021, p. 284), en este caso, la alteración se centra en las dinámicas de asistencia e impartición de clases, lo que originó un desplazamiento digital. Se considera desplazamiento porque, la migración a la virtualidad al igual que la afectación de un desastre, no se dio en las mismas condiciones, ni bajo los mismos recursos materiales, de competencias o emocionales por parte del estudiantado.

Si bien, la pandemia y el confinamiento que esta impuso son un desastre social, es importante comenzar a mirar más allá del caos, pues una disrupción del orden social no implica el fin de este, y de una u otra forma, la reproducción de la sociedad se abre paso. Es por ello que es menester revalorar y mirar este desastre social desde la

perspectiva sociológica del curso de vida, pues este “constituye una plataforma ciertamente útil desde la cual es posible abordar el estudio de la vinculación entre las vidas individuales y el orden social” (Blanco y Pacheco, 2003, p. 160). El curso de vida pretende analizar la manera en que las fuerzas sociales más amplias –incluyendo los desastres sociales– moldean y reconfiguran el curso de vida individual o colectivo, y se integra por tres conceptos o herramientas de operacionalización fundamentales; la trayectoria, la transición y el punto de inflexión, siendo este último en el cual nos centraremos (Blanco y Pacheco, 2003).

Aceptando que la pandemia es un desastre social, ante el cual ni estructura ni individuos pueden controlar o prever con absoluta certeza, no es posible simplemente mirarlo desde una perspectiva estéril e impotente sobre lo que no podemos hacer y todo aquello que se perdió, puesto que es un hecho que la vida social e individual no volverá a ejercerse bajo las dinámicas previas al evento, y el mundo conocido ha cambiado de manera permanente para todos. Sin embargo, la reproducción de la vida social se pausó, pero de una u otra forma continua, podamos o no, formar parte de esta. De manera que es importante transitar a concebir la pandemia como un punto de inflexión, puesto que este implica un cambio significativo que produce fuertes modificaciones que se “traducen en virajes en la dirección del curso de vida” (Blanco y Pacheco, 2003, p. 163), un cambio de viraje en el curso de vida puede implicar desde una transición laboral apresurada, o bien, la interrupción temporal o permanente de una trayectoria escolar.

Los estudiantes de la cohorte 2019 se enfrentaron en el primer año de ingreso a la universidad, cuando apenas se estaban adaptando, a reorganizarse y experimentar las dificultades de una modalidad educativa denominada virtual. El traslado apresurado de la dimensión escolar al ámbito doméstico implicó forzar, en un espacio ajeno al entorno universitario, la formación profesional de los estudiantes, por ejemplo, la presencia de ruidos propios del entorno doméstico, las dinámicas intrafamiliares, la falta de espacios adecuados para el trabajo escolar, interrupciones en la conectividad, falta de dispositivos

u obsoletos y la carencia de competencias digitales que afectaron en gran medida la continuidad de la trayectoria escolar.

Durante el proceso para afrontar la adversidad pandémica, surgieron una serie de comportamientos colectivos, algunos de ellos expresión de las formas de adaptación de los estudiantes para enfrentar la desgracia, que alteraron sus formas de ser y estar en clase, al igual que su sentido de integración grupal. Por mencionar un ejemplo, la participación en clase, la elaboración de actividades, la entrega de tareas, la interacción social con sus pares, el uso de espacios de convivencia común y la relación personal con los profesores, sin dejar de lado las estrategias de evaluación, las cuales presentaron profundas y evidentes alteraciones.

### Metodología

La metodología empleada fue mixta. Un enfoque mixto permite emplear de manera conjunta uno o más métodos para abordar un mismo problema de investigación e incrementa de manera significativa la confianza en los resultados, analiza las distintas dimensiones que lo componen (López, 2016).

En mayo de 2020 se diseñó y aplicó un cuestionario en el software de administración de encuestas *Google Forms*, lo que favoreció el acceso a este para casi todos los estudiantes involucrados. El cuestionario se integró por 63 ítems de escala Likert, dicotómicos, de opción múltiple y abierta. Dichas preguntas se distribuyeron en los siguientes apartados: datos generales, trayectorias escolares previas y durante el confinamiento.<sup>3</sup> La validación del instrumento se llevó a cabo en el programa Excel, a través de la fórmula Alpha de Cronbach, la cual arrojó como resultado un 0.73, lo que supone una confiabilidad aceptable.

---

<sup>3</sup> Los ítems se construyeron a partir de la literatura emergente sobre educación y pandemia, y de aquella vinculada a las competencias digitales. Además, se recibió retroalimentación por parte de las experiencias empíricas de los estudiantes de la licenciatura en Sociología, durante el primer pilotaje del instrumento.

Además, se entrevistó a 25 estudiantes de las licenciaturas en Economía, Relaciones Públicas, Seguridad Ciudadana y Sociología. Se hizo una invitación a los 94 estudiantes de la cohorte 2019 para participar tanto en el cuestionario como en las entrevistas; los 25 estudiantes fueron quienes aceptaron ser entrevistados. Las entrevistas fueron semi estructuradas y versaron sobre la transición del bachillerato a la universidad, su experiencia al ser miembros de la comunidad FESC y sus estrategias de supervivencia escolar para su adaptación a la educación virtual a consecuencia de la pandemia, entre otros tópicos.

Algunos de los cuidados éticos que se han considerado en la investigación de la cual deriva este capítulo son, el consentimiento informado y el anonimato. Antes de iniciar cada entrevista se leyó el consentimiento informado y se solicitó permiso para grabar la entrevista. Igualmente se aseguró a los estudiantes el anonimato en el tratamiento de la información, por ello no aparecen los nombres en los testimonios referidos en este capítulo. Igualmente, en el cuestionario no se pide escribir el nombre. La información ha sido resguardada y la ha trabajado únicamente un equipo de estudiantes y profesores que participan en la investigación.

El análisis e interpretación se realizó partiendo del análisis sociológico del discurso, el cual permite abarcar y visibilizar aspectos relacionados con las desigualdades económicas y la manera en que estas afectan las trayectorias escolares universitarias. Especialmente hablando de un momento histórico particular, la pandemia, lo cual ha supuesto de una u otra forma un punto de inflexión para toda la cohorte 2019, implicó un cambio radical de viraje en el curso y expectativas en torno a sus trayectorias.

Se optó por el análisis sociológico del discurso ya que facilita engarzar este con el contexto social, es decir, es una “vía de acceso al conocimiento de la realidad social” (Ruíz, 2014, p. 172), en este caso en concreto, la realidad social que nos atañe son los efectos del desastre social ocasionado por la pandemia y el confinamiento que de ella derivó, el cual obligó a trasladar de manera abrupta la educación escolarizada al ámbito doméstico. Este análisis y sistematización se apoyó en el software Atlas.ti, mediante el cual se obtuvieron códigos que partieron de las categorías y a su vez se diseñaron los ejes temáticos de la entrevista.

## Hallazgos y análisis

En este apartado se presentan los hallazgos más significativos obtenidos mediante los instrumentos diseñados para la recolección de información, el cuestionario y la entrevista.

### DATOS GENERALES

A continuación, se exponen los datos sociodemográficos de la población encuestada que corresponden a la cohorte 2019. Se obtuvieron respuestas de 62 estudiantes (66 % de la cohorte), 39 mujeres (63 %) y de 23 hombres (37 %) de las cuatro licenciaturas que oferta la facultad; Economía (37 %), Relaciones Públicas (27 %), Seguridad Ciudadana (21 %) y Sociología (15 %). La Tabla 1 muestra la distribución por sexo entre cada licenciatura, destaca que la población femenina representa más del 50 % de la matrícula de la institución (véase tabla 1).

**Tabla 1.** Distribución por sexo de la muestra que contestó el cuestionario

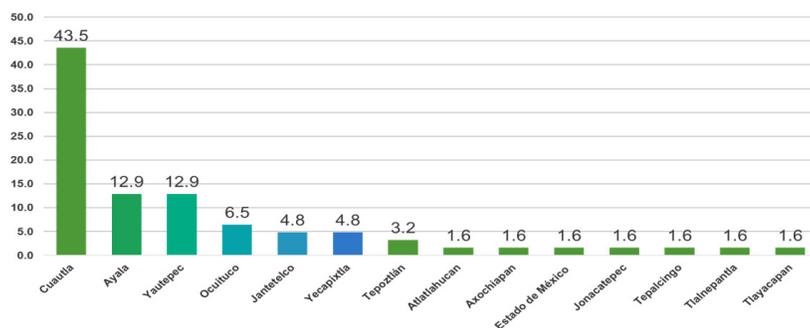
Nombre de la licenciatura que cursas						
Licenciatura	Masculino	Frecuencia	Femenino	Frecuencia	Total	Frecuencia
Sociología	4	6.5	5	8.1	9	14.5
Relaciones públicas	7	11.3	18	29.0	25	40.3
Seguridad ciudadana	4	6.5	7	11.3	11	17.7
Economía	8	12.9	9	14.5	17	27.4
Total	23	37.1	39	62.9	62	100.0

Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

Los estudiantes de esta cohorte viven principalmente en los municipios de Cuautla (43.5 %), Ayala (12.9 %) y Yautepec (12.9 %), sin embargo, en su conjunto esta cohorte radica en 13 municipios de la región oriente; Ocuituco, Jantetelco, Yecapixtla, Tepoztlán, Atlatlahuacan, Axochiapan, Jonacatepec, Tepalcingo, Tlanepantla y Tlayacapan, además de otros que radican en el Estado de México (véase gráfico 1). El estudiantado se formó, en su mayoría, en preparatorias públicas

(82 %), en menor medida privadas (15 %), y financiadas por cooperación (3 %), ubicadas en sus municipios de residencia.

**Gráfico 1.** Municipio en el que vives



La mayoría de los estudiantes están solteros (95 %), 3 % viven en unión libre y solo 2 % están casados.

### Condiciones socioeconómicas

Entre las condiciones de vivienda de los encuestados, se observa que 56 % vive en un inmueble propio, 29 % arrienda y 15 % en casa prestada. En lo que respecta a su acceso a recursos económicos sobresale que más de la mitad de la población considera que son limitados (56 %), 36 % suficientes y 8 % insuficientes. La dependencia económica de los estudiantes es principalmente de ambos padres, o bien de uno de ellos. Menos del 10 % son independientes en la gestión de sus gastos y 3.2 % depende de un cónyuge o tutor (1.6 %).

En cuanto a su situación laboral, las principales razones por las cuales los estudiantes trabajan son; la contribución al ingreso familiar (37.1 %) y porque tiene dependientes económicos (4.8 %). 53 % afirmó encontrarse laborando, otra cuestión importante es la cantidad de tiempo que les demanda la realización de sus actividades laborales. Destaca el hecho de que 24.2 % labora más de ocho horas, 14.5 % cinco

horas y un porcentaje igual 14.5 % labora ocho horas. En lo referente a los días que trabajan, 19.4 % lo hace seis días, 16.1 % cinco días, 8.1 % menos de cinco días, 6.5 dos días y 3.2 % solo el fin de semana. Puede advertirse que en general la situación económica del estudiantado de esta cohorte tiende a ser precaria, lo cual indudablemente dificulta la dedicación y el desempeño en su proceso formativo.

Las repercusiones que un fenómeno disruptivo como la pandemia, se encuentra estrechamente ligada a las afectaciones económicas, puesto que gran parte de la población encuestada refiere haber sido afectada en sus ingresos (69 %). Se preguntó sobre dichas afectaciones y el resultado se muestra en la siguiente nube de palabras, los estudiantes expresaron: disminución de ingresos y en la afluencia de clientes, cambio en sus dinámicas laborales, el desempleo de sus padres y otros aspectos que no son ajenos a su atención como el alza en los precios de distintos productos de su consumo (véase nube de palabras 1).

### Nube de palabras 1. ¿Cómo te afectó la pandemia?



Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

La cantidad de días y la carga horaria que representan las actividades laborales de los estudiantes expone la vulnerabilidad a la que se enfrentan, puesto que, como se puede apreciar en la siguiente nube

de palabras, las tareas que realizan en sus respectivos empleos exigen la proveeduría de servicios ya sea en la atención al cliente, prestación de cuidados y servicios manuales en obras de construcción o talleres automotrices (véase nube de palabras 2).

**Nube de palabras 2.** ¿Qué actividades realizas en tu trabajo?

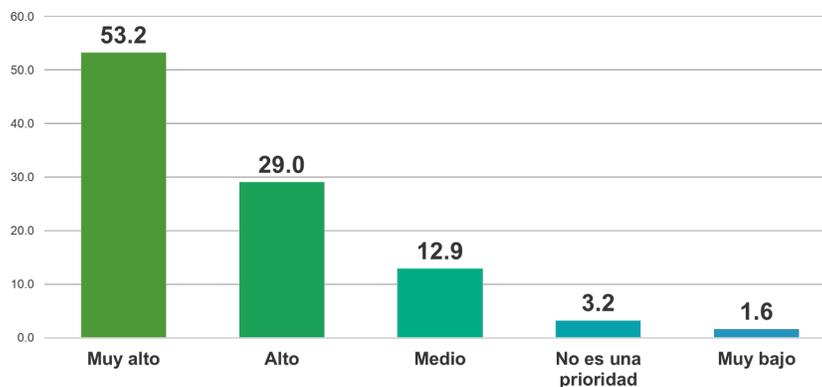


Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

El gráfico 2 nos proporciona información relevante sobre la importancia que tiene para las familias la educación de sus hijos. Aunque para la mayoría es muy alta (53.2 %), llama la atención que para la otra mitad de los padres no es una prioridad o es muy baja. Esto de alguna manera muestra la carencia de acompañamiento parental, lo que en algunas ocasiones puede abonar negativamente en la interrupción de la trayectoria escolar.

## Trayectoria escolar

**Gráfico 2.** ¿Qué lugar ocupa dentro de las prioridades de tu familia tus estudios?



Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

En las respuestas del cuestionario y de las entrevistas se observa que los estudiantes tuvieron muchas dificultades para adaptarse a la educación virtual, fue un proceso que les llevó tiempo, e implicó hacer muchos ajustes en sus hogares y en la forma en la que estudiaban y se relacionaban con sus compañeros y con los docentes. Igualmente, estos tuvieron que aprender a comunicarse de una manera diferente entre ellos. Algunos entrevistados explicaron.

Yo creo que al principio era el hecho de que no contaba con internet y luego que nos tocaba clase a una hora y pues la verdad es que estando en casa te pones a hacer otras cosas o que tienes más obligaciones en casa y no te da tiempo o de entrar a las clases o de hacer la tarea, hay como que un conflicto estar a distancia porque como que ocupas esas horas que tenías que hacer para la escuela o las ocupas para hacer otras obligaciones en casa. Entonces yo creo que eso sería lo que obstaculiza el aprendizaje ahorita [...], la verdad es que ha sido como un capricho, porque bueno a veces no hay luz, no hay internet, a

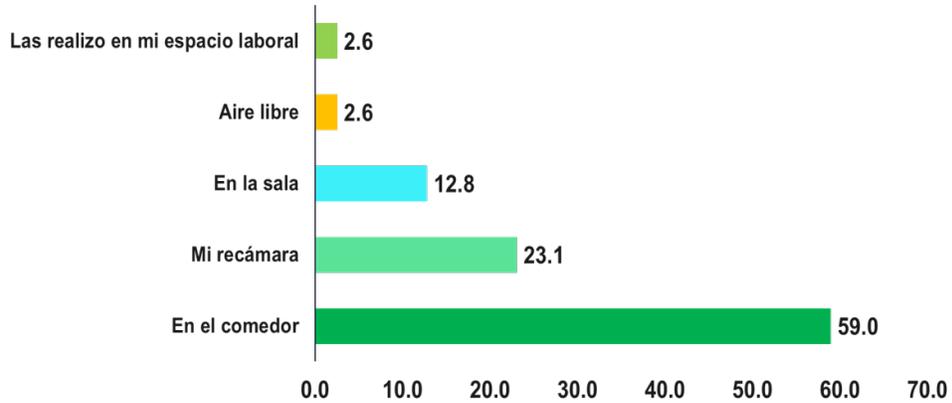
veces me quedo dormida en las clases, a veces no, a veces hay muchas interrupciones y luego como que te generan mucho estrés el estar así (Adriana, Sociología, comunicación personal 20 de mayo, 2020).

En este sentido yo creo que pues ese tipo de educación en línea por el hecho de la pandemia, obstaculizan mucho, el acceso al internet, los tiempos [...] la computadora más, o sea la computadora que tengo no es muy buena, pero, por ejemplo, a veces no me gusta porque hay programas que no son compatibles con la computadora o con el software o unos que tienen algo que descargar a la mera hora y ya es la hora de la clase, entonces ya no puedo entrar a tiempo o el profesor no me acepta. Sí es mucho lidiar con las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (Adriana, Sociología, comunicación personal 20 de mayo, 2020).

[...] pues de principio mal porque literal me aburro, si es ese tipo de materias me aburren y no pongo atención, me pongo a hacer otras cosas que no es poner atención a la materia [...] en mi familia más que nada en el trabajo y en lo económico, de que no reciben el sueldo, reciben menos de lo que es” (Alberto, Economía, comunicación personal 3 de mayo, 2020).

Entonces creo que sí afecta porque no siento que es lo mismo, que el maestro te esté explicando todo lo que vas viendo en la lectura o todo lo que tienes en la lectura, a hacerlo tú de rápido porque ya lo tienes que entregar. Porque creo que no es lo mismo estar en la escuela tres, cuatro horas...bueno no sé, más o dos horas, en una clase donde tienes a tus compañeros, que tienes al maestro, que te tienes que enfocar a que solo estés tú en tu teléfono, donde tienes tu cama, donde tienes tu mesa en tu cuarto, donde tienes, tu tele, a donde tienes muchas cosas que te distraen, entonces yo creo que pues sí afecta” (Hernán, Relaciones Públicas, comunicación personal 3 de mayo, 2020).

**Gráfico 3.** Si la respuesta anterior es no ¿en qué lugar o lugares de la casa realizas la tarea?



Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

No obstante, al realizar una nube de palabras con las respuestas acerca de los espacios específicos de trabajo, aparece su habitación, el comedor, e inclusive su centro laboral con las mayores menciones (véase nube de palabras 3). Por tanto, en realidad los estudiantes no disponen de espacios adecuados, aunque hayan afirmado que sí los tienen. Las respuestas confirman que han transitado sus trayectorias en espacios no adecuados.

**Nube de palabras 3.** Espacios para realizar las actividades escolares

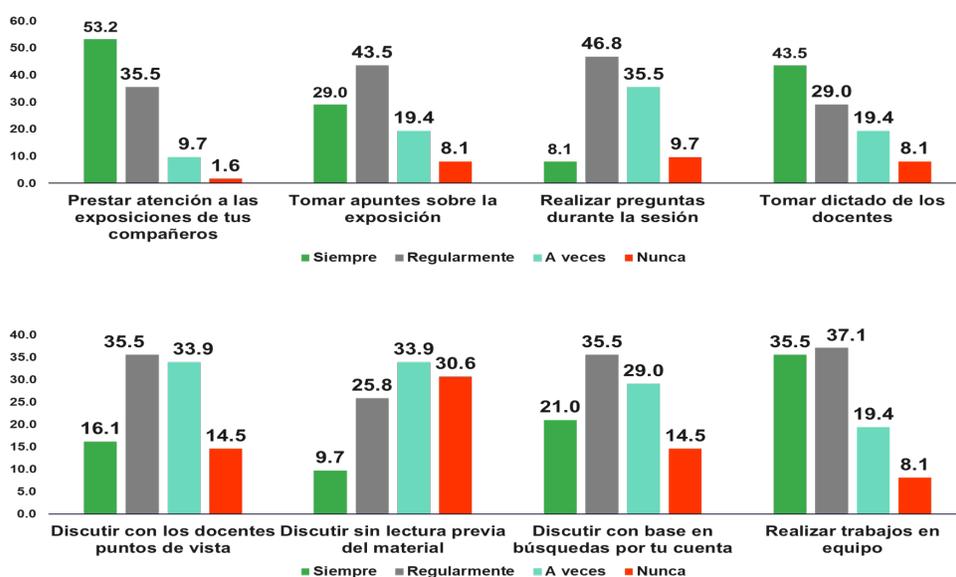


Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

Cabe señalar que, esta carencia de espacios en los hogares dista mucho de la distribución que hay en la institución, la cual no solo cuenta con aulas, sino también con otras áreas para fines específicos, el aula de cómputo, laboratorio de inglés, biblioteca o bien el auditorio. A diferencia del hogar donde confluyen aspectos fuera del control de los estudiantes, como la propia rutina familiar al interior del hogar, y los ruidos o interrupciones que esta pueda generar.

Se preguntó a los encuestados con qué regularidad se conectan a sus clases y sus respuestas hacen pensar que no hubo afectaciones, pues aseveran que se conectan *regularmente* (46.8 %) y *siempre* (40.3 %). No obstante, al indagar sobre la disponibilidad al hacerlo, destacan situaciones que no garantizan un adecuado y productivo trabajo escolar sincrónico. Por ejemplo, 52.3 % manifestó prestar atención *siempre*, seguido de 35.5 % quienes lo hacían *regularmente*, 9.7 % solo a veces y hubo quienes afirmaron que *nunca* se concentraban en las clases sincrónicas (1.6 %). En aspectos que implicaban su participación en clase, es notable el incremento en la opción *nunca* (véase gráfico 4). Podría afirmarse que conectarse *siempre* no era suficiente.

**Gráfico 4.** ¿Cuándo te conectas a clases realizas las siguientes actividades?



Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

Llama la atención que solo 16 % afirmó que su rendimiento escolar se vio disminuido, en contraparte 84 % afirma que no hubo afectación a su rendimiento, esto se contradice radicalmente con los datos de la tabla 2. Al revisar aquellas actividades que se les complicaba realizar, es posible esclarecer que, aun cuando ellos no lo perciben así, en realidad su rendimiento se vio afectado ya sea por no poder realizar actividades en programas básicos de la paquetería de Office (Excel 27.4 % y Word 17.7 %), o bien, por no poder cumplir con actividades y trabajos en equipo (19.4 %).

**Tabla 2.** Durante la pandemia ¿Qué tipo de actividades escolares son las que más se te complica realizar?

Respuestas	Porcentaje	Respuestas	Porcentaje
Actividades que exigen el uso de Excel	27.4%	Investigar y buscar información en internet	6.5%
Actividades que implican la edición de video	21.0%	Realizar actividades en línea de manera sincrónica	4.8 %
Trabajos en equipo	19.4%	Actividades que exigen el uso de PowerPoint	1.6%
Actividades que exigen el uso de Word	17.7%	Participar o intervenir durante clases (por fallas en el micrófono, ruidos de fondo)	1.6%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

Por su parte, en la tabla 3 se muestra que la complicación para realizar dichas tareas se debe en gran medida al empleo de equipos de cómputo con mal funcionamiento (21 %), la carencia de competencias digitales que los obligan a aprender su uso de manera paralela a la realización de actividades (16.1 %), las dificultades en la administración del tiempo (14.5 %) o la carencia de conectividad a internet (1.6 %). Estos aspectos comprometieron directamente el desarrollo de competencias digitales que les permitieran adaptarse de la mejor manera, ya que solo 1.6 % de los estudiantes contaba con las competencias necesarias para hacer búsquedas especializadas en internet, mientras que 79 % se concentró en aprender a usar todas las aplicaciones de Google Drive, Meet, correo electrónico (véase gráfico 5).

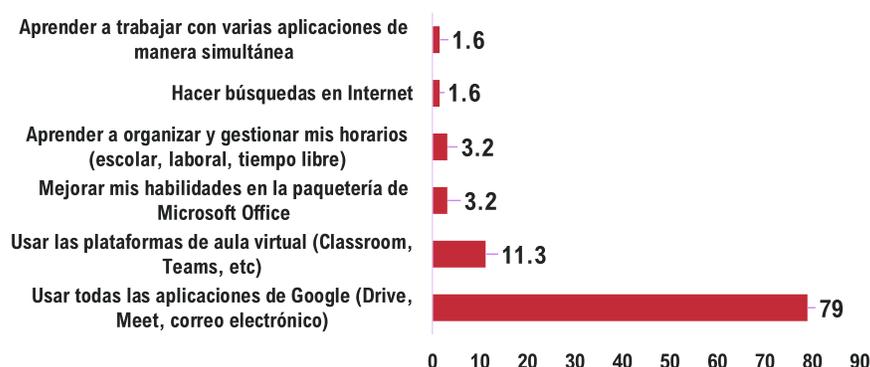
Datos similares se han encontrado en varios estudios, solo por citar uno realizado por Ricardo Mercado y Alma Otero (2022), ellos indican que “la mayoría de los estudiantes reportaron una calidad regular de su conexión a internet, algunos estudiantes tanto de Psicología como de Contaduría indicaron tener una mala conexión a internet, lo cual se reconoce como uno de los principales problemas en el desarrollo de las clases virtuales al ser un recurso tecnológico indispensable” (p. 64). En el mismo sentido, Barrera señala que en México existe lo que “Lloyd (2020) denomina un vacío digital, en el cual solo 45 % de la población cuenta con una computadora y 53 % tiene acceso a internet en su casa, esto de acuerdo a datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la información en los Hogares (ENDUTIH), 2018” (Barrera, 2022, p. 9).

**Tabla 3.** ¿Qué habilidades has tenido que aprender durante el confinamiento?

Respuestas	Porcentaje	Respuestas	Porcentaje
Mi equipo de cómputo no funciona bien	21.1%	Mi conexión a internet es muy lenta	4.8%
Sigo aprendiendo a usar la paquetería de Microsoft Office	16.1%	Trabajo sólo desde mi celular	3.2%
Mi equipo de cómputo es muy obsoleto	14.5%	No cuento con conectividad a internet	16.1%
No cuento con equipo de cómputo	14.5%	Sigo aprendiendo a usar todas las aplicaciones de Google (Correo electrónico, Classroom, Drive, Meet)	1.6%
No dispongo de suficiente tiempo	14.5%	Sigo aprendiendo a usar mi celular	1.6%
Sigo aprendiendo a usar mi equipo de cómputo	6.5%		

Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

**Gráfico 5.** ¿Qué habilidades has tenido que aprender durante el confinamiento?



Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

Las dificultades para el desarrollo de competencias digitales se traducen directamente en limitaciones para participar en clase, realizar las actividades escolares, las tareas y por supuesto preparar sus clases. Pero también, se genera en los estudiantes una perspectiva de que, con la virtualidad, las tareas aumentaron (51.6 %) y se volvieron más complicadas (35.5 %). Lo cual establece una relación entre el desarrollo de competencias digitales y las complicaciones para adaptarse y establecer aprendizajes significativos. Aquellos que desarrollaron dichas competencias comentaron que las actividades disminuyeron (8.1 %) o bien, solo eran para compensar la asistencia irregular de aquellos con más dificultades (1.6 %). (Véase tabla 4)

**Tabla 4.** Comparado con la asistencia presencial a la escuela ¿Consideras que las actividades escolares en la virtualidad?

Respuestas	Porcentaje	Respuestas	Porcentaje
Han aumentado	51.6%	Hay asignaturas donde la carga de actividades incrementó	3.2%
Son más complicadas	35.5%		
Han disminuido	8.1%	Son para compensar la asistencia irregular de mis compañeros	1.6%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

Al establecer una relación entre los datos de las tablas 4 y 5, es posible percibir que estas desigualdades en el desarrollo de competencias digitales están produciendo problemas en la comunicación entre docentes y estudiantes, pues ellos lamentaron la falta de retroalimentación por parte de los docentes (27.4 %) y se quejan de que permitan entregar tareas y trabajos fuera de las fechas establecidas (24.2 %). Se advierten problemas relacionales entre pares, al parecer asumen que es un privilegio.

**Tabla 5.** ¿Qué aspectos te desagradan de realizar actividades o tareas en la modalidad a distancia?

Respuestas	Porcentaje	Respuestas	Porcentaje
No recibir retroalimentación del docente de mis actividades o tareas	27.4%	Que asignan muy poco tiempo para realizar las actividades o tareas	3.2%
Realizarlos puntualmente pero que otras personas puedan entregarlos después de la fecha establecida	24.2%	Que no se respete el porcentaje asignado a las actividades al inicio del semestre	3.2%
Que no me validen las actividades que no logré publicar a tiempo	12.9%	Falta de internet	1.6 %
Que te saturen de actividades para entregar en una misma semana	12.9%	Que el o la docente cambie las fechas de entrega	1.6%
Que el o la docente no me explique cómo realizarlas	11.3%	Que no acusen de recibido cuando les envío o publico en el aula virtual	1.6%

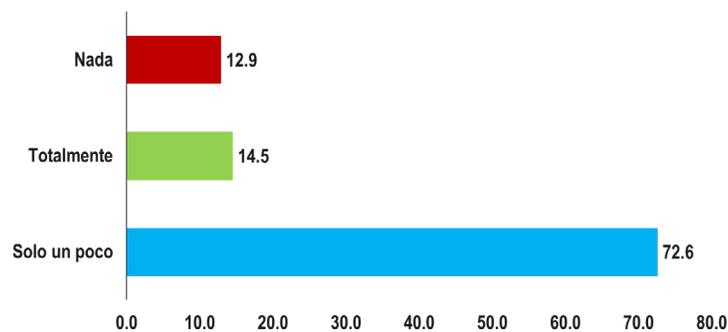
Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

Estos datos revelan la importancia de sensibilizar a los estudiantes universitarios respecto a las profundas desigualdades en el desarrollo de competencias digitales que los atraviesan, y exponer el hecho de que las dinámicas de trabajo en la universidad distan mucho de las adoptadas durante su paso por la educación básica y media superior. En el gráfico 6 se aprecia que las carencias en las competencias digitales afectan la percepción de los estudiantes respecto a la confianza en los aprendizajes obtenidos. Ya se había mencionado, que si bien los estudiantes pueden afirmar que su desempeño académico no se vio afectado porque entregaban las actividades y tareas, ello no implica que tengan plena confianza en los resultados de su realización, y esto se debe a que las competencias no se refieren solo al lograr hacer, sino “el poder cumplir de manera eficiente y exitosa

sus tareas con respecto a los medios digitales” (Segrera-Arellana, Paez-Logreira y Polo-Tovar, 2020, p. 225).

En el mismo sentido, en una investigación realizada en la universidad veracruzana los autores señalan que al “indagar acerca de la experiencia de aprendizaje con las plataformas educativas durante las clases en línea, la mayoría de estudiantes indicó que su experiencia fue regular, lo que hace pensar que aún hay mucho trabajo por mejorar en el uso y manejo de plataformas” (Mercado y Otero, 2022, p. 62).

**Gráfico 6.** ¿Consideras que estas aprendiendo en la modalidad a distancia?



Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

Durante las entrevistas los estudiantes profundizaron en la forma como tuvieron que aprender y desarrollar sus competencias digitales y muchas otras relacionadas con organizar su tiempo y prestar atención en una modalidad nueva para ellos. Aunque cabe señalar que no siempre fue fácil dado que en los hogares confluían muchas otras actividades.

Cambiar ciertos hábitos míos que comenzaron con levantarme más temprano y trataba como de desayunar algo porque antes se me olvidaba, no desayunaba y entonces ahora ya para desayunar, trato de levantarme más temprano, desayunar y entrar a clases y en un chancito o en una hora antes de empezar la otra clase, busco doblar mi ropa, hacer mi aseo

o comida, cuando acabo de ello y de todas las actividades de la escuela voy a comer, trato de hacer un poquito de ejercicio, irme al gimnasio, regresar a hacer tarea, y ya, ah y los fines de semana pues es ir a trabajar, viernes, sábado y domingo (Sociología, Mujer)

Yo creo que estoy desarrollando habilidades para conectarme a las aplicaciones [...] no tengo como que esa retroalimentación con mis compañeros y con mi profesor en vivo y personal, entonces como que me cuesta más [...] yo solita me pongo horarios, de que pues terminan las clases y trabajo y ya después hago las labores de la casa (Estela, Sociología, comunicación personal 5 de mayo, 2020).

Habilidades pues digamos que fueron mucho personales porque fue como el miedo a hablar en público, el miedo a decir lo que yo pensaba, lo que yo sentía, muchas veces también la facilidad de algo, de poder llegar con las diferentes personas y entablar una comunicación sin miedo, sin pena [...] aprendí bastante cuestión de saberes, saber qué dice el otro, por qué lo dice, entenderlo y pues saber que los procesos por los que pasa cada persona, en cada contexto pues pueden influir mucho en sus tomas de decisiones (Teresa, Sociología, comunicación personal 12 de mayo, 2020).

Yo siento que desarrollé más la comprensión, porque llevaba una materia de historia, entonces, ahí tenía que estar leyendo y leyendo, entonces, si no entendía bien lo que leía no podía yo contestar los cuestionarios o las preguntas que hacían, entonces, siento que, fue más la comprensión (Patricia, Economía, comunicación personal 18 de mayo, 2020).

La tabla 6 proporciona información valiosa respecto a cómo perciben el ambiente de las clases virtuales, en esta podemos apreciar cómo el ruido de fondo (50 %) confirma las condiciones inadecuadas de la formación profesional en un entorno doméstico, también la extrañeza que representa la pérdida de la comunicación fluida con los compañeros que se quedan callados (12.9 %), la compensación del

tiempo de la que dependen los estudiantes más afectados y que al extender la clase más de lo asignado (12.9 %) producen malestar entre docentes y estudiantes, o entre estudiantes y sus pares.

**Tabla 6.** ¿Qué es lo que más te desagrada de las clases en línea?

Respuestas	Porcentaje	Respuestas	Porcentaje
El ruido de fondo	50.0 %	Exponer	1.6%
Que mis compañeros se queden callados	12.9 %	Participar	1.6%
Que se extiendan más del tiempo asignado	12.9%	Que algunos compañeros participen demasiado	1.6%
Fallas constantes de conectividad a internet	9.7%	Que los maestros muestran preferencia hacia ciertos alumnos y a los demás no les aceptan sus puntos de vista	1.6%
Fallas constantes mientras se comparte la pantalla	3.2%		
Que se retrasen porque no todos se conectan a tiempo	3.2%	Tener que compartir pantalla	1.6%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

Al indagar en la encuesta “¿Qué es lo que más te distrae durante las clases en línea?” el principal distractor se encontró en el espacio doméstico, pues los estudiantes refieren que el ruido en su casa (53.2 %) afecta su atención y las actividades simultáneas que deben realizar (21 %) —lo cual podemos deducir que puede abarcar tanto las labores propias del hogar, de cuidados de algún familiar o bien, de sus actividades laborales para quienes toman clase en su centro laboral- por fallas de audio (8.1 %), el ruido generado en los hogares de otros compañeros (9.7 %), y otros (8 %).

### Estrategia de sobrevivencia escolar

Los resultados del cuestionario y de las entrevistas permitieron visibilizar las precariedades económicas y las desigualdades que aquejan a los estudiantes de la cohorte 2019, y comprender aquellas que emergieron a consecuencia de la pandemia de Sars-covid19. Al igual se puede constatar que los estudiantes generaron estrategias para

adaptarse y afrontar las adversidades a las que se enfrentaron durante la pandemia, lo cual les permitió continuar con su trayectoria escolar.

La tabla 7, expone que el trabajo colaborativo entre pares resultó ser una de las principales estrategias para sobrevivir escolarmente durante la pandemia: preguntar dudas a los compañeros (58.1 %) o bien, conversar con ellos sobre los temas abordados en clase (14.5 %), son valores que resaltar. Adicionalmente destaca el hecho de que el estudiantado se apoya con la revisión de vídeos de YouTube (14.5 %), sin embargo, es preocupante que para estudiar solo 3.2 % considera revisar la bibliografía de sus asignaturas, lo cual no solo resulta anómalo puesto que están expresando que se están formando como profesionales sin consumir la literatura especializada en su formación, ello acrecienta la urgencia de socializar a los estudiantes dentro de una cultura escolar universitaria, y concientizarlos sobre las implicaciones de la formación profesional.

**Tabla 7.** ¿Qué estrategias empleas cuando vas a estudiar?

Respuestas	Porcentaje	Respuestas	Porcentaje
Preguntar mis dudas a mis compañeros de clase	58.1%	Contactar a los docentes para solicitar asesoría	6.5%
Ver vídeos en YouTube sobre el tema de estudio	16.1%	Repasar la bibliografía de las asignaturas	3.2 %
Conversar sobre el tema de estudio con mis compañeros	14.5%	Escuchar podcast sobre el tema de estudio	1.6%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario 2020

La colaboración entre pares, docentes y administrativos se convirtió no solo en una estrategia de supervivencia escolar, sino también de contención. La incapacidad de docentes y administrativos para dar un seguimiento y acompañamiento individual a cada estudiante, aunado a los escasos apoyos provenientes de la administración central de la universidad y/o de cualquiera de los tres niveles de gobierno (federal, estatal o municipal) fue sustituida por la organización grupal de los

estudiantes, su comunicación e interacción, lo que derivó en que, a través de ellos, docentes y administrativos lograran vislumbrar aspectos clave como ¿Quiénes y cuántos estaban en riesgo de causar baja de la institución? ¿Dónde y qué hacían los que no lograron conectarse? ¿Qué actividades eran posibles y cuáles tenían que reconfigurarse para proporcionar un aprendizaje significativo sin afectar su tiempo, su economía y la carencia de recursos y competencias? En este sentido algunos entrevistados señalaron:

Pues hablando con todos más que nada, no quedarme con la duda de con quién sí se puede contar y con quiénes no [...] entre mi grupo pues... medio, porque no, bueno sí todos hablan cuando es un trabajo en equipo, pero cuando es normalmente como que no todos se hablan entre todos (Javier, Economía, comunicación personal 15 de mayo, 2020).

Afortunadamente tengo muy buenos amigos que me ayudan a resolver eso porque ellos sí se pueden conectar todos los días a las clases o van al corriente (Manuel, Relaciones Públicas, comunicación personal 18 de mayo, 2020).

Nos apoyamos de repente, el ejemplo de mi compañero que grabó un video o a veces me llegan mensajes “Oye ¿Tú si le entendiste a este tema?” Aparte de que son nuestros compañeros pues sí nos toca laborar en esa parte porque ellos también lo harían, sí nos toca apoyarnos en los temas y buscar soluciones (Gabriela, Relaciones Públicas, comunicación personal 18 de mayo, 2020).

Sin embargo, la colaboración que permitió a los estudiantes hablar entre sí, preguntarse sus dudas y orientarse entre ellos para continuar con sus trayectorias, también evidenció la importancia de establecer estrategias efectivas y estructuradas de Trabajo Colaborativo, al igual que la inducción a una cultura escolar universitaria efectiva. Porque, si bien es cierto que la colaboración entre pares les permitió sobrevivir, la carencia de una adecuada interiorización a la cultura escolar aisló a ciertos estudiantes.

La comunicación para aclararse dudas fue tan evidente como su rechazo implícito hacía aquellos que consideraban beneficiarios de supuestos privilegios, a saber: el cambio de fechas para la entrega de trabajos, poder entregar tareas fuera de tiempo, o el aprobar asignaturas con una escasa asistencia. Esto se pudo constatar empleando el análisis sociológico del discurso implícito, este permite detectar la dimensión insinuada de lo dicho, en este caso escrito, para detectar pistas e indicios que faciliten su interpretación “el discurso implícito insinuado es el más fácilmente detectable, porque su emisor suele dejar huellas o indicios que facilitan la inferencia a partir del discurso implícito” (Ruíz, 2014, p. 176).

Si bien los estudiantes reconocen que la comunicación con sus compañeros y el trabajo colaborativo les ayudó a resolver muchas dudas, también hubo señalamiento respecto a la dificultad de hacer trabajos en equipo, podría sonar contradictorio, pero es posible que este problema emerge precisamente porque la colaboración que se construyó para sobrevivir a los efectos adversos de la pandemia se origina de una manera improvisada e instintiva.

De manera que, la colaboración por sí misma no basta, exige una estructura y componentes específicos, para transitar de estrategias colaborativas de supervivencia escolar, a un Trabajo Colaborativo (TC), que a su vez sea reforzado y logre interiorizarse por medio de una Cultura Escolar Universitaria Efectiva. El Trabajo Colaborativo “es una práctica social que implica una dinámica laboral que se contrapone a las prácticas tradicionales y arraigadas en las que impera un individualismo generalizado” (Ibarra y Barrera, 2020, p. 21). Sin embargo, su promoción e implementación, exige:

Fomentar el discurso de la colaboración de manera institucional, diseñando y aplicando recursos que impulsen su difusión y se construyan a partir de una comprensión integral del contexto social, económico y cultural en el que se sitúan los actores escolares (Ibarra y Barrera, 2020, p. 21),

En síntesis, hay que enfatizar que las estrategias que emplearon los estudiantes y que les posibilitaron sobrevivir y dar continuidad a sus trayectorias escolares son básicamente, el trabajo colaborativo entre pares, docentes y personal administrativo, la comunicación y el desarrollo de competencias digitales. Para potenciar este aprendizaje se debe replantear la cultura universitaria a través del conocimiento integral y contextual del estudiantado que ingresa en ella.

### **Reflexiones finales**

En este capítulo nos enfocamos en distinguir el proceso de adaptación a la educación virtual de los estudiantes de la cohorte 2019 de una universidad pública estatal. Se encontró que las estrategias de trabajo colaborativo durante la pandemia, la comunicación, el desarrollo de competencias digitales y hábitos de estudio que se relacionan con la cultura escolar universitaria, favorecieron la supervivencia escolar. Igualmente se destacó que los estudiantes transitaron a la virtualidad sin apoyo de los tres niveles de gobierno y los insuficientes de la autoridad universitaria central.

La investigación permitió identificar que existen y persisten situaciones específicas que condicionan el desarrollo de competencias digitales más allá de lo económico, como puede ser no contar con acompañamiento parental, no haber desarrollado destrezas como la autogestión del tiempo y que son cuestiones que trascienden a la formación que pueden impartir los docentes en el aula. Las instituciones deberían abrir espacios extracurriculares para que los estudiantes tomen cursos de hábitos de estudio, búsquedas especializadas en internet y paquetería de Office, entre otros.

En lo referente a la planificación e implementación de estrategias entre pares, existe una prevalencia entre el apoyo mutuo y una búsqueda casi instintiva en la colaboración para la supervivencia escolar, sin embargo, también existe resistencia por parte de algunos estudiantes para incluir a sus compañeros. Falta incentivar y aprender qué significa e implica trabajar de manera colaborativa.

El tránsito a la virtualidad no solo movió, sino que también conmovió hondamente a los actores universitarios, visibilizó las profundas

diferencias entre ellos que hasta entonces pasaban desapercibidas, entre las que se incluye no solo la tenencia de dispositivos electrónicos, la conectividad a internet o el desarrollo de competencias digitales, sino también la disponibilidad de tiempo, la cual se ve comprometida de acuerdo a la cantidad de días y horas empleados en actividades laborales. A su vez, los impulsó a implementar estrategias, no todas efectivas, para sobrevivir, apoyadas en la colaboración y en la comunicación — tanto como fue posible.

Los estudiantes que fueron desplazados por las condiciones que imponía el confinamiento doméstico, a su vez, las flaquezas institucionales preexistentes se profundizaron y volvieron evidentes para gran parte de la comunidad estudiantil, puesto que la respuesta y alcance institucional se vio limitado, y en algunos casos anulado, por la apresurada capacitación del personal administrativo y docente, la accidentada reorganización y por supuesto, la crónica carencia actual de recursos económicos de la universidad.

La comprensión profunda de las implicaciones que la pandemia ha tenido en las trayectorias educativas de los jóvenes universitarios requiere un enfoque interdisciplinario. En esta investigación, nos propusimos que, al integrar perspectivas de la pedagogía, sociología cultural y antropología, podremos obtener una visión más completa y enriquecedora de los desafíos y oportunidades que han surgido en este contexto. Cada una de estas disciplinas aporta su propio conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas, lo que nos permitió analizar la experiencia educativa desde múltiples ángulos y descubrir conexiones que de otro modo podrían pasar desapercibidas. Esta mirada interdisciplinaria no solo enriqueció nuestra comprensión, sino que también nos ayudó a identificar soluciones más efectivas para abordar los retos actuales en la educación universitaria en tiempos de pandemia.

## Referencias

- Barrera, A. (2022). *Resiliencia, resistencia y abandono escolar en la licenciatura de Sociología, estudiantes de la cohorte 2019 de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla*, [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Morelos].
- Blanco, M., y Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de población*, 9(38), 159-193.
- Elder, Glen (1985) *Perspectives on the life course*. En Glen Elder (ed.), *Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968-1980*. Cornell University Press.
- Espinosa, C. (2021). La configuración social de la pandemia por SARS-CoV-2. Un ensayo sociológico. *Sociológica (México)*, 36(102), 279-290.
- Fernández, J., Peña, A., y Vera, F. (2006). Los estudios de la trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Graffylia*, 6, 24-29.
- Hernán, E. y Rópulo, M. (2013). Trayectorias escolares de los alumnos de escuelas secundarias rurales del Departamento Garay (provincia de Santa Fe). *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aire.
- Ibarra, L, y Barrera, A (2021). Estrategias familiares y escolares para contener las violencias en Morelos de 1988 a 2018. En Gómez, H. y García, A. (coordinadores) *Retos y perspectivas sobre procesos educativos, políticos y económicos en el estado de Morelos. Estudios de casos en Cuautla y Cuernavaca*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- López, E., (2016). Crisis en la enseñanza de la metodología cualitativa. *Andamios. Revista de Investigación social*, 13(31), 109-127.
- Martínez, A. (2017). Trayectorias escolares en el nivel medio superior, un análisis desde los factores diferenciales. *Congreso Internacional de Educación, Debates en Evaluación y Currículum*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Mercado, R. y Otero, A. (2022). Efectos diferenciados del COVID-19 en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 4 (3), 51-71.

- Montes, N., y Sendón, M. (2006). Trayectorias educativas de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. En *RMI*, 11(29), 381-402.
- Mora, S., y De Oliveira, O. (2013). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59(220), 81-115. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(14\)70802-5](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(14)70802-5)
- Ponce de León, M. (2003). *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. P Dirección General de Planeación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Quiroz, J., (2018). *Programa institucional de trayectorias académicas*. Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo/BIS-Universities.
- Ruíz, J. (2014). El discurso implícito: aportaciones para un análisis sociológico. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 171-190. <http://dx.doi.org/10.54777/cis/reis.146.171>
- Sánchez, C. (2019). Trayectorias escolares en el nivel medio superior: el caso de una institución pública. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(28), 66-81.
- Segrera-Arellana, J., Paez-Logreira, H., y Polo-Tovar, A. (2020). Competencias digitales de los futuros profesionales en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 222-231.

## Didáctica y práctica de la Filosofía en México

---

Erwin López Ríos<sup>1</sup>

*Los filósofos han acabado por llamar categorías a los conceptos dominantes del pensamiento acerca de una determinada región de objetos o de la totalidad de estos.*

*Las únicas categorías con que pensar verdadera y eficientemente los objetos de una región determinada, son las autóctonas de estos mismos o del pensar exclusivamente correlativo de ellos.*

*José Gaos. Acerca de la segunda enseñanza mexicana.*

### Introducción: el desprendimiento de una región en el pensamiento filosófico

**D**ecía Leopoldo Zea (1983) que, por lo general, las introducciones a la filosofía suelen tomar dos formas: la sistemática y la histórica. En el primer punto de vista se abordan los problemas que se han venido planteando en la filosofía, ofreciéndose una visión esquemática sin relacionarlos los uno con los otros y tampoco

---

<sup>1</sup> Maestro en Estudios Culturales. Actualmente estudiante en el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

relacionándolos con el hombre y el mundo que lo provocaron, es decir, su posición es universalista. Desde el segundo punto, la historia es la historia de unos filosofemas abstraídos de los hombres que originaron las ideas y del mundo cultural del que fueron expresión. Zea critica ambas posiciones sosteniendo que en el primer caso los temas esquemáticos muertos, disecados que conmovieron a diversos pensamientos; y en el segundo, se ofrece una historia sin historia, esto es, la exposición del problema del cual nacieron en el contexto de los filósofos que las pensaron.

Para el pensamiento filosófico de Leopoldo Zea la filosofía occidental, o bien, el proyecto occidental, solo tenía fundamentos en nuestra realidad si se conectaba con los problemas concretos. “La filosofía occidental asumida no ya como un conjunto de abstracciones sino como expresión de una realidad concreta, la de un determinado grupo de hombres, pero también como expresión de la realidad del hombre” (1989, pp. 42-43). La filosofía, entonces, es occidental en su origen histórico, pero también ha sido “occidentalizada” por aquellos países o regiones en las que ha influido su pensamiento. La idea puede rastrearse desde sus orígenes, pero no había sido advertida como característica del pensamiento en general, o deberíamos decir, en lo “universal”.

Podemos preguntarnos ahora, ¿qué problema se puede plantear hoy en día desde la filosofía que se practica y se enseña en México?, ¿cuáles son las condiciones o motivaciones que la han moldeado? Si la filosofía en México se enseña como en la primera forma entonces se verán temas esquemáticos sin observar a detalle a qué responden; si funciona la segunda forma la historia puede comenzar en Grecia, pero, ¿qué tal si la historia del pensamiento filosófico mexicano comienza en realidad en México en el siglo XV<sup>2</sup>? Para responder a las siguientes interrogantes nos hemos planteado responderlas a partir

<sup>2</sup> Esta es una hipótesis propuesta por Edmundo O’Gorman quien sostiene que venimos una “invención” de nuestro continente, y no de su “descubrimiento” (2006, p. 173). Augusto Salazar Bondy dice que solo poseemos datos precisos y fidedignos del pensamiento hispanoamericano a partir del siglo XVI, y que, además, solo desde este siglo podemos encontrar productos culturales definitivamente filosóficos (1999, p. 11).

de los filosofemas elaborados por algunos filósofos del Grupo filosófico “Hiperión” que se dedicó a pensar las cuestiones concretas de nuestra circunstancia en la historia universal, así como en la historia del pensamiento filosófico en México. La producción de este pensamiento filosófico mexicano es una respuesta a las condiciones en que México se ha visto y producto de un desprendimiento de un pensamiento universal y universalista.

La didáctica de la filosofía en México ha sido practicada desde el acto del filosofar, pero también desde el discurso universitario fundamentalmente desde Antonio Caso y José Vasconcelos. La diferencia que se observó en el filosofar de algunos filósofos del Grupo Hiperión fueron sus objetos de estudio que orientaron una práctica del pensamiento fenomenológico distintos. El debate sobre la didáctica de la filosofía se encuentra entre el aprender a filosofar (Kant, 2009), y el aprender los contenidos de la filosofía (Hegel, 1998). En México la producción filosófica tuvo un viraje orientado por el circunstancialismo orteguiano. Derivado de la filosofía que se cultivó en Hispanoamérica desde el siglo XVI y de acuerdo con Augusto Salazar Bondy

Se ha suscitado asimismo una muy seria y profunda discusión acerca del carácter y posibilidad de la filosofía en nuestra América. Ahora bien, esto significa que hoy en día, como resultado de toda la historia anterior, de la que hoy sabemos mucho más que en el pasado, somos conscientes (quizá por primera vez plenamente conscientes) de los problemas que afectan a nuestro pensamiento, o por mejor decir, del problema radical de la justificación del filosofar hispanoamericano (1999, p. 20).

En este contexto es en donde se inscribe el pensar filosófico mexicano. Forma parte de una tradición filosófica en nuestra América en donde primero tuvo características como la imitación o la asimilación para luego colocarse en una originalidad. Pero comprender qué sentido puede tener lo original vale la pena recordar las palabras de Carlos Fuentes en *La región más transparente*:

Lo original es lo impuro, lo mixto. Como nosotros, como yo, como México. Es decir: lo original supone una mezcla, una creación, no una puridad anterior a nuestra experiencia. Más que nacer originales, llegamos a ser originales: el origen es una creación. México debe alcanzar su originalidad viendo hacia adelante, no la encontrará atrás (2016, p. 83).

Una de las características negativas del pensamiento filosófico para Salazar Bondy es que haya una distancia entre quienes practican la filosofía y el conjunto de la comunidad. Dice, “No hay manera de considerar nuestras filosofías como un pensamiento nacional, con sello diferencial y con resonancia en amplios sectores de la población, como se habla, por ejemplo, de una filosofía alemana, francesa o aun norteamericana” (1999, p. 31). Pero quizás el trabajo realizado por los filósofos del Hiperión de México manifiesta claramente la circunstancia posible que ordena un punto de vista. Ortega y Gasset (1987) sostenía que:

“La perspectiva es el orden y forma que la realidad toma para el que la contempla. Si varía el lugar que el contemplador ocupa, varía también la perspectiva. En cambio, si el contemplador es sustituido por otro en el mismo lugar, la perspectiva permanece idéntica”. (p. 147).

Ortega y Gasset advierte que no se trata de mero subjetivismo, sino de la manera invariable de contemplar nuestra realidad. Ahora, se puede pensar que dicha perspectiva es invariable, pero eso no quiere decir que desde la perspectiva las cosas o las ideas de ordenen y tomen otras formas. La situación es que el lugar que ocupamos puede cambiar, aunque estemos en el mismo lugar. Lo construido desde una perspectiva, desde una circunstancia nos dan el punto exacto desde donde alguien alguna vez observó la realidad, es decir, sus coordenadas. Ortega Gasset se sirve de ejemplo del paso de la geometría ecludiana es “geometría de lo próximo”, mientras que la geografía de Bernhard Riemann es una de largo alcance.

Lo que intenta aclarar en *El tema de nuestro tiempo* es que se puede conquistar un punto de verdad sin adentrarse en un punto de vista ejemplar y normativo que solía llamarse “visión de las cosas sub specie aeternitatis”. Pero el punto de vista de la eternidad, —asegura, es ciego, no ve nada, no existe. “Lo propio acontece con los pueblos. En lugar de tener por bárbaras las culturas no europeas, empezaremos a respetarlas como estilos de enfrentamiento con el cosmos equivalente al nuestro. Hay una perspectiva china tan justificada como la perspectiva occidental” (1987, pp. 148-149). Por lo tanto, no solo estaría justificada una filosofía mexicana, sino que afirmaría nuevamente lo imposible de ver desde ningún lado, o por lo menos, pretender verlo.

En el presente capítulo se abordarán tres formas de filosofar sobre la circunstancia mexicana a finales de la década de los años cuarenta y principios del cincuenta. Los hiperiones fueron 8 filósofos, pero hemos decidido incluir únicamente tres perspectivas. El criterio de esta selección es la importancia trascendental que tuvo la obra en cuestión. Las obras son: *Análisis del ser del mexicano*, de Emilio Uranga (2013); *Sobre Cultura Femenina*, de Rosario Castellanos (2005)<sup>3</sup> y *La fenomenología del relajó*, de Jorge Portilla (1984).

### **Emilio Uranga, un filósofo del accidente**

José Gaos tuvo un magisterio, dentro de este hubo uno al que nombró como “la mayor *posibilidad* que tiene México de llegar a poseer un gran filósofo” (1999, p. 159). Esta expresión sumada al de *primus inter pares*, hacen de Emilio Uranga, un filósofo que hay que tratar con cierta maniobra para no quedar atrapado en algún tropo de su pensamiento. Su obra, densa y profusa, está caracterizada por una habilidad para colocar en cada frase suficientes cargas de sentido.

Fiel a la estela filosófica de Samuel Ramos, Antonio Caso y José Vasconcelos, Uranga publica en 1952 *Análisis del ser del mexicano*.

<sup>3</sup> Originalmente Rosario Castellanos no perteneció al Grupo Hiperión. Es su perspectiva, su punto de vista lo que proponemos incluir pues desarma a la vez la pretensión en la que se organizaron las contemplaciones de los filósofos del Hiperión.

Entre la filosofía, la historia y la poesía, hace un recorrido conceptual para establecer la propuesta más robusta para la filosofía de lo mexicano. En su *Introducción* indica que “*Hemos llegado a esa edad histórica y cultural en que reclamamos vivir de acuerdo con nuestro propio ser y de ahí el imperativo de sacar en limpio la morfología y dinámica de ese ser*”<sup>4</sup> (2013, p. 34). Junto a la idea de una filosofía como compromiso, característica de la filosofía de lo mexicano, agrega que hay que “*operar transformaciones morales, sociales y religiosas con ese ser*” (2013, p. 34). La idea y el compromiso de constituir una transformación estaba fundado en la idea orteguiana de las generaciones, al ser el mexicano un tema generacional, necesitaba un programa de ese tema.

Hay dos trabajos que le han conferido a la obra de Emilio Uranga una importancia bastante puntual para leer el presente mexicano. Se trata de Guillermo Hurtado, quien hace una puntual introducción a un libro que reúne textos de Emilio Uranga durante el período de producción intelectual del grupo Hiperión, titulado *Análisis del ser del mexicano y otros escritos sobre la filosofía de lo mexicano (1949-1952)*, publicado en el 2013. Por otra parte, José Manuel Cuéllar tiene un trabajo titulado *La revolución inconclusa. La filosofía de Emilio Uranga, artífice oculto del PRI*, publicado en el 2018, donde explora la vida del filósofo como asesor político a la luz y sombra del entonces “partido oficial”.

Coincidimos con Guillermo Hurtado al aseverar que la obra de Emilio Uranga, *Análisis del ser del mexicano*, es original en su planteamiento teórico por la lucidez de sus intuiciones (2013, p. 15). Llama la atención una de las propias reflexiones de Uranga en el apartado último de su *Análisis del ser del mexicano*, sobre lo original y lo originario. La propuesta de Uranga es *permanecer en el accidente*, en la carencia, en la historia que hemos heredado. Este es el camino desde la concepción de la substancia y su adherencia como antihumana.

---

<sup>4</sup> Subrayado en el original.

Hurtado resalta una idea de Uranga: “no se trata de recluarnos en nuestra condición accidental, sino, por el contrario, de encontrar en ella vasos comunicantes con los demás seres humanos” (2013, p. 17). Dice José Manuel Cuéllar que la cuestión de la humanidad del mexicano desde el siglo XVI fueron disputas de índole teológica. Desde entonces el mexicano tuvo que justificarse para saber si era realmente un humano. Pero nuevamente, desde la mirada de Uranga, el humanismo tiene raíces comunes en la fragilidad, en la pena y en la miseria, y esto está presente en el ser del mexicano. Esto lo abre y lo vincula a lo humano (2018, p. 38).

De esta forma Uranga promueve un *humanismo del accidente*. Según Cuéllar, “Para Uranga, el mexicano tenía una lección que enseñar al hombre; la valiente y cínica lección de que el estado normal del mundo es la crisis” (2018, p. 39). En palabras de Uranga:

No queda como actitud sino la de asumir nuestro propio carácter. Asumirlo ejecutando la operación de una consciente inversión de valores y ello es lo importante. El esclavo pone sus valores en lugar de los del amo. [...] Pero nuestro carácter aporta una crisis permanente sin esperanza de normalidad. Lo normal es nuestra crisis, no lo transitorio (2013, p. 108).

Este pensamiento invierte la noción de paz, pero no se promueve la guerra, no se promueve la corrupción, se advierte cómo funcionamos desde una radicalidad de nuestro carácter en el fundamento de nuestra subjetividad, ¿no reconoce un mexicano a otro cuando lo ve? Esto implica rechazar de fondo la hegemonía ontológica que ha querido regir desde Europa y también desde Estados Unidos. Eso ayudaría a romper con la dominación mental y cultural, eso ayudaría también a pensar en un poder distinto que los mexicanos podríamos construir a partir de saber tomar conciencia de nuestra insuficiencia. Toda apuesta por un desarrollo sería una posición de fuerza porque no tendríamos nada que perder cuando nunca hemos tenido nada. Para esto, José Manuel Cuéllar piensa:

Análisis del ser del mexicano puede leerse como una reacción en términos ontológicos ante el sistema democrático fallido en México y una defensa de la revolución de Cárdenas o, mejor aún, de una revolución sin caudillos, sin gentilicios, revolución del pueblo —y de todos los pueblos—, verdaderamente reivindicativa de la condición y la dignidad humanas: el reconocimiento de la capacidad que cada uno tiene para autodefinirse (2018, p. 44).

De la misma forma, Guillermo Hurtado afirma:

El ejercicio hermenéutico que realiza Uranga en estas páginas es único en la historia de la filosofía mexicana. Ya no se trata de la peculiar versión del método fenomenológico-existencial [...], sino del modelo original de una hermenéutica ontológica de lo mexicano a partir de la lectura de textos privilegiados<sup>5</sup> (2013, p. 20).

Vemos en estas dos consideraciones el enlace perfecto del uso de la intelectualidad y el poder. Algunas ideas son planteadas por José Manuel Cuéllar cuando aborda la relación que tuvo Emilio Uranga con el gobierno de Adolfo López Mateos. Durante su papel como “asesor” se dio a la tarea de escribir por una idea: la fortaleza del Estado mexicano. Este pasaje de Uranga, posterior a la disolución del Grupo Hiperión en 1952 marca la unión entre el filósofo e intelectual con el poder político, es, quizás, el mejor ejemplo de lo que puede hacer alguien desde la convicción de una idea para verse aplicada.

Emilio Uranga, una mente excepcional de las que Europa produce una vez cada siglo, según expresión de José Gaos, se dedicó a ver aplicadas las consecuencias de las ideas de *Análisis del ser del mexicano*. Después de la separación de los hiperiones, Uranga hizo un viaje por Europa y a su regreso el panorama de México había cambiado

<sup>5</sup> Suponemos que hace referencia a los textos que leía en otros idiomas.

durante el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines. Fue hasta el gobierno de Adolfo López Mateos donde Uranga tuvo la oportunidad de estar al lado del poder, un lugar del cual todo filósofo o intelectual debía abstenerse a ser absorbido, de acuerdo con la advertencia de José Gaos.

El cambio brusco del panorama mexicano le pareció a Uranga propio de su incurable desequilibrio. Una nueva izquierda estaba en las juventudes y mentes intelectuales de entonces, por ejemplo, Othón Salazar y Demetrio Vallejo, entre otros. A su vez, una “izquierda constitucional” marcaba el gobierno de López Mateos. Uranga era consejero, aunque daba clases de filosofía, escribía artículos periodísticos, entre otras actividades públicas.

El elemento por mantener en el gobierno de López Mateos era, de acuerdo con Uranga, el de la revolución, pues de ahí se originaba la propia ontología del ser del mexicano, su radicalidad subjetiva e intersubjetiva. Pero intelectuales como Carlos Fuentes dieron muestras del cinismo del PRI al mostrarse aún revolucionario al mantener presos políticos. Una de las causas que sostenía esta nueva generación de intelectuales era la fase industrial que había comenzado precisamente con el gobierno de Miguel Alemán Valdés, en el cual el Grupo Hiperión produjo sus grandes obras. Esto condujo a que la clase burguesa mexicana se incrementara y que se olvidaran los ideales constitucionales de la Revolución Mexicana.

Había dos tesis, la de *los espectadores* (Flores Olea, Carlos Fuentes, García Terrés, González Pedrero), y la de Emilio Uranga; los primeros creían que el cambio debía provenir del pueblo, el segundo que, “para contener la voracidad de la burguesía, la estructura estatal debía fortalecerse” (2018, p. 69). De esta manera hacía creer que el problema eran tanto fondo y forma; el fondo del Estado debía volver a lo estimado en la constitución de 1917 y la forma era la que el gobierno debía adoptar para estar a la altura del humanismo basado en el accidente:

[...] la crisis que cimbraba al PRI no solo representaba un buen augurio, sino que era, al mismo tiempo, la culminación del proyecto filosófico de los hiperiones: la autognosis del mexicano o su autorreconocimiento: el Estado como Nación y la Nación como Estado (p. 70).

Vemos en esas dos posiciones en los extremos como la mejor exposición ideal de la política mexicana en términos de su ontología y humanismo basado en el accidente, la Nación, un sentimiento en constante construcción porque la insuficiencia del ser siempre se presentará constantemente en cada generación; y, el Estado, una estructura en constante renovación institucional porque la intersubjetividad mexicana tenderá a permanecer en lo incompleto.

### **Rosario Castellanos como crítica de la cultura masculina y del pensamiento filosófico mexicano**

Resulta interesante que la obra de Rosario Castellanos *Sobre cultura femenina* haya sido publicada en el justo medio de la actividad intelectual del Hiperión, 1950. No solo es la relevancia del tiempo, sino el contenido de la misma obra por la que obtendría el grado de Maestra en Filosofía. Menciona Gabriela Cano (2005) que la mayor preocupación de Rosario Castellanos fue la escasa autoridad intelectual concedida a las mujeres. Es una reflexión filosófica que, aunque tiene en el centro la cultura femenina, en realidad, es la última de las reflexiones en su tesis, antes bien, muestra la cultura a la que criticará y que no era otra, que la cultura bajo la cual el Grupo Hiperión se guarecía. Podríamos decir que era la cultura intelectual de la época a la cual se dirigía Rosario Castellanos, a las prácticas literarias, artísticas y científicas de su tiempo. Su obra, según Gabriela Cano, es considerada como un “ensayo de género” donde discute el estatuto de las mujeres y confrontan la pretensión masculina de monopolizar la cultura y la autoridad intelectual.

Ajena al discurso filosófico construyó una reflexión que nos ha parecido que fundamenta o que da una cabeza (o la corta) a la filosofía de lo mexicano. Esto querría decir que —con justa obviedad— ella no formó parte del Grupo Hiperión, pero eso no la alejó de ciertas características y, por supuesto, de la cercanía con uno de ellos, uno crítico, Ricardo Guerra<sup>6</sup>, quien se convertiría en su futuro esposo.

<sup>6</sup> En esa fecha era profesor adjunto de Samuel Ramos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Lo primero que señala es la otra inferioridad (intelectual) atribuida a las mujeres en palabras de filósofos como Arthur Schopenhauer, Otto Weininger, Friedrich Nietzsche y J. P. Moebius. Y una de las tesis centrales es la identificación del ser de la mujer con el ser materno, punto en el que podríamos decir que empataba con una de las tesis de la sexualidad femenina de Freud. Después renegaría de esta tesis y se haría también existencialista bajo la influencia de Simone de Beauvoir. Un dato curioso es el que nos cuenta Gabriela Cano, el que la defensa pública de su tesis fue a la edad de 25 años:

Transcurriera lejos de la solemnidad que es usual en los exámenes profesionales. La sesión, efectuada el 23 de junio de 1950 en el aula José Martí del edificio de Mascarones, antigua sede de la Facultad de Filosofía y Letras, se inundó de carcajadas. Los miembros del sínodo —profesores Eusebio Castro, Paula Gómez Alonso, Eduardo Nicol, Leopoldo Zea y Bernabé Navarro— no podían contener la risa ante los retruécanos que la sustentante introducía en la discusión filosófica. El público asistente también reía a carcajadas (2005, p. 32).

No es extraño que las tesis que contiene su trabajo de investigación puedan provocar las mismas risas y carcajadas de un público que no distingue que la cultura en la que vivimos es “casi” completamente masculina. Queremos destacar algunos breves pasajes de su trabajo que desplazan la autoridad intelectual que pudieron haber tenido los hiperiones y —quizás— también muchos de los filósofos mexicanos<sup>7</sup> en la actualidad, pero que cayeron bajo la propia sombra de su narcisismo.

Rosario Castellanos destaca: “Lo típicamente masculino consiste en edificar sobre la vida subjetiva y, por decirlo así, monorrítmica, un mundo de objetividades y de normas desde las cuales la existencia de

<sup>7</sup> Se publicó un trabajo de Fanny del Río (2020) titulado *Las filósofas tienen la palabra*, donde contiene un recorrido del trabajo filosófico de mujeres en México.

los sexos aparece como contingente y accidental” (2005, p. 69). La alusión a lo accidental del *ser del mexicano* es clara, pero se centra en algo que es poco conocido en el mundo filosófico, o poco tratado: el sexo, el género o la sexualidad del ser. Y al llevar esto al terreno de las reflexiones filosóficas pone sobre la mesa del debate otra de las tareas pendientes de lo que ello quiere decir. La *filosofía de lo mexicano* estaría por lo tanto “agujereada” por lo femenino que se plantea desde el propio terreno incompleto del logos: la sexualidad femenina. Rosario Castellanos se planteaba lo siguiente:

La lógica pone a mi disposición diversas vías a las que denomina métodos, Vías lógicas, como era de temerse. Pero yo no solo no estoy acostumbrada a pensar conforme a ella y sus cánones (ni siquiera estoy acostumbrada a pensar), no solo mi mente femenina se siente por completo fuera de su centro cuando trato de hacerla funcionar de acuerdo con ciertas normas inventadas, practicadas por hombres y dedicadas a mentes masculinas, sino que mi mente femenina está muy por debajo de esas normas y es demasiado débil y escasa para elevarse y cubrir su nivel [...] ¿Pero habrá un modo de pensar específico de nosotras? (2005, p. 86).

Se trata, precisamente, de lo que está en el lenguaje percibido por la escritora y no tanto por las capacidades específicas para cada uno. Pero vale la pena preguntarse la validez del *ser del mexicano* únicamente para los *seres masculinos*, ya que no representan a lo femenino. La crítica y reflexión femenina de Rosario Castellanos vendría a ser la doble “insuficiencia” del *ser del mexicano* o su identidad precisa. Esto explicaría el rechazo en el nivel ontológico del concepto, ya que lo culturalmente válido para lo masculino sería la sustancia como que explica Uranga que sucede con la religión o las instituciones: se sustancializan. Sostiene Castellanos:

La conducta masculina (ellos la llaman humana) con todo y ser inmediatamente accesible a mi observación seguirá pareciéndome un despliegue de energía inútil, tonto y sin sentido, si ignoro cuáles son los fines que persiguen y, sobre todo, qué móviles la empujan a perseguir esos fines (2005, p. 88).

Lo humano tendría desde ya otra lectura particularmente “insuficiente”. Adquiere así el término un nuevo sentido, una nueva significación. A semejanza de Emilio Uranga, Rosario Castellanos veía algo en el arte, una lógica de lo particular en vez de una lógica de lo general. Atribuye más adelante al espíritu masculino ser el creador de “casi” toda la cultura a la que ha nombrado:

Ha sido el espíritu realizándose al través de cuerpos de hombres, ha sido el espíritu masculino quien lo ha hecho todo o casi todo. El hombre (y esta afirmación es un axioma que no necesita demostrarse) es el rey de la creación [...] Él es quien lleva a cabo las empresas comerciales, las conquistas, las exploraciones y las guerras. Él es quien dice los discursos, organiza la política y dicta las leyes. Él es quien escribe los libros y los lee, quien modela estatuas y el que las admira. Él descubre las verdades y las cree y la expresa. Es el que tiene los medios de comunicación con Dios, el que oficia en sus altares, el que interpreta la voluntad divina y el que las ejecuta. Él es el que diseña los vestidos que usarán las mujeres y el que aprueba el diseño de los vestidos. [...] Todo lo demás está sujeto a su dominio y depende de su habilidad: las cosas, los animales, las mujeres (2005, p. 175).

Esto renovaría nuevamente la concepción filosófica ya que estaría toda ella junto a su preciado logos en su centro. Esto no quiere decir que hay que destruir la cultura masculina, sino transformarla en beneficio de nuevos semblantes culturales. Eso es parte de lo que las nuevas pugnas sobre la sexualidad están haciendo actualmente, pero observamos que tienen un fundamento sólido en esta intelección de

Rosario Castellanos. Otro punto que nos interesa destacar es la propia producción intelectual masculina como producto de la relación con lo femenino. Aunque ahora tenemos múltiples prácticas intelectuales de lo femenino, no dejamos de preguntarnos por lo singular de su atisbo:

El que las mujeres no se sientan atraídas hacia los valores no quiere decir que no reconozcan en ellos los conferidos de la eternidad. Quiere decir que como medios para lograr la eternidad no les interesan precisamente porque las mujeres tienen a su alcance un modo de perpetuación mucho más simple, más directo, más fácil que el de las creaciones culturales al que recurre el hombre. Este modo de perpetuación es la maternidad. La mujer, en vez de escribir libros, de investigar verdades, de hacer estatuas, tiene hijos (2005, p. 181).

Este semblante de lo femenino caracteriza no un universal, sino particularismos. Eso no representa, por supuesto, a “la mujer”, sino a una forma de eternizarse, a una forma de ser imposible de pensar para los hombres más que a través de su parir ideas “mayéutica”. No es ajeno el hombre que lucha constantemente en el campo intelectual como si de una “propiedad” se tratara de las ideas. La enseñanza de la filosofía tuvo un gran acento también en este momento con la aparición del trabajo de Rosario Castellanos. Se practicó así un renovado pensamiento perteneciente a un continente extraño: la mujer en México.

### **El relajo como síntoma mexicano en Jorge Portilla**

Jorge Portilla nació en 1918 y falleció a los 45 años en 1963. Relatan en la *Advertencia* al conjunto de textos publicados bajo el Título *La fenomenología del relajo* en 1984, Luis Villoro, Alejandro Rossi y Víctor Flores Olea, que “Su presencia había sido una incitación permanente a la inquisición racional y un reto a buscar con sinceridad la verdad propia” (1984, p. 9). Uno de los espíritus más lúcidos entre los hiperiones, Portilla, supo combinar el rigor filosófico y la vida cotidiana en una de sus expresiones más interesantes: el relajo.

Logrando penetrar en las profundidades de la subjetividad mexicana contribuyendo a las condiciones de toda posible comunidad.

Agregan más adelante que “La filosofía no fue para él asunto exclusivo de escuelas y academias sino una forma de vida que obligaba, a quien la abrazaba, a la dolorosa tarea de cuestionar sin descanso el mundo cotidiano” (1984, p. 9). El mundo cotidiano, sin descanso, llega a ser capturado en algunas esencias por la aguda intelección de Portilla. Jorge Portilla se propone “comprender el relajo”, esta idea, propia de las ciencias sociales, denota un esfuerzo más por conocer una forma de ser del mexicano, una manera de vivirse día a día a través de la burla, el sarcasmo, el choteo, la risa, ironía, el humor y lo cómico.

Jorge Portilla menciona en un pasaje que tanto Bergson como Freud ya han tratado algún tema relacionado con lo que él plantea, y es que, en realidad, poco le hace falta al análisis fenomenológico del relajo. En este apartado nos preguntaremos por los pasajes donde Portilla menciona tránsitos desde una interioridad subjetiva a una exterioridad por donde está implicada una modificación de la transformación del sujeto por la experiencia vivida por el fenómeno. Y también la apreciación de este fenómeno como síntoma político.

Hasta donde hemos visto, las obras escogidas de los hiperiones identifican características del carácter del ser del mexicano, poniéndolo en el punto más álgido en la recepción de Emilio Uranga, como vimos en la primera parte. Preguntaríamos ahora, ¿constituyen este conjunto de obras aproximaciones a una teoría sobre la subjetividad mexicana? Si esto es así, solo resta ver con qué otra teoría puede la mexicanidad dialogar. Recogeremos a continuación, algunas ideas que nos proporciona Henri Bergson en su obra *La risa* de 1899, y después acotaremos algunos aportes del campo freudiano desde el estudio del chiste en su obra *El chiste y su relación con lo inconsciente*, de 1905.

En la primera obra, la risa constituye una analogía con el relajo, esta solo es en grupo, no puede, por lo menos en Bergson, suceder una risa sola. La risa, al igual que el relajo implica una complicidad con aquellos otros que han accedido también a la risa. La risa, para Bergson, apunta la inteligencia pura. Este dominio del intelecto le permite decir a Bergson que “Lo cómico, para producir su efecto,

exige algo así como una momentánea anestesia del corazón. Se dirige a la inteligencia pura” (2008, p. 14). ¿Por qué implica un registro hacia la inteligencia pura? Pensamos que, en la comicidad, plataforma de la risa, se mueven mecanismos de desarticulación como los expuestos por Jorge Portilla.

De igual forma, Bergson nos indica algo que atraviesa toda la idea de la ontología del ser del mexicano: su accidentalidad. ¿Puede decirse que el relajo es una expresión, una modalidad de la accidentalidad del ser del mexicano? Bergson dice algo más sobre lo cómico: “Lo cómico es, por lo tanto, accidental; queda, por decirlo así, en la superficie de la persona”<sup>8</sup> (2008, p. 17). La idea de la comicidad, para Bergson, oscila en que quien porta lo cómico no deba saberlo, sino que sea un distraído.

En otro pasaje, afirma que:

[...] un personaje cómico es generalmente cómico en la exacta medida en que se ignora a sí mismo. Lo cómico es inconsciente. Como si usara al revés el anillo de Giges, se hace invisible a sí mismo, haciéndose visible a todo el mundo” (2008, p. 21).

Este mecanismo de exposición sobre lo general “todo el mundo” desde un distraído inconsciente “particular” mueven la idea de que el mexicano es, al mismo tiempo, un personaje cómico, está estructurado como un chiste: es accidental e inconsciente.

La risa sirve también como enlace social, es una función. Como personaje cómico, el mexicano tiene también un compromiso sobre lo que expone en su gracia. En Portilla este compromiso se expresa en una modalidad subjetiva incluida también en el relajo: la ironía. Este mecanismo del designar al revés recubre este compromiso cómico con lo social. La comedia mexicana estaría así conminada a señalar esta constitución del ser del mexicano.

Uno de los últimos pasajes que nos llamaron la atención de Bergson fue otra función adjudicada a la risa, un reverso destructivo

<sup>8</sup> Todas las citas de la obra “La risa” de Henri Bergson se toman de la edición del 2008 en Alianza Editorial.

similar al relajó. Mientras en el relajó la destrucción es en primera persona, en la risa es alguien más. Dice Bergson, “La risa no tendría entonces nada de benévola, sino que más bien devolvería mal por mal” (2008, p. 135). Este gesto de maldad bien puede articularse al panorama completo del relajó, una devolución que apunta al grupo, pero se disgrega, permaneciendo en el grupo el enlace de unidad, mientras que en el excluido la risa se le devuelve si no mantiene una actitud cínica. La risa se posa sobre él y luego comienza la separación respecto del grupo.

Agrega Bergson, “La risa es ante todo una corrección. Hecha para humillar, debe comunicar una impresión penosa a la persona que es objeto de ella” (2008, p. 137). Portilla dice que la risa se dirige a un objeto, una forma particular de consciencia, donde podríamos decir se transporta también este ánimo de humillar o destruir de manera sistemática al ser del otro, a su yo, degradándolo. Finaliza diciendo que “el que ríe va razonando más sobre su risa”, (2008, p. 138), pero esto no es así del todo. No existe ninguna garantía para decir que en el relajó se adquirirá una consciencia o que de la risa emanará una consciencia nueva si va razonando su risa. Podríamos decir, que la risa para el mexicano también es el otro polo de su autodestrucción, cuando no está relajando, es decir, autodestruyéndose, se ríe, destruye al otro, ya sea en su miseria o en su horror.

Sigmund Freud tiene también algunas ideas conexas con el planteamiento de Jorge Portilla. A Freud le interesaba dejar sentada la idea de que existe un pensamiento inconsciente, existe una dimensión de lo psíquico desde donde se producen efectos en los pacientes del psicoanálisis. El sujeto del inconsciente, para Freud, está estructurado como un chiste, se mueve en los mecanismos del lenguaje inconscientes que le ponen en su vida situaciones de las cuales no siempre sale librado.

Freud llama la atención en su propuesta en pensar la técnica del chiste para entender el pensar de lo inconsciente. De este extrae algo que ya había encontrado en el sueño. En sus palabras, “En dos grupos de ejemplos hemos averiguado ya que el trabajo del chiste se vale de desviaciones respecto del pensar normal —el *desplazamiento* y el *contrasentido*— como recursos técnicos para producir la expresión

chistosa” (1986, p. 58). Es este “trabajo del chiste” el que nos llamó la atención con relación a la propuesta de Portilla y también lo revisado en el apartado de Emilio Uranga. Las obras son vistas en su conjunto, constituyendo así una teoría sobre la mexicanidad. Uranga veía en la coincidencia de contrarios una característica del mexicano. A estas alturas podemos decir que el mexicano está estructurado como un relajo, es alguien que, en su forma de ser, se separa de un grupo (Europa, Estados Unidos o cualquier otro país), e ingresa en un modo autodestructivo. Le cuesta sostener un valor frente al cual se resiste para calibrarlo y al final descalificarlo como inútil.

Para Freud, “la figuración por lo contrario” del chiste sirve para hacer ver cómo el lenguaje está imbricado en la cadena asociativa del sujeto, lo hunde en las raíces mismas de lo que está diciendo, lo hace responsable. Tanto en Portilla, como en Bergson se apuesta a una transformación. Pero se advierten todas las características del fenómeno, desde la autodestrucción en el relajo hasta la destrucción en la risa. Están puestas, pues, esos dos contrarios en el ser del mexicano. Freud señala algo parecido en el funcionamiento del chiste:

Por fin se vuelve aquí palpable el servicio que el chiste presta a su tendencia. Posibilita la satisfacción de una pulsión (concupiscente u hostil) contra un obstáculo y así extrae placer de una fuente que se había vuelto inasequible por obra de aquel (1986, p. 95).

Nos llama la atención en este pasaje algo que Portilla menciona: el monto de placer que se gasta en la construcción del chiste en el caso de Freud. Pero no ahonda en este esquema de autodestrucción en el relajo, algo relacionado con el placer. Para Freud existe la satisfacción de una pulsión. Este concepto ambiguo guarda una íntima relación con el concepto en náhuatl utilizado por Uranga: *Nepantla*<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> “En medio de”, o también podríamos decir “en la frontera”. Freud pensaba en el término de la pulsión como un límite o frontera entre lo psíquico y los somático.

Ahora, no en todos los casos una pulsión hostil es satisfecha como en el chiste tendencioso que describe Freud, pero es una manifestación, por decirlo así, pulsional, del Nepantla. Para Freud el chiste sirve para desquitarse sin peligro. La relación con el placer está situada en la infancia. Pero se estructura a partir de algo que llama “la razón crítica<sup>10</sup>”.

En la época en que el niño aprende a manejar el léxico de su lengua materna, le depara un manifiesto contento “experimentar jugando” con ese material, y entrama las palabras sin atenerse a la condición del sentido, a fin de alcanzar con ellas el efecto placentero del ritmo o de la rima [...] Se vale del juego para sustraerse de la presión de la razón crítica (1986, p. 120-121).

Entonces, la ganancia de placer extraída del chiste se origina en los juegos, precisamente, en los juegos de palabras que el niño toma como cosas. Cabría preguntarnos si en el relajo se experimenta algo similar, es decir, que aparte de suspender la seriedad de un valor, hay una ganancia de placer que recuerda a un niño jugando precisamente a romper ese cerco de seriedad. Esto tendría sentido en el momento en el que Portilla agrega “el sentido moral del relajo”, ¿en qué situación hay una moral si no es en una situación de adultos? El relajo entonces estaría conectado con una insistencia autodestructiva de conseguir placer a costa de desvirtuar todos los valores en juego.

Es que en lo infantil es la fuente de lo inconsciente, y los procesos del pensar inconsciente no son sino los que en la primera infancia se establecieron en forma única y exclusiva. El pensamiento que a los fines de la formación del chiste se zambulle en lo inconsciente solo busca allí el viejo almácigo que antaño fue el solar del juego con palabras (1986, p. 163).

---

10 Se refiere a la idea del territorio de la *Crítica de la razón pura* de Kant.

Vemos entonces, que lo infantil es una fuente de procesos de pensamiento que no siempre podrían estar en la consciencia del carácter del mexicano, de otra forma, podríamos preguntarnos, ¿cuál sería la fuente de esa insistencia de la cual Emilio Uranga se decepciona al ver a México nuevamente en la crisis?, una crisis permanente que lo arrastra nuevamente a la fragmentación en toda posible unidad nacional.

En otra vía de análisis, signada por los Estudios Culturales, María del Carmen de la Peza (2016) propone un estudio denominado *El “cantinflismo” como síntoma: pensar la nación desde sus márgenes*. En dicho trabajo nos llamó la atención la perspectiva de leer el “cantinflismo” como un modo de hacerse con la lengua en tanto subalterno. En sus propios términos:

El cantinflismo —al que solo accedí en este trabajo como discurso referido— es expresión de las tácticas suplementarias que los mexicanos de distintos grupos y etnias despliegan frente a la norma del castellano culto, impuesta por el Estado. Sin embargo, la norma nunca se impone totalmente y la lengua metropolitana se ve permanentemente amenazada por las formas de habla de los sectores marginalizados (2016, p. 175).

Esta es una lectura que también agregaría al tema del relajo un complemento más. Si lo que está en el lenguaje es una determinación tanto para lo nacional como para lo que surge de sus márgenes, entonces hace falta politizar de la misma forma este fenómeno, o multiplicar su posibilidad, es decir, abrir espacios culturales para la risa, para el relajo, el humor o la sátira a lo público. Para De la Peza:

[...] a partir de la confrontación con el habla de las distintas comunidades de hablantes, de modo que “el cantinflismo” se constituye en “materia crítica de interés”. En la tensión paradójica entre la lengua metropolitana y las lenguas originarias

y otras formas del habla popular, se abre la posibilidad de re-materializar y resemantizar las condiciones de “pertenencia” a la nación de los sujetos excluidos / abyectos como sujetos de derechos (2016, p. 175).

La materia crítica de interés parece ser nuevamente, en parte, “lo mexicano”. En palabras del hiperión, “No hay situación, por grave que sea, cuya seriedad no quede completamente disuelta por la demoledora expresividad del gran cómico [Mario Moreno]. La acción constitutiva del relajo puede ser una serie de meras actitudes “cantinflecas”, por decirlo así” (1984, p. 27). El logro del trabajo de Jorge Portilla es haber practicado el método fenomenológico a un comportamiento típico de nuestra cultura. El relajo es un escenario ampliamente conocido en el mundo de la enseñanza, pero se había planteado de este modo como un relato sintomático del ser del mexicano. Una región inexplorada de su ser en términos filosóficos.

### **A modo de conclusión: la ubicación de la filosofía mexicana como región del pensamiento**

Antonio Caso (1976) consideraba nuestro resultado, es decir a México, como consecuencia de la conquista española, como el fruto de la más original y audaz síntesis histórica. Desplazándonos en la historia como una nación con un destino a partir de nuestra autonomía. Esta autonomía constituyó una intelectualidad mexicana capaz de pronunciarse sobre un alma colectiva y poseerla. Este genio [español] venía ya en la lengua española que heredó México, un genio de espontaneidad intelectual y moral.

El desprendimiento del pensamiento filosófico parte de la lengua. Margarita Valdés lo llama “comunidad del idioma”, dice “la comunidad del idioma es mucho más significativa para la filosofía que el hecho de compartir un mismo continente” (2016, p. 10). En su opinión, se comunica no solamente un lugar geográfico, sino una transmisión lingüístico-cultural. El pensamiento filosófico se desprendió en varias partes del nuevo continente.

Edmundo O’Gorman (2006) plantea una tesis novedosa que pone a prueba todo el conjunto de las tesis del Grupo Hiperión (incluyendo a Rosario Castellanos). Después de imitar o asimilar ideas, está la creación o la invención. Al tiempo que se “descubrió” el nuevo continente, en realidad, se “inventó” como una nueva categoría del ser y de su pensamiento

América, en efecto, fue inventada bajo la especie física de “continente” y bajo la especie histórica de “nuevo mundo” [...] Estamos en presencia, pues, de una estructura ontológica que, como la humana, supone un soporte corporal de una realidad espiritual [...] así como el proceso inventivo del ser corporal de América puso en crisis el arcaico concepto insular del mundo geográfico, así, también, el proceso de la realización del ser espiritual de América puso en crisis el viejo concepto del mundo histórico como privativo del devenir europeo (pp. 193-201).

Por lo tanto, la geografía del mundo se vio alterada, conmovida, pero había surgido un nuevo plano, una nueva región del mundo donde se comenzarían a hacer nuevos mapas, pero no son solo los mapas de una nueva existencia, sino la continuación de la que ya existía junto a los nuevos seres que iban a ser cuestionados en su dimensión ontológica como seres: su alma. Todos estos planteamientos surgen en el siglo XX, se crea así otro mapa de las ideas filosóficas preponderantes en el siglo XX en cada uno de los países o regiones propiamente.

El pensamiento del Grupo Hiperión tuvo serias críticas como la que apuntaba a ser un pensamiento del centro de México, que dicha realidad mexicana señalada por los filósofos no era la vivida día a día. Sin duda, había esto, pero también hubo el intento de separarse del registro universalista del pensamiento y plantear temas concretos universales que no respondían a toda la geografía filosófica clásica. Eso, claro está, no significó el abandono de las ideas filosóficas “tradicionales” puesto que este pasaje del Hiperión dio paso a la tendencia con la que la filosofía en México también se consolidó: la profesionalización

en las universidades y la filosofía institucional. Todos los filósofos tenían su escenario, su práctica y su didáctica al interior de las universidades. Sus trabajos fueron posibles gracias a diversas becas otorgadas por el estado mexicano. Durante el tiempo de su producción fueron cobijados por el ascenso del poder concentrado por un nuevo partido: el PRI (Medin, 1990; Camp, 1988; Santos, 2015).

Liderados por el filósofo Leopoldo Zea, El grupo Hiperión se propuso avanzar más allá de lo mexicano, dentro y fuera de las universidades. Tal vez un curso distinto hubiese puesto a la filosofía de lo mexicano en otro lugar, es decir, antes de llegar a lo mexicano pasar a lo latino. Después de este pasaje la filosofía de lo mexicano pasó a formar parte de la filosofía latinoamericana, una categoría regional más amplia hermanada por la lengua española. Los países atravesados por una historia similar de conquista española, de vasallaje indígena, de barbarie y destrucción cultural, conformarían una comunidad de pensamiento y de lucha por condiciones propias de sus Estados Nación.

Otra crítica importante es la que realizara en su momento Carlos Monsiváis sobre la filosofía de lo mexicano, dijo que dicha filosofía:

Se redujo a comprobar una vez más el carácter colonial de nuestra cultura. Al aislar lo específico y singular del ser del mexicano, estaban proponiendo en el fondo y sin quererlo una terrible verdad a medias: un ser colonial es un ser parcialmente inmóvil, paralítico... esas búsquedas sirvieron, también, para enfatizar una seria de angustias e inseguridades, que contradijeron el carácter gozosamente nacionalista de esta expedición ontológica, y sirvieron para iniciar el ejercicio de la filosofía como una técnica, no como el habitual abuso especulativo (1969, p. 70).

La filosofía mostró una región del pensamiento bastante íntima, pero a la vez con dos características: una verdadera y exhibida y otra oculta puesta en acto por los temas que tocaban excluyéndolos como lo mostró Rosario Castellanos. ¿A qué respondió que este compromiso haya sido primero por lo mexicano y no por lo latinoamericano,

hispanoamericano o iberoamericano? La historia nos muestra que hubo procesos semejantes en otros países. Así lo muestra el trabajo reunido por Margarita Valdés (2016) *Cien años de la filosofía en hispanoamérica (1910-2010)*.

Para Abelardo Villegas (1979) la cuestión tenía que ver con la verdad histórica de nuestro pasado, era responder de otra forma a nuestra forma de ser, de estar ahí. Voltear a ver nuestro horizonte era aceptar la accidentalidad de nuestro origen por siempre desplazado en la historia. Nunca se nos esperó, por eso tampoco esperamos más de un mundo que no nos quiso. Esos eran los traumas que había que enunciar, había que hacer con ellos algo. La filosofía del mexicano fue una regionalización del pensamiento mismo, una separación que generó un mapeo de nuestro propio ser en este espacio geográfico. Probablemente los hiperiones siguieron la premisa de Husserl que dice que:

“Toda objetividad empírica concreta se subordina con su esencia material a un género material sumo, a una región de objetos empíricos. A la esencia regional pura corresponde entonces una ciencia regional eidética o, como también podemos decir, una ontología regional” (2013, p. 100).

Sus construcciones empíricas formaron una esencia —supuesta, universal— de que todos los mexicanos éramos de tal modo. La paradoja fue que dicha ciencia regional eidética (o de esencias) sí se logró, pero a costa de pretender también una ontología regional capaz de abarcarlo todo.

Sus errores los movieron hacia otras cuestiones también propias de las distintas regiones mexicanas como a las que más tarde se dedicara Luis Villoro. La filosofía del Grupo filosófico Hiperión dio muestras de una gran y poderosa abstracción a partir de problemas concretos. Pero lo empírico ahora también se ha mostrado con distintas tramas que contienen ambos problemas en sus fundamentos, universales y singulares, como moneda común. Lo importante es saber separar con

una criba intelectual forjada en la rigurosidad del pensamiento para entender de qué manera se da la práctica de la filosofía y su enseñanza.

La circunstancia mexicana ha cambiado y eso quiere decir que las cosas se han organizado de diverso modo, la perspectiva ha cambiado porque ha cambiado nuestro lugar, ha cambiado nuestra geografía, lo que la constituye en las posibilidades mismas de contemplarla. La cuestión del espacio y el tiempo siguen probando las maneras principales de poder contemplar, es decir, de teorizar lo que está sucediendo. Sin embargo, este carácter de la idea es apenas el comienzo para nuevas perspectivas.

### Referencias

- Bergson, H. (2008). *La risa*. Alianza Editorial.
- Camp, R. (1988). *Los intelectuales y el Estado en el México del Siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos, R. (2005). *Sobre cultura femenina*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Caso, A. (1976). Discursos a la nación mexicana. En: *Obras Completas, T. IX*. México. UNAM. Pp. 69-96.
- Cuéllar, J.M. (2018) *La revolución inconclusa. La filosofía del Emilio Uranga, artífice oculto del PRI*. México. Ariel.
- De la Peza Casares, M. C. (2016). El “Cantinflismo” como síntoma. Pensar la nación desde sus márgenes. En: *Nación y estudios culturales. Debates desde la poscolonialidad*. UAM-ITACA.
- Del Río, F. (2020). *Las filósofas tienen la palabra*. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1984). *El chiste y su relación con lo inconsciente*, En: *Obras completas. T. VII*. Amorrortu.
- Fuentes, C. (2016). *La región más transparente*. Penguin Random House.
- Gaos, J. (1999). “Epistolario y papeles privados”, En: *Obras Completas XIX*. México. UNAM. Pp. 240—243.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Escritos pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Hurtado, G. (2007). “Paisaje del Hiperión”, En: *El Búho y la serpiente. Ensayos sobre la filosofía en México en el siglo XX*. México. UNAM. Pp. 91-114.

- Hurtado, G. (2013). "Prólogo", En: *Análisis del ser del mexicano y otros escritos sobre la filosofía de lo mexicano (1949-1952)*. Ed. Bonilla Artigas.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero, Introducción general a la fenomenología pura*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Edición bilingüe alemán-español. Fondo de Cultura Económica.
- Medin, T. (1990). *El sexenio alemanista. Ideología y praxis política de Miguel Alemán*. México. Ediciones Era.
- Monsiváis, C. (1969). "Cultura nacional y cultura colonial en la literatura mexicana", En: *Características de la cultura nacional*. UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.
- O'Gorman, E. (2006). *La invención de América: investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Ortega y Gasset, J. (1987). *El tema de nuestro tiempo*. Espasa-Calpe.
- Portilla, J. (1984). *Fenomenología del relajó*. Fondo de Cultura Económica.
- Salazar Bondy, A. (1999). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Siglo XXI.
- Santos, A. (2015). *Los hijos de los dioses. El Grupo filosófico Hiperión y la filosofía de lo mexicano*. Bonilla Artigas Editores.
- Uranga, E. (2013). Análisis del ser del mexicano. En: *Análisis del ser del mexicano y otros escritos sobre la filosofía de lo mexicano (1949.1952)*. Bonilla Artiga Editores.
- Valdés, M. (2016). *Cien años de la filosofía en hispanoamérica (1910-2010)*. Fondo de Cultura Económica.
- Villegas, A. (1979). *La filosofía de lo mexicano*. UNAM.
- Zea, L. (1983). *Introducción a la filosofía. La conciencia del hombre en la filosofía*. UNAM.
- Zea, L. (1989). *La filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo XXI Editores.





## **Segunda parte.**

# **Universidad y región**

---

La desigualdad regional: un reto para el investigador en instituciones de educación superior

Desigualdad regional: espacios experienciales hacia la movilidad académica a Japón de jóvenes mexicanos

Violencia de género en universidades de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Las categorías sociológicas de Bárbara Rogoff para el análisis de la formación musical en jóvenes

Condiciones de vida y desigualdades educativas de estudiantes de Sociología de la UNACH frente al Covid-19



## La desigualdad regional: un reto para el investigador en instituciones de educación superior

---

Nallely Alonso Gómez<sup>1</sup>

Daniel Hernández Cruz<sup>2</sup>

José Ignacio Rivas Flores<sup>3</sup>

Guillermo Alonso Solís<sup>4</sup>

### Introducción

Los cambios impulsados por la globalización y la modernización han llegado a transformar el ámbito educativo. La Educación Superior (ES) en América Latina ha experimentado cambios fuertes, uno de ellos es el hecho de que cada vez más se observa una orientación de las Instituciones de Educación Superior (IES) hacia requisitos, condiciones y/o estándares de carácter internacional creando

---

1 Doctora en Estudios Regionales. Docente adscrita al Instituto Tecnológico Superior de Cintalapa, Chiapas. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1137-246X?lang=es>.

2 Doctor en Educación. Docente-investigador adscrito a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8773.3316>.

3 Doctor en Ciencias de la Educación. Docente-investigador adscrito a la Universidad de Malaga, España. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>.

4 Doctor en Educación. Adscrito a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-05907-8668>.

una brecha aún más fuerte entre las regiones. En el documento de Schneegans, Lewis y Straza (2021) titulado “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” se señala:

La comunidad internacional desempeña un papel esencial para ayudar a los agentes estatales y no estatales a ajustarse a los propósitos, normas y reglas compartidos necesarios para hacer realidad un nuevo contrato social para la educación. En este sentido, debería respetarse el principio de subsidiariedad y promoverse los esfuerzos locales, nacionales y regionales.

Ante esto, se tienen dos puntos preocupantes, primero ¿cómo se realizará ese ajuste de propósitos, normas y reglas en las regiones latinoamericanas? y ¿son suficientes las condiciones que se tienen en la entidad de Chiapas para garantizar el funcionamiento de este nuevo contrato social para la educación? Vale la pena realizar un análisis pausado tomando en cuenta la escala global, nacional y regional sobre las condiciones presentes en México y específicamente en el estado de Chiapas, para comprender cómo se desenvuelve la educación y el quehacer científico que es el escalón inmediato de la educación superior.

Chiapas es una entidad de grandes contrastes en el ámbito económico, político, social y cultural; geográficamente, es cierto que, Chiapas se ubica en el sureste del país, pero esta ubicación periférica trasciende los límites geográficos, al tenerse datos e información que históricamente posicionan a la entidad al margen de las oportunidades en el país. Además, Chiapas cuenta con condiciones de frontera que se han intensificado en la última década, lo cual se convierte en un elemento más de las condiciones regionales. Es importante resaltar que la entidad ha registrado, en las últimas décadas, elevados índices de pobreza y marginación, lo que ha derivado en tasas de analfabetismo y desnutrición infantil muy por encima del promedio nacional. Actualmente, Chiapas es la entidad que posee el mayor porcentaje con población analfabeta (13.2 %) superando por mucho el dato a nivel nacional que es de 4.7 % (INEGI, 2020).

Por lo anterior, este trabajo de investigación buscó develar cómo las condiciones regionales permean en el desarrollo de investigaciones de alto nivel en el área VIII-Ingenierías y Desarrollo Tecnológico; se buscó responder a la pregunta ¿De qué manera impactan las condiciones regionales presentes en Chiapas para el desarrollo de investigaciones en el área de conocimiento VIII?, dicha área fue de especial interés debido a que, de las nueve áreas de conocimiento que establece el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías [CONAHCYT] (2022b) en México, esta es la que presenta menor desarrollo en la entidad seguida del área III-Medicina y Ciencias de la Salud (Rodríguez, 2016).

Así, la relación entre desigualdad y educación en escenarios como los de Chiapas cobra gran relevancia, sobre todo porque da cuenta de contextos y áreas poco visibilizadas.

### **Revisión de la literatura: Educación Superior, región y desigualdad**

El nivel con el que culmina el sistema educativo es el de ES, lo que significa que no debe ser abordado tan a la ligera, sino como un sistema complejo y cualitativamente diferente. Ibañez (1994, p.39) concibe a la educación superior como “la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales”. La definición anterior reconoce la influencia del contexto del cual se parte, en este sentido, el objetivo de la ES en México tiene como meta la transformación de las capacidades y actitudes de los individuos con el fin de lograr un cambio en el *status quo* de las problemáticas de índole social.

A partir de la última década del siglo XX se ha hecho hincapié en la importancia de la educación superior para el desarrollo sostenible de una región, ya que para tener mayor desarrollo de la economía del conocimiento es necesario aumentar el número de jóvenes en el mercado laboral. Lo anterior se señala en el informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020). Además, la ES juega un papel fundamental en el desarrollo y participación de los países en la economía internacional.

Los datos más recientes publicados por la UNESCO (2022, p. 1) señalan que “unos 235 millones de estudiantes están inscritos en universidades a través del mundo, pero a pesar de la demanda, las tasas mundiales de inscripciones representan el 40 % y existen grandes desigualdades entre los países y las regiones”. La ES para la sociedad es muy importante, ya que promueve el intercambio cultural y científico, creando oportunidades para el desarrollo económico, tecnológico, social y político de una región. Lo anterior es más significativo, en países donde los ingresos son bajos y medianos y que se encuentran en vías hacia la industrialización. Es ahí, donde la ES tiene que ofrecer niveles más altos de ciencia, tecnología, innovación e investigación, indispensables para la competitividad internacional.

Francesc Pedró (citado en UNESCO, 2020, p. 1) señala:

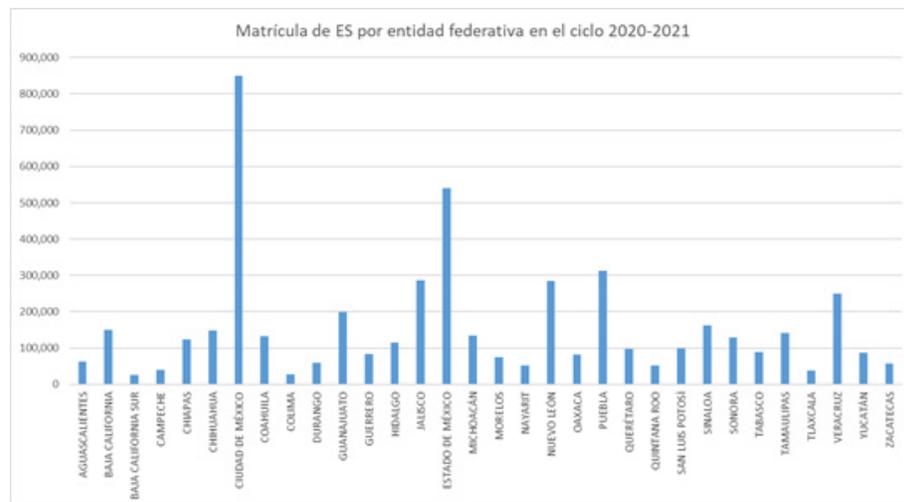
El acceso universal a la educación superior es más que nunca un componente de justicia social y uno de los principales impulsores del desarrollo de un país. Como tal, los gobiernos, las instituciones y la sociedad deben tener fuertes compromisos para garantizar que la educación superior sea universalmente accesible para todos, tal como se establece en el objetivo de desarrollo sostenible ODS 4 sobre educación de calidad.

La Tasa Bruta de Matriculación (TBM) es el indicador más importante utilizado para monitorear el acceso a ES en las diferentes regiones del mundo y expresa la matrícula como un porcentaje de la población entre 19 y 23 años. De acuerdo con datos de la UNESCO (2020) la evolución de la ES en los últimos veinte años ha ido en aumento, pero a pesar de eso, las cifras ocultan grandes desigualdades. Los países de Asia oriental y sudoriental, por ejemplo, son los que lideran la expansión de la ES, con una TBM del 15 % en el año 2000 al 45 % en el 2018; en solo nueve países del mundo la TBM es superior al 80 %, éstos son los casos de Estados Unidos, Australia y Finlandia por mencionar algunos. México está ubicado entre los países que alcanzaron un TBM entre el 20 % y

50 %, junto con India, Kazajstán, así como algunos países del norte de África (UNESCO, 2012).

El caso ideal sería que, en todas las regiones, las y los jóvenes con el rango de edad para entrar a la universidad fueran atendidos, empero las estadísticas en el caso de México muestran una realidad bastante alarmante. No obstante, casi una década después, el reporte local del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020) indica que el número de habitantes en México es de 126,014,024 personas, pero el número de personas que alcanzaron los estudios de educación superior, en el ciclo escolar 2020-2021 fueron 4,983,204 estudiantes, que representa el 6.6 % de la población mayor de 18 años, el resto no tiene acceso a este nivel. De la matrícula total 2,616,956 son mujeres y 2,366,248 son hombres. En la gráfica 1 se representa el número de estudiantes matriculados en ES por entidad, en donde se puede observar claramente que las entidades que poseen mayor cobertura de este nivel educativo son: Ciudad de México (849,320), Estado de México, Puebla, Nuevo León (284,940), Jalisco (286,039) y Guanajuato (198,138), contrario a lo que sucede en las entidades de Oaxaca, Guerrero y Chiapas.

**Gráfica 1.** Matrícula de educación superior por entidad federativa



Fuente: Elaboración propia con datos de la ANUIES (2021).

Además, la matrícula se distribuye entre el campo educativo público y privado de manera muy irregular. Lo anterior lo ha señalado Villa Lever (2019, p. 620) al hacer un análisis regional en cada país, pero advierte que la matrícula privada alcanza el 50 %

Mientras en Chile (77 %) y en Brasil (72 %) se privilegia la matrícula privada de educación superior; en México (33 %), Argentina (26 %) y Bolivia (20 %) se favorece el sistema público, y en Colombia una distribución más equilibrada entre los subcampos, pues tiene 45 % en la privada [...] Esta división según el tipo de financiamiento prioritario no remite necesariamente a la calidad de la educación ofrecida por uno u otro subcampo; más bien muestra la manera como los países han decidido distribuir el financiamiento entre la población que tiene posibilidades de acceder a la educación superior.

Por otro lado, en la actualidad la educación superior se ha convertido en un elemento para elevar la competitividad económica de un país. Según datos del Banco Mundial (2022, p.1) a pesar de las necesidades de financiamiento en educación “dos tercios de los países de ingreso bajo y mediano bajo han recortado sus presupuestos de educación pública desde el inicio de la pandemia de COVID-19”, grupo en el que se encuentra México. En el caso particular de México, el gasto público en educación superior con relación al Producto Interno Bruto (PIB) en el período 2018-2019 fue de 0.92 % a diferencia de Costa Rica con 1.52 %, Brasil (1.38 %) y Chile (1.37 %) (Fanelli, 2022).

Los datos anteriores, sirven para demostrar la brecha económica que se tiene en el país cuando la inversión en educación superior es comparada con la de países como Estados Unidos (2.5 %) y Canadá (2.3 %) (Statista, 2018). Por supuesto, el tener más recursos económicos posiciona a los países y regiones en mejores condiciones para el florecimiento de la Ciencia, Tecnología e Investigación (CTI). Por ello, no es casualidad que los países que más invierten en CTI, ubicados en tres regiones principalmente: Asia Oriental y Sudoriental (40 %), América del Norte (27 %) y Unión Europea (19 %),

lo anterior con respecto al PIB de cada región, cuenten con mayor número de investigadores. América Latina invierte 8 % de su PIB.

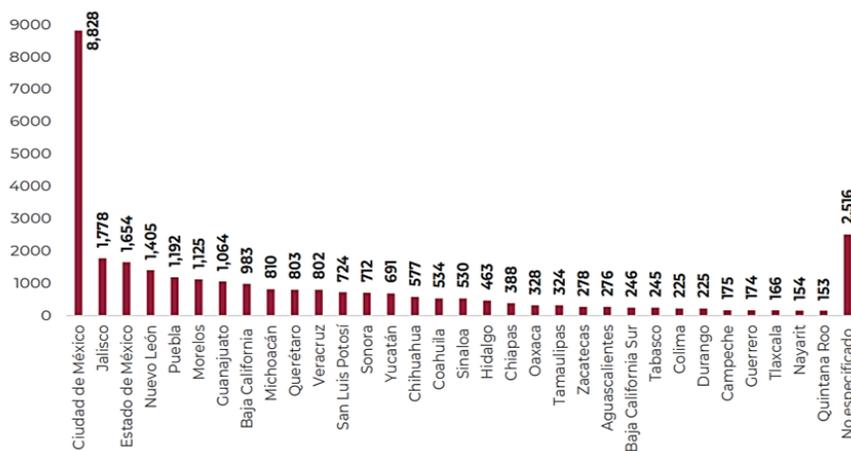
Aun cuando la ES es más que una condición económica, esta última está íntimamente ligada con el desarrollo de buenas condiciones que propician y motivan al adelanto en CTI. Es por ello que, una de las principales conclusiones del informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022), es la necesidad de que todos los países inviertan más en investigación e innovación. De acuerdo con la Schneegans, Lewis y Straza (2021) desde el 2014 son más de treinta países que han incrementado su gasto en investigación, pero contrasta con los ocho de cada diez países del mundo que dedican menos del 1 % del PIB, dentro de este último grupo se encuentra México con 0.31 %.

Es importante recordar que el gasto en CTI en México se integra principalmente por el presupuesto del CONAHCYT y estos recursos se distribuyen entre las universidades federales y diversos institutos de investigación adscritos a otras secretarías. Desde el 2015, el gasto en CTI no ha vuelto a aumentar ni siquiera a igualarse. Actualmente, se encuentra 36.5 % por debajo de lo aprobado en el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF), lo que significa cuatro veces menos recursos para el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Secretaría de Hacienda y Crédito Público [SHCP], 2022). A nivel local, la situación no es mejor, ya que para Chiapas la aportación estatal del 2020 representó el 0.02 % del PIB estatal Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (Programa Institucional del ICTI, 2022).

Lo anterior, ha posicionado a la entidad en el lugar número 31 en el indicador de inversión pública y privada de CTI, de las 32 entidades federativas. Es claro, que existe un déficit en CTI cuando se analiza también el número de investigadores estatales y nacionales de la entidad. El número de investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (sin), de acuerdo con CONACYT (2019) en Chiapas era de 388 para ese año; un año después se llegó a los 430 investigadores reconocidos por el SNI (Programa Institucional del ICTI, 2022). No obstante, la diferencia entre el número de investigadores e investigadoras de las entidades del norte con respecto a las entidades del sur

es grande, como se puede apreciar en la gráfica 2, que de acuerdo con datos de CONAHCYT (2019), Chiapas se ubica entre las tres entidades con menor número de miembros SNI, junto con Oaxaca y Guerrero.

**Gráfica 2.** Miembros del SNI por entidad federativa, 2019



Fuente: CONACYT (2019).

La inversión en educación de un país se traduce posteriormente en impactos económicos de alto beneficio, tales como adquisición de nuevas tecnologías, infraestructura, sistemas de producción, fuentes de empleo y un considerable ascenso en la matrícula del estudiantado. La educación superior es la encargada de formar a las siguientes generaciones de profesionistas que, a su vez, serán los responsables del destino económico, político y social de una nación.

La intensificación del estudio de la ES conduce a explorar otro concepto fundamental como lo es el de región. El concepto de región es considerado por varios autores, como un concepto complejo, debido a que se construye bajo aportaciones teóricas de distintas disciplinas y, además, cambiante por la influencia del contexto económico, político y social en el que se desarrolla. Por lo que, una primera aproximación al concepto de región es abordarlo desde su concepción más sencilla, es decir, desde su origen teórico.

Etimológicamente, el concepto de región se deriva del vocablo latino *regio* que se refiere a un área administrativa o una amplia área geográfica distinguida por rasgos similares. Indagando más sobre el concepto se encuentra que proviene de la voz latina *regere*, que significa “dirigir, gobernar”. Pero también es importante resaltar que, históricamente, el concepto de región no solo tiene una connotación geográfica sino también política (Tavares, 2004, Söderbaum y Shaw, 2003, citados en Alzugaray, 2009).

El concepto tiene lazos estrechos con la geografía, dado que describe los elementos naturales, físicos y estadísticos que definen y delimitan las porciones territoriales específicas en las cuales se ha llevado a cabo actividades humanas que van determinando los espacios. Así mismo, señala Van Langenhove citado en Alzugaray (2009, p. 3) que

Junto al concepto de “Estado”, el concepto de “región” también juega un papel importante para comprender como el mundo está organizado geográfica, política y económicamente. Pero es un concepto polisémico: tiene significados diferentes; “región” puede referirse tanto a la interacción espacial, a la geografía económica, a la jurisdicción institucional o gubernamental, así como a las características sociales o culturales. Y cualquiera que sea el significado que se le atribuya al concepto, de algún modo siempre parece ser una referencia a algún aspecto de territorio.

Chiapas, al igual que todas las entidades de México, se encuentra enmarcada por los aspectos físicos, así como lo menciona Giménez (2016, p. 137) “la región es producto del ambiente físico, de la historia y de la cultura”. Por lo que, pensar en problemas educativos regionales tiene que ver con el hecho de romper con el modo hegemónico de visualizar a una región como aquella ubicada en un mapa, y comenzar a pensarla como un espacio atravesado por multiplicidad de relaciones de índole económicas, políticas, sociales, añadiéndole la importancia de los sujetos que la habitan, tanto física como socialmente, que finalmente son los que hacen que una región sea distinta a otra.

Al considerar el entramado de relaciones antes mencionado, Pons Bonals y Chacón (2017, p.7) sostienen que “[...] la construcción de una región obliga al investigador a realizar un ejercicio de intelección en el que se establecen fronteras endebles sobre las cuales trabaja para dar cuenta de un problema que es de su interés”. Los problemas educativos se maximizan en regiones del país donde las desigualdades sociales, culturales y demográficas son más evidentes, este es el caso del estado de Chiapas que históricamente ha demostrado los índices de desarrollo humano más bajos del país.

Por todo lo anterior, nuestro interés en investigar el campo científico, y específicamente, el subcampo de las ingenierías en Chiapas, fue pensada y abordada, primeramente, como espacio geográfico, pero trascendió y fue pensada como una red de relaciones y condiciones que se construyen desde el interior a partir de varios elementos que convergen, lo que hace que esta posea cierta especificidad. Es menester señalar que las entidades del sureste de México, a pesar de poseer claras diferencias, convergen en las condiciones de desigualdad.

En una clasificación de unidades geopolíticas (rural, semiurbana, urbana y mixta), Oaxaca ocupa el mayor número con municipios rurales 80.7 %, le sigue Guerrero con 71.6 % y Chiapas con 70.3 % en cuanto a proporción de municipios urbanos el estado de Baja California cuenta con el 100 % el Distrito Federal 93.8 % de sus delegaciones urbanas y Baja California Sur 60 % de los municipios se clasifican como urbanos Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO], (2021).

Histórica y socialmente hablar de Chiapas es hablar de una región que se ha ubicado al margen de México lo que hace que esta región posea condiciones de frontera y condiciones desiguales al resto de las entidades del país. Según Aguilar Ortega (2016) estas condiciones han sido producto de una concentración económica, de una centralidad de las decisiones políticas y de una desigualdad en la distribución de los beneficios, tal es el caso que, en términos de pobreza esta se ha concentrado en las entidades del sureste del país.

En Chiapas, la pobreza y la marginación son componentes de un mismo fenómeno que se expresa de manera territorial y social. Según el El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo

Social [CONEVAL] (2018) en los últimos diez años los indicadores de carencia social han aumentado, de la población total de la entidad, la cual está conformada por más de cinco millones de habitantes (51.2 % mujeres y 48.8 % hombres); de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020) el 76.4 % es decir 4174.6 miles de personas se encuentran en situación de pobreza, de los cuales, el 29.7 % que significa 1623.3 miles de personas se encuentran en condiciones de pobreza extrema; del total de la población, solamente el 17.6 % tiene acceso a los servicios de salud, el 22.3 % acceso a la alimentación, es decir, el derecho de disfrutar del acceso físico y económico a una alimentación adecuada, y 57.1 % acceso a los servicios básicos de la vivienda.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha seguido sistemáticamente las tendencias de los principales componentes de desarrollo a nivel mundial. Así, el desarrollo humano supone “la expresión de la libertad de las personas para vivir una vida prolongada, saludable y creativa; perseguir objetivos que ellas mismas consideren valorables; y participar activamente en el desarrollo sostenible y equitativo del planeta que comparten” (PNUD, 2014b, p. 13).

En 2010 México clasificó como un país de alto desarrollo humano con un IDH de 0.779; las entidades que obtuvieron mayores puntajes fueron el Distrito Federal (0.87), Nuevo León (0.84), Baja California Sur (0.82) y en el extremo, Chiapas (0.69), Oaxaca (0.71) y Guerrero (0.62) se ubicaron en las tres últimas posiciones del ordenamiento nacional. La diferencia entre extremos indica que el Distrito Federal obtiene un IDH 0.25 % más elevado que el de Chiapas (PNUD, 2014a).

A nivel de municipios, los contrastes son evidentes en la entidad: solo el 5.1 % de los municipios en Chiapas (Pichucalco, Huixtla, San Cristóbal de Las Casas, Tapachula, Reforma y Tuxtla Gutiérrez) pertenecen a la categoría de alto desarrollo humano. Con relación al índice de ingreso, se identificaron las menores brechas en el interior de Baja California con 5.6 %, por el contrario, Veracruz, Oaxaca y Chiapas mostraron brechas superiores al 40 %. Con relación al Índice de Salud (IS), es decir la capacidad básica de contar con una vida larga y saludable, el cual se calcula a nivel municipal utilizando la tasa de

mortalidad infantil, Chiapas y Guerrero poseen CDMX, Nuevo León y Sonora con un valor por encima de 0.9.

Sin embargo, las mayores brechas entre estados y municipios se encuentran recurrentemente en el IE, este mide el logro relativo de un país en la alfabetización de adultos y la matriculación bruta. Los cuatro últimos lugares con relación al índice de educación son ocupados por Veracruz (0.6), Guerrero (0.58), Oaxaca (0.56) y Chiapas (0.5); todo lo contrario, sucede en el CDMX (0.82), Quintana Roo (0.7), Baja California Sur (0.76) y Baja California (0.72) que son las entidades con valores más altos (PNUD, 2014a). Por lo tanto, el nivel de desarrollo humano de Chiapas, calculado mediante los logros de la entidad en salud (0.8), educación (0.5) e ingreso (0.6) señalan que la región de estudio es comparable con el nivel de desarrollo de países como República Árabe, Siria y Filipinas.

El exponer estos datos duros sirven para mostrar el escenario sobre el cual se tiene que desarrollar el quehacer científico, escenario muy distinto al de otras entidades del país, pero también, para comprender las condiciones socio-educativas que posee la entidad en el nivel superior, siendo este último muy importante para la investigación dado que se involucra con la etapa en la cual los graduados universitarios profundizan, complementan y actualizan los conocimientos y habilidades que poseen para poder vincularse con el campo profesional o al campo científico, convirtiéndose en investigadores.

Según los anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. [ANUIES] (2018) en Chiapas se tiene el registro de 13,020 estudiantes en nivel de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) correspondiente al período 2018-2019, de los cuales: 558 matriculados en especialidad (179 hombres y 379 mujeres), 10,545 en maestría (4751 hombres y 5794 mujeres) y 1,917 en doctorado (498 hombres y 969 mujeres); Tuxtla Gutiérrez es el municipio que ostenta el mayor número de estudiantes en los tres niveles de posgrado, San Cristóbal de Las Casas domina en doctorados, y en tercer lugar, Tapachula con las maestrías. No obstante, estos datos no son alicientes, ya

que demuestran que solamente el 0.3 % de la población llega a estos niveles, y únicamente el 0.04 % alcanza un doctorado.

El tercer elemento de la tríada propuesta en esta investigación, es la desigualdad. Desde la perspectiva de nuestra investigación, se entenderá a la desigualdad como la distribución asimétrica tanto de recursos materiales y simbólicos, como de posiciones entre las personas y grupos en un contexto determinado. Alcántara Santuario y Villa Lever (2014, p.7) señalan que en educación superior y en los diversos programas de gobierno se deben enfrentar diversos tipos de desigualdades: “desigualdades socioeconómicas, étnico-raciales, aquéllas que se derivan de la concentración urbana y regional de la oferta universitaria y las de género”.

Blanco Bosco (citado en Lera Mejía, Martínez Coll, Ochoa García y Rivas Flores, 2017) señala que en México existe una acentuada desigualdad educativa, fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de las evidencias más notorias. Lo anterior, lo apoya Gil Antón (citado en Lera Mejía, Martínez Coll, Ochoa García y Rivas Flores, 2017, p. 142).

En este contexto, si nosotros tenemos una desigualdad social tan aguda, la escuela para propiciar igualdad tendría que dar la mejor educación a los que más lo necesitan y creo que el país está dando la peor educación a los que más lo necesitan. A los que más tienen se les da la mejor educación —o la pueden pagar—, y a los que menos tienen se les da la peor educación. En consecuencia, el abandono escolar está concentrándose en los sectores más desfavorecidos, a los cuales el título de “certificado” les podría significar avance.

En este tenor, hablando de la desigualdad, es importante resaltar que la entidad cuenta con una gran diversidad cultural y lingüística: el 28 % de sus habitantes de tres años en adelante hablan una lengua indígena, siendo el Tsotsil la más representativa. El 51.27 % de los habitantes indígenas de Chiapas se concentran en zonas rurales, que son las que mayores carencias sociales poseen (Mérida y Acuña, 2020). Todas estas desigualdades presentes en la entidad configuran

un campo de juego para las y los investigadores desde donde compiten a nivel nacional bajo parámetros y estándares internacionales.

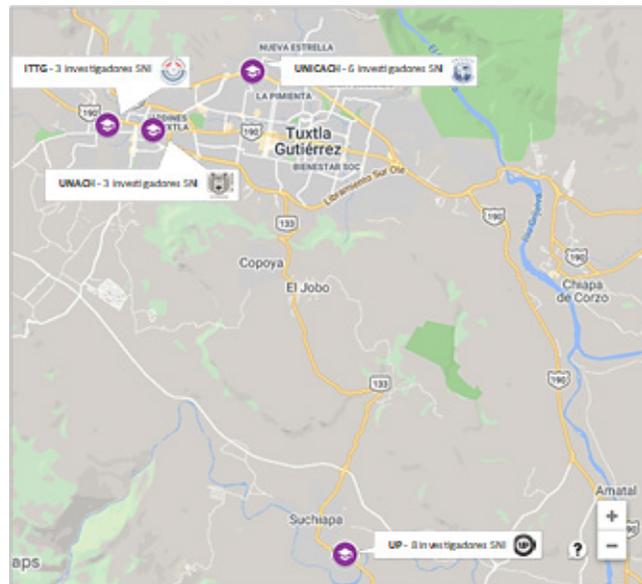
### Ruta metodológica

Para tener una mejor comprensión, optamos por realizar la investigación desde un enfoque cualitativo, utilizando una metodología de tipo biográfica-narrativa, abordada desde la perspectiva de Bolívar y Domingo (2006). Dicha metodología expresa “el plano emotivo de la experiencia, así como las complejidades, relaciones y particularidades de las acciones de los agentes” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 6). Se destaca el plano narrativo ya que este permite introducirse en los procesos de constitución de los sujetos en un marco político, social y cultural a partir de lo que ellos narran. Lo anterior es reforzado por el argumento de Rivas y Leite (2020), ya que señalan que las voces de los participantes no se vuelcan en sí mismos, sino que penetran en el mundo de las experiencias que se encuentran atravesadas por múltiples aspectos de la vida.

Se aplicaron entrevistas en profundidad para rescatar las experiencias de las y los investigadores reconocidos por el SNI. Algo importante que señalan Taylor y Bogdan (1992, p. 121) con respecto a esta técnica es que “el sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los participantes: sus significados, perspectivas y definiciones: el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo.”

La educación superior es atendida a través de instituciones que pueden clasificarse en públicas y privadas; en Chiapas se tienen actualmente nueve IES de carácter público, y solamente en cuatro de ellas se encontraron registros de investigadores reconocidos por el SNI adscritos al área VIII en cuestión; las IES antes señaladas se muestran en la figura 1.

**Figura 1.** Mapa de la ubicación de las IES (sedes) de la región de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Se encontró que de la cohorte 2014-2019 hacen un total de 20 investigadores SNI, no obstante, solamente 16 de ellos quisieron colaborar con esta investigación. Debido a la naturaleza de este trabajo y de la metodología, se aplicaron criterios de representatividad y de significatividad, y se llegó a una muestra de cuatro investigadores del área VIII. En la tabla 1 se señalan algunas características de los participantes:

**Tabla 1.** Caracterización del grupo de investigadores SNI

	N	16
Edad (media $\pm$ desviación estándar)	44 años	( $\pm$ 8.8)
Género (%)	87%	masculino
	13%	femenino
Nacionalidad	81%	mexicano (a)
	19%	extranjero (a)
Último grado de estudios	100%	doctorado
Años de experiencia profesional (media $\pm$ desviación estándar)	14.63 años	( $\pm$ 9.54)
Años de experiencia docente investigativa (media $\pm$ desviación estándar)	9.4 años	( $\pm$ 4.77)
Artículos publicados en el área (media $\pm$ desviación estándar)	19	( $\pm$ 14.60)
Libros publicados en el área (media $\pm$ desviación estándar)	0.19	( $\pm$ 0.403)
Capítulos de libro publicados en el área (media $\pm$ desviación estándar)	0.19	( $\pm$ 0.403)
Áreas de experiencia profesional	Ingeniería: Civil, Estructural y Sísmica, en Energía, Química, en Electrónica, en Energía Solar, Mecánica y Bioquímica	

Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de representatividad respondieron a ciertas cualidades importantes encontradas en los participantes y los criterios de significatividad hacen énfasis en el vínculo construido a lo largo de toda la investigación. Los primeros tomaron en cuenta: a) pertenencia al SNI, b) Institución de Educación Superior pública en la que se encuentran adscrito, c) experiencia en el campo científico, y específicamente, en el subcampo de las ingenierías, y d) género de los investigadores SNI. Los segundos, dicho sea de paso, son ampliamente empleados en investigaciones cualitativas y especialmente en narrativas, respondieron al compromiso que mostraron los participantes para colaborar en esta investigación, sobre todo, denotó el interés de contar sus experiencias, dado que estas se convirtieron en hologramas de ellos mismos.

En las construcciones narrativas se apuntan cuestiones de compromiso y responsabilidad por parte del investigador, pero también de los sujetos investigados (Rivas y Leite, 2020). Así fue como los criterios

de significatividad jugaron un papel fundamental. Los participantes que colaboraron en la investigación se muestran en la tabla 2:

**Tabla 2.** Participantes clave de la investigación

Folio	Edad	Categoría S.N.I	Género	IES	Área de experiencia
Juan	38	Candidato SNI	masculino	UNACH	Ingeniería Civil
Jhonatan	52	SNI II	masculino	UNICACH	Ingeniería en Física nuclear
Pedro	60	SNI I	masculino	ITTG	Ingeniería en comunicaciones y electrónica
Brenda	38	SNI I	femenino	UP	Ingeniería electrónica

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de esta investigación abrieron nuevas aristas de análisis y discusión sobre el campo científico en Chiapas, que hoy por hoy, sigue siendo una entidad marcada y reconocida a nivel nacional por sus altos índices de desigualdad social y educativa.

En las narrativas de los participantes emergió la preocupación derivada de las pocas oportunidades que han tenido para el desarrollo de sus investigaciones. Estas oportunidades se moldean a partir de dos elementos: el primero, el exiguo apoyo económico que tienen las y los investigadores SNI en la entidad. Es necesario realizar una aclaración, ya que el apoyo económico que ellos reciben no significa una especie de “premio” o “sueldo”, este recurso es comprendido, por ellos mismos, como una moneda de cambio que les permite adquirir más y mejores equipos, o bien, materiales para el desarrollo de sus trabajos, también, lo emplean para adecuar un espacio (generalmente un laboratorio) en el que ellos puedan desarrollar diversos experimentos y pruebas. De tal forma que, el recurso económico es un medio de intercambio, expresado en términos bourdianos el dinero funciona como el medio que explicita una forma de poder.

Todo tiene que ver con la reducción de recursos. No se han apoyado los proyectos, no se ha obtenido nueva tecnología, y pues así, no se ha podido generar nuevo conocimiento científico (Juan, 2020).

Por supuesto, yo creo que la parte social es muy importante, porque al momento en el que desarrollamos proyectos se tiene que pensar a quién va a beneficiar ¿no?, entonces hemos desarrollado tecnología, y por medio de la parte social queremos llevar estufas ecológicas a las comunidades (...) Pero también está involucrado lo económico porque los proyectos no se arman solos, se requiere comprar material, comprar equipo, entonces entran en juego los apoyos económicos que se puedan tener (Brenda, 2021).

El segundo punto crítico es la falta de instituciones encargadas del desarrollo científico en Chiapas. Todos los participantes coincidieron en este punto, siendo tan determinadamente importante que sobresale en las experiencias de todos ellos; en la entidad no se cuenta con centros de investigación enfocados al área de ingenierías, estos se ubican únicamente en el centro y norte del país. Y de acuerdo con los participantes, las únicas instituciones en la entidad que propician el desarrollo de investigaciones son las IES públicas y el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI) con las diversas convocatorias que emiten. Las IES de carácter público al tener posgrados, algunos con reconocimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) fomentan un *habitus* científico al estudiantado que pasa por estos programas, siendo este elemento el pulso álgido en la formación de investigadores.

Pero el problema tiene raíces profundas, ya que los participantes dieron cuenta de que la calidad de la educación en Chiapas se ve disminuida desde el nivel básico. Para los niños no es común el desarrollar actividades vinculadas con la ciencia, y menos, en regiones alejadas de la zona urbana, como por ejemplo en las comunidades indígenas. Desde la perspectiva de los participantes las carencias en las diferentes regiones de la entidad influyen fuertemente en el entorno social que envuelve al estudiantado fomentando un desinterés para estudiar alguna de las ingenierías existentes, y más aún, el enfocarse a la investigación.

Pero lo que sí sucede, es que los esfuerzos están mal encaminados, y que se tiene una cultura pobre, tuve la oportunidad de ir a estudiar a Francia, y pude observar allá que tenían edificios que eran centros completos especializados en una sola disciplina [...] ¿podría haber un centro de investigación de expertos acá? Difícilmente, porque primero el apoyo económico a las investigaciones es mínimo, y segundo porque los esfuerzos no se enfocan en una sola cosa” (Jhonatan, 2021).

Yo creo que no nos falta talento, no creo que sea ésa la condición en Chiapas, pero sí creo que probablemente sea una cuestión política y económica, no puedo pensar ahora mismo cuáles podrían ser algunas condiciones [...] que el presupuesto asignado es casi nulo para la investigación en general, lo que está dedicado a la investigación, tan es así, que si se tuviera un buen presupuesto ya tuviéramos centros de investigación en ingeniería, o sea, esa es una prueba de lo que te digo (Pedro, 2021).

Un tercer elemento emergió en las narrativas de los participantes, las condiciones institucionales; por un lado, el nacimiento u origen de las instituciones estudiadas no fue el mismo, por lo tanto, las condiciones son muy distintas si se compara una universidad a un tecnológico o politécnico. Por otro lado, el tipo de contratación (profesores de tiempo completo [PTC], profesores de tiempo parcial [PTP] y de asignatura [PA]) que las y los investigadores poseen dentro de esta diversidad de instituciones también tiene un vínculo fuerte con las posibilidades y limitaciones que ellos tienen. De tal forma que, cada uno de ellos posee condiciones institucionales distintas (horas frente a grupo, horas de descarga y oportunidades para participar en convocatorias para docentes, entre otros) de acuerdo a su centro de adscripción, pero convergen en las condiciones desiguales del contexto regional.

## Reflexiones finales

En este trabajo se evidencian y confrontan las condiciones regionales del estado de Chiapas en términos de pobreza, acceso a bienes, inversión en CTI y rezago educativo, aristas que demandan que los estudios regionales sean necesarios para comprender y proponer acciones en busca de mejoras y soluciones. Basándonos en todo lo recuperado y analizado planteamos los siguientes análisis y reflexiones: el recurso económico destinado al sureste de México, y específicamente a Chiapas, para el desarrollo de la CTI no es el único factor que está pendiente de atención, sin embargo, sí es un factor determinante en las condiciones de éxito para las y los investigadores, ya que incide directamente en la posibilidad que ellos tienen para desarrollar más y mejores trabajos.

Chiapas es un claro ejemplo de que existe una gran demanda de investigaciones que representen las necesidades educativas de la sociedad, situación que ha obligado a las y los investigadores a buscar instituciones que apoyen sus trabajos, ya sea por medio de la participación en diversas convocatorias estatales como nacionales, o bien, ingresando a un sistema de evaluación como el SNI. De cualquier manera, las condiciones de desigualdad funcionan como una saeta, que en su trayectoria elimina oportunidades, pero también hila factores de análisis, es decir, las condiciones económicas no se encuentran aisladas, dependen de las condiciones políticas y sociales que se tienen en la región.

Ante este escenario argumentamos que el estado de Chiapas aún no posee un campo científico consolidado, ya que lo hemos venido estudiando desde hace unos años, sino más bien, podemos nombrarlo como un campo lleno de discontinuidades, rupturas y ausencias. También pensamos que vale la pena reflexionar en los siguientes elementos: lo que se ha mantenido ha sido la marginación académica, ya que existe una clara desigualdad entre las condiciones del centro y norte del país con las condiciones presentes en el conglomerado de los estados del sur (Oaxaca, Guerrero y Chiapas), y la exigua producción científica, así como el interés por fomentar al quehacer científico en el estudiantado.

Lo que más nos preocupa, y tiene relación con lo anterior, es la evidente ruptura entre educación e investigación; cada vez más la educación superior va encaminada a la profesionalización respondiendo a necesidades del mercado, por lo que no es novedad que en la entidad la educación que ofrece el sector privado poco a poco sea más atractiva, pero estas necesidades no son las únicas, la sociedad demanda mejores condiciones de vida, y la vida no está enmarcada únicamente por el aspecto económico, por lo tanto, es necesario fomentar el pensamiento crítico, la investigación, la toma de decisiones, la ética profesional, la reflexión y el trabajo en comunidad que permitan pensar las desigualdades fuera del aspecto económico, para que realmente se favorezca a la disminución de estas.

Empero, a pesar de los esfuerzos y los discursos políticos que pregonan una educación de calidad para todos, este objetivo se encuentra lejos del alcance de muchos, lo que nos lleva a pensar en las ausencias. Hablar de desigualdad también es hablar de ausencia; las y los jóvenes que probablemente tienen la capacidad y habilidades intelectuales para ser investigadores pero que por las condiciones presentes en la entidad no han tenido la oportunidad de estudiar y de acceder a una Institución de Educación Superior. Las y los investigadores en Chiapas también se convierten en ausentes al formar parte de la minoría, casi invisibilizado, y por supuesto, incomprendido, y como ya se develó, poco apoyado. Históricamente, el grupo de ausentes en la ciencia y en la investigación ha estado encabezado por las mujeres y por personas de origen indígena.

En consecuencia, el ser investigador y/o investigadora en Chiapas se convierte en un verdadero reto porque se debe luchar contra las desigualdades presentes en la región impulsadas por la estructura de un campo científico global que cada vez es más excluyente. Como comentario final, invitamos a reflexionar acerca de cómo se está configurando de manera objetiva y subjetiva el quehacer científico y, consecuentemente, a las personas encargadas de esa labor a partir de la influencia que tienen las condiciones regionales.

Estas condiciones narradas anteriormente se convierten en condicionantes para el éxito, no solo profesional sino personal. Las y los

investigadores no nada más condicionan los aspectos objetivos y materiales de su vida para alcanzar sus objetivos, también se van autocondicionando, transformando la parte subjetiva como su forma de pensar la investigación, su forma de actuar y de relacionarse con los demás dentro y fuera del campo científico. Probablemente no pudimos dar respuesta a las interrogantes relacionadas a cómo lograr la consolidación del campo científico en la entidad, pero esperamos haber contribuido al interés por tomar posturas críticas sobre las realidades desiguales que se viven en Chiapas con relación al desarrollo de investigaciones en aras de contribuir a la justicia social.

## Referencias

- Aguilar Ortega, T. (2016). Desigualdad y marginación en Chiapas. *Península*, XI (2), 143-159. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2015.08.011>
- Alcántara Santuario, A. y Villa Lever, L. (2014). Desigualdad social y educación superior. *Universidades*, (59), 4-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547002>
- Alzugaray, C. (2009). *La construcción de regiones: un acercamiento teórico inicial para su aplicación comparada a América Latina y el Caribe*. Centro de Estudios y Programas Interamericanos. [http://interamericanos.itam.mx/working\\_papers/20ALZUGARAY.pdf](http://interamericanos.itam.mx/working_papers/20ALZUGARAY.pdf)
- ANUIES. (2018). *Anuario Educación Superior-Posgrado*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2021). *Anuario estadístico de Educación Superior-Técnico superior, licenciatura y posgrado*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Banco Mundial. (2022). *Entendiendo la pobreza*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *FQS Forum Qualitative Social Research*, 7(4), art.12. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

- CONACYT. (2019). *Informe general del estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. <https://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-tecnologia-e-innovacion/informe-general-2019/4948-informe-general-2019/file>
- CONACYT. (2022b). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. [https://conacyt.mx/wp-content/uploads/sni/marco\\_legal/REGLAMENTO\\_DEL\\_SNI\\_Texto\\_Vigente\\_15-04-2022.pdf](https://conacyt.mx/wp-content/uploads/sni/marco_legal/REGLAMENTO_DEL_SNI_Texto_Vigente_15-04-2022.pdf)
- CONEVAL. (2018). *Pobreza estatal 2018*. [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/Pobreza\\_2018.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/Pobreza_2018.aspx)
- Fanelli, A. (2022). *Financiamiento de la Educación Superior de América Latina y El Caribe*. [Presentación de encuentro virtual UNESCO-IESAL]. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/02/Webinar-Financiamiento-Educacio%E2%96%90n-Superior-Ana-Fanelli.pdf>
- Giménez, G. (2016). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales (1ª Ed.)*. ITESO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdmwzr4>
- Ibañez, C. (1994). Pedagogía y psicología conductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20 (1), 99-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388813>
- INEGI. (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020\\_Chis.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Chis.pdf)
- Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO]. (2021). Índice de competitividad estatal. <https://imco.org.mx/indices/indice-de-competitividad-estatal-2021/resultados/entidad/07-chiapas>
- Lera Mejía, J., Martínez Coll, J., Ochoa García, R. y Rivas Flores, J. (2017). Desigualdad social y educativa en México y España: nuevas formas de atender el desarrollo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XXVII (1), 133-161. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040009.pdf>
- Mérida, Y. y Acuña, L. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>

- PNUD. (2014a). Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: nueva metodología. <https://www.undp.org/es/mexico/publications/idh-municipal-en-m%C3%A9xico-nueva-metodolog%C3%ADa>
- PNUD. (2014b). *Informe sobre desarrollo humano 2020*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2020spinformesobredesarrollohumano2020pdf.pdf>
- Pons Bonals, L. y Chacón, K. (2017). *Los estudios regionales: un campo de conocimientos transdisciplinario*. Manuscrito inédito. Doctorado en Estudios Regionales, UNACH.
- Programa Institucional del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación [ICTI]. (2022). Diario Oficial del Estado [DOE], 22 de junio de 2022. (México). <https://icti.chiapas.gob.mx/media/marco-juridico/2022/programa%20institucional%20icti.pdf>
- Rivas, I. y Leite, A. (2020). Investigación narrativa en educación. En Medina Melgarejo, P. (Coord.), *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación* (pp. 299-322). Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/files/2020/01/PEDSURMOVLibro.pdf>
- Rodríguez, C. (2016). *El Sistema Nacional de Investigadores en números*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico. [https://www.foroconsultivo.org.mx/libros\\_editados/SNI\\_en\\_numeros.pdf](https://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/SNI_en_numeros.pdf)
- Schneegans, S., Lewis, J. y Straza, T. (2021). *Resumen del informe de la UNESCO sobre la ciencia: la carrera contra el reloj para un desarrollo más inteligente*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250_spa)
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público [SHCP]. (2022). *Paquete económico y presupuesto de Chiapas*. SHCP. [https://www.finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas\\_Publicas/Paquete\\_Economico\\_y\\_Presupuesto](https://www.finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto)
- Statista. (2018). *Gasto en la educación superior* <https://www.statista.com/statistics/707557/higher-education-spending-share-gdp/>

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Entrevista en profundidad en Taylor, S. J. y Bogdan, R. (Coords.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 100-131). Paidós. [https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05\\_taylor\\_mc3a9todos.pdf](https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf)
- UNESCO. (2012). *Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Marquis Printing. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/opportunities-lost-the-impact-of-grade-repetition-and-early-school-leaving-sp.pdf>
- UNESCO. (2020). *Hacia el acceso de la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>
- UNESCO. (2022). *Lo que necesitas saber sobre educación superior*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/education/higher-education/need-know>
- Villa Lever, L. (2019). La configuración de la Educación Superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas. *Revista Mexicana de Educación Educativa*, 24 (81), 615-631. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-)



## Desigualdad regional: espacios experienciales hacia la movilidad académica a Japón de jóvenes mexicanos

---

Jazmín Rodríguez Salas<sup>1</sup>

### Introducción

La internacionalización de la educación superior es uno de los tantos procesos de cooperación e integración internacional vigente que destaca la importancia de la colaboración entre naciones, cooperación que es efectuada por organismos gubernamentales o instituciones educativas. Para ello se ha ido creando con el pasar de los años distintos programas dentro de los organismos gubernamentales y las instituciones de educación superior con el objetivo de permitir este tipo de cooperación a través de procesos de movilidad académica de jóvenes estudiantes a otras naciones. De ahí que la movilidad académica internacional se ha vuelto una de las estrategias de cooperación internacional que permiten el intercambio de capital

---

<sup>1</sup> Doctora en Estudios Regionales y Maestra en Estudios Culturales.

humano — como es el caso de los jóvenes mexicanos que deciden realizar una movilidad a Japón.

Se debe de tomar en cuenta que la mayoría de los estudios que hablan sobre la movilidad académica internacional se centran en aquella realizada en países de Europa y Estados Unidos. Por eso, se consideró pertinente realizar este estudio con el fin de rescatar las experiencias de los sujetos de la movilidad internacional en países de Asia específicamente con Japón, pues aporta a la discusión sobre los procesos de internacionalización en regiones poco exploradas que se van construyendo a través de los actores que la realizan.

Dicho lo anterior y con el fin de acercarnos a estos propósitos, el estudio se realizó a partir de una metodología de corte cualitativo interpretativo, sustentada en una entrevistas a profundidad realizada con una muestra teórica de 11 jóvenes que han realizado una movilidad académica a Japón, los cuales representan de manera simbólica las regiones socioculturales-educativas que se plantean, mismas que permiten hacer un análisis posterior sobre las desigualdades regionales existentes entre ellas dentro del territorio mexicano en relación a la movilidad.

Asimismo, de forma previa, se realizó un trabajo de investigación documental en fuentes oficiales y académicas para establecer el estado del arte en este campo; además, se hizo un trabajo de observación a un grupo de jóvenes que participan en procesos de aprendizaje del idioma japonés en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

Por lo tanto, el presente capítulo se divide en 3 apartados que van llevando de la mano hacia el entendimiento de la desigualdad regional existente dentro del proceso de movilidad académica a Japón y como este se constituye a través de la experiencia vivida del sujeto en movilidad.

### **La internacionalización de la educación superior a través de la movilidad académica y lo disposicional dentro de la región experiencial de movilidad**

La internacionalización de la educación superior es una de las estrategias de cooperación internacional que existe desde hace ya varios años entre diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) que se da entre naciones. Este tipo de cooperación internacional funge como una estrategia para el desarrollo tanto social, político, económico y educativo para cada una de las naciones involucradas. Asimismo, es importante dejar en claro que estos espacios de cooperación son parte de un mecanismo de gestión entre los diferentes actores que confluyen dentro de la dinámica de la misma, cuyo efecto concluyente es que cada uno de los países logren estrechar vínculos, pero a nivel contextual, es decir, con agentes de la cooperación: organismos, asociaciones, gobiernos nacionales y municipalidades, universidades, etcétera; entre los que se intercambian experiencias, crean asociaciones, acceden a recursos, así como se establecen y participan en redes internacionales de diferentes índoles, que convergen en los procesos de desarrollo de una región.

Toda esta búsqueda obedece a la necesidad de las instituciones académicas de extender el horizonte hacia otros espacios, así como elevar su perfil y estatus, para alcanzar estándares académicos internacionales. Todo el proceso de internacionalización de la educación superior obedece a un interés hacia el desarrollo socioeconómico tanto del país como del joven interesado.

De esta manera, las universidades en casi todo el globo terráqueo han creado una serie de vínculos internacionales en los que la cooperación se concreta en procesos de intercambio académico, investigación y difusión de la cultura a través del proceso de globalización, el cual ha puesto a la educación en primer plano dentro de las dimensiones de la cooperación internacional. Sin embargo, no se trata de “cualquier educación” ya que “la educación, en efecto, es considerada, hoy día, como una mercancía. La Organización Mundial del Comercio (OMC), desde

1995, estableció en su Acuerdo General sobre el Comercio de los Servicios este carácter de la educación” (Gascón y Cepeda, 2004, p.4).

Desde esta mirada, la educación superior no solo es una ruta de vida para los estudiantes en su contexto y localidad, sino que se vuelve parte importante de una estrategia de formación y de distribución de otras culturas a través de la estrategia de movilidad académica internacional que en última instancia favorece a las otras naciones, y después a la persona misma; es a partir de esta cooperación internacional que para muchos estudiantes, la educación de este tipo se ha convertido en la primera opción para incrementar su capital cultural, económico, social y simbólico.

En consecuencia,

La movilidad academia se convierte en una estrategia o actividad que resulta de la cooperación entre instituciones en la que se ven conjugados esfuerzos y recursos procedentes de diversos frentes que la hacen un proceso complejo, por tanto, se conforma como un reto y oportunidad para las universidades, darles paso y aumentar los índices de movilidad. (Gérard, 2009).

Esto genera un valor en la movilidad estudiantil que radica en los múltiples beneficios que conlleva, no solamente a nivel personal, sino también familiar, institucional, estatal y nacional, por lo que se ha posicionado como una forma de movilidad ascendente en lo cultural, económico y social. Quien participa en programas de movilidad internacional puede ampliar su capital, así como desarrollar habilidades importantes, entre las que destaca el aprendizaje de idiomas, a partir del interés por estudiar en otros países. De ahí la importancia al realizar movilidad durante los estudios universitarios sea una opción asequible para más estudiantes, incluyendo aquellos de contextos desfavorecidos.

Esta movilidad de la que tanto se viene hablando es aquella que se concreta en desplazamientos físicos o virtuales (este último, cada vez más fuerte a partir de la pandemia que se suscitó en los últimos años) de investigadores, docentes y estudiantes entre instituciones

educativas nacionales y extranjeras con el propósito de participar en programas formativos y proyectos de investigación particulares (García, 2013). En este sentido, la educación superior se vuelve parte de un proceso de transfronterización al adherirse a procesos complejos en distintos ámbitos que abren posibilidades de intercambio de saberes en los cuales se invierten cuestiones políticas, económicas, culturales, sociales y educativas.

Vale decir que la movilidad académica puede implicar a estudiantes, docentes e investigadores que se encuentren dentro de una institución hacia otra que se encuentre dentro del mismo país o el extranjero con la cual se han realizado acuerdos, que permiten que estos participen en actividades dentro de la institución a la que llegan. Por otro lado:

La movilidad académica suele estar situada dentro de un esquema de trabajo interinstitucional, nacional o internacional, aunque es posible que el flujo de personas se desarrolle a partir de la iniciativa de los propios sujetos o como parte de proyectos específicos que no necesariamente involucran el trabajo con varias IES o centros de investigación. (García, 2013, p.62).

Por ello, la estructura social y económica de cada país influye en los jóvenes en relación a las decisiones que se deben tomar al hacer una movilidad académica, lo que da lugar a que la movilidad se convierta en el punto de partida del imaginario de desarrollo y la modificación de los comportamientos culturales del sujeto al cumplir con la misma.

Lo anterior reafirma la idea de que la educación que se internacionaliza no es cualquier educación ya que, si se profundiza en ella, se puede apreciar que incluso más en el fondo la movilidad académica requiere a una clase (haciendo referencia al sentido bourdiano) de personas cuyas disposiciones les permitan atender aquellos proyectos ofertados por las universidades o las organizaciones gubernamentales. De ahí que también se pueda hablar de la existencia de

una movilidad y su antónimo, la inmovilidad académica, las cuales se convierten en factores de enclasmiento<sup>2</sup> y de movilidad social.

A nivel de contexto, se entiende que una universidad que logra colocar a un gran número de estudiantes en universidades extranjeras como parte de la movilidad académica estudiantil, gana más prestigio, esto si se considera que la movilidad se realiza hacia instituciones ya prestigiosas, o hacia ciudades que pueden percibirse difíciles de conquistar por su cultura, lenguaje o tradiciones distintas a las del lugar de origen del sujeto (como Japón, China, Alemania o Rusia). Todavía mejor, si esa movilidad se realiza en campos del conocimiento de vanguardia en la actualidad.

La estrategia de movilidad pone a las universidades en el contexto de la dinámica globalizadora; la inmovilidad, en el contexto de lo local suele darse cuando estas instituciones educativas o gubernamentales no se encuentran dentro del contexto inmediato del sujeto lo que comienza a generar cierto proceso de inmovilidad del mismo. Lo uno y lo otro produce un enclasmiento institucional y con ello de las personas, pero en el primer caso, la movilidad social eventualmente es mayor y positiva para el estudiante que la realiza; mientras que, en el segundo caso, la movilidad social solo sucede, en el contexto de lo local. Es aquí donde se comienza a observa con más claridad aquellas disposiciones del estudiante las cuales permiten develar aquellas desigualdades existentes en la región experiencial de la que es participe el sujeto al decidir realizar una movilidad académica.

En función de lo planteado; las disposiciones del estudiante son de los aspectos a destacar dentro de la experiencia de movilidad donde las trayectorias y proyectos de vida son de los menos estudiados en las ciencias sociales. Si se observan con atención los programas de movilidad académica que se anuncian en las escuelas de educación superior de México, y en específico aquellos existentes hacia Japón,

---

<sup>2</sup> Al hablar de enclasmiento desde el referente bourdiano, se habla de un orden social a través del cual se organiza y reconfigura a la sociedad clasificándola en determinada clase/status social en relación a los capitales que posee o ha adquirido el sujeto a través de la pertenencia a ciertos grupos o sistemas establecidos; mismos que le otorgan al sujeto una serie de disposiciones.

se puede apreciar la existencia de dos discursos contradictorios que aparecen de manera inmediata: por una parte, es un anuncio a “todos” los estudiantes e interesados en realizar una movilidad a nivel internacional (lo cual sugiere una especie de apertura democrática al acceso de oportunidades para la internacionalización de la educación sin importar el espacio/lugar en el que se localice el estudiante) y poco después de este primer discurso aparece el otro en el que se “filtra” a los candidatos a lograr una movilidad a través del cumplimiento de ciertos requisitos y características con las que debe contar el joven (haciendo referencia al cumplimiento de las características identitarias del becario). Y es justo en este filtro donde lo disposicional entra en juego. Por ejemplo, una de estas posibles características con las que debe contar el joven candidato es: ¿Cuenta con el nivel de inglés requerido para comunicarse en el país donde realizara la movilidad? Esto considerando que el inglés es entendido como un idioma puente para la comunicación de diferentes culturas), ¿Eres un estudiante que obtiene promedio de 9, 9.5 o 10? ¿Tienes claridad en lo que significa vivir de una beca en el país destino? Entre otros aspectos a considerar.

Dicho de otro modo, cada una de estas disposiciones hace referencia a lo disposicional dentro de una región, mismo que habla de todas estas características de carácter físico, biológico y simbólico que instalan a la persona a encontrarse colocada en un espacio o lugar en el que esta misma debe actuar, hacer agencia o ser paciente. Estar colocado significa poder, posibilidad, capacidad de la persona para reaccionar de alguna manera ante la realidad que se le presenta. En el caso de las regiones experienciales, el análisis de lo disposicional de las personas es un tema relevante, porque a pesar de que exista un sistema completamente organizado con programas planteados para la realización de la movilidad académica entre países, a través de las instituciones y servicios que hacen posible llevar a cabo estos intercambios, todo esto no podría ser posible si no hay personas que puedan hacer uso de todos estos y así asistir a procesos de formación fuera de la casa.

De esta manera una de las disposiciones a tomar en cuenta a la hora de analizar cómo se da la desigualdad regional es a partir de reconocer como se conforma la región experiencial que se crea durante el proceso

de movilidad académica del joven estudiante. Si se ha de visualizar esta región desde lo sistémico, vale recordar la división regional socioeconómica en la que se gestionan muchas ofertas institucionales; esta división está comprendida en ocho divisiones dentro de las que se dividen los estados como se muestra a continuación:

**Tabla 1.** Estados que comprenden las regiones económicas de México

<b>Noroeste</b>	<b>Norte</b>	<b>Noreste</b>	<b>Centro Occidente</b>
Baja California	Chihuahua		Jalisco
Baja California Norte	Durango	Nuevo León	Guanajuato
Sonora	Coahuila	Tamaulipas	Aguascalientes
Sinaloa	Zacatecas		Colima
Nayarit	San Luis Potosí		Michoacán
<b>Centro Sur</b>	<b>Golfo de México</b>	<b>Pacífico Sur</b>	<b>Península de Yucatán</b>
Estado de México			
Ciudad de México			
Tlaxcala	Veracruz	Chiapas	Campeche
Hidalgo	Tabasco	Guerrero	Quintana Roo
Puebla		Oaxaca	Yucatán
Queretaro			
Morelos			

Fuente: Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad CONABIO. 2010. Portal de Geoinformación 2021.

La división anterior también es tomada en cuenta ya que esta es la base de las coordinaciones formadas dentro de la Asociación de Mexicanos Exbecarios del Japón; situación que permite comprender de mejor manera las desigualdades regionales existentes por zona. Por ello dentro del estudio realizado se tomó en consideración esta división con la finalidad de delimitar de manera clara las diferencias existentes dentro de cada una de estas; por tal motivo se consideró que para observar las oportunidades de la movilidad académica de los jóvenes; las 8 regiones anteriores se unieran en diferentes áreas las cuales al final conformaron tres zonas socioculturales (ver Figura 1).

**Figura 1.** Zonas socioculturales

Fuente: Creación propia a partir de la información de CONABIO (2010).

Esta división permitió que posteriormente se pueda apreciar en que zona sociocultural se localizaba cada uno de los 11 estudiantes que realizaron la movilidad académica; de esta manera y tomando en cuenta el mapa anterior los participantes se dividen de la siguiente forma: 3 de la zona norte ( Baja California, Nuevo León y Sinaloa), 6 de la zona centro (Michoacán, Puebla, Guadalajara, estado de México y Ciudad de México) y por último 2 de la zona sur (Chiapas)<sup>3</sup>, los cuales nos permiten observar como las disposiciones están dadas en un primer momento por la zona en la que se ubica el joven.

De acuerdo con Rodríguez et al (2018, p. 8)<sup>4</sup>, los datos sobre movilidad estudiantil son fluctuantes debido a factores económicos,

<sup>3</sup> Resulto interesante al realizar las entrevistas que justo los dos casos de la zona sur fueron los únicos que realizaron la movilidad académica a Japón por otro medio distinto a los programas ofertados por la Mext.

<sup>4</sup> Los datos que se presentan corresponden a la Encuesta Mexicana de Movilidad Internacional Estudiantil, 2014/2015 y 2015/2016. Aunque esta encuesta se realizó para el periodo 2016-2018, los datos no fueron publicados. De hecho, no se pudo acceder a datos con mayor actualización.

sociales e incluso culturales dado que *lo cultural* puede determinar en cada uno de los jóvenes postulantes el acceso a financiamientos para realizar estancias académicas o residencias de investigación.

**Tabla 2.** Datos de movilidad académica saliente y entrante por ciclo

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Movilidad saliente	17,689	15,941	20,599	24,900	29,401
Movilidad entrante	8,795	18,125	16,685	15,608	20,116

Fuente: Tomado de Rodriguez et al (2018, p. 8).

Con ese marco de referencia, se puede establecer que en el periodo que comprende de 2011 al 2016 aumentó la movilidad estudiantil proyectada, respecto al promedio estimado para el periodo en el ramo de la movilidad saliente solo del 2012/2013 existe una baja numérica, que para el siguiente ciclo aumenta en gran medida pasando de 15,941 a 20,599 de estudiantes con movilidad, lo que implica un incremento de 4,658 movilidad realizada. Visto de esta forma se aprecia que posterior al ciclo 2013/14, el aumento de los próximos dos ciclos se estandariza en un aumento de movilidad saliente entre 4,000 a 5,000 por ciclo.

Por consiguiente, se entiende que al menos hasta el año 2016, el discurso sobre la movilidad académica incidió en los estudiantes en la generación de expectativas sobre las posibilidades de realizar una de estas. De ahí que el número de movilidad saliente haya incrementado casi constantemente por año.

El resultado de esto se deriva en que, para diversas instituciones de educación superior, se considera a la movilidad académica prioritaria para incrementar el capital cultural, conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la formación de cualquier estudiante, por ello el discurso realizado sobre la movilidad académica de los estudiantes es constante, así como la tramitación de becas que lo acompañan. Esto ha incidido en la generación de expectativas sobre las posibilidades que

genera la oportunidad de formarse en un país extranjero. De ahí que se perciba un número ascendente de movilidad saliente.

Los datos de la tabla que se muestra a continuación sobre la movilidad académica saliente unos años antes de que se viviera el proceso de la pandemia de la covid-19, la cual puso en un estado de espera y reconfiguración al proceso de movilidad académica al ser este visto como un proceso de desplazamiento y cruce de fronteras por parte de los estudiantes de manera física.

**Tabla 3.** Movilidad académica internacional saliente

ZONA	2014/2015	JERARQUIA	ZONA	2015/2016
METROPOLITANA	3556	1	NORESTE	4967
NORESTE	3098	2	CENTRO-SUR	4202
NOROESTE	3033	3	OCCIDENTE	4191
CENTRO-SUR	2944	4	METROPOLITANA	4046
OCCIDENTE	1726	5	NOROESTE	3418
SURESTE	1202	6	SURESTE	2164

Fuente: Elaboración propia. Basado en la información de Patlani. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2014/15 y 2015/16.

Estos datos de movilidad son el reflejo de una ascendencia de demanda por parte de los jóvenes para la realización de estas experiencias académicas internacionales previo a la pandemia de la covid-19, sin embargo, debido a la misma estos son los últimos datos recabados por parte de la ANUIES que permiten observar cómo se encontraba el proceso de movilidad internacional antes de la contingencia sanitaria.

Estos dejan ver ciertas limitantes y condicionantes a partir de una clara existencia de desigualdades regionales, ya que como se aprecia en esta tabla la zona sureste aparece como aquella que, por sus condiciones socioeconómicas, tiene más limitaciones para la realización de la movilidad, mientras que en la zona metropolitana se aprecia la mayor demanda de movilidad académica por parte de los jóvenes.

Asimismo, señalan claramente en qué zonas hay mayor movilidad estudiantil al extranjero durante este periodo.

Por otro lado, se puede dar seguimiento a la información anterior sobre la movilidad académica con los datos oficiales por parte del Instituto de Estadística de la UNESCO que muestran un panorama de manera general en cuanto a la movilidad saliente a partir del año 2017 hasta el año 2021 los cuales permiten observar el claro incremento de demanda a inicios de pandemia y su descenso significativo durante el proceso de cuarentena donde las fronteras nacionales e internacionales cerraron sus puertas al entrar en confinamiento debido a la misma.

**Tabla 4.** Estudiantes salientes con movilidad internacional

AÑO	2017	2018	2019	2020	2021
NÚMERO DE ESTUDIANTES DE MOVILIDAD SALIENTE EN MÉXICO	34221	33612	34167	34779	32790

Fuente: Instituto de estadística de la UNESCO: <http://data.uis.unesco.org/>

Sin embargo, más allá de ver solo los datos la pregunta de fondo es ¿Qué hay detrás de las personas que realizan este tipo de movilizaciones? así como ¿qué es lo que las lleva a seleccionar y buscar estudiar en el extranjero (en este caso a Japón)?

De esta manera las respuestas a las preguntas anteriores condicionan las disposiciones adquiridas, es decir, todas aquellas que hacen capaces a los sujetos para hacer ciertas cosas especializadas, como, por ejemplo, hablar una segunda lengua. En otras palabras, pareciera ser que los jóvenes que no se encuentran dentro de la zona centro del país cuentan con menos disposiciones a su favor para la realización de la movilidad, lo que hace entender que las personas no siempre cuentan con las disposiciones necesarias para cierta movilidad en los espacios regionales. Aquí se señala el lenguaje, como lo más objetivo y objetivante de las disposiciones, pero existen otros aspectos; por ejemplo: el conocimiento de la cultura, y la posibilidad económica para lograr no solo la movilidad sino llevar a cabo todo el

proceso previo a la misma, y las disposiciones personales para relacionarse con otros, en otros territorios y otras culturas.

Una parte de estas disposiciones, vienen a ser especialmente las adquiridas y las simbólicas, las cuales son fácilmente entendibles desde los capitales propuestos por Bourdieu. En efecto, todas las personas podrían realizar una movilidad académica, pero no todas lo logran en parte por el volumen y calidad de sus capitales escolar, cultural y social y de cómo estos capitales se estructuran en el espacio simbólico en el que se desenvuelven desde que inician con el deseo de movilidad. Es así como a continuación se vuelve necesario analizar como el contexto y los capitales permean todo el proceso de movilidad académica del joven.

### **El proceso de movilidad académica a Japón: El contexto y los capitales dentro de la experiencia**

Ahora bien, si pensamos en el estudiante desde el momento en que este lee la convocatoria de movilidad y el momento en el que el joven se motiva y revisa cada uno de los aspectos (requerimientos) que allí se señalan. Surge la pregunta sobre ¿Qué asuntos entran en juego en una convocatoria de esta naturaleza? Como primer punto de acuerdo a lo mencionado por cada uno de los 11 jóvenes entrevistados, es cumplir plenamente con cada uno de los requisitos de la convocatoria; y cuando se hace referencia a decir “plenamente” su significado va enfocado al hecho de que no puede faltar ningún requisito por cubrir. En este punto, es donde los aspectos económicos son importantes y en general se fusionan con los “otros” aspectos que ya no dependen de la institución, sino de las disposiciones del estudiante, por ejemplo, el papel que juega la familia (padres, parejas, abuelos, etcétera) y de la configuración del mapa cultural del estudiante. O para decirlo de otra forma, depende del capital (en el sentido bourdiano) que tiene el estudiante.

Por ello, en el caso de la movilidad académica, la herramienta teórica más útil para analizar estos eventos es la dinámica que se gestiona con los capitales desde la perspectiva bourdiana. Por ello para efectos

del análisis que se ha realizado sobre las desigualdades regionales dentro de los espacios experienciales de la movilidad se rescatan los elementos más notorios de esta teoría. Ahora bien; en principio la idea de capital, según Pierre Bourdieu, no se reduce a un tema meramente de dinero, recursos financieros o de economía como se maneja en la teoría marxista, sino que por el contrario el concepto se vuelve bastante más amplio. Es así como de acuerdo con Martínez (1998):

Una definición más sencilla y operativa que permite englobar a las [distintas definiciones que se han derivado] es una propuesta que proviene de la elección racional (HEATH, 1976): en una relación de intercambio podemos decir que uno de los actores tiene poder frente a otro si puede conseguir aquello que el otro le pueda proporcionar entre mayor número de actores que viceversa (p. 3).

Por tanto, el capital hace referencia a todo aquello que pueda (de poder) valorizarse y sirva como un instrumento de intercambio, acumulación o dominación dentro de las relaciones sociales del propio sujeto. Por consecuencia este capital, según Bourdieu opera a través de tres dimensiones: su volumen, su estructura y su historia:

El volumen del capital es la cantidad total disponible, “como conjunto de poderes y recursos objetivamente utilizables”. En torno a esta dimensión se jerarquiza la sociedad, es el eje vertical de la estructura social, y se puede hablar de distintas clases sociales en función de la cantidad total de capital de que disponen y de su composición. Pero como no hay un equivalente universal para todas las especies de capital, es difícil saber realmente cuál es su “volumen global” (Martínez, 1998, p.5).

De esta manera, el capital se estructura a través de cuatro formas: el económico, el social, el cultural y el simbólico; los cuales inciden directamente dentro de la vida del joven, de ahí la importancia de tomarlo en cuenta dentro del análisis de la experiencia. Mientras que

el capital económico se objetiva en bienes concretos (dinero, muebles, cosas tangibles) lo que produce un interés objetivo en dinero; los otros tienden a tener más propiedades simbólicas que pueden objetivarse en moneda, pero tienen paradójicamente mayor poder mientras más desinterés objetivo produzca. En otras palabras, con el dinero el sujeto tiene el poder legítimo de apropiarme de todo tipo de cosas; al ser un medio que funciona como valor de intercambio entre las interacciones de los diferentes actores (donde surgen roles constantes de comprador y vendedor), estas interacciones de las que se habla se dan sin necesidad de que los actores involucrados entablen relaciones personales, es decir, se lleva a cabo a través de prácticas impersonales. Por ello, monetizar la vida resulta una estrategia útil porque resulta más fácil contar monedas por un agravio, que saldar el agravio mismo.

Por otro lado, también se cuenta con el capital social el cual equivale a señalar la cantidad y la calidad de aquellos recursos que son invertidos por parte del joven para establecer relaciones sociales ya sea de manera implícita (los amigos de la calle, la escuela o el trabajo), o institucionalizada (el Club de abogados). Los mecanismos con los que cuentan estas redes ya sea de ingreso o exclusión juegan un papel muy importante en la dinámica de este capital ya que este puede incluso permeear en la decisión del destino al que se hará la movilidad académica.

También existe el capital simbólico, que tiene relación con las apreciaciones que se quiere que otros tengan de la persona en términos de prestigio dentro de la estructura social, pero que se espera que se perciba de manera natural. Justamente este es el tipo de capital que más des-interés debe tener, para que produzca más capital.

Este capital opera según la lógica de la distinción, la diferenciación, por lo que es vano perseguir su igual distribución. Sus derechos son mucho más difusos, pues a diferencia del económico no están definidos/defendidos por las instituciones políticas, y normalmente están vinculados a la persona o a la posición social. No puede circular (comprar y venderse como cualquier mercancía), aunque produce un “efecto halo”, el cual proporciona cierto valor a las personas que se relacio-

nan con el propietario, como ocurre cuando se es amigo, o subordinado, de una persona con prestigio. Es la forma que adoptan el resto de especies de capital cuando su posesión es percibida como “natural”, donde “natural” quiere decir según los esquemas necesarios para participar en los campos donde ese capital produce efectos (Martínez, 1998, p.9).

Por último, la cuarta forma de capital que se debe tomar en consideración es el cultural. Esta idea es asociada con el grado escolar alcanzado por la persona. En realidad, se trata de algo más complejo que eso. De hecho, se ha mencionado ya ciertos elementos del capital cultural cuando se hizo referencia a las disposiciones mentales y corporales con los que cuenta el sujeto desde el momento en que se vuelve parte de una sociedad, que para Bourdieu involucrarían el capital cultural incorporado; también he referido las disposiciones adquiridas, que corresponderían en parte al capital cultural institucionalizado que corresponde a aquellos títulos y de manera oficial (escolares principalmente) que pueden ser transferibles; a capital económico, por ejemplo, en los niveles de empleo. Y, por último, el capital cultural objetivado refiere a todos aquellos bienes culturales que se poseen en forma de libros, arte, instrumentos, etcétera, que además se tienen los medios de consumo para acceder a ellos (algo a tomar en cuenta es el hecho de que no se puede hablar de tener un gran capital cultural objetivado por parte de la persona si esta a pesar de tener los recursos como una biblioteca, no puede acceder al conocimiento de los mismos al no saber leer).

Tomando en consideración lo anterior desde la mirada bourdiana; la joven o el joven que lee una convocatoria para una movilidad académica tiene que valorar cuánto capital tiene respecto a cuánta inversión del mismo se le solicita. Es así como hasta donde se pudo constatar, en el caso de la movilidad a Japón, poco o nada importa el capital simbólico del estudiante, a menos que su prestigio sea objetivamente el de un delincuente, que en nuestro país es fácil de invisibilizar. En todo caso, el capital que tiene mucha mayor importancia es el social en cuanto a la pertenencia que puede tener la pertenencia a una red social

institucionalizada, como lo es la familia y para el caso de algunos de los jóvenes postulantes la pertenencia a una descendencia directa con la cultura del país al que pretenden realizar la movilidad. En efecto, ser un *Nikkei*<sup>5</sup>, dependiendo de qué tan directo es su descendencia a la generación de sus familiares japoneses, puede llegar a generar una mayor ventaja o no para el proceso de movilidad académica hacia Japón, independientemente de todos los requisitos de la convocatoria.

Pero sin duda, son los capitales cultural y económico los que determinan que un estudiante, investigador o trabajador mexicano pueda lograr una movilidad, esto al considerar que la persona debe tener un soporte económico extra para hacer todos los trámites previos a la movilidad, pagar viajes tanto previos a la movilidad como para realizarla y hasta pagar manutención durante un periodo durante la movilidad académica, cuando los programas no contienen becas totales o de contenerlas se proporcionan un poco después de iniciada la experiencia de movilidad. Pero más allá de este aspecto es claro que el capital cultural institucionalizado adquiere carta de presentación como el principal a considerar al momento de iniciar este proceso: debido a que toda institución extranjera a de solicitar un aval institucional para admitir a un extranjero entre sus paredes. Y esas credenciales son emitidas por la Universidad, la Secretaría de Relaciones Exteriores, o cualquier institución con poder reglamentario para legalizar una certificación.

Una vez que el capital económico es el idóneo para cubrir este requerimiento, entra en juego el capital cultural incorporado. Y en este nivel hay que considerar que existe toda una gama de situaciones que muchas veces escapan de nuestra observación, por ejemplo: ¿el estudiante posee un capital cultural alimentado de la herencia familiar o por agentes externos? ¿El capital que posee le permite (ha creado un *habitus* que incluya) la exploración de otras culturas? Y de ser así ¿tiene algún significado particular las otras culturas en el propio

<sup>5</sup> Hace referencia a los descendientes de inmigrantes japoneses que radican en el país (ya sea México, Perú, Chile, etcétera).

capital cultural del joven? Esta cuestión es especialmente interesante y cierta cuando se revisa la movilidad hacia Japón ya que en algunas ocasiones los estudiantes que deciden ir a Japón han incorporado previamente parte de aquella cultura en su *habitus* a través del contacto con las industrias culturales, o porque ya tienen o mantienen un nexo familiar o de amistad con personas japonesas.

Algo bastante obvio dentro de la movilidad es el hecho de que el idioma del lugar de llegada condiciona totalmente la experiencia académica. Por ello, no es extraño encontrar que muchos de los estudiantes hacen sus estudios en países donde compartan el idioma español como el principal. Sin embargo, existen también aquellos jóvenes como es el caso de los participantes dentro de esta investigación a los que el idioma diferente al de su país no ha limitado el deseo de realizar la movilidad a este país en concreto (Japón); ya que se han encontrado casos en los que la barrera del idioma se ha superado con una fuerte inversión esta vez en el capital escolar. Pero en el caso particular de la movilidad a Japón, el idioma es determinante, ya que son pocos los programas de movilidad a Japón que están diseñados, por ejemplo, en español; lo que implica que se cuente con un idioma puente entre el español y el japonés o el aprendizaje del idioma del país destino.

Se deben observar disposiciones que caen en el terreno de lo simbólico; se hace referencia a la trayectoria y proyecto de vida del estudiante. En efecto, desde que se nace, cada persona transita por una trayectoria hacia un proyecto de vida. Para Herrera (2014) esta trayectoria es sinuosa, y en cada quiebre y doblez, es posible observar un evento, una persona o un grupo de personas que están implicados en el cambio de la trayectoria, y por tanto del proyecto de vida.

Sin duda, la movilidad académica se vuelve parte de esos eventos que propician encuentros con muchos otros actores que pueden influir dentro de la trayectoria de vida del sujeto y a su vez cambiar o reforzar el proyecto de vida del mismo. De alguna manera, aquella persona que siente el deseo de hacer una movilidad cuenta con una disposición específica. Lo contrario también es cierto, los japoneses que vienen a México no esperan programas en japonés, por tanto, deben saber hablar el español.

Para aceptar los cambios que sabe o intuye se van a producir. En principio, cada una de estas personas ve en la movilidad académica una vía para resolver un proyecto de vida (un mejor empleo, jugar en un equipo extranjero, integrarse a equipos científicos de alto nivel, etcétera), aunque al final, es posible que su trayectoria de vida y esos proyectos hayan cambiado tanto que no se reconozcan ya como tales. Y todo este aspecto cae en el terreno del capital cultural incorporado, obviamente, con sus nexos con la totalidad del capital.

Vale señalar los efectos que tienen la movilidad académica sobre los capitales. En este caso si se piensa en dos estudiantes, uno con el suficiente capital para lograr la movilidad y otro con los deseos de hacer esa movilidad, pero sin tener todo el capital necesario. El primer efecto que se puede notar es el del enclasmiento, esto refiere al hecho de que dependiendo del capital acumulado que el sujeto posee solo puede adquirir, o dominar, desde cierta clase social, lo cual impacta en el prestigio y en las redes sociales del individuo. Caso contrario con aquellos jóvenes que no tienen todo el capital necesario por lo que surge la siguiente pregunta ¿Qué es lo que tiene que hacer el estudiante que no tiene todo el capital necesario para enclasmarse en la misma posición de la estructura social que el segundo?

Dando respuesta a la incógnita lanzada anteriormente este tipo de joven necesita invertir en un capital económico (dinero), pero también en una serie de acciones para poder adquirir y avalar ciertos conocimientos como es el idioma. Suele suceder que, en algunos casos, esos conocimientos y habilidades se han adquirido en forma temprana desde la convivencia con la familia y se han consolidado a través de las interacciones sociales con demás grupos cercanos, pues es ahí donde el joven comienza a desarrollar una serie de habilidades que los hacen destacar y distinguirse de otros.

Por ende, en la movilidad académica se puede apreciar que el capital cultural institucionalizado tiende a priorizarse ya que en este se da la valorización del conocimiento adquirido por el sujeto como plantea Bourdieu y Passeron (1996):

Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento

al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social) (p.95).

Dentro de estas instituciones es donde el joven comienza a crear relaciones con otras personas con las que lleva a cabo el proceso para poder realizar la movilidad. De ahí que Giroux (2008) sugiere que el capital cultural se puede sintetizar como un conjunto de sistemas de significados, competencias sociales y lingüísticas que desarrolla el sujeto, en donde un elemento esencial de las estructuras que permiten la distribución de estos mismos son las IES y las Asociaciones o instituciones, del mismo modo permiten también el reparto de capital cultural de forma desigual en el territorio como más adelante se podrá apreciar al rescatar parte de las experiencias de movilidad de los jóvenes mexicanos.

Para continuar con el análisis de la desigualdad regional existente dentro del proceso de movilidad académica a Japón por parte de los jóvenes resulta importante hablar del proceso de movilidad académica en nuestro país donde se debe tener claro que dentro de este se vive una serie de experiencias vividas en diferentes espacios los cuales son habitados por cada uno de los sujetos (jóvenes) que deciden realizar esta movilidad y postularse para ser candidatos a una beca. Cuando se hace mención de programas y oportunidades de movilidad se presenta el capital cultural institucionalizado que genera el espacio en el que se lleva a cabo la adquisición y validación de este capital que se ha incorporado y en algunos casos objetivado previamente lo que permite que este sea legitimado por alguna estructura escolar o institucional.

De esta manera se aprecia que para ingresar o ser partícipe de estas oportunidades se debe cumplir con ciertos requisitos o normas

establecidas por las instituciones que ofertan estas oportunidades algunos de estos requisitos pueden ser la edad, el nivel de inglés, nacionalidad, contar con promedio mínimo de acuerdo al programa, disposición para aprender el idioma japonés y para realizar sus estudios en ese idioma y contar con buena salud física y mental.

Todos estos requisitos varían de acuerdo al programa en el que pretenda el joven postular; existen siete programas que se ofertan por parte de la Embajada de Japón en México<sup>6</sup> para los jóvenes mexicanos en diferentes periodos del año los cuales son: escuela de formación especializada, colegio tecnológico, licenciatura, posgrado, perfeccionamiento del idioma japonés para mexicanos y otro exclusivo para jóvenes Nikkei y maestros en servicio; sin embargo, para esta investigación se han tomado casos de jóvenes que obtuvieron la beca de movilidad dentro de uno de los tres últimos programas mencionados debido a que son en estos programas en los que se encuentran algunos de los jóvenes entrevistado.

El joven es un actor completamente social pero que a su vez actúa de forma individual y que por tanto la experiencia que este pueda llegar a tener dentro de un mismo proceso como es la obtención de la beca es distinta con cada uno debido a que dentro de esta experiencia fluctúan los diferentes capitales y elementos nucleares con los que cuenta para facilitar o dificultar el proceso de selección y obtención de la misma.

Es así como el proceso de postulación a los programas de movilidad se desencadena a partir del interés de realizar una movilidad académica enfocada a Japón este interés de la movilidad como se mencionó en apartados anteriores conlleva al conocimiento de los distintos programas de movilidad con los que puede contar el joven y el cumplimiento de los requisitos estipulados en el programa seleccionado por el sujeto.

Asimismo, este proceso no se puede ver como un simple trámite ya que al contar con una sucesión de pasos a llevar a cabo por parte del joven este se encuentra asociado a una temporalidad que oscila

---

<sup>6</sup> Embajada de Japón en México [https://www.mx.emb-japan.go.jp/itpr\\_es/00\\_000485.html](https://www.mx.emb-japan.go.jp/itpr_es/00_000485.html)

entre nueve meses a un año casi completo tiempo en el que el joven se somete a un conjunto de emociones y tramites por realizar que van consolidando los elementos que caracterizan a los sujetos dentro de la región experiencial; pues como se plantea el sujeto vive y habita los espacios en los que lleva a cabo una serie de vivencias durante antes y durante la movilidad.

Es así como uno de los elementos principales dentro del proceso son las emociones mismas que van a permearlo no solo en la postulación sino durante toda la experiencia de movilidad académica del sujeto en la trayectoria de vida establecida. Estas emociones producen sensaciones dentro del proceso de movilidad que vive el joven durante toda la experiencia vivida. Todas estas emociones se encuentran asociadas a un proceso de concientización y adaptación que se hace presente durante la postulación, realización de la movilidad y a su regreso de la experiencia.

Otro de los elementos importantes dentro del proceso de postulación tiene que ver con los requisitos que debe cumplir el joven para ser acreedor a realizar la movilidad académica en los que se encontrará con ciertas barreras que en algunos de los casos estudiados complicaron el proceso. Estas barreras pueden ser situaciones de carácter: emocional, administrativas, deontológicas o económicas.

También es importante comprender que dentro del proceso de postulación a la movilidad académica los requisitos que, aunque no se mencionen de forma evidente el joven debe de cubrir y que se le van dando a conocer de manera implícita durante todo el proceso de postulación como es el hecho de que cuente con los recursos económicos para llevar a cabo todo el proceso y la manutención por cierto tiempo en lo que se recibe la beca, o el hecho de cumplir con las características que debe tener el becario del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología del Japón *MEXT* (Monbukagakusho) a través de la Embajada de Japón en México; características que deben cubrir el perfil identitario del becario no solo durante su proceso, sino desde que es elegido hasta su regreso. Estas características forman una perspectiva institucional de cuál debería ser la identidad del

becario y que en algunos casos el propio joven se apropia al momento de estar viviendo la experiencia.

Por otro lado, dentro de este proceso existen diferentes etapas en las que los capitales con los que cuenta el sujeto ayudan o limitan la dinámica del procedimiento. De ahí que las etapas que presenta el joven durante el proceso de selección para la obtención de la movilidad en el caso de las becas Monbukagakusho de la MEXT. Son una plática de orientación, la documentación, examen de inglés, examen de japonés, entrevista y examen médico. Dentro de estas etapas existe una última la cual tiene que ver con la aprobación final por parte de la MEXT. Quien es la encargada de asignar o confirmar la institución académica japonesa en la que el joven realizará la movilidad académica. Es desde este proceso donde los capitales del sujeto se pueden apreciar de manera clara al ir pasando cada una de las etapas de evaluación. Por ello presentaremos este proceso para comprender como los capitales se presentan dentro de la movilidad académica develando la desigualdad regional existente dentro del mismo.

Uno de los primeros pasos dentro del proceso de postulación es la entrega de documentos; esta se lleva a cabo después de la plática de orientación que se otorga en las instalaciones de la Secretaría de Relaciones Exteriores con el fin de informar de manera correcta cómo se debe realizar el llenado y proceso de entrega de documentos al momento de postularse dependiendo del programa de beca al que se hace la solicitud. Puesto que estos varían dependiendo del mismo. Para el caso de las becas MEXT existen siete diferentes programas para realizar la movilidad (perfeccionamiento del idioma japonés para Nikkei y mexicanos, posgrados, maestros en servicio, Licenciatura, colegio tecnológico y escuela de formación especializada) A continuación, se presentan dos experiencias rescatadas dentro de las entrevistas realizadas a jóvenes exbecarios en las que el discurso de cada entrevistado en relación a su experiencia con la primera etapa de selección fue diferente.

En la primera la joven plantea como ante el proceso de documentación inicial fue muy rápida, debido a la premura con la que se le había presentado la oportunidad de postularse para participar en la

convocatoria, lo que implicó tomar en cuenta todos aquellos factores heterónomos y autónomos que envolvían cada una de las acciones que se llevarían a cabo. Uno de los elementos que resaltan de manera rápida dentro de esta primera parte del discurso de la joven es el planteamiento con relación al capital económico con el que contaba para llevar a cabo todo el proceso, elemento que durante todo el proceso de postulación se mantuvo fluctuante.

La convocatoria ya estaba abierta, quedaban dos semanas para cerrarse. Yo estaba en Ensenada, Baja California y para eso tenía que ir a hacer un examen a Ciudad de México, tenía que mandar mis documentos, tenían que hacerme pruebas ahí, entrevistas y pues yo no tenía ni un centavo, pero hablé con mis papás y dije, “Qué onda, me apoyan, así está la cosa, puede que no acceda, o sea yo voy a ir y tocar la puerta, a ver si me gano la beca, pero puede que no” [...] Mis papás me dijeron, “no importa, hazlo, inténtalo”. (EB1, 20 de abril 2021).<sup>7</sup>

Se logra visualizar varios capitales que convergen durante un proceso como es el de la movilidad algunos de estos son el social al contar con una red de apoyo por parte de su familia para realizar el proceso y el económico ya que para aquellos que se encontraban fuera de la ciudad de México el simple hecho de tener que viajar para realizar parte del proceso de selección debido a que no solo tenían que viajar una sola ocasión sino varias y en algunos casos incluso quedarse por algunos días en la ciudad capital costeando alimentación y hospedaje; ya que en un primer momento llegar a la orientación impartida con el fin de conocer todas las indicaciones que deberían seguir dentro del proceso de entrega de documentos es un proceso que no se puede omitir pues él no asistir a esta podría generar un riesgo de equivocación al momento de entregar dichos documentos causando que no avanzase

<sup>7</sup> Ex becaria del Japón por el programa de Perfeccionamiento del idioma japonés en el año de 2017 perteneciente a la Zona Norte del país, mexicana Nikkei.

en la selección como lo menciona el entrevistado en el extracto 2. Lo que para él significó tener que hacer en dos ocasiones el proceso de postulación mismo que pudo realizar al tener un ingreso estable con el cual poder generar un ahorro para viajar.

En el 2008 había hecho un primer intento, aunque no quede, [...] cuando llega el siguiente año otra vez la convocatoria, esta vez sí dije tengo que revisar todo de pe a pa, me tome unos días para venir a la ciudad de México a la orientación oficial que hacen entre la cancillería mexicana la Secretaría de Relaciones Exteriores y la persona encargada de las becas en la embajada del Japón en México, ahí surgieron varias dudas, como se contesta esto como se contesta aquello, varias formas, nos dieron minuciosamente cada detalle y nos advirtieron a través de varios consejos y recomendaciones de leer muy bien las instrucciones antes de llenar las formas. (EB2, 8 de mayo 2021).<sup>8</sup>

Otro punto a tomar en cuenta dentro del discurso del extracto 2 es el incremento de capital cultural del joven; al presentar una primera vez el proceso y no haber quedado seleccionado esta experiencia se vuelve parte del capital cultural incorporado del que nos habla Bourdieu (1987), debido a que a través de esta experiencia el estudiante obtiene conocimientos con relación al proceso que debe seguir cuando realice el procedimiento una segunda vez. Como se alcanza a notar el conocimiento adquirido por parte del joven, ya que, al postular por segunda vez, en su diálogo hace notar que los conocimientos incorporados era el darle la importancia necesaria a la orientación realizada como el paso inicial del proceso de postulación.

Una segunda y tercera etapa tiene que ver con la aplicación de los diferentes exámenes durante el proceso para posteriormente pasar a una entrevista el mismo día; este primer examen de inglés con el fin de corroborar que el candidato a la movilidad académica a Japón real-

<sup>8</sup> Ex becario del Japón por el programa de posgrado en el año 2010 perteneciente a la Zona Norte del país.

mente cuente con el nivel del idioma y en algunos casos dependiendo del programa de beca al que este aplique, el idioma japonés para poder comunicarse y desenvolverse durante la movilidad; esto con el fin de que posteriormente durante el proceso de adaptación en el espacio de movilidad este se siga preparando y ampliando su capital cultural sobre el idioma japonés.

Resulta importante señalar que el asistir a la plática de orientación y llevar a cabo el proceso de entrega de documentos dentro de la convocatoria al programa de su elección; fungen como prueba del capital cultural institucionalizado con el que cuenta el joven al presentarse como candidato a obtener una beca para estudiar en Japón al dar a conocer el conocimiento con el que cuenta, mismo que es avalado por un sistema social educativo.

El que tenga toda la documentación completa, puede pasar entonces a la etapa que se hace un examen de inglés; [...] es un examen específico que la Embajada de Japón tiene para ver si puedes con el nivel de inglés que se requiere, [...] el que apruebe el examen, pasa a una entrevista... tanto el examen como la entrevista se hace el mismo día en la embajada de Japón; por la mañana es el examen y hacia mediodía te dicen quién si pasa y esperan a tal hora; así fueron las dos ocasiones como para que las personas que son de fuera pues en un solo fin de semana lo puedan realizar (EB3, 28 de abril 2021).<sup>9</sup>

Es en esta etapa donde se puede apreciar que el joven a través de las pruebas que le aplican las instituciones durante el proceso; avala el conocimiento (capital cultural) adquirido, capital que es adquirido de manera previa y consiente por el joven postulante al tener claro su proyecto de vida por lo que con ayuda del capital económico este comenzó de manera autónoma a tomar clases de japonés y de inglés

---

<sup>9</sup> Ex becaria del Japón por el programa de maestros en servicio en el año 2018 perteneciente a la Zona Centro del país. Maestra en dificultades del aprendizaje.

para repasarlo y llegar mejor preparada a esta etapa del proceso de selección. Cabe aclarar que en programas como el de perfeccionamiento del idioma japonés se realiza un examen del idioma con la intención de que el joven que sea becado no vaya sin ningún conocimiento del mismo y confirmar que cuenta con al menos un nivel básico del idioma; es así como se aprecia en el siguiente extracto que la joven que postulaba hace uso del capital económico para poder adquirir y reforzar el capital cultural relacionado con el idioma japonés el cual por el programa al que aspiraba debía de contar con cierto nivel como menciona dentro de la entrevista.

Mi japonés era muy malo, [...] y dije, “sabes qué voy a pagar en estas dos semanas una maestra para que me dé clases intensivas solamente para pasar ese examen”. Lo bueno que ahí en la embajada te dan una guía para darte una idea de cómo más o menos van a venir las preguntas en ese examen. Entonces nos basamos en esa guía, estudié cansadamente todos los días estudiaba una hora y media con mi maestra particular para enfocarnos en contestar ese examen. Llega el día en el que hice los vuelos, me acuerdo que ni siquiera dormí, no renté hotel, fue como de ida y vuelta. No dormí absolutamente nada, fui para allá a hacer el examen; por poco llego tarde, incluso llamé a la embajada y dije, “saben qué vengo en el Uber voy a tardar unos minutos todavía en llegar y ya había empezado, todos estaban listos ahí, yo llegué así súper desalineada, súper con el corazón latiéndome. Entré y no, que pásale rápido, ya empezó todo. Me senté, e incluso yo soy una persona que tiene fé y estuve pidiéndole a mi Dios así de, “por favor ayúdame”, me estaba durmiendo cuando estaba haciendo ese examen, estaba cabeceando, o sea, yo estaba tan cansada porque no había dormido porque venía de un viaje porque no era tan sencillo para mí como para los alumnos o los otros participantes que vivían ahí mismo en ciudad de México, sino que yo venía de lejos (EB1, 20 de abril 2021).

Durante el relato de esta entrevista sobre el proceso de selección se puede percibir una serie de elementos como el del capital social con el que contaba la joven entrevistada, puesto que al ser *Nikkei* le permitió ser considerada durante su postulación esta condición revisite de ciertas características a los jóvenes descendientes que postulan, así mismo da a conocer como el tener un capital económico estable le permitió poderse preparar un poco más para su examen de idiomas al optar por llevar clases particulares de japonés, y poder contar de igual manera con capital para poder viajar de forma inmediata para llevar a cabo su postulación lo que hace reflexionar en el hecho de que depende del capital económico con el que cuente el joven que vive en la periferia de la zona metropolitana del país el que este pueda tener la posibilidad de poder postular en algún programa de este tipo para realizar la movilidad.

Dentro del mismo relato también se aprecia algunas sensaciones que la joven tuvo durante el proceso de postulación en las que se sentía insegura y a su vez cansada para afrontar el proceso del examen y la entrevista al dudar del mismo capital cultural incorporado e institucionalizado que había adquirido de manera previa al considerar que esta no estaba en el nivel requerido para ser elegida.

Por último, dentro de las etapas del proceso de postulación cada uno pasan la entrevista que dentro del proceso de postulación en México era el filtro para que al joven se le ponga ante el ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología del Japón a consideración como un candidato idóneo para recibir la beca de movilidad. Esta entrevista es realizada por un conjunto de representantes educativos los cuales a través de diversas preguntas analizan al joven con el propósito de ver si este cumple con las características identitarias necesarias para ser becario MEXT.

La entrevista se hace con el responsable de los asuntos educativos de la embajada de Japón, una de Secretaría de Relaciones Exteriores; son como unas 4 personas que están allí, entonces

te hacen la entrevista en español e inglés y ahí ya te van preguntando sobre tu situación general; un poco cuáles son tus motivos y abordar algo de tu proyecto de investigación o sea porque quieres hacerlo o qué es lo que pretendes encontrar todo así (EB3, 28 de abril 2021).

Algo importante de destacar es el hecho de que el capital económico funge como uno de los capitales más importante durante todo el proceso desde la adquisición de los conocimientos (capital cultural) ya sea institucionalizados o incorporados hasta el primer momento en el que llegan a tierras japonesas; como lo planteaba otra de las jóvenes entrevistadas durante la investigación.

[...] tenía algo de dinero ahorrado, tenía un vehículo el cual igual vendí porque la embajada si nos pedía que teníamos que tener determinada cantidad para nuestra primer instancia allá en Japón, si aunque Japón nos iba a dar una cuota mensual mientras llegaba esta bueno pues teníamos que tener nosotros los recursos para poder mantenernos y toda mi movilizaba a ciudad de México para hacer los trámites y todo corre por mi cuenta y ya este, mi movilidad de aquí, mi transporte de aquí de Guadalajara a ciudad de México también fue por mi cuenta y ya de México hacia Japón ya corrió por cuenta del gobiernos (EB4, 29 de abril 2021).<sup>10</sup>

Con lo anterior, se logra constatar que el capital económico se vuelve no solo una parte esencial, sino que constituye la más importante dentro del proceso pues sin este incluso aunque el joven logre conocer las oportunidades que ofrecen las estructuras para la realización de la movilidad es complicado que pueda llevarlo a cabo a partir de las disposiciones con las que cuenta el mismo sujeto, pues para

---

<sup>10</sup> Maestra docente de arte frente a grupo de nivel secundaria; ex becaria del Japón por el programa de maestros en servicio en el año 2006. Perteneciente a la zona centro del país.

aquellos jóvenes que viven en la zona norte o sur del país puede ser más complicado poder contar con cierto poder adquisitivo para en primer lugar trasladarse al centro del país para comenzar el proceso. Por consiguiente, si este traslado puede llegar a ser complicado de realizar debido al capital económico con mayor razón es más complicado para el sujeto el contar con el capital cultural suficiente para prepararse de mejor manera ante la convocatoria.

### **Las desigualdades del espacio: exclusión e inclusión de la movilidad académica**

Es a partir de lo dicho anteriormente que se puede notar que las desigualdades espaciales se vuelven más notorias y se hacen más visibles los regímenes establecidos por las estructuras de poder como son las estructuras gubernamentales, las instituciones educativas y las asociaciones las cuales a partir del establecimiento de los intereses de las mismas llegan a facilitar o dificultar el proceso de movilidad.

Existen políticas internacionales que buscan impulsar la internacionalización de la educación a través de la movilidad académica de las instituciones de educación superior de la mano con asociaciones o programas. Sin embargo, estas políticas son señaladas o planteadas desde un ámbito general en el que se plantea desde un contexto global y no desde un contexto local en el que se considera al contexto mismo como un posible limitante de la movilidad de la información dentro de un mismo país en sus diferentes zonas o regiones geopolíticas-administrativas; esto debido a que la información sobre las oportunidades para la realización de movilidad por parte del sujeto al ser limitada en cuanto a su difusión genera una dinámica de exclusión hacia estas para los jóvenes de ciertas zonas mientras que para otras las incluye como zonas con acceso a más oportunidades.

De esta manera Sheller (2018) hace referencia a que el centrar la atención en la política de la desigualdad de capacidades...para el movimiento, así como sobre derechos desiguales a permanecer o habitar en un lugar es una forma en la que podríamos encontrar constantes muestras de exclusión e inclusión de *movilidad/inmovilidad* que configuran y constituyen una serie de nodos y anclajes que se

moldean a partir de las experiencias de los jóvenes, los discursos sobre la internacionalización y la cooperación internacional y los imaginarios que se construyen entorno a todos los espacios que habita el joven durante el proceso y la experiencia de movilidad sobre Japón y su cultura se vuelven parte del capital cultural que ha podido ir incorporando el sujeto.

Todos estos espacios de transición durante el proceso de la movilidad como son, su hogar, el café internet, el transporte (Uber, avión, camión, metro) la asociación o institución a partir de la cual están buscando la oportunidad de generar un flujo de desplazamiento a otra nación, el aeropuerto mismo una vez que ya este adquiere un significado lleno de emociones al considerarse el último proceso antes de llegar al destino de la movilidad, a la institución que los recibe en Japón son solo algunos de los tantos espacios que son habitados por el sujeto y que al convertirse en espacios de transición o habitados se van conectando unos a otros generando una línea clara del proceso de movilidad particular y único de cada sujeto.

Evidentemente cada vez que se hace mención a la “(in)movilidad” y su uso para el entendimiento del espacio de movilidad académica que se vive en este caso estamos señalando el hecho de que la movilidad y la inmovilidad están siempre conectadas y relacionadas lo que nos lleva a poder visualizar cada factor que posibilita o imposibilita el proceso de movilidad académica del joven; porque durante cada proceso social como es el caso de la construcción de imaginarios transculturales y la influencia de una cultura ajena a la tradicional o del nacimiento del deseo para la realización de una movilidad académica por parte de los jóvenes deja claro que estos deben verse y apreciarse de manera relacional y que siempre que se hable de la existencia de una movilidad podremos hablar de una inmovilidad que se genera en co-dependencia, de modo que como siempre deberíamos pensar en ellos juntos, no como binarios opuestos, sino como constelaciones dinámicas de múltiples escalas, simultáneas prácticas y significados relacionales. La escala es una construcción social, humana (los geógrafos argumentan), y el movimiento es precisamente lo que hace y rehace espacio-tiempo y enreda diferentes escalas (Hannam, Sheller y Urry, 2006).

Por ejemplo; cuando durante el proceso de selección y designación de una universidad por parte de los programas de becas que tienen las asociaciones o dependencias se dan una serie de requisitos con los que debe de cumplir el joven que busca la realización de la movilidad se entiende que todos estos nodos y anclajes (requisitos) que son establecidos serán parte de los factores que limitaran o permitirán que en el camino del proceso a la generación del movimiento de un punto A (México) a un punto B (Japón) como un proceso social en el que se habitan y viven los espacios de construcción social del sujeto.

Puesto que estas son determinadas a partir de cierto interés vinculado y estipulado por ambas naciones, y que a su vez permite seleccionar a partir de cada nodo según la Embajada de Japón en México a los jóvenes mayormente capacitados para la realización de la movilidad que en un futuro generarán un beneficio a las estructuras involucradas.

Por ello, al existir la movilidad/inmovilidad durante este proceso social, también se puede entender que la justicia de la movilidad es un problema que se conecta durante varias escalas desde lo micro a lo macro, considerando que se produce como un problema local y una preocupación global que permite ir desde la construcción de imaginarios transculturales hasta la experiencia misma del sujeto en un espacio tiempo.

### **Reflexiones finales**

Cabe señalar que la internacionalización de la educación ha sido definida desde varias miradas de acuerdo a los motivos y propósitos por los que las instituciones u organizaciones se centran en la difusión y de estos programas, puesto que para algunos países puede significar un ascenso a nivel social, en otros como proyecto profesional o como en el caso de México como parte de un plan de desarrollo nacional que fija su mirada en el crecimiento de la población a nivel económico y social de la población a través de las relaciones internacionales que se pueden gestar durante el proceso de movilidad académica.

Por otro lado, al realizar el estudio abordado en este capítulo se pudo apreciar que esta internacionalización de la educación a través de la movilidad académica permite no solo ver los significados a nivel institucional sino a un nivel más personal a través de un análisis más particular desde las entrevistas realizadas a los sujetos que permitió conocer los significados particulares asociados desde el mapa cultural con el que cada sujeto define las disposiciones con las que cuenta para llevarla a cabo y a su vez desde la sociología comprender el actuar desde los capitales con los que cuenta cada sujeto.

De esta manera todos estos programas como se sabe cuentan con un conjunto de requisitos los cuales el joven debe cumplir para poder optar a ser candidato a una beca que le permita realizar esta movilidad educativa con el fin de poder incrementar su capital cultural y obtener un capital social que a su regreso pueda generar un beneficio de acuerdo a lo planteado por las organizaciones internacionales quienes proyectan que al internacionalizar la educación el joven adquiere habilidades y competencias para desarrollarse en la actualidad y que atraviesan tensiones durante los procesos para conseguir una internacionalización a través de la movilidad no solo del sujeto sino de su capital cultural pero sobre todo del contexto en el que se encuentre.

La movilidad académica internacional de los estudiantes sigue planteando una ventana de oportunidades de desarrollo profesional para los estudiantes que deciden realizarla, sin embargo, queda claro que esta depende de dos factores muy importantes para que se lleve a cabo por un lado la presencia de un sistema educativo que brinde las posibilidades de realizar esta movilidad a través de programas de apoyos para la realización de la movilidad; así como la existencia de ciertas disposiciones.

De esta manera el discurso de las distintas organizaciones internacionales y nacionales en relación a la apertura de la educación hacia el mundo como un efecto imperante e inevitable para evitar el rezago y desarrollo de las competencias en el joven; sin embargo, la mayor parte de jóvenes que han logrado acceder a una de estas oportunidades de movilidad, ha tenido que ejercer una movilidad

interna en el país para buscar la posibilidad de realizar esta movilidad académica de manera internacional.

Asimismo, las disposiciones del sujeto tienen un impacto considerable dentro del proceso de movilidad académica que ejerce el sujeto ya que de esto depende en gran medida como este viva la experiencia misma.

A modo de conclusión, se reconoce que el proceso de movilidad es un tema inacabado que ha ido evolucionando y transformándose conforme pasa el tiempo y que a partir de las disposiciones con las que se cuentan tanto de manera institucional como personal, sin embargo, creo pertinente señalar que estas movildades sean físicas o no (tomando en consideración el hecho de que a partir de la pandemia se consideró la realización de movildades intelectuales y no físicas) estas siempre estarán sujetas a varios factores disposicionales que las organizaciones gubernamentales y los centros educativos deberán tomar en cuenta para que el estudiante pueda llegar a hacer uso de las oportunidades que en muchas ocasiones pareciera que están pero no son visibles para las periferias.

## Referencias

- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociología*, 2 (5). UAM-Azcapotzalco, 11-17.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO). (2010). *Regiones Económicas de México en Portal de geoinformación 2023*. [http://www.conabio.gob.mx/informacion/gis/?vns=gis\\_root/dipol/mupal/municipios\\_igw](http://www.conabio.gob.mx/informacion/gis/?vns=gis_root/dipol/mupal/municipios_igw)
- Embajada del Japón en México. (31 de Mayo de 2023). *Becas e intercambios a Japón*. [https://www.mx.emb-japan.go.jp/itpr\\_es/oo\\_000485.html](https://www.mx.emb-japan.go.jp/itpr_es/oo_000485.html)
- García, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 59-76. <https://doi.org/10.35362/rie610600>

- Gascón, P. y Cepeda, J.L. (2004). De la mercantilización a la transnacionalización de la educación superior *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (40), 31- 40. <https://publicaciones.xoc.uam.mx/Recurso.php>
- Gérard, E. (2009), La movilidad estudiantil internacional: ¿un factor de transformación social? Reflexiones sobre la movilidad estudiantil mexicana hacia Francia. *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas Perspectivas latinoamericanas*. IESALC – CINVE, México.
- Giroux, H. (2008). *Teoría de la resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Hannam, K., Sheller, M y Urry, J. (2006). Mobilities, Immobilities and Moorings, *Mobilities*, 1(1), 1-22.
- Herrera, M. (2014). *La educación superior como significante en el trayecto de vida de los jóvenes que ingresan a la universidad* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas].
- Instituto de Estadística de la UNESCO, (septiembre 2023). *Estudiantes de movilidad saliente en México*. <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>
- Martínez, G. J. (1998). *Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu. Un intento de aclaración*. [Archivo PDF]. <https://josamaga.webs.ull.es/Papers/clase-bd-usal.pdf>
- Maldonado, A. (coord.). (2017). *PATLANI. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/2015 y 2015/2016*. ANUIES.
- Rodríguez, A.; Ibarra, B.; Cortes, C.; Castiello-Gutiérrez, S. (2018). *El reporte PATLANI y la movilidad estudiantil internacional en México*. *Educación Global* (22), 5-12. [Archivo PDF]. <https://www.researchgate.net/publication/339389928>
- Sheller, M. (2018). *Mobility justice: The politics of movement in an age of extremes*. Verso Books. 14, 10.



## Violencia de género en universidades de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

---

Citlally Gómez Camas<sup>1</sup>

### Introducción

**E**n este capítulo se hablará sobre la violencia de género en Instituciones de Educación Superior (IES), en el contexto socio-cultural de Tuxtla Gutiérrez. Ante este panorama, se hará referencia al feminismo universitario actual, que consiste en el activismo de estudiantes feministas que incidieron a nivel institucional a partir de las prácticas de resistencia de colectivas feministas universitarias<sup>2</sup>, que mediante tendedores de acoso y exigencia de espacios libres de violencia, se implementó acciones institucionales que erigieron departamentos de género y protocolos de actuación ante casos de violencia en las siguientes universidades: Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

---

<sup>1</sup> Maestra en Estudios Culturales.

<sup>2</sup> A partir de ahora, usaré el término en singular y plural femenino “colectiva” en lugar de “colectivo”, para reivindicar el feminismo universitario, puesto que durante las entrevistas, las integrantes hacen uso de un lenguaje inclusivo que connota una expresión de estar en contra de.

El presente trabajo se adscribe a la producción de conocimiento en el campo de los Estudios Culturales (EC). Campo de estudio que reflexiona en torno a la cultura como un lugar problemático y como un espacio que propicia nuevas epistemologías. El estudio abordó conceptos teóricos de la Teoría Política Feminista. La investigación se analizó conforme a la interpretación de la realidad a través de las relaciones de poder, aspectos políticos, sociales-culturales y de género. Consideré como objetivo, interpretar el fenómeno de la frecuente violencia de género en las IES desde la perspectiva de quienes la vivieron y actuaron para erradicarla. Además, conocer las modalidades de violencia de género que se expresan en acoso y hostigamiento sexual en las Instituciones de Educación Superior.

Es importante comprender que dentro de las aulas se viven distintos tipos de violencia hacia la comunidad universitaria. El trasfondo de esta problemática es complejo y tiene que ver con la violencia sistemática que mantiene estructuras como el patriarcado, el capitalismo neoliberal para continuar procesos de precarización y subordinación. Contextualizar es crucial para entender cómo se dan estos procesos en Chiapas, lugar donde se han gestado diversos movimientos sociales que se constituyen a través de la agencia de las personas. Existen grupos sociales que se han consolidado a partir de diversos factores, condiciones de precariedad, razones sociales y políticas. En el caso particular de las colectivas feministas universitarias, la capacidad de agencia que tienen se da a partir de contextos violentos y autoritarios, puesto que comienzan a cuestionarse la realidad donde conviven e interactúan, por ende, el contexto sociocultural y político por el que atraviesan son elementos fundamentales en la investigación.

Las universidades como espacio sociocultural y educativo funge un papel importante en la sociedad: educar a futuros profesionales como sujetos pensantes, críticos y funcionales, sin embargo, como en toda escuela o espacios de socialización existe una estructura jerárquica que las constituye: autoridades educativas, administrativos, docentes, comunidad estudiantil, que en conjunto forman a la comunidad universitaria, entendiendo esto se puede observar que la socialización entre estas identidades puede estar atravesada por una

cultura administrativa burocrática que ejerce un poder, por lo que al momento de cometer violencia de género puede existir abuso de autoridad en la práctica docente, que se concreta en prácticas de acoso y hostigamiento sexual.

Las dinámicas de violencia de género que se creó en las aulas suscitaron en las alumnas indignación y hartazgo, lo que origina resistencia ante estas fuerzas de poder, evidenciando así la normalización de violencia de género en las IES. Cabe destacar que el acoso y hostigamiento sexual, no fueron las únicas modalidades de violencia que se presentaron, sino también violencia docente y violencia psicológica, que de acuerdo con La ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2023) dañan la autoestima y la integridad psicológica de las estudiantes. A partir de las entrevistas a las colaboradoras, encontré que están revestidas de misoginia.

Los movimientos sociales son parte del cambio social en las políticas públicas y en las convenciones sociales de la sociedad. Esta transformación social está relacionada a un grupo en específico que genera identidad, por ello luchan por un objetivo en común, las colectivas feministas interpelan a la universidad para mejorar las condiciones de seguridad de las estudiantes. Por ejemplo, uno de los puntos clave fue reestructurar los protocolos de actuación ante casos de violencia de género, además solicitaron espacios seguros en las dos modalidades: escolar y extraescolar, puesto que, en prácticas de campo y clínicas, las estudiantes de licenciatura en médico cirujano y biología, experimentaron acoso sexual por parte de sus compañeros varones colocándolas en un estado de vulnerabilidad.

En este sentido, con base en los recursos feministas y formación académica de las alumnas, promueven una cultura de organización, de denuncia y un posicionamiento crítico ante la cultura patriarcal de las universidades. Además, marca un precedente histórico en Tuxtla Gutiérrez, región en la que se ha incrementado la violencia de género llegando a su máxima expresión de violencia: el feminicidio (Observatorio Feminista contra la Violencia a las Mujeres de Chiapas, 2022). No obstante, el feminismo genera movimientos sociales,

denominados movimientos feministas, los cuales tienen sus propias especificidades, historicidades y necesidades (Lagarde, 1996).

La pluralidad de los feminismos está relacionada con lo diferente que somos las mujeres en el mundo. De acuerdo con antropólogas feministas Berrio Palomo et al. (2020) afirman que “constituyen manifestaciones contemporáneas de los feminismos y sus pluralidades, pero, sobre todo, nos permite colocar en un primer plano las diversas formas como las mujeres se constituyen en sujetas de conocimiento, actoras sociales y protagonistas de sus propias vidas” (p.15).

A raíz del Feminismo Latinoamericano<sup>3</sup> como teoría y activismo, originó el uso de estrategias de comunicación en torno a la visibilización de las denuncias de acoso, hostigamiento y abuso sexual en espacios educativos, razón por la cual se organizan en colectivas, lugar donde buscan compañerismo, autonomía y sororidad. Culturalmente, el feminismo universitario potencializó prácticas de participación política y cultural entre estudiantes, provocando la comunicación con otras activistas de diferentes universidades, de esta manera se crearon redes de apoyo y cooperación, de ahí nace la Red de Colectivas de Feministas Universitarias de Chiapas (RECOFUCH).

El activismo que ejercen manifiesta un alto a la impunidad y a la normalización de violencia contra las mujeres, que permea en espacios educativos y en el mismo Estado. Bajo este marco, en torno a la aplicación de justicia, el Estado ha cometido una serie de omisiones contra las mujeres víctimas de violencia de género y de tal modo normaliza sistemáticamente la violencia hacia la mujer por ser mujer (Castañeda Salgado et al., 2013). Las mujeres que pugnan por las modificaciones al sistema patriarcal, siempre están hablando desde un contexto y situación particular, Celia Amorós (2000) señala que cada movimiento feminista “tiene sus exigencias propias, sus *tempus proprios*” (p. 11).

---

<sup>3</sup> Me refiero al Feminismo que se ha desglosado en América Latina, genealogía que precisa en el movimiento cultural del año 2019 en Chile, donde la Tesis presentaron el performance: “y la culpa no era mía ni cómo estaba, ni cómo vestía” (Sepúlveda Eriz, 2021).

El Feminismo Universitario en Chiapas es una forma de evidenciar la capacidad de agencia, dado que las estudiantes toman conciencia y posicionamiento político frente a la violencia institucional, por otro lado, evidenciar las prácticas machistas causadas por el patriarcado y el modelo económico neoliberal, las mujeres en Chiapas atraviesan una serie de desigualdades de género, que, al combinarse con la pobreza, el clasismo y el racismo genera una cultura en la que se normaliza la violencia de género en espacios privados como la familia y en espacios públicos como las instituciones.

### **La situación actual de México y el contexto chiapaneco frente a la violencia de género**

La ubicación geográfica de Chiapas es importante para empezar a pensar de las movilizaciones feministas en las universidades. Chiapas está ubicada al sur de México, colinda al norte con Tabasco, al sur con el océano pacífico, al este con la república de Guatemala, al oeste con Oaxaca y Veracruz por lo que el estado está cerca de Centroamérica. Cabe señalar que es una región fronteriza, por eso existe actualmente un flujo migratorio importante en el que se crean dinámicas interesantes en las universidades: la movilidad estudiantil, que recibe constantemente a diferentes estudiantes de América Latina, lo cual hace que la movilidad estudiantil facilite el intercambio de experiencias y estrategias entre mujeres.

A pesar de los recursos naturales que el estado posee, Chiapas es uno de los estados con mayor índice de pobreza y marginación (CONEVAL, 2020), puesto que, desde la revolución mexicana, a México le ha costado tener un gobierno estable que mire por todas las clases sociales y no solo por la clase social colonizadora, que se ha encargado de saquear y explotar los recursos de Chiapas a favor de corporaciones extranjeras (Zarate Escobar, 2020). Por lo tanto, Chiapas no ha desarrollado completamente una infraestructura de carreteras lo suficientemente buena para su suelo ni tampoco existen suficientes instituciones que se encarguen de atender estas solicitudes (Romo Aguilar et al., 2021).

México es un país cuyo sistema político, económico y social se rige por el capitalismo neoliberal. Además, tiene sus bases en el patriarcado, que es la institucionalización y manifestación del poder en el hombre sobre las mujeres (Lerner, 1986). Así, las violencias estructurales se generan de manera sistémica, es decir desde la conformación del Estado como ente que organiza en torno a un sistema sexo/género, cuyas prescripciones establecen desigualdades de género en la sociedad.

Siguiendo este contexto, Chiapas es un estado que conserva los mismos intereses que el federal. Además, alberga más comunidades originarias que cualquier otro estado. Hoy día, las regiones étnicas son del 28.5 % del territorio chiapaneco (Nolasco Armas, 2008), por eso es un lugar propicio para que se creen organizaciones campesinas y movimientos por el territorio, tal como lo hizo el Movimiento zapatista en 1994.

En Chiapas, se erigen movimientos sociales, feministas y ambientales tales como: Las Abejas de Acteal, Red de Colectivas Feministas Universitarias de Chiapas (RECOFUCH), Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), por mencionar algunos; puesto que la corrupción como manifestación de la privatización de los recursos no renovables, derivado del capitalismo neoliberal, buscan enriquecerse a través de la precarización y la violación de derechos humanos.

De acuerdo con INEGI (2020), Tuxtla Gutiérrez tiene muy poco índice de marginación en cuanto a la educación, esto se puede deber a las universidades públicas y privadas que existen a su alrededor. Además, los programas sociales que existen benefician por medio de becas a grupos vulnerables que logran estudiar una carrera universitaria. Las y los jóvenes pueden acceder a la educación, porque dentro de las IES se configura el rol de estudiante adolescente a rol de adulto joven. Por medio del proceso de socialización, los estudiantes adquieren derechos universitarios y permite que se encuentren en un espacio de poder, que da sentido de pertenencia a la comunidad universitaria. En resumen, las universidades permiten que las estudiantes reciban un estatus de estudiantes y por ende poder en comparación con mujeres que no acceden a la educación universitaria.

El desarrollo en Tuxtla Gutiérrez en relación con otros municipios es fundamentalmente mercantil, en tanto que existen empresas transnacionales y negocios locales. Geográficamente, Tuxtla Gutiérrez pertenece a la región zoque, sin embargo, la cultura que predomina es la mestiza. Esto origina que las culturas étnicas sean desvalorizadas y todavía no tengan el mismo valor. Siendo así, que la discriminación por raza, por género son puntos importantes para entender que los imaginarios sociales que existen dentro de la cultura chiapaneca son prejuicios basados en el racismo y en la discriminación por género que provoca segregación de la mujer en espacios universitarios (Buquet et al., 2013). Así, las mujeres de comunidades originarias no cuentan con las condiciones para construir espacios de poder y feministas, en cambio mujeres de ciudad, mestizas y con acceso a la educación superior cuentan con esa posibilidad. Las estudiantes feministas pertenecientes a colectivas universitarias son estudiantes mestizas, con acceso a la universidad.

Foucault (2000) afirma que “donde hay poder, hay resistencia”, en Chiapas se puede notar la reacción de la ciudadanía hacia procesos y estructuras que representan múltiples opresiones hacia las personas. El sistema patriarcal genera lógicas machistas, fenómeno que pesa en la configuración de la cultura en México, porque de ahí se desprenden desigualdades de género, lo cual es importante porque en la sociedad nos relacionamos en torno a géneros, esta problemática implica pensar en las relaciones asimétricas de poder que existen entre las mujeres y hombres que pueden ser erradicadas tomando conciencia de ello.

Es interesante observar que en México existen condiciones sociales, políticas y educativas que lo propician, ya que la mayoría de las instituciones están ligadas a la creación del Estado, organismo que opera a través de dispositivos de poder que controlan el territorio (Mbembe, 2011). Las IES están conformadas por estructuras construidas por generaciones anteriores cuyas prácticas conservadoras todavía se mantienen en la administración de las universidades, sin embargo, la cultura universitaria cambia constantemente debido a la heterogeneidad de las y los sujetos que la conforman.

La perspectiva de género no ha sido la base en la construcción de la pedagogía curricular de los planes de estudio, ni de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, lo cual afecta nuestro contexto mexicano porque dificulta procurar políticas de género en la cultura gubernamental, ante tal ausencia se suscitan violencias estructurales en razones de género, creando discriminación hacia la mujer por serlo, lo cual representa otras formas de opresión a nivel jurídico (Munévar-Munévar y Mena-Ortíz, 2009).

Las universidades funcionan como instancias para estudiar y para aprender, pero también como espacio de socialización, en el que se establecen relaciones sociales entre docentes, comunidad estudiantil y autoridades educativas tienen un rol importante puesto que con la toma de decisiones coadyuvan a generar condiciones de bienestar para la comunidad estudiantil. Las Leyes orgánicas<sup>4</sup> de las IES, establecen que es de suma importancia crear ambientes en dirección a la cultura de paz y equidad social.

No obstante, dentro de las instalaciones de las IES, existen academias de estudio que promueven conocimiento y saberes, en este sentido conocemos a autores que la mayoría de las veces son androcéntricas y etnocéntricas, esto se puede deber a que predomina un androcentrismo en la ciencia y en la enseñanza pedagógica, la cual ha desatado la ausencia de la perspectiva de género y temas en torno a las Epistemologías feministas.

En consecuencia, el sistema patriarcal tiene relación con la enseñanza de la educación, puesto que, debido a las relaciones asimétricas de poder entre géneros en las instituciones, dan paso a diversas opresiones y desigualdades de género, lo que propicia un continuum de violencia que se reproduce desde estas instancias (Evangelista García, 2019). Siguiendo en esta línea, las autoridades universitarias no contemplaban el seguimiento de las denuncias, tampoco poseían con un procedimiento jurídico en cuanto a la atención, prevención y sanción

---

<sup>4</sup> Revisé la Ley orgánica de la UNACH (2020) y UNICACH (2011).

del acoso y hostigamiento sexual<sup>5</sup>, temas urgentes que las colectivas feministas universitarias han evidenciado y exigido a sus universidades para que estas peticiones sean colocadas en la lista de prioridades en las políticas de género en las universidades.

Por otro lado, culturalmente, estos temas son urgentes a nivel social y político, puesto que la violencia feminicida, es un fenómeno estructural y sistemático (Ruiz Coutiño, 2022), es una realidad actual que permea en los estados de nuestro país. México atraviesa por una emergencia nacional por el deceso de mujeres, que han sido desaparecidas y asesinadas. En el reporte estadístico del Observatorio Feminista contra la Violencia a las Mujeres de Chiapas de noviembre del 2022, el conteo total del mismo año fue “163 muertes violentas, de las cuales al menos 55 podrían ser feminicidios” (2022).

Esta situación tiene relación con el concreto procedimiento de la justicia para estos casos, muchas muertes de mujeres quedan impunes y algunos hasta abandonados. Decir que la violencia contra la mujer no existe, es un discurso que omite y normaliza la violencia en todos los ámbitos (Cabrera Anzueto y Trejo Bautista, 2021).

Para la hechura de los protocolos de atención ante casos de violencia de género en el año 2020, se llevaron a cabo mesas de trabajo entre actores sociales educativos y estudiantes feministas. Asimismo, las mesas de trabajo se transmitieron en vivo a través del Facebook; fue una estrategia de comunicación que las colectivas feministas universitarias utilizaron para la difusión de sus prácticas de resistencia. Para la conformación de dichos protocolos, se tomó en cuenta un marco jurídico con la finalidad de respaldar el contenido por medio de las leyes del Estado y propiamente del país (Ley orgánica UNICACH, 2011).

Es la primera vez que las autoridades educativas de las IES, implementan la atención adecuada en protección y defensa de la comunidad estudiantil ante casos de acoso y hostigamiento sexual, se utilizaron tratados internacionales que protegen los derechos humanos,

---

<sup>5</sup> Actualmente existen los protocolos de actuación ante casos de violencia de género en la UNACH y UNICACH, implementados desde el 2021.

tales como la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia de Género (LGAMVLV), Convención Sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y documentos oficiales que las propias IES poseen como la Ley orgánica. El Feminismo Universitario en Chiapas actual se ha movilizad para interpelar y tener en vigilancia al trabajo de las instancias universitarias para que actúen en pos de una vida libre de violencia de género (Ley orgánica de la UNACH, 2020).

En definitiva, el protocolo de actuación contra la violencia de género de la UNACH y la UNICACH, es un documento normativo donde la universidad se responsabiliza de dar atención focalizada en la erradicación de la violencia de género dentro de las instituciones. En términos generales, los protocolos mencionados, buscan mejorar el procedimiento para realizar una denuncia o queja. Propone en sus contenidos que la víctima no pase por una etapa de revictimización, sino que pueda ser respetada y obtener justicia mediante un procedimiento riguroso protegido por marco jurídico.

### **Surgimiento y recorrido histórico de las Colectivas Feministas Universitarias en la UNACH y la UNICACH**

El presente estudio surgió a partir del cuestionamiento que me hice en torno al movimiento feminista que observaba en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Posteriormente, durante la construcción de mi investigación me di cuenta que el tema me interesaba porque fui víctima de hostigamiento sexual en la infancia. Martha Patricia Castañeda Salgado (2008) afirma que la investigación feminista reconoce a las mujeres como sujetas políticas, lo que permite dar cuenta de sus experiencias y a partir de ahí construir conocimientos.

Esclarecí la metodología feminista como punto de partida, luego me impliqué en el trabajo de campo utilizando el método cualitativo, empleé técnicas de investigación como la revisión documental, la aplicación de un cuestionario para tener una caracterización de las colaboradoras, la observación participante y por último, las entrevistas semiestructuradas que se analizaron a partir de los testimonios.

La metodología feminista también cuestiona los sesgos de género con la que se ha constituido la ciencia, asimismo, es crítica, compleja e interdisciplinaria en cuanto a desmontar conocimientos androcéntricos (Harding, 1996). La metodología feminista parte de las epistemologías feministas (1970), las cuales plantean un modo de conocer en la que se recupera el conocimiento situado, que expone que las investigaciones deben partir de un lugar situado y parcial y no de las universalizaciones (Haraway, 1995). Esto es importante, porque brinda experiencias parciales, puesto que como mujeres tenemos distintas experiencias.

En suma, la metodología feminista es una apuesta de investigación que me brindó herramientas teóricas-metodológicas para iniciar el proyecto, puesto que como investigadora fue complejo entrar a campo debido a la relación de poder que tengo como investigadora en la academia frente a las colaboradoras. Mi posición social en la universidad como estudiante de posgrado, significaba un foco rojo para las colectivas feministas, porque muchas de las colaboradoras confirmaron a través de su experiencia haber sido víctimas de acoso y hostigamiento sexual por algunos investigadores de sus respectivas licenciaturas.

Pese al desafío metodológico durante el trabajo de campo, la metodología feminista me ofreció elementos para continuar la investigación. Entregué carta de confidencialidad a las integrantes, les platiqué los objetivos de mi investigación y reconocí a las sujetas de estudio como sujetas de conocimientos. Los resultados mostraron que la mayoría de las colaboradoras vienen de carreras diversas, pero particularmente de la Licenciatura en Comunicación y Licenciatura en Biología, algunas también estudiaron la Licenciatura en Derecho y Médico cirujano. Las estudiantes tienen entre 21-30 años, se asumen feministas y la mayoría no practica ninguna vertiente en particular, aunque algunas reiteraron que se inclinan por el feminismo radical y ecofeminismo<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> El feminismo radical, es un movimiento que señala al sistema patriarcal como reproductor de desigualdades de género que invisibilizan a la mujer. En cuanto al ecofeminismo, es una vertiente que defiende la idea que el saqueo de la naturaleza está relacionado con la explotación de las mujeres.

En conclusión, La metodología feminista es un enfoque que problematiza desde diferentes campos de estudio, analiza cómo el género pesa sobre el papel de la mujer en relación con la sociedad y la cultura. La categoría de género amplifica el conocimiento y le da un sentido interdisciplinar a la investigación, puesto que por medio de ello podemos señalar el conjunto de reglas sociales y estereotipos que el patriarcado ha puesto históricamente a la mujer fuera del ámbito público y político. Martha Patricia Castañeda Salgado (2008) señala que la metodología feminista es “una manera particular de conocer y de producir conocimientos, caracterizada por su interés en que éstos contribuyan a erradicar la desigualdad de género que marca las relaciones y las posiciones de las mujeres respecto a los hombres” (p. 14).

El presente estudio se inició a partir de mapear a las colectivas feministas universitarias en redes sociodigitales. Más tarde, me incorporé a las actividades como marchas, mítines y eventos culturales feministas, en la que fui ubicando a las estudiantes feministas universitarias. Para este trabajo de investigación, se realizó quince entrevistas semiestructuradas a estudiantes militantes de colectivas feministas universitarias y a actores/as educativos en un periodo de mayo 2021 a febrero 2023 de UNICACH y UNACH.

A partir de la revisión documental y las entrevistas, se puede trazar el recorrido histórico de las colectivas feministas universitarias que comenzó en el 2018 con la fundación de la Colectiva Feminista Universitaria (CFU): Brujas, tras la organización de la *Jornada de Conferencias de los Derechos sexuales y reproductivos* por alumnas de la carrera de Comunicación de la UNACH (Santos, 2020).

Brujas CFU, es una de las colectivas con más experiencia como grupo feminista, sin embargo, la injerencia de las colectivas feministas universitarias en las universidades y en la sociedad se gestó a partir del feminicidio de la Dra. Mariana Sánchez Dávalos el 28 de enero del 2021 en Nueva Palestina, Ocosingo, Chiapas, era estudiante de la Licenciatura en Médico cirujano de la Facultad de Medicina Humana de la UNACH.

Las y los estudiantes decidieron resistir contra la violencia sistemática de las instituciones, que vulneraron los derechos del estudiante,

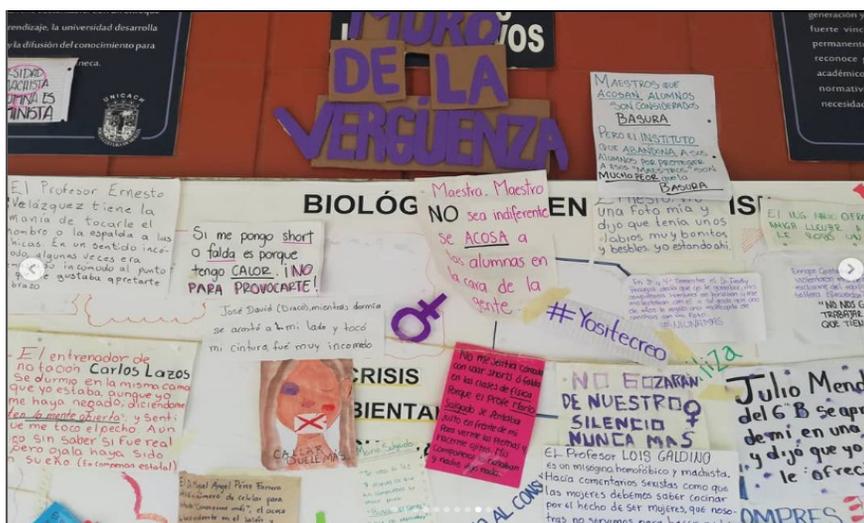
puesto que los responsables de servicio social de la UNACH hicieron caso omiso ante las denuncias que interpuso la estudiante. Como ente institucional, la UNACH no atendió correctamente las denuncias, así, el caso no tuvo el seguimiento correcto por parte de las autoridades educativas (Avedaño, 2021), aunado a ello, las medidas protocolarias por la pandemia de Covid-19 comenzaban a permearse en las instalaciones (Leyte, 2021).

Esto propició que hubiese muchas problemáticas que enfrentar al mismo tiempo, puesto que paralelamente la comunidad estudiantil organizó un plantón en las instalaciones de la UNACH que duró 33 días (Ruiz Coutiño, 2022). Bajo este contexto, La UNACH se vio obligada a parar sus actividades desde el 1 de febrero del 2021, dado que las protestas tenían ese objetivo, atraer la atención de las autoridades educativas responsables de la toma de decisiones. El objetivo de las prácticas de resistencia del cuerpo universitario fue exponer sus demandas a través de un pliego petitorio.

El suceso del movimiento estudiantil en torno al plantón en la UNACH, generó impacto en otras universidades. El caso de la Colectiva Feminista Universitaria (CFU): Hermanas Ujil surgió el 10 de marzo del 2020 en el interior de la UNICACH, a raíz de los distintos tipos de violencia de género que experimentaron las estudiantes durante sus clases. A través de tendaderos o conocido también como “muro de la vergüenza”, las integrantes siguieron también las mismas prácticas de resistencia que Brujas CFU, manifestando así el hartazgo y la rabia en contra de la normalización del acoso y hostigamiento sexual que vivían en las instalaciones de la UNICACH.

Este ejercicio contó con la participación de alumnas de diferentes carreras universitarias entre las que destacan: Ciencias Odontológicas y Salud Pública, Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias Biológicas, Centro de Investigaciones Costeras (sede Tonalá), Ingeniería Topográfica e Hidrología y Ciencias de la Nutrición y Alimentos (Hermanas Ujil, 2020).

**Imagen 1.** Muro de la vergüenza en la UNICACH



Fuente: Hermanas Ujil: Colectiva Feminista Universitaria

Durante el conteo de las denuncias del tendadero del acoso, decidieron actuar para que los profesores cuyos nombres se repetían en las denuncias, fueran sancionados. Ante este panorama, se funda Hermanas Ujil CFU, organización que actúa a favor de la erradicación del acoso y hostigamiento sexual en espacios universitarios, cometidos por profesores, compañeros estudiantes y personal administrativo en general. El activismo feminista de las estudiantes en UNICACH, intervino en la creación del protocolo de actuación ante casos de violencia de género en la UNICACH, de tal modo que se respete un seguimiento a las denuncias y de esta manera los agresores reciban una sanción o destitución del cargo para evitar el contacto con las víctimas.

El plantón fue una práctica de resistencia que suscitó la unión y sororidad entre estudiantes feministas, dado que la Colectiva Feminista Universitaria (CFU): Neuronas, también fue una de las primeras en tomar acciones por el feminicidio de la estudiante Mariana Sánchez Dávalos (Hernández, 2021), lo cual marcó un hito en la historia

de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, debido a la organización y participación del cuerpo universitario médico.

Las estrategias de comunicación, políticas y sociales fungieron un papel fundamental para la visibilización de la violencia de género imperante en las IES, además, implicó que el feminismo universitario fuese replicado en otros campus de la UNACH y UNICACH, puesto que la organización política de las colectivas feministas fue una modalidad que se multiplicó en otras licenciaturas. Por eso, otras colectivas feministas fueron constituidas formando redes de cooperación y acuerpamiento. Así se creó la RECOFUCH.

El 2 de febrero del 2021 las colectivas feministas: Neuronas CFU, Dalias CFU<sup>7</sup> y Brujas CFU, emitieron un pliego petitorio. En este documento, las alumnas escriben el contexto de violencia sistemática que transgredió los Derechos Humanos de Mariana, por parte del Sistema de Salud y de la Institución Educativa UNACH debido a la negligencia y la nula perspectiva de género con el que manejó las denuncias la Dirección de la Facultad de Medicina Humana “Dr. Manuel Velasco Suárez”, del Departamento de Internado y Servicio Social y de la Dirección de la Defensoría de los Derechos Universitarios (Pliego Petitorio, 2021).

Otro de los puntos que se solicitaron, es la atención urgente a las denuncias de estudiantes que se encontraban en ese momento en el servicio social y que pasaron por situaciones de violencia de género “deberán ser inmediatamente removidas (os) de este” (Pliego Petitorio, 2021). Como segundo punto, las colectivas feministas universitarias exigieron una disculpa pública por parte de los directivos de diferentes departamentos: Ana María Flores García directora de la Facultad de Medicina, Carlos Alberto López Jiménez encargado de Servicio Social, Carlos Faustino Natarén Nandayapa rector de la

<sup>7</sup> Colectiva Feminista Universitaria (CFU): Dalias, de la Facultad de Derecho (UNACH) en San Cristóbal de Las Casas, integrantes de la RECOFUCH. Acoté la investigación, en torno a colectivas feministas universitarias en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

UNACH y la Facultad de Medicina Dr. Manuel Velasco Suárez C-II, autoridades máximas de la UNACH.

Dentro del pliego petitorio, también manifestaron su demanda más ferviente: admitir el nuevo protocolo de actuación ante casos de violencia de género. Este protocolo debe tomar en cuenta el contexto, las necesidades y la situación específica de las estudiantes de la UNACH, para ello, demandaron que el protocolo debe ser creado y revisado por expertas (os) en perspectiva de género, “para la creación, aprobación y aplicación de este nuevo protocolo será esencial la participación de las distintas colectivas y órganos capacitados en perspectiva de género, conformados por alumnas de esta institución” (Pliego Petitorio, 2021).

Otra de las propuestas de las colectivas fue la certificación del protocolo de actuación ante casos de violencia de género ante diferentes instituciones nacionales, tales como el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES), en la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y Organización de Naciones Unidas Mujeres (ONU MUJERES).

En el caso de Hermanas Ujil CFU de la UNICACH, las denuncias a los maestros fueron clave para empezar a construir una red de apoyo con Brujas CFU, que sirvió de guía debido a la experiencia en activismo que llevaban. Este puente entre las militantes de Brujas CFU, fue crucial para el éxito del activismo de Hermanas Ujil CFU, pues a partir de círculos de estudio, círculos de escucha y talleres, las estudiantes feministas se autoformaron en el feminismo, compartieron experiencias de acoso y hostigamiento sexual. De esta forma se brindaron compañerismo desde los sentires, amistad y reparación psicológica desde los afectos. Los logros de las colectivas feministas universitarias se centran en evidenciar que los salones de clases y las prácticas de campo y clínicas no son espacios seguros libres de violencia de género.

Demostraron que las desigualdades de género y las relaciones de poder que existe entre las mujeres y varones pesa mucho en la cultura universitaria, pero especialmente lograron priorizar en las IES, la

atención ante casos de violencia de género y el comienzo de políticas universitarias que lleven a cabo la transversalización de género.

Las colectivas feministas universitarias que forman parte de la RECOFUCH son: Dalias CFU, Neuronas CFU, Brujas CFU, Concepción Mendizábal CFU, Hienas de Aline CFU, Hermanas Ujil CFU, Rosa Luxemburgo CFU, Nichim Ch'ulelal CFU y Red de Feministas CFU y Sororas Violetas CFU (Comunicado, 2021). Estas colectivas feministas están agrupadas y dispuestas a actuar en comunidad, ya que como mujeres organizadas trascendieron el activismo feminista del entorno universitario a las calles de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, con el objetivo de incidir a nivel institucional y erradicar la violencia de género en la sociedad y en las políticas gubernamentales.

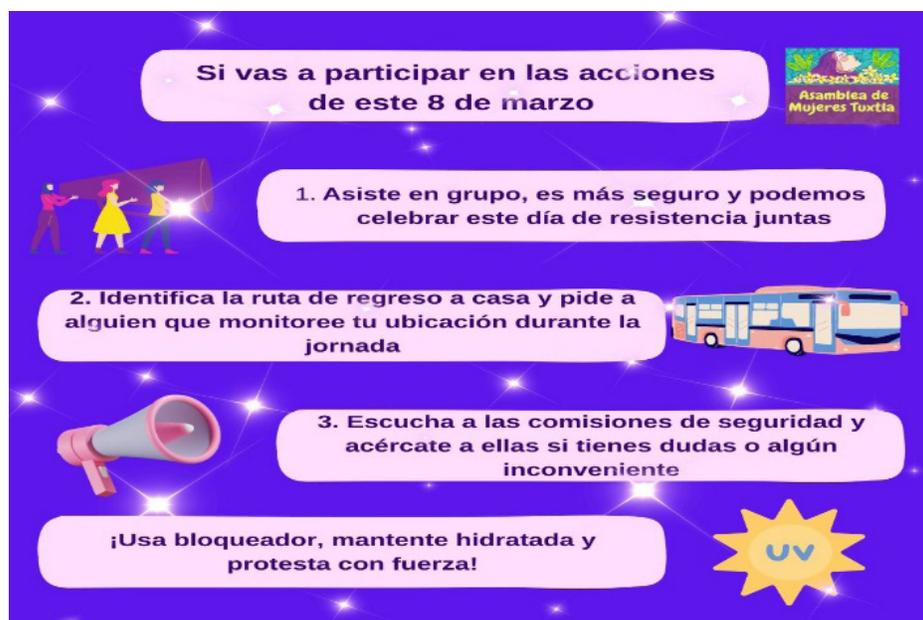
El entorno feminista propició la transformación cultural y social en las IES, dado que no se tenía atención con perspectiva de género en la universidad, Lucía Álvarez Enríquez (2020) señala que las causas de las movilizaciones feministas tienen que ver con “la impunidad en el tratamiento de los delitos de género, la eficacia de la justicia y la normalización de esta situación” (p. 150), por ello es un problema emergente para las políticas públicas y educativas.

Es importante mencionar que, con la creación de la RECOFUCH dentro de las IES, el activismo feminista de las estudiantes se concretó en la apropiación de espacios públicos, puesto que a través de marchas conocieron a otras activistas cuyas organizaciones tienen el mismo fin: erradicar la violencia de género en los ámbitos públicos, esta comunicación suscitó redes de apoyo y cooperación desde distintos lugares.

En consecuencia, se creó la Asamblea de Mujeres Tuxtla, con el objetivo de seguir generando redes y lucha feministas, además, compartir conocimientos y saberes entre mujeres de distintas áreas profesionales. La asamblea, constituye una estrategia política de la organización feminista en la ciudad, porque las activistas discuten los derechos de la mujer en torno al derecho a decidir sobre nuestros cuerpos, el aborto libre y seguro, el alto a la violencia contra la mujer, la salud sexual y las desigualdades de género, entre otros. Esta red se ha extendido y se ha consolidado en demandas que se manifiestan en

las calles. Desde este espacio, se organizan marchas y talleres para todas las mujeres que radican en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, de esta manera demuestran la resistencia que existe ante una sociedad machista que otorga beneficios a los varones en el ámbito público.

**Imagen 2.** Flyer de la marcha del 8 de marzo en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas



Fuente FB: Asamblea de Mujeres Tuxtla

### Planteamientos de la Teoría Política Feminista

Sandra Harding (1996) expone que las epistemologías feministas crean conocimientos políticos y comprometidos con el papel que tiene la mujer como sujeta que está en relación con la sociedad y la ciencia. No solo de una manera intelectual sino desde un compromiso ético “no se trata de que los compromisos epistemológicos y políticos con un género se conviertan en compromisos con el otro, sino de un compromiso con la trascendencia del género mediante su eliminación. Ese compromiso es social y político” (p. 130). Donna Haraway (1995) habla del conocimiento situado, afirma que se trata de una perspectiva en la que se toma en cuenta la parcialidad

del conocimiento, por tanto, afirma que “los conocimientos situados requieren que el objeto del conocimiento sea representado como un actor y como un agente, no como una pantalla o un terreno o un recurso, nunca como esclavo del amo” (p. 25).

Para las epistemologías feministas, importa mucho enunciar y narrar desde un plano que no se muestre en ningún sentido totalizador sino que los resultados de esta investigación tome en cuenta el espacio, la temporalidad e historicidad específica del contexto en particular, de acuerdo con Calquín y González (2018) “la construcción de conocimiento histórico desde el feminismo debe posibilitar la recuperación de la diversidad de experiencias históricas de las mujeres, atendiendo a las desigualdades de raza, clase y territorios” (p. 55).

Las actoras y actores sociales tienen capacidad de agencia; representación que proviene de prácticas situadas del ser humano que lo lleva a tomar consciencia de las estructuras de poder que existen en la cultura y en la sociedad, por lo que deciden realizar acciones sociales para transformarlo (Quintero Rivera, 2010). Así, son capaces de cuestionar, proponer. Mercedes Olivera (2019) resalta que pueden empezar a nombrarse sujetas políticas del cambio, puesto que no nos nombramos víctimas como se suele observar en algunas investigaciones que sitúan a la mujer en una condición de subordinación, debido a esta idea cultural del género.

Se recupera la perspectiva de género como visión científica, puesto que está anclada a la teoría de género y a la teoría feminista. Marcela Lagarde (1996) define que “el análisis de género feminista es destructor del orden patriarcal, contiene de manera explícita una crítica a los aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en la desigualdad” (p. 16), por eso la problematización del objeto de estudio está relacionado con la forma de hacer ciencia. De esta manera, facilita obtener conocimientos que ayudan a conocer y comprender las condiciones de la actual sociedad mexicana-chiapteca.

A modo de cierre, el género es una construcción cultural y social en la que se *generiza*<sup>8</sup> el cuerpo de las personas, pero además las coloca en un rol de interiorización que beneficia al sistema capitalista-patriarcal. Los imaginarios sociales construidos por el sistema capital-patriarcal coadyuvan a generar la discriminación por género a las mujeres y además las orienta al ámbito privado. Donde se espera que la crianza, los cuidados y la administración del hogar sean parte de las actividades de la mujer, sin que perciba remuneración alguna. Marta Lamas (1996) argumenta que el género es el “conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. [...] Hay variantes de acuerdo con la cultura, clase social, grupo étnico y hasta nivel generacional de las personas” (p.114).

Desde esta premisa, el género se socializa a partir de las prácticas de las personas, por ende, forman parte de las construcciones sociales, culturales de la sociedad y este es el conflicto contencioso entre las instituciones y la mujer como sujetas de derechos, pero más allá de eso, el feminismo defiende como movimiento histórico, social y político mejores condiciones de vida para la mujer (Moore, 1991).

Derivado de este concepto, el feminismo se constituye a partir de la identidad, condiciones y problemáticas de cada mujer (Harding, 1988). Además, reconoce que no todas tenemos la misma posición social y los mismos privilegios para poder acceder a espacios de poder y de conocimiento, en ese sentido no todas las mujeres sufren las mismas opresiones, por lo que averiguar en profundidad qué las intersecciona es un punto importante para comprender el contexto. Las mujeres tenemos identidades que nos atraviesan en la vida cotidiana (Crenshaw Williams, 1997).

Actualmente existen Organizaciones Internacionales que respaldan y reconocen la violencia de género como un tema urgente de atender y erradicar, de acuerdo con la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer en la Organización de Naciones

<sup>8</sup> Acción en el que otorgamos el valor de “género” a los cuerpos, cosas, colores, emociones, etcétera.

Unidas (1993) sostiene que la violencia contra la mujer es un asunto que viola los derechos humanos, “la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales e impide total o parcialmente a la mujer gozar de dichos derechos y libertades” (p.2).

Cabe señalar que el sistema patriarcal es un modelo que se instauró mediante la organización de sociedades, en el que se vive bajo mandatos y marcaciones de género en torno a la diferencia sexual para separar los roles entre mujeres y hombres. Ana Puleo (2005) afirma que “el patriarcado como un sistema de organización social en el que los puestos clave de poder (político, económico, religioso y militar) se encuentran [...], en manos de varones” (p. 2).

Asimismo, también La Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Chiapas (2020), afirma en el capítulo II, artículo 7 que lleva por título *Del ejercicio del derecho a la educación*, asegura que “las instituciones oficiales que forman parte del Sistema Educativo Estatal no podrán discriminar, sancionar o expulsar a alumnas o alumnos por motivos políticos, sociales, culturales, económicos, raciales, ideológicos, religiosos, de género” (p.5). La ley es clara en priorizar al género como un punto prioritario, sin embargo, en México, no se ven reflejadas del todo en el ámbito público (Castañeda Salgado et al., 2013).

En el mismo documento en el capítulo III, artículo 14 que lleva por título *De la educación en Chiapas*, artículo 14, menciona que contempla como objetivo: combatir las desigualdades de género “el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, para lo cual combatirá las desigualdades socioeconómicas, regionales, de capacidades y de género, respaldará a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social” (p. 12). La educación como institución combate las desigualdades, entre ellas debe implementar estrategias para prevenir la violencia de género en las IES.

Por último, en el artículo 143 en el que se habla de cómo las autoridades estatales y municipales, prestarán servicios de manera equitativa, en especial con las personas que se encuentran en estado de vulnerabilidad o en circunstancias específicas entre ellos los que se encuentren en relación con “aspectos de género, preferencia sexual

o prácticas culturales” (p. 82). Tal como se menciona en estas leyes, las autoridades estatales a nivel jurídico tienen la responsabilidad de apoyar a situaciones de género que se presenten dentro de los entornos universitarios, asimismo es deber del Estado buscar la erradicación de la violencia contra la mujer, porque el contexto lo demanda.

Desde el ecofeminismo, hemos recuperado el término de *resistencia* para definir a qué se refieren las prácticas de resistencia. Ana Felicia Torres Redondo (2017) señala que la resistencia tiene que ver con un posicionamiento y consciencia personal desde una misma, respecto a estructuras que presionan la vida de las personas. Las prácticas de resistencia se pueden empezar a definir clasificándolas, es decir existen tipos de resistencias, estas son contextuales por lo tanto se adscriben a circunstancias de las mujeres y sus prácticas en relación al capitalismo, al patriarcado y al colonialismo, “la resistencia es una fuerza consciente de oposición ante otras fuerzas que actúan con violencia. No como la capacidad de sufrimiento ni de tolerancia. Es hacer fuerza en la oposición para resguardar lo que se tiene. Es afirmación” (Torres Redondo, 2017, p. 35).

Las prácticas de resistencias son vinculantes, porque están conectadas con las estrategias de comunicación que las estudiantes usan en las redes sociales y en torno a la comunicación en el día a día, esto permite que las subjetividades y emociones de nuestro cuerpo se socialicen en la cultura y se conviertan en prácticas políticas, es por eso que la resistencia se incorpora en las acciones de las estudiantes.

### Reflexiones finales

La palabra feminismo ha dado un giro polisémico en estos años, actualmente se puede observar más aceptación de la sociedad, porque consideran que es importante y necesario saber de la historia de las luchas feministas, además con la irrupción de la Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) que han ayudado a divulgar información sobre recursos feministas, aspecto que posibilita que la sociedad tome consciencia en torno a la situación de las mujeres en relación con el hombre. Hace falta más análisis en ese sentido, pero especialmente en el tema de género, es decir, ¿cómo seguir trabajando con esta categoría sin que

sean estudios de género y feministas? quizás empezando a profundizar el tema del transhumanismo, pero también haciendo que las investigaciones sean transdisciplinarias y de esta forma el abordaje teórico y metodológico utilice la perspectiva de género como visión científica y no como mera especificidad teórica.

En gran medida, el apogeo que tiene el feminismo proviene del feminismo latinoamericano, pero precisamente el feminismo de modalidad política con base a colectivas feministas que se dio en Chile en el año 2019, con la colectiva *Las tesis*, la cual destacó prácticas irreverentes con expresiones artísticas debido a las protestas feministas en las calles. Anteriormente, las mujeres no podíamos hablar del aborto en una conversación, en estos momentos se puede discutir del tema, debido a que los crímenes contra las mujeres son cada vez más frecuentes y violentos, por eso la violencia feminicida es una realidad que atraviesa a América Latina y ha trastocado todos los espacios públicos y privados.

A nivel metodológico, tenemos que empezar a pensar en las desigualdades de género como un aspecto importante que en gran medida contribuye los campos de estudios que tienen un enfoque transdisciplinario. La categoría de género, permitirá al investigador/a ampliar los horizontes de la problemática. Lo que nos lleva a reflexionar, ¿de qué manera podemos salir del androcentrismo que tiene la enseñanza en las IES? Marcela Lagarde (1996) señala que destruir los pactos patriarcales desde las instituciones, es un comienzo y un buen ejemplo para las generaciones futuras de investigadoras/es que apuesten por investigaciones que necesita Chiapas. Puesto que actualmente estos pactos patriarcales generan silencio ante el acoso y hostigamiento sexual. Los varones están reticentes ante las desigualdades de género, puesto que se observa nula participación por conocer en torno a la perspectiva de género.

Respecto a las acciones del Estado y las IES, ambos organismos sirven como reproductoras de estos sistemas patriarcales que oprimen y producen violencia de género y de esta manera originan violencias estructurales (Munévar-Munévar y Mena-Ortíz, 2009). Es importante mencionar que la continua sexualización del cuerpo de la

mujer por parte de los varones, origina el surgimiento de las violencias psicológicas, físicas y sexuales porque están revestidas de la idea de que las mujeres son objetos sexuales.

Culturalmente, esto obliga a las mujeres a seguir en el ámbito privado, lo que refleja que la cultura de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas todavía conserva representaciones de género donde el rol de la mujer no corresponde a las universidades sino al hogar para los cuidados, para los quehaceres. Lo que remite a pensar en el trabajo científico de Simone de Beauvoir (1949) donde afirma que la mujer “es un objeto que los otros miran” (p. 299).

La agencia de las estudiantes es crucial para entender cómo se introduce el papel de la mujer dentro de la realidad social y en sus propios contextos, en las que son sujetas políticas, puesto que forman parte del movimiento feminista en Chiapas. Es interesante observar que se han constituido con base a experiencias dolorosas relacionadas a distintas violencias: violencia sexual, violencia docente, violencia psicológica y violencia doméstica, puesto que, en esta investigación, noté que el acoso y hostigamiento sexual no fueron las únicas expresiones de violencia por las que atravesaron las estudiantes feministas.

El contexto mexicano es machista, porque ha normalizado estas violencias en la cultura, lo que sugiere más investigación sobre, ¿cómo las políticas de género y las leyes con perspectiva de género actuales están impactando en la eliminación de la violencia de género en diferentes espacios educativos?, pero también en el ámbito jurídico de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Erradicar el abuso de poder de directivos, administrativos y docentes optimizaría socioculturalmente las relaciones entre comunidad universitaria y administración escolar, creando así una cultura de denuncia en las IES, porque las y los alumnos tendrían la seguridad de que las universidades atienden y sancionan a los agresores.

Este paso es decisivo para avanzar hacia una vida estudiantil libre de violencia, tanto en el servicio social, en las salidas al campo como en las aulas. De acuerdo con Rosalva Aída Hernández Castillo “el desarrollo de una perspectiva de género, dentro de las ciencias sociales chiapanecas, nos permitiría entender las distintas experiencias que hombres y mujeres, indígenas y mestizos, están viviendo” (1997, p.238).

Por otro lado, hay que pensar en las estrategias de autodefensa feminista como la interpelación hacia las autoridades educativas, porque inciden en la creación de protocolos y departamentos de género (Torlucci et al., 2019). A través de la organización, las colectivas feministas universitarias, realizan acciones que posibilitaron atraer la atención de la sociedad y autoridades educativas a temas urgentes a nivel nacional, por eso es tan importante la denuncia que hicieron las víctimas de acoso y hostigamiento sexual, puesto que permitió visibilizar las estructuras de poder que continúan permeando en las Instituciones de Educación Superior en Chiapas, de acuerdo con Marcela Lagarde (2012) “la cultura política mexicana está profundamente marcada por formas autoritarias, machistas y misóginas en lenguajes, estilos, conflictos, alianzas y agendas” (p.332-333).

El patriarcado se atomiza en la vida política, económica, social y cultural de las relaciones humanas, de esta manera posibilita la violencia contra la mujer, se vuelve sistemática y estructural, especialmente en un país como México donde predomina una cultura patriarcal en el que el varón ocupa cargos en el poder, frente a la supuesta paridad de género que es poca políticamente hablando. La violencia de género es un problema que como sociedad debemos analizar, porque afecta la relación entre géneros y provoca que otros grupos sociales se vean vulnerados, no solo las mujeres sino otros grupos como la comunidad LGBTTTIQ+ que enfrentas sus propias violencias en entornos universitarios.

Quiero cerrar el capítulo con la reflexión de la antropóloga Michelle Rosaldo (1979) quien observa que “es [...] sorprendente el hecho de que las actividades masculinas, en contraposición con las femeninas, se consideren mucho más importantes, y que los sistemas culturales proporcionen autoridad y estima a los roles y actividades de los hombres” (p. 3). El patriarcado sea vuelto una forma intrínseca de nuestras prácticas cotidianas. La cultura patriarcal en la que vivimos permite la normalización de la idea: el hombre es el centro cultural de la modernidad todavía permea en nuestras sociedades machistas, lo que complejiza que la violencia de género hacia las mujeres sea un aspecto sistemático y simbólico.

## Referencias

- [Hermanas Ujil]. (14 de julio de 2020). *Pronunciamiento*. Twitter. <https://twitter.com/HermanasUjil/status/1283189544343547904/photo/1>
- Álvarez Enríquez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Autónoma de México, Nueva época. 65 (240), 147-175. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76388>
- Amorós, C. (Ed.). (s.f.). *Feminismo y filosofía*. Síntesis.
- Avedaño, C. (30 de abril de 2021). ¿Es el caso de Mariana Sánchez Dávalos un feminicidio? *Revista Común*. <https://revistacomun.com/blog/es-el-caso-de-mariana-sanchez-davalos-un-feminicidio/>
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Debolsillo.
- Berrio Palomo, L. R., Castañeda Salgado, M. P., Goldsmith Conelly, M. R., Ruiz-Trejo, M. G., Salas Valenzuela, M. y Valladares de la Cruz, L. R. (2020). *Antropologías Feministas en México: Epistemologías, éticas, prácticas y miradas diversas*. Casa abierta al tiempo. [https://www.academia.edu/45625787/Libro\\_Antropolog%C3%ADas\\_feministas\\_en\\_M%C3%A9xico\\_Epistemolog%C3%ADas\\_%C3%A9ticas\\_pr%C3%A1cticas\\_y\\_miradas\\_diversas\\_2020\\_](https://www.academia.edu/45625787/Libro_Antropolog%C3%ADas_feministas_en_M%C3%A9xico_Epistemolog%C3%ADas_%C3%A9ticas_pr%C3%A1cticas_y_miradas_diversas_2020_)
- Brujas: Colectiva de Feministas Universitarias (2021, 2 de febrero). *Pliego Petitorio* [Publicación]. Facebook. <https://www.facebook.com/BrujasColectiva/photos/pcb.845424959352466/845424849352477/>
- Buquet, A., Cooper, A. J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. PUEG.
- Cabrera Anzueto, A. G. y Trejo Bautista, F. S. (2021). “Para mí, vivir con miedo ya es normal...” *Acoso sexual en espacios públicos en Chiapas* [Tesis de maestría, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas]. Archivo digital. <https://repositorio.unicach.mx/handle/20.500.12753/756/browse?type=author&value=Trejo+Bautista%2C+Frida+Samantha>
- Calquín D., C. y González, T. H. (2018). *Epistemologías feministas desde el sur: aportes, tensiones y perspectivas*. RIL editores.
- Castañeda Salgado, M. P. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Fortalecimiento de la Cooperación entre mujeres de C. A.

- Castañeda Salgado, M. P., Ravelo Blancas, P. y Pérez Vázquez, T. (2013). Femicidio y violencia de género en México: omisiones del Estado y Exigencia civil de justicia. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 74 (34), 11-39. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/102>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Informe de pobreza y evaluación*. [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Paginas/Informes\\_Pobreza\\_Evaluacion\\_2020.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Paginas/Informes_Pobreza_Evaluacion_2020.aspx)
- Crenshaw Williams, K. (1997). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. En Karen Maschke. (Ed.), *Gender and American Law. Feminist Legal Theories*. (pp. 1- 29). University of Chicago Legal Forum.
- Crespo, C., Torres Redondo, A. F., Eje de precariedad y economía feminista, Ferrera Chávez, A. M., Roco Sanfilippo, J., Salobral, N., Leyton Camardelli, S., Carranza, C. y Dañobeitia, O. *Economía Feminista. Una alternativa al capitalismo*. (2017). Mundubat. <https://www.mundubat.org/proyecto/libro-mundubat-economia-feminista-una-alternativa-al-capitalismo-gakoa-no-18/>
- Evangelista García, A. A. (2019). Normalización de la violencia de género como obstáculo metodológico para su comprensión. *Nómadas*, (51). <https://www.redalyc.org/journal/1051/105163363006/105163363006.pdf>
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harding, S. (1988). ¿Existe un método feminista? En Bartra, E. (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*. (9-34). PUEG.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.
- Hermanas Ujil: Colectiva de Feministas Universitarias (2021, 16 de febrero). *Comunicado* [Publicación]. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=237840434672409&set=pb.100064632288531.-2207520000>.

- Hernández Castillo, R. A. (1997). Cultura, género y poder en Chiapas: Las voces de las mujeres en el análisis antropológico. CIESAS-SURESTE/COLEM. <https://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/handle/11595/647/08%20Hern%C3%A1ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R. (2021). Brujas, Dalías y Neuronas, colectivas unidad en Chiapas por Mariana. *Luchadoras*. <https://luchadoras.mx/bruja-dalias-y-neuronas-colectivas-unidas-en-chiapas-por-mariana/>
- Instituto Nacional Estadística y Geografía. (2020). *Indicadores educativos seleccionados por municipio, 2020. Estado de Chiapas*. [https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas\\_estados/chiapas.pdf](https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas_estados/chiapas.pdf)
- La Ley de Educación de Estado Libre y Soberano de Chiapas. (14//10/2020). <https://www.poderjudicialchiapas.gob.mx/archivos/manager/4E6381F4-E1C2-4653-A9DD-DB302F274D9C.pdf>
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (08/05/2023). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Ley orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas. (2020, 12 de febrero). Secretaría General de Gobierno. [https://www.unach.mx/images/documentos/LEY\\_ORGANICA\\_DE\\_LA\\_UNIVERSIDAD\\_AUTONOMA\\_DE\\_CHIAPAS.pdf](https://www.unach.mx/images/documentos/LEY_ORGANICA_DE_LA_UNIVERSIDAD_AUTONOMA_DE_CHIAPAS.pdf)
- Ley orgánica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2011, 16 de noviembre). Consejería Jurídica del Gobernador. <https://consejeriajuridica.chiapas.gob.mx/MarcoJuridicoPDF/Ley/LEY%20ORGANICA%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD%20DE%20CIENCIA%20Y%20ARTES%20DE%20CHIAPAS.pdf>
- Lagarde y de los Ríos, M. (2012), *El feminismo en mi vida, hitos, claves y topías*. INMUJERES DF.
- Lagarde. M. (1996). *Género y feminismo*. Horas y horas. <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/lagarde-marcela-genero-y-feminismo.pdf>
- Lamas, M. (1996). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG. [legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf](https://legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf)

- Lerner, G. (1986). *La creación del patriarcado*. Crítica/Historia y Teoría. <http://humadoc.mdp.edu.ar/sid/Feminismo/Lerner,%20Gerda%20-%20La%20creaci%23Uoof3n%20del%20patriarcado.pdf>
- Leyte, A. L. (31 de enero de 2021). Se van a paro indefinido estudiantes de diversas facultades de la UNACH. *Aquí noticias*. <https://aquinoticias.mx/se-van-a-paro-indefinido-estudiantes-de-diversas-facultades-de-la-unach/>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. Melusina.
- Moore, H. L. (1991). *Antropología y feminismo*. Cátedra.
- Munévar-Munévar, D.I. y Mena-Ortíz, L. Z. (2009). Violencia estructural de género. *Revista de la Facultad de Medicina* 57(4). <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-00112009000400008&script=sci-abstract&tlng=es>
- Nolasco Armas, M., Alonso, M., Cuadriello, H., Megchun, R., Hernandez, M. y Pacheco, A. L. (2008). *Los pueblos indígenas de Chiapas, atlas etnográfico*. INAH. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/libro%3A476>
- Observatorio Feminista contra la Violencia a las Mujeres de Chiapas (2022, 13 de diciembre). *Reporte Estadístico del mes de noviembre #Chiapas2022* [Publicación]. Facebook. <https://www.facebook.com/ObsFeministaCh/videos/463114179114927>
- Olivera, M. (2019). *Feminismo popular y revolución antología esencial. Entre la militancia y la antropología*. CLACSO.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* (23 de febrero de 1994). <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/095/08/PDF/N9409508.pdf?OpenElement>
- Puleo, A. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada?. *Mujeres en red. El periódico feminista*. <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article739>
- Quintero Rivera, M. (2010). Maestría en Gestión y Administración cultural, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico. En N. Richard (ed.), *En torno a los Estudios Culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (39-55). CLACSO.

- Romo Aguilar, M. L., Chávez Alvarado, R. y Pérez Pulido, L. A. (2021). Infraestructura y movilidad de bienes y personas en la región fronteriza México-Guatemala. *Revista Pueblos y Fronteras digital*, 16. <https://www.pueblosyfronteras.unam.mx/index.php/index.php/pyf/article/view/527>
- Ruiz Coutiño, M. G. (2022). “Nosotras queríamos justicia, pero también tener clases y seguir viendo a nuestras amigas...”. Resistencias de Feministas universitarias en Chiapas, México. *Descentrada* 6(1), e170. <https://doi.org/10.24215/25457284e170>
- Santos, A. (2020). Estudiantes, mujeres y feministas; Colectiva Universitaria cumple 2 años de lucha. *Chiapas Paralelo*. <https://www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2020/09/estudiantes-mujeres-y-feministas-colectiva-universitaria-cumple-2-anos-de-lucha/>
- Sepúlveda Eriz, M. (2021). Colectivo Las Tesis. Performance y feminismo en el Chile de la protesta social del 2019. *Revista Letral*, (27). <file:///C:/Users/zelda/Downloads/Dialnet-ColectivoLasTesisPerformanceYFeminismoEnElChileDeL-8035729.pdf>
- Torlucci, S., Vázquez Laba, V. y Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, (9), 1-9. <https://doi.org/10.24215/24517836e016>
- Zarate Escobar, A. (2020). *Los espacios de contienda en la lucha contra proyectos inmobiliarios: el caso de San Juan de Guadalupe y anexos, y la sierra de San Miguelito, en San Luis Potosí* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales] FLACSO REPOSITORIO. <https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1026/248>
- Zimbalist Rosaldo, M. (1979). *Mujer, cultura y sociedad: una visión teórica*. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. <https://docplayer.es/42279268-Mujer-cultura-y-sociedad-una-vision-teorica.html>

## Las categorías sociológicas de Bárbara Rogoff para el análisis de la formación musical en jóvenes

---

Clara Roselva Urquijo Nájera<sup>1</sup>

### Introducción

**E**l presente capítulo tiene la finalidad de identificar el potencial explicativo de los tres planos de actividad sociocultural de Rogoff (1993): 1) aprendizaje; 2) apropiación participativa y; 3) participación guiada, como categorías aplicadas desde la sociología a la formación musical, específicamente en jóvenes, a partir del análisis de las interacciones maestro-aprendiz de una clase magistral en línea de guitarra clásica.

La formación musical ha sido abordada desde distintas corrientes de pensamiento, desde la Sociología (Hennion, 1987), la Pedagogía (Madariaga y Arriaga, 2011), y la Psicología (Pozo, 2020). Las dos últimas corrientes centran su atención en el individuo, dejando de lado el contexto sociocultural. Por el contrario, Rogoff (1993) propone

---

<sup>1</sup> Estudiante de la licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

un sistema de unidades de análisis para dar cuenta de la construcción social de conocimientos, en donde la participación activa de los interactuantes es fundamental. Su unidad de análisis, por lo tanto, no es el individuo, sino la actividad sociocultural o el acontecimiento, es decir, considera fundamental reformular la relación entre las personas y su contexto social, histórico, cultural en el que se construye el proceso de aprendizaje.

Considerar el contexto sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental en tanto que los aprendizajes generados en una cultura varían con respecto a los generados en otra. Estas diferencias culturales se deben a los conocimientos, habilidades y destrezas que una cultura considera socialmente aceptadas y valoradas, que pueden coincidir o no con otras culturas, en contextos socioculturales diversos.

Algunos de los antecedentes conceptuales, desde los cuales parte Rogoff para plantear las categorías antes señaladas, son los aportes de Piaget, Vygotsk, Berger y Luckmann, en torno a la relación entre la persona y la sociedad.

Para Piaget (citado en Rogoff, 1993), lo individual y lo social no pueden separarse, más bien se encuentran entrelazados a través de las relaciones que mantienen los individuos entre sí, que modifican su propia conciencia individual. Piaget, al igual que Vygotsky, considera que cuando los niños resuelven problemas cognitivos “la cooperación con los iguales, [...] que surgen en relación con sus diferentes perspectivas al acercarse al problema, facilita el desarrollo individual” (Rogoff, 1993, p.61). Sin embargo, Rogoff (1993) considera que Piaget le ha otorgado poca atención al contexto sociocultural, debido a que “sus reflexiones acerca del mundo social se limitan, en gran medida, al contexto interpersonal” (p.61).

Rogoff retoma de Vygotsky la idea sobre la participación infantil, en el sentido de que esta, en actividades culturales “bajo la guía de compañeros más capaces, permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución del problema de un modo más maduro que el que pondría en práctica si actuara por sí

solo” (Rogoff, 1993, p.38), de esta forma, la autora plantea la participación guiada durante el proceso de aprendizaje.

Vygotsky (citado en Rogoff, 1993) plantea que las relaciones entre las personas y su entorno se presentan en cuatro niveles: 1) ontogenético, 2) filogenético, 3) sociocultural y 4) microgenético. El nivel que interesa resaltar en el presente capítulo es el sociocultural, el cual se refiere a la manera en que las personas, en interacción con otras, aprenden su historia cultural a través de instrumentos, tecnologías y sistemas de valores. En este sentido, las prácticas culturales son consideradas como sistemas de actividad que se aprenden, en donde hay reglas que determinan la construcción de conocimientos, cuyo propósito es el de ajustar la conducta a situaciones socialmente organizadas.

La autora considera que el concepto de internalización de Berger y Luckmann (2003) —mismo que se refiere a la aprehensión de lo que ha sido objetivado por otros y que llega a formar parte de la realidad subjetiva de las personas, porque posee significado para ellas— se acerca a su definición de apropiación participativa.

Sin embargo, en lugar del concepto de internalización Rogoff (1997) propone el concepto de apropiación participativa, retomando la idea que propone Bajtín (1981, citado en Rogoff, 1997), en el sentido de que las personas se apropian de las palabras de otras y las adaptan para sus propios fines. Las personas no internalizan la realidad de manera pasiva y receptiva, como si se tratara de una adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas externas. Más bien, cuando las personas participan en las actividades socioculturales, forman parte de ellas y por lo tanto, no pueden analizarse de manera separada. La apropiación es un proceso de transformación y cambio que surge de la participación activa de las personas en una actividad. Se trata de un proceso dinámico y activo.

El presente capítulo se divide en tres apartados: 1) las categorías sociológicas de Rogoff; 2) las categorías de Rogoff en el análisis de la formación musical; 3) Rogoff en diálogo con otros autores.

En el primero se definen las tres categorías de Rogoff (1993): 1) aprendizaje; 2) participación guiada y; 3) apropiación participativa; sus características y algunos ejemplos de su aplicación. Dichas

categorías se separaron con fines analíticos, sin embargo, en la realidad están intrínsecamente relacionadas, como lo ha afirmado Rogoff a lo largo de su obra.

En el segundo apartado se presenta una propuesta de aplicación de las categorías de Rogoff (1993) en el análisis de una clase magistral en línea de guitarra clásica, dentro del contexto mexicano, impartida por un maestro de guitarra reconocido a nivel mundial.<sup>2</sup> Para ello se empleó la metodología del análisis temático (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012). Dicha metodología proviene de la fenomenología social de Schutz y se utiliza para el análisis de la información cualitativa (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012). La codificación fue teórica, es decir, se retomaron las categorías de Rogoff (1993) que se explican a lo largo del presente capítulo, a raíz de la cual se clasificó la información (explicaciones del maestro, afirmaciones del aprendiz y descripciones de acciones y gestos de los participantes) para su posterior interpretación.

En el tercer apartado se establece un diálogo entre las categorías de Rogoff con los aportes que han realizado autores como Hennion (1987), Pozo (2020) y Madariaga y Arriaga (2011) al análisis de la formación musical.

### **Las Categorías Sociológicas de Rogoff**

Para Rogoff (1993), los procesos comunitarios, interpersonales y personales, como son el aprendizaje, la participación guiada y la apropiación participativa, respectivamente, se encuentran mutuamente relacionados. Cuando las y los aprendices participan junto con sus pares y miembros más experimentados en la apropiación de habilidades y destrezas, se generan conocimientos y aprendizajes que son valorados dentro de un contexto sociocultural específico. Esto se debe a que lo individual, lo social y lo cultural son elementos interdependientes, interrelacionados, inseparables, que se fusionan dentro de la realidad y que aportan una guía, apoyo y dirección a las y los aprendices.

<sup>2</sup> La clase de guitarra puede consultarse en Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL], (2021).

La autora denomina “aprendices del conocimiento” a las personas que desempeñan un papel activo en su aprendizaje a través de la observación y la participación junto con sus pares y miembros más experimentados del grupo social al que pertenecen. Es decir, el mejoramiento de las habilidades personales y el aprendizaje “está mediado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de los instrumentos culturales” (Rogoff, 1993, p.38). A través de estas interacciones, se facilita la apropiación de conocimientos.

Rogoff (1993) parte de la premisa de que la cultura “no es estática, sino que se configura a partir de los esfuerzos de las personas que trabajan juntas, que utilizan y adaptan instrumentos aportados por sus predecesores y que, durante el proceso, crean otros nuevos” (pp.38 y 40). Por consiguiente, la cultura es dinámica, se construye socio-históricamente, en donde el contexto sociocultural en el que se desenvuelven las y los aprendices influye en su manera de aprender.

La autora propone considerar como interdependientes aquellas relaciones que mantienen las y los aprendices con otras personas en la realización de actividades socioculturales (aprender a cocinar, utilizar herramientas, leer, escribir, tocar un instrumento). En lugar de observar a las y los aprendices como entidades aisladas, es necesario considerarlas como inseparables del contexto sociocultural en el que se desenvuelven, al cual pertenecen desde que se encuentran en el vientre materno.

Así también, considera que un análisis quedaría incompleto si únicamente se centra en la relación entre lo individual y lo social sin considerar “la actividad cultural en la que tienen lugar las acciones individuales e interpersonales” (Rogoff, 1997, p.112). Lo mismo aplica para la actividad humana que está enraizada al contexto del cual emana. Como señala Rogoff (1993), “no existen ni situaciones libres de contexto ni destrezas descontextualizadas” (p.53).

Lo mismo apunta Bates (1976, citado en Rogoff, 1993), al señalar que “elegimos significados que se acomodan al contexto y los construimos en relación con ese contexto, de tal forma que ambos son inseparables, del mismo modo que ‘la figura’ y ‘el fondo’ solo son definibles uno en función del otro” (p.54).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la responsabilidad de aprender es frecuentemente asimétrica, puesto que hay diferencias entre los esfuerzos de la y el aprendiz y los de su familia para facilitar el proceso de aprendizaje. Esta responsabilidad se da también en la interacción maestro-aprendiz durante la apropiación participativa, porque poco a poco la maestra o el maestro van transfiriendo la responsabilidad de aprender a las y los aprendices (Rogoff, 1993).

### **Proceso de Aprendizaje**

De acuerdo con Rogoff (1997), el aprendizaje se ubica en el plano comunitario, esto “supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada, que tiene entre sus propósitos el desarrollo de una participación madura en la actividad de sus miembros menos experimentados” (p.113). Es decir, se trata de un proceso dinámico en el que las y los aprendices se transforman y a su vez, inciden en la transformación de su entorno, por lo que todo aprendizaje se inscribe dentro de un contexto socio-cultural específico.

Lo anterior implica que el aprendizaje no se reduce únicamente a las destrezas adquiridas, sino que se amplía a la participación en cualquier actividad culturalmente organizada (Rogoff, 1997). Cabe señalar que existen diferencias culturales dependiendo del contexto o la cultura a la que se pertenezca, ya sea que las actividades se adapten a las y los aprendices, o estos últimos se adapten a las actividades del mundo adulto (Rogoff, 1993).

El aprendizaje se produce a través de la observación o participación activa con la ayuda de uno o varios guías en las actividades cotidianas que forman parte de una cultura o un grupo social (Rogoff, 1993). Los miembros más experimentados del grupo social estructuran y orientan las actividades del nuevo integrante, al tiempo en que este influye en las actividades del propio grupo al participar en ellas (Rogoff, 1993).

El aprendizaje, según Rogoff (1997), “supone un pequeño grupo de una comunidad con especialización de roles, orientada a la consecución de metas que relacionan al grupo con otros ajenos al grupo” (p.114). Es decir, las metas del aprendizaje son definidas por el grupo

social al que se pertenezca. Dicho grupo social puede estar compuesto tanto por iguales como por expertos. A través del aprendizaje, se entra en contacto con las herramientas definidas socioculturalmente, las cuales exigen habilidades y destrezas específicas de cada cultura para llevar a cabo ciertas actividades culturales.

Incluso Rogoff (1993) ejemplifica la aplicación del aprendizaje en una actividad sociocultural como es la música cuando un niño de 22 meses, a través de la observación atenta y activa sobre cómo toca un violinista, comienza a involucrarse en el proceso de aprendizaje, dentro del contexto estadounidense. En este caso, el violinista guía la participación del niño en la actividad musical.

### **Participación Guiada**

Según Rogoff (1997), la participación guiada forma parte del plano interpersonal, entendida como “los procesos y sistemas de implicación mutua entre [las personas], que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa” (p.113). En otras palabras, se refiere a la implicación de las y los aprendices en la actividad sociocultural, guiados a través de miembros de un grupo social, que se comunican y coordinan su implicación (Rogoff, 1997).

La guía es definida como “la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social” (Rogoff, 1997, p.113). En el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta guía puede ser tácita o explícita durante la interacción con sus pares, o con el apoyo directo de un maestro cara a cara, o a distancia, con personas conocidas o desconocidas. La participación se refiere tanto a la observación como a la realización de la actividad. Cuando una persona “observa y sigue activamente las decisiones tomadas por otra está participando contribuya o no directamente a las decisiones que se toman” (Rogoff, 1997, p.117).

El concepto de participación guiada es inseparable del de aprendizaje. Parte de situaciones que implican procesos de socialización con otras personas, es decir, desde la interacción social, sobre todo porque los papeles y funciones que los miembros desempeñan se definen socioculturalmente. Las interacciones no solamente son cara a

cara, sino también codo con codo o incluso las actividades a distancia que no exigen necesariamente una co-presencia física (Rogoff, 1997).

La comunicación o el proceso de socialización compartido con los miembros del grupo social, le brinda la oportunidad al aprendiz de poder participar en las actividades socioculturales en compañía, o bajo la guía de sus pares o personas más experimentadas.

La participación guiada implica dos procesos de colaboración: 1) la construcción de puentes y; 2) la organización y estructuración de la participación. La primera se da cuando se trata de alcanzar nuevos conocimientos o adquirir nueva información tratando de relacionarla con la previa. La segunda hace referencia a la manera en que se organiza y estructura la participación de las y los aprendices, en donde se incluyen cambios en la responsabilidad de aprender que la y el aprendiz tiene que asumir (Rogoff, 1993).

Estos procesos de participación guiada están basados en la intersubjetividad, es decir, las metas y objetivos de las y los aprendices son compartidos por los demás miembros, lo que les permite superarse (Rogoff, 1993). En estos procesos se resalta la actividad compartida, en donde la comunicación que se establece incluye el lenguaje verbal y no verbal. A través de la participación guiada se generan aprendizajes que están relacionados con las actividades culturales que requieren de ciertas habilidades específicas valoradas en esa cultura.

Para explicar la participación guiada, Rogoff (1993) proporciona un ejemplo en el que un niño de dos años y medio, dentro del contexto de la cultura estadounidense, aprende a manejar una herramienta (el serrucho) para cortar una rama, a través de la guía de su padre y de su propia participación. Ambos realizan la actividad conjunta al estar el brazo del niño colocado sobre el brazo del padre.

### **Apropiación Participativa**

La apropiación participativa se ubica en el plano personal, entendida como el “modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas” (Rogoff, 1997, p.113). Como su nombre lo indica, es el proceso mediante el cual las

y los aprendices desempeñan un papel activo en el proceso de construcción social del aprendizaje, al mismo tiempo en que se apropian de conocimientos generados durante el proceso de participación guiada. A través de su implicación en las actividades, las personas transforman su comprensión y responsabilidad de la actividad misma.

De acuerdo con Dewey (1916, citado en Rogoff, 1997) “si el ser vivo, experienciante, participa íntimamente en las actividades del mundo al que pertenece, entonces el conocimiento es un modo de participación, valorable en la medida en que es eficaz” (p.119). En ese sentido, la apropiación de conocimientos, habilidades y destrezas se favorecen con la participación de las personas en dichas actividades socioculturales.

Como se mencionó desde el principio, Rogoff (1997) prefiere utilizar el concepto de apropiación en lugar del de internalización, debido a la diferencia conceptual entre ellos. Para Rogoff (1997), el modelo de internalización considera al individuo como la unidad de análisis, mismo que es considerado “como un receptor pasivo de influencias sociales o culturales externas” (p.123). Este tipo de noción del individuo como mero receptor de conocimientos, habilidades y destrezas se asemeja a la concepción bancaria de la educación. En cambio, el modelo de apropiación participativa “se centra [...] en los acontecimientos dinámicamente cambiantes, con personas que participan en acontecimientos globales” (p.123), además de que se consideran mutuamente constituyentes los procesos personales, interpersonales y culturales.

El concepto de apropiación participativa es inseparable del de participación guiada, debido a que, a través de este último se genera la apropiación de conocimientos construidos y compartidos socioculturalmente. La apropiación no únicamente es de los conocimientos, sino también de destrezas, habilidades, herramientas, sistemas de valores y las perspectivas de los miembros más experimentados que forman parte de una cultura específica, así como la apropiación de los elementos culturales que conforman la propia cultura o una ajena (Rogoff, 1993).

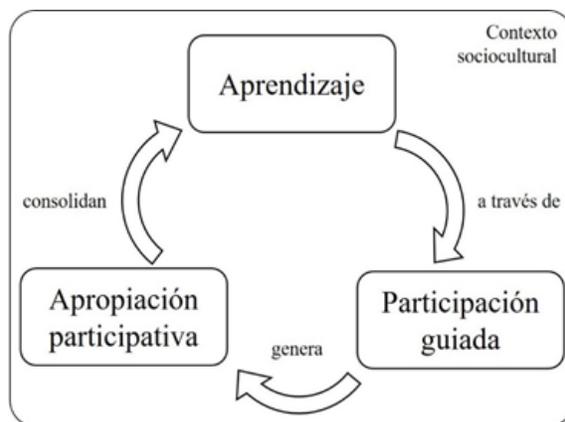
A través de la apropiación se generan procesos de transformación de la cultura en tanto que los instrumentos o herramientas, heredadas de los antepasados, son adaptados—por los nuevos miembros de la cultura— a las necesidades que se presentan para resolver

ciertos problemas. Durante este proceso de adaptación de elementos culturales se da la apropiación participativa (Rogoff, 1993).

Como menciona Rogoff (1993), “las habilidades y la comprensión presentes en el pensamiento compartido llegan a formar parte del mundo de cada niño, mediante la apropiación de la actividad social cuando el niño participa en las actividades de su cultura” (p.47). Con la apropiación participativa, las y los aprendices interiorizan las formas de pensar y actuar que se han construido sociohistóricamente, y llegan a participar activamente en la comprensión de su propia realidad.

La manera en que Rogoff (1993) ejemplifica la apropiación participativa es el de una niña de nueve años —dentro del contexto estadounidense—, experta en cocinar siguiendo recetas de cocina, misma que ha sabido calcular cantidades y utilizar las herramientas de la cocina, dada su participación guiada a través de los conocimientos de su abuela. En esa interacción ha interiorizado y se ha apropiado de la manera de cocinar a través de su participación activa en dicha actividad sociocultural. De manera que, las categorías de Rogoff pueden resumirse de la siguiente manera (Figura 1).

**Figura 1.** Las categorías sociológicas de Rogoff



Nota. Elaboración propia con base en Rogoff (1993).

En la Figura 1 se da cuenta de cómo los tres planos de actividad sociocultural (el aprendizaje, la participación guiada y la apropiación participativa) se encuentran interrelacionados y están enmarcados dentro de un contexto sociocultural determinado. El aprendizaje se genera principalmente a través de la participación guiada. Gracias a la participación de las y los aprendices en las actividades socioculturales, a través de personas más experimentadas, se facilita el proceso de apropiación participativa. A su vez, en la apropiación participativa se consolidan los aprendizajes (conocimientos, habilidades y destrezas).

### **Las categorías de Rogoff en el análisis de la formación musical**

En este apartado se presenta una propuesta de análisis de una clase magistral de guitarra clásica en línea (Figura 2), utilizando las categorías de Rogoff (Cuadro 1). Se le denomina clase magistral porque hace referencia a una clase de música impartida por un maestro que puede ser reconocido a nivel mundial, en el que puede atender solo a un estudiante, o a una cantidad muy reducida de estudiantes y únicamente aborda la interpretación de una pieza específica. Mientras se lleva a cabo dicha clase los demás estudiantes pueden estar presentes pero únicamente como observadores, derivado de sus observaciones pueden adquirir aprendizajes. Por lo tanto, los comentarios que el maestro realice al estudiante estarán enfocados en cuestiones muy particulares y específicas de la obra musical.

La Figura 2 visibiliza la clase magistral analizada, misma que fue presentada en el año 2021, como parte del XIV Festival Internacional de Guitarra Clásica de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). El festival se realiza cada año desde el 2007, en donde han participado grandes guitarristas como Julio César Oliva, Ana Vidovic, entre otros de importancia. Dicha clase magistral se llevó a cabo durante el contexto del confinamiento físico por la pandemia del Covid-19, por lo que se trató de una clase virtual transmitida en YouTube. Se escogieron las escenas más significativas, sobre todo aquellas en las que se generaron aprendizajes.

**Figura 2 .** Clase magistral de guitarra clásica



Nota. Recuperado de Facultad de Música UANL (2021).

La obra musical que se analizó, a lo largo de la clase magistral, corresponde a la sonata L238 del compositor italiano Domenico Scarlatti, una obra del periodo barroco del siglo XVIII, inscrita dentro del contexto europeo, escrita originalmente para clavicémbalo<sup>3</sup>. Sin embargo, es interpretada en la guitarra en el contexto mexicano —el maestro, reconocido a nivel mundial, y el aprendiz son músicos de nacionalidad mexicana—. El transponer una obra musical del clavicémbalo a la guitarra implica adecuar la tonalidad al registro del instrumento; distribuir las líneas melódicas, el bajo y el acompañamiento en

<sup>3</sup> El clavicémbalo es un instrumento musical antecesor al piano, tiene la apariencia de un piano de cola, con la diferencia de que no tiene pedales y está conformado por dos teclados. En algunos casos, el color de las teclas está invertido con relación al del piano contemporáneo.

el instrumento; emplear otra digitación de manera que sea guitarrísticamente tocable. En la música clásica es imprescindible la técnica que se utiliza para la producción del sonido, sobre todo porque esta define, en gran medida, la calidad del sonido del instrumento, en este caso de la guitarra acústica<sup>4</sup> y por lo tanto, la calidad de la interpretación.

**Cuadro 1.** Proceso de formación musical en la guitarra clásica

Min.	Descripción	Interpretación
00:32	El presentador da la bienvenida y presenta al maestro de guitarra. El maestro agradece y se acomoda con su guitarra. El aprendiz (Ap) aparece en la pantalla y saluda al maestro. Ambos se saludan. El maestro (M) crea un ambiente de confianza y le pregunta, qué pieza le gustaría tocar. El aprendiz elige la sonata L238 de Scarlatti, mismo que se prepara y comienza a ejecutar la obra musical.	Se trata de una clase magistral de guitarra clásica, en la modalidad virtual durante el confinamiento físico por la pandemia de Covid-19, dentro del contexto sociocultural mexicano. La sonata L238 del compositor Domenico Scarlatti corresponde a una obra musical de dicho género. En estos primeros momentos el maestro trató de generar un ambiente de confianza con el aprendiz, mismo que marca el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.
07:48	Ap termina de interpretar la sonata y observa la pantalla con el rostro sonriente. Está esperando que M le diga algo. M: “Bien, bravo”. Realiza unos breves aplausos con sus manos y muestra un pulgar arriba. Ap sonríe y asiente agradecido. M: “Muy bien, gracias por tu interpretación. Muy bien. Es una sonata muy bonita, esta de Domenico Scarlatti...” El maestro empieza a hablar de la obra musical y su contexto.	Al finalizar la interpretación del aprendiz, el maestro genera una motivación externa en el aprendiz, lo que capta su atención y predispone una actitud receptiva del mismo para aprender.
08:48	M: “Bueno, muy bien. Vamos a trabajar sobre la interpretación y la articulación, dinámicas para darle digamos, un poco más de vida a esta obra de Scarlatti”.	El maestro le comenta al aprendiz lo que van a trabajar en esa sesión. Recalca los elementos en los que el aprendiz tiene que prestar atención para mejorar su interpretación.

<sup>4</sup> En la música clásica, a diferencia de otros géneros musicales, los instrumentos por excelencia son acústicos, es decir, es un sonido natural del instrumento (no electrónicos, ni sintetizadores, modificaciones, alteraciones o efectos artificiales al sonido producido), se le denomina guitarra acústica porque tiene una caja de resonancia que amplifica el sonido.

<p>09:19</p> <p>M: “Ok. Bueno, hay que pensar también que, bueno, seguro ya te han comentado de este tema ¿no?, y sabes al respecto. Es una transcripción. Originalmente estaba escrito para clavecín, tú lo sabes bien. Entonces, al pasar siempre una obra a la guitarra, hay que ver todo lo que la guitarra tiene que aportar y ganar ¿sí?”</p>	<p>El maestro señala al aprendiz la importancia de tener en cuenta el origen de la obra musical a interpretar. En este caso la Sonata L238 de Scarlatti fue escrita originalmente para clavecín o clavicémbalo y el aprendiz está interpretando una versión para guitarra, lo que implica cierto grado de complejidad.</p>
<p>11:26</p> <p>M: “Bueno, entonces, para no salirme mucho del tema, [...] vamos irnos ahora a detallar un poco con la interpretación. Tengo una pregunta, ¿alguna vez has visto la partitura para piano, o para <i>cémbalo</i>, para piano, digamos es la misma escritura, la tienes o la has visto?”</p> <p>Ap: “No, no la conozco”. Ap se encuentra sonriendo.</p> <p>M: “Ok”.</p> <p>Ap: “Ni siquiera sé en qué tonalidad, si está en la misma”.</p> <p>M: “Ok. Bueno, está bien. Empezamos por ahí entonces. La tonalidad original es La mayor también. (1) [Ap asiente con la cabeza]. Entonces ahí estamos igual. La mayor en la guitarra también, y en la versión de <i>cémbalo</i>, o en piano está en La mayor también”.</p>	<p>En este momento el aprendizaje gira en torno a la tonalidad de la pieza original. Ahora el aprendiz sabe que la tonalidad de la pieza original a la versión que él tiene es la misma, lo que significa que los cambios armónicos serán los mismos que en la partitura original.</p>
<p>12:54</p> <p>M: “Pero, vamos a analizar ahora el bajo. Solo de los primeros dos compases. Primer compás es La [M empieza a tocar la nota La grave varias veces y luego Re agudo], luego Re [Ap está viendo su partitura y coloca su mano izquierda en el mástil para ubicar el bajo en los compases señalados]. Entonces, de La, sube a Re. Pero en el original, es también La y después Re, pero al revés, empieza aquí [toca un La agudo], y después baja a Re” [toca un Re más grave con cuerda suelta].</p> <p>Ap: (1) “Oh, ya entiendo”. Asiente la cabeza y (3) trata de tocar.</p> <p>M: “¿Me doy a explicar?”</p> <p>Ap: (1) “Sí”.</p>	<p>Al término de la breve explicación el aprendiz se da cuenta de las diferencias del bajo de la pieza original y de la versión para guitarra. Al mismo tiempo, trata de apropiarse de ese nuevo conocimiento a través de su participación, interpretándolo.</p>

13:32	<p>M: “En la versión de guitarra, que casi es la que todos tocan, el bajo está en La [toca un La grave] grave, y sube a Re [toca un Re agudo]. Pero en la versión original, el bajo está ya alto en La [toca un La agudo], y baja a Re [toca un Re grave]. [...] pero también es muy interesante este bajo de La [toca los primeros compases de la pieza con un La agudo], le da un efecto casi <i>cebalístico</i> (3) [Ap ha estado observando al maestro atentamente, y luego empieza a practicarlo en su guitarra, fijándose también en la partitura, muy bajo que no se llega a escuchar], y las voces están más unidas, como que hay un <i>crescendo</i> natural también ahí”.</p>	<p>En el momento en que el aprendiz ejecuta las indicaciones del maestro, sin que esté revisando o corrigiendo su ejecución, comienza a darse el proceso de apropiación participativa puesto que decide practicar las indicaciones por su cuenta.</p>
14:37	<p>M: “Y ahí se sigue como lo tocas ¿no? Entonces, no te estoy obligando, no te voy a obligar a que toques este bajo [toca el La agudo y luego Re grave], ¿sí? [...] Pero aquí podemos, te recomiendo por ejemplo, intentar ahora mismo probar esa digitación (3) [Ap empieza a practicar en su guitarra] solo para que el oído se despierte un poco a otras sonoridades y a otras digitaciones, y así (2) [M está observando cómo lo está haciendo Ap], exacto. Intenta tocar ese, así como lo hiciste, ahora otra vez”. M se acerca un poco a la pantalla para escuchar con atención.</p>	<p>En el momento en que el maestro se da cuenta que el aprendiz está intentando poner en práctica las indicaciones –en un intento por apropiarse del conocimiento aprendido–, le hace observaciones a partir de lo que interpreta, de manera que, comienza el proceso de participación guiada, dado que el maestro orienta al aprendiz durante la ejecución.</p>
15:26	<p>Ap empieza a tocar ese pasaje pero un poco más fuerte. Se equivoca en algunas partes, a lo que el maestro dice: M: (2) “Pulgar y después normal”. Ap asiente con la cabeza sonriendo y continúa tocando. Cuando se equivoca vuelve a repetir esa parte para que le salga bien. M: “Eso es”. Ap: (1) “Ok”. Ap continúa observando su mano izquierda colocada en el mástil. En cuanto M empieza a hablar deja de tocar y observa al maestro.</p>	<p>El aprendiz ha podido comprender la nueva digitación porque la ha puesto en práctica, misma que le permite comparar las sonoridades del bajo de la pieza original con la versión para guitarra.</p>

<p>15:40</p>	<p>M: “Entonces, te voy a dar un truco ahora interesante también, que esto es ya digamos más guitarrístico, pero pasa bien al estilo musical de esta sonata, y le da también resonancia a la guitarra, a la pieza, a la música y todo. Por ejemplo, el primer La que tienes ahí, la primera nota, que es este La [M toca un La agudo, mientras Ap busca la nota en el mástil de su guitarra], lo puedes tocar así [muestra su dedo índice] con tu dedo uno el La [M toca la nota, mientras (3) Ap lo está observando, y como M señaló su dedo índice, trata de hacer lo mismo con su propio dedo colocándolo en el traste de la guitarra], y el mismo La [estira el dedo meñique de la mano izquierda hacia otro traste más alejado sin mover su dedo índice] con el dedo pequeño enarmónico aquí [toca ambos La, uno manteniendo el índice colocado en el traste y el otro con el meñique haciendo armónicos, mientras Ap lo está imitando, observando atentamente cómo y en dónde M coloca sus dedos], entonces juntos [toca ambos La al mismo tiempo], uno va a ser armónico (1) [Ap muestra señales de haber comprendido la idea al asentir varias veces con la cabeza] de la quinta cuerda, y el otro pisado de la cuarta cuerda”.</p> <p>(2) M está observando a Ap a través de la pantalla, mientras que Ap asiente con la cabeza, al mismo tiempo que dirige su mirada a su mano izquierda tratando de realizar el ejercicio, “tócalo junto otra vez [M toca y espera que Ap haga lo mismo], exacto [Ap toca] exacto, es un unísono de la misma nota ¿no?” (1) Ap asiente con la cabeza, entendiendo a lo que M se refería.</p>	<p>A partir de este momento, se empieza a generar otro aprendizaje relacionado con una técnica de guitarra en la que se realizan armónicos. Este aprendizaje comienza con la observación activa del aprendiz sobre lo que el maestro hace y posteriormente lo imita, en un intento por apropiarse de ese conocimiento.</p> <p>En cuanto el maestro observa la manera en que el aprendiz realiza la indicación le proporciona sugerencias, es decir, hay una continuación de la participación guiada.</p> <p>Una vez que el aprendiz ha realizado el ejercicio y ha sido corregido por el maestro, va configurando su aprendizaje con base en las indicaciones del maestro y la práctica.</p>
<p>16:33</p>	<p>M: (2) “Y después mano izquierda cambia de posición [recorre un poco su mano izquierda hacia el lado izquierdo], y toca como lo habías tocado, esto [toca el pasaje, mientras Ap está observando su mano izquierda en el mástil buscando la manera en como lo había hecho antes, una vez que lo tiene ubicado, observa a M y a su partitura], entonces te lo toco ahora lento para que veas, checa mi mano izquierda [empieza a mover los dedos de su mano izquierda, Ap asiente] por la digitación [M empieza a tocar el ejercicio y lo hace lento], después toca como lo haces. Intenta otra vez, lentamente este ritmo de digitación”.</p> <p>Ap toca tres veces el inicio porque no le sale bien, aunque en la tercera vez no le sale muy bien, continúa tocando, pero muy bajito.</p>	<p>El maestro le indica al aprendiz los aspectos en los que tiene que fijarse, y promueve en él una observación activa, porque después, le solicita que ponga en práctica lo observado. Lo que da continuidad al proceso de participación guiada.</p>

17:10	<p>M: “Eso es, y ahora, ahora intenta hacer esto muy <i>legato</i>. Este cambio de posición <i>legato</i> [toca el pasaje de manera ligada y vuelve a repetir el inicio, mientras (3) Ap también lo intenta en su guitarra], (2) que no se escuche ningún corte, y eso también [Ap dirige su mirada al maestro], el armónico, escucha este armónico, tiene que estar fuerte [toca], este [lo vuelve a tocar], porque la resonancia de este La se va a quedar, se debe quedar y eso le da un colchón al sonido [Ap asiente con la cabeza mientras sigue manteniendo la posición de su mano izquierda en el mástil] y también te ayuda algo para que suene <i>legato</i> [Ap sigue intentando en su guitarra] otra vez”.</p>	<p>A partir de la observación de la ejecución del aprendiz, el maestro hace correcciones, le explica la manera en cómo no debe hacerlo, así como los aspectos en los que debe fijar su atención para mejorar su interpretación.</p>
17:50	<p>(2) Ap trata de tocarlo, la primera vez no le sale, pero le sale a la segunda y vuelve a repetirlo.</p> <p>M: “Mira mi mano izquierda [interrumpe a Ap, quien voltea a mirarlo], mira mi mano izquierda, aguanta un poco más el sonido de la mano izquierda [lo toca, mientras Ap coloca su mano en la posición para tocarlo], aguántalo. Lo voy a hacer en cámara lenta [Ap asiente], en cámara lenta, mira [lo toca]. Otra vez [Ap quiere intentarlo, pero observa a M, este lo vuelve a tocar, mientras Ap empieza a practicarlo]. Ahora tú”.</p> <p>Ap lo intenta.</p> <p>M: (1) “Ahí va. Eso es” [Ap empieza a sonreír, mientras M asiente] Eso es. Otra vez y sigue tocando para adelante”</p>	<p>El maestro centra la atención del aprendiz en su mano izquierda porque se da cuenta que tiene ciertas dificultades. Le insiste en que observe cómo toca el pasaje musical y lo repite varias veces. En cuanto termina de explicar, le da la oportunidad al aprendiz de ponerlo en práctica, quien realiza el ejercicio hasta que el maestro asiente, le indica que está bien su ejecución y le pide que continúe, lo que propicia el aprendizaje.</p>
Categorías teóricas: (1) aprendizaje, (2) participación guiada, (3) apropiación participativa.		

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de la clase magistral, disponible en Facultad de Música UANL (2021).

Los aprendizajes que se generaron a lo largo de la clase magistral (Cuadro 1) exigen habilidades y destrezas específicas (como es la interpretación, realizar *legatos*, tocar armónicos, cambiar las posiciones de ciertos pasajes en los trastes y por lo tanto, utilizar otras digitaciones, ubicar las notas en el diapason con facilidad) que tienen un gran valor musical y por ende sociocultural dentro de la música clásica y en

especial en la guitarra clásica. También requiere de conocimientos y habilidades por parte del maestro (conocer el tema, saber cómo enseñar y ser empático con el estudiante) para impartir las clases.

A lo largo de la clase magistral se generaron diversos aprendizajes. Uno de ellos tiene que ver con la tonalidad de la pieza original y la versión que el aprendiz tiene para guitarra (ambas en La mayor). Cabe señalar que existen arreglos en donde los arreglistas deciden transponer la tonalidad original a otra, para adecuarla al registro del instrumento, lo que implica otra sonoridad y digitación. Otro aprendizaje está relacionado con el bajo de la pieza original, el cual cambia en la versión para guitarra, lo que genera cambios en la sonoridad y requiere adaptar el registro a la guitarra, así como emplear otra digitación. El otro aprendizaje es el armónico<sup>5</sup> que le enseñó el maestro, mismo que se vio reflejado cuando el aprendiz interpretó la pieza en repetidas ocasiones siguiendo las indicaciones del maestro y ya no como lo hacía antes.

Se propició la generación de aprendizajes cuando el aprendiz realizó la actividad y fue guiado por el maestro, quien además de la explicación proporcionó ejemplos prácticos que servían de guía para el aprendiz. Estos aprendizajes se consolidarán con el tiempo siempre y cuando el aprendiz ponga en práctica las sugerencias del maestro, de lo contrario podrán llegar a olvidarse.

En la clase magistral predominaron explicaciones del maestro, con contadas participaciones por parte del aprendiz en la ejecución de la obra musical. Hizo falta una buena distribución del tiempo para las explicaciones teóricas, prácticas y la participación del aprendiz, ya que por el tiempo que disponían —la clase duró poco más de una hora— no terminaron de abordar la obra musical en su totalidad. Por otro lado, al ser una clase magistral difícilmente habrá continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aprendiz con el mismo maestro debido a que solo se da una vez.

---

<sup>5</sup> El armónico es una manera de tocar algunas notas en la guitarra para que suenen a la octava, es decir, más agudas. Únicamente se puede realizar en los trastes 5, 7, 9 y 12. La yema del dedo se coloca apenas tocando la cuerda sin presionar y se retira justo después de tocar, de manera que queda sonando dicha nota. También se utilizan los armónicos para afinar el instrumento con el oído.

El proceso de aprendizaje se llevó a cabo a través de la participación guiada de manera explícita. Esta última se reflejó en los momentos en que el maestro observaba la ejecución del aprendiz y le proporcionaba correcciones; sugerencias para mejorar su interpretación; le mostraba con el ejemplo cómo tenía que hacerlo, lo que no tenía que hacer y los aspectos en los que tenía que centrar su atención. De manera que el proceso de aprendizaje no se limitó a una observación pasiva, sino activa.

La participación del aprendiz fue organizada y estructurada por el maestro. Después de una explicación teórica y práctica, el maestro solicitaba al aprendiz que pusiera en práctica lo observado y aprendido con la finalidad de que pudiera comprender las indicaciones del maestro, elemento fundamental para el proceso de apropiación participativa. En algunas ocasiones el maestro era interrumpido por la participación del aprendiz y viceversa.

Como se trató de una clase individual el único guía fue el maestro —a diferencia de una clase grupal en donde la participación guiada puede darse entre pares, es decir, los guías pueden ser los propios compañeros de grupo—, quien se ha apropiado de la manera de interpretar la música clásica —por su amplia trayectoria académica en la ejecución de obras musicales de este género—, lo que le ha permitido apropiarse de conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten guiar al aprendiz en la interpretación de la música clásica en la guitarra.

La construcción de puentes entre los conocimientos previos del aprendiz y la información con la que se familiarizaría se realizó sobre la base de su interpretación. Dicha interpretación fue el punto de partida desde el cual el maestro sugirió indicaciones y realizó correcciones.

El proceso de apropiación participativa comenzó en el momento en que el aprendiz trató de aplicar las sugerencias del maestro directamente en el instrumento. La apropiación participativa se vio reflejada con la técnica del armónico, ya que cada vez que el aprendiz empezaba a interpretar la obra ponía en práctica el armónico. No obstante, es un proceso que requiere tiempo, por lo que el aprendiz aún se encuentra en el proceso de apropiación de los conocimientos, habilidades y destrezas que le enseñó el maestro, mismo que logrará consolidarse

cuando la interpretación del aprendiz haya mejorado, cuando lo haya asimilado y se haya apropiado de ellos, de manera que formen parte de su interpretación. Aunado a ello, el aprendiz también se encuentra en un proceso de apropiación de la música clásica al iniciarse en la interpretación de obras de compositores clásicos.

### **Rogoff en diálogo con otros autores**

Dado que la formación musical ha sido objeto de análisis de distintas corrientes, en este apartado se relacionan las categorías de Rogoff con los aportes de autores como Hennion (1987), Pozo (2020) y Madariaga y Arriaga (2011), quienes abordan la formación musical.

Hennion (1987) plantea la sociología de la mediación, en lugar de la etnografía de la enseñanza musical, para el análisis de la formación musical. Las mediaciones que propone tienen que ver con las instituciones educativas musicales, mismas que no únicamente desempeñan la función social de reproducción cultural, sino que también ejercen cierto poder y control sobre las y los estudiantes, sobre todo con el modelo occidental de los conservatorios, en donde se impone un límite de edad y un repertorio exclusivo. La segunda mediación es el instrumento. Los tres actores clave que intervienen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje musical son: 1) las madres y padres de familia; 2) las instituciones educativas de música; 3) las y los jóvenes (Hennion, 1987).

Estas aportaciones se complementan con las categorías propuestas por Rogoff (1993), en tanto que las instituciones educativas culturales, la familia y las y los pares académicos son quienes guían la participación de las y los aprendices, es a través de dichos actores que se dan procesos de participación guiada. Incluso Rogoff (1993) considera el escenario familiar cuando señala que “las primeras formas de participación del niño y de sus destrezas están apoyadas por un entorno cercano al hogar. Gradualmente, son capaces de desenvolverse en escenarios familiares cada vez más amplios” (pp.52-53).

En la corriente pedagógica, autores como Madariaga y Arriaga (2011) han centrado sus investigaciones en el análisis de la relación existente entre la práctica educativa docente y la motivación

estudiantil. Por otro lado, Swanwick (1991, citado en Madariaga y Arriaga, 2011) recalca que un elemento que influye en la educación musical está relacionado con la manera en que las y los docentes organizan sus clases, de acuerdo con las concepciones filosóficas que tienen sobre la educación musical. Propone tres concepciones filosóficas a través de las cuales, los docentes organizan la educación musical: tradicional, progresista y multicultural.

Dentro de la corriente psicológica, autores como Pozo (2020) enfatizan tres aspectos para comprender y transformar el aprendizaje de la música: 1) los resultados —que pueden ser simbólicos, procedimentales y actitudinales—; 2) los procesos psicológicos —como la atención y percepción, memoria, aprendizaje, motivación, emoción y metacognición— y; 3) las condiciones —cantidad y tipo de práctica, organización social del aprendizaje, papeles que desempeñan las y los maestros.

En suma, en la corriente psicológica y pedagógica se destacan los procesos psicológicos que atraviesan las y los aprendices de música, los distintos modelos educativos impartidos en las instituciones musicales (los conservatorios, academias y escuelas de música tanto públicas como privadas), así como la manera en cómo las y los docentes imparten clases de música, mismas que se centran en el individuo y en lo que se aprende.

Las categorías que propone Rogoff se pueden enriquecer y complementar con los aportes de las corrientes mencionadas con anterioridad. En el caso de la corriente psicológica, esta puede aportar elementos significativos para ampliar la perspectiva analítica de la formación musical. Por ejemplo, con relación al aprendizaje, se puede ahondar en los tipos de aprendizaje que menciona Pozo (2020): simbólicos, actitudinales y procedimentales.

La corriente pedagógica puede aportar elementos a la categoría de participación guiada en la relación que tiene cada tipo de aprendizaje con la práctica docente, misma que puede complementarse con el significado de aprender música y la manera en cómo se aprende, considerando el contexto sociocultural en el que se inscriba dicha práctica.

## Reflexiones finales

Las categorías sociológicas de Rogoff (1993), aunque no son definitivas, son muy sugerentes para comprender el proceso de formación musical. Pueden complementarse con los aportes de otros autores e incluso pueden utilizarse en investigaciones posteriores para analizar la construcción social de otro tipo de conocimientos (como ejemplifica la propia autora en su obra) en cualquier ámbito de la vida cotidiana que implique una enseñanza no formal o informal de actividades socioculturales.

El aprendizaje, sobre todo el que tiene que ver con una actividad sociocultural como la música, más allá de lo puramente teórico, requiere de una gran cantidad de tiempo y esfuerzo enfocada en la parte práctica, dado que, para favorecer el proceso de apropiación participativa en las y los aprendices, es necesario de un aprendizaje activo y dinámico. Por lo tanto, si no se pone en práctica lo aprendido, difícilmente se generarán y consolidarán nuevos aprendizajes, y el proceso de apropiación será muy limitado.

A través de la participación guiada las y los aprendices adquieren nuevos conocimientos y aprendizajes gracias a la guía proporcionada por el maestro, así como sus pares, en donde se reconfigura y enriquece el aprendizaje, a diferencia de lo que sucedería si la participación es limitada o predominan actitudes pasivas como la escucha y la observación sin el elemento práctico.

La apropiación participativa es, por lo tanto, un proceso relacional situado en el que interviene el aprendiz, el guía, sus pares y el contexto sociocultural en el que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje. Este proceso requiere tiempo para su consolidación. El contexto sociocultural puede facilitar o no la asimilación de conocimientos, así como la construcción de puentes entre los conocimientos previos y los apropiados; modificar la responsabilidad de aprender por parte del aprendiz; determinar las particularidades de actividades socioculturalmente valoradas, las habilidades y destrezas específicas que se requieren para la ejecución del instrumento musical, así como las técnicas que se utilizan para la interpretación de obras musicales, los orígenes de las mismas, entre otros.

## Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. (S. Zuleta, Trad.) Amorrortu (Trabajo original publicado en 1966).
- Etzkorn, P. (1982). Sociología de la práctica musical y de los grupos sociales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* 34(4), 619-635.
- Facultad de Música UANL (2021, 9 de noviembre). *Clase Magistral con el Mtro. Cecilio Perera* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=Yx\\_tQPftfPg](https://www.youtube.com/watch?v=Yx_tQPftfPg)
- Hennion, A. (1987). De una etnografía de la enseñanza musical a una sociología de la mediación. *Papers*, 153-177.
- Madariaga, J. y Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y Educación* 23(3), 463-476.
- Mayer-Serra, O. (1950). Problemas de una sociología de la música. *Revista Musical*, 59-70.
- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística* (74), 195-225.
- OIT Noticias. (2020, 9 de marzo). Informe mundial sobre el empleo juvenil 2020. Aumento de la exclusión de los jóvenes del empleo y la capacitación. OIT Noticias. [https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_737061/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_737061/lang--es/index.htm) 23
- Pozo, J. (2020). Psicología del aprendizaje de la música. En J. Pozo, M. Pérez, J. Torrado y G. López-Íñiguez (Coords.) *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp.69-107). Morata.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. (P. Lacasa, Trad.). Paidós.



## Condiciones de vida y desigualdades educativas de estudiantes de Sociología de la UNACH frente al Covid-19

---

Olga Lizzet López Trujillo<sup>1</sup>

### Introducción

**E**l objetivo de este capítulo derivado de una investigación es analizar las características de las condiciones de vida de los estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y las implicaciones de la pandemia de Covid-19 en su formación profesional durante el periodo escolar agosto-diciembre 2021 para identificar la desigualdad educativa en que se situaban.

La contingencia sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19 trajo consigo cambios significativos y drásticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y el rol de las instituciones educativas. El traslado de las actividades educativas de forma presencial a virtual y de la escuela al hogar fue uno de estos grandes cambios

---

<sup>1</sup> Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

que generó dificultades para aquellos estudiantes que no cuentan con acceso y disponibilidad de TIC y/o conectividad de calidad; en el aspecto familiar ya que implicó tener mayor y mejor organización tanto de tiempo como de espacios; en el ámbito económico ya que los estudiantes que carecían de estos recursos no podían solventar su educación de la mejor forma; en sus condiciones de salud física y mental que repercutieron en su estado anímico y en su nivel de disposición para realizar sus actividades académicas, especialmente para aquellos estudiantes que se infectaron (o alguno de sus seres cercanos) de Covid-19 y han resentido mentalmente las consecuencias del aislamiento por lo mismo; así como las características geográficas de sus zonas de residencia ya que en algunos casos les impedían tener buena conexión de internet, señal telefónica y disponer de medios electrónicos para realizar sus actividades académicas.

Esta diversidad de condiciones de vida situó a los estudiantes en procesos educativos desiguales y desafortunadamente no todos ellos(as) contaban con los medios y las condiciones óptimas para continuar con su educación lo que sacó a flote las desigualdades que ya existían y que se han hecho más evidentes. Por todo ello, los efectos que esta pandemia generó en el ámbito educativo han ido más allá de lo coyuntural, es probable que existan consecuencias a largo plazo y que los estudiantes universitarios no se hayan formado profesionalmente como debería ser, lo que afectará en gran medida su próxima participación en el campo laboral.

En cuanto al aspecto metodológico, esta investigación estuvo dirigida por una estrategia metodológica mixta: la perspectiva cualitativa permitió identificar y analizar las percepciones de los estudiantes de Sociología con respecto a las implicaciones de la pandemia en sus condiciones de vida y en el desarrollo de sus estudios profesionales; por otro lado, la perspectiva cuantitativa contribuyó a recuperar datos estadísticos de variables relevantes para conocer las condiciones de vida de dichos estudiantes en aspectos económicos, familiares, de salud y académicos.

Para esta investigación se usó una muestra no probabilística o muestreo dirigido, muestra constituida por participantes voluntarios,

muestreo por conveniencia (juicio) y muestreo en cadena o por redes (bola de nieve). Se aplicó la encuesta y entrevista como técnicas de investigación por medio de un solo instrumento: un cuestionario constituido por preguntas abiertas y cerradas, algunas de ellas bajo los parámetros de la escala de Likert, y desglosado en cinco variables que fueron 1) Datos generales; 2) Condiciones económicas; 3) Estructura y relaciones familiares; 4) Condiciones de salud; y 5) Rendimiento académico y expectativas profesionales. Debido a las condiciones en que se desarrolló este estudio, dicho cuestionario se aplicó en formato electrónico (recibido por medio del correo electrónico) y en formato físico una vez que fue posible el regreso a las aulas; finalmente, se logró aplicar un total de treinta y cuatro cuestionarios a estudiantes de distintos semestres de la Licenciatura en Sociología que corresponde aproximadamente a una tercera parte de la matrícula total para el semestre estudiado, dado que había para agosto-diciembre 2021 un total de 105 estudiantes inscritos en dicha licenciatura (UNACH, 2021).

### **Análisis sociológico de las condiciones de vida y desigualdades educativas de estudiantes de Sociología frente al Covid-19**

El sustento teórico de esta investigación se basa en tres ejes importantes: principales contribuciones teóricas sociológicas que se han hecho sobre educación y sociedad, análisis de las condiciones de vida y desigualdades educativas, y finalmente la incorporación de las TIC como herramientas educativas que cobraron mayor importancia en el contexto de la emergencia sanitaria.

Respecto al primer eje, una de las primeras aportaciones teóricas que ha contribuido al análisis de la educación como un proceso social es la Teoría Funcionalista, principalmente desde la sociología clásica con los planteamientos teóricos del sociólogo francés Durkheim. El Funcionalismo plantea que la sociedad debe estar estratificada según las capacidades de los individuos y sus funciones que obedecería a una diferenciación de recompensas, proceso en el cual la escuela tiene un rol fundamental en su carácter de institución formativa y selectiva: “la escuela se convierte en una institución selectiva que recompensa según los méritos obtenidos y las capacidades de los individuos de tal

manera que los certifica y los señala para que desempeñen funciones más acordes a sus características” (Fajardo y Cervantes, 2020, p.59).

Para Durkheim (1922/1975) la educación es aquel proceso por medio del cual una generación de adultos se encarga de instruir a una generación de niños y jóvenes para desarrollar en ellos diferentes habilidades que les permitan desenvolverse en el medio social en el que se encuentran y al que pertenecen:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 1922/1975, p. 53)

Continuando con el enfoque Funcionalista también es importante considerar los planteamientos teóricos de Parsons, desde la sociología norteamericana, respecto a la educación. Domínguez (2010) considera que la obra de Parsons llamada *The School Class as a Social System* es una de las más importantes para la sociología de la educación, pues a partir de ella analiza la educación desde la clase escolar partiendo de la idea de que esta se asemeja a la estructura social. Una de las consideraciones que Parsons hace sobre la educación desde el análisis de la clase escolar es que los sistemas educativos cumplen las funciones principales de ser el medio de socialización de los sujetos en las sociedades modernas y al mismo tiempo les corresponde asignar roles a cada uno de ellos. Para Parsons entonces, la educación cumple con dos funciones principales: *la función socializadora que permite desarrollar ciertas habilidades y actitudes en los estudiantes para desenvolverse de mejor forma en el futuro, y la función de formar la futura mano de obra que prestará sus servicios a la sociedad* (Domínguez, 2010).

En las propuestas sociológicas clásicas de Weber también es posible encontrar algunos planteamientos que, según su perspectiva, configuran el ámbito educativo o de la enseñanza. Weber ofreció una propuesta sobre la función que tendría la educación, siendo esta la de

“reproducir lo establecido, inculcar conductas para preservar el tejido de la sociedad o la vida de grupos y la permanencia de instituciones” (Cataño, 2004, p. 402). Para ello, parte principalmente de su “teoría de las formas de dominación” (legal, tradicional y carismática) para explicar cómo funciona la educación en la sociedad según su postura; distingue tres tipos o modalidades de educación que se aplican en la sociedad: la educación carismática, tradicional y racional. La primera busca fortalecer las capacidades que los aprendices ya traen consigo (solo para los que poseen ese *carisma*), la segunda que intenta desarrollar las facultades de los individuos con relación al estrato social al que pertenecen y la última que pretende especializar a los individuos para capacitarse solo en ciertas áreas (Cataño, 2004).

Ahora bien, tomando en cuenta que este sociólogo entiende a la educación en términos de dominación y prestando importancia a la dimensión cultural, cabe mencionar entonces que “la relación pedagógica se presenta como una relación de dominación fundamental cuya consideración permite —y exige— poner en relación los ámbitos de la cultura y del poder” (Terrén, 1996, p.136). De esta manera, Weber se introduce en el ámbito educativo desde una perspectiva en la que la educación define en buena parte las diferencias de la estratificación social enfatizando la importancia de otros factores como el ejercicio de la autoridad y dominación, así como la cultura al momento de impartir y recibir la enseñanza desde el enfoque histórico-cultural.

Otros aportes teóricos que proporcionan bases para dicha investigación son las Teorías de la Reproducción desde autores como Bourdieu y Bernstein. Bourdieu propone algunos planteamientos con énfasis en la dimensión simbólica y las relaciones de fuerza y poder que entretengan gran parte de su teoría (Fajardo y Cervantes, 2020). Retoman conceptos importantes como la reproducción social y la violencia simbólica, esta última la explican como la forma legítima en la que las culturas dominantes imponen sus ideas sobre las culturas dominadas, legitimidad que viene dada por las mismas ventajas que le proporciona su clase y que se manifiesta en el campo educativo a través de las “técnicas de coerción” como una estrategia para pasar desapercibida y que parezca ser un hecho inherente de la

educación (Bourdieu y Passeron (1970/1996). En su obra *La reproducción* (1970) escrita en conjunto con Passeron, plantean que las diferentes posiciones que se tienen con respecto a las relaciones de fuerza (que se explica en el proceso de reproducción social) y correspondiendo a los “intereses materiales y simbólicos” de los distintos grupos y clases, es lo que permite a la Acción Pedagógica reproducir la forma en que se distribuye el capital cultural entre dichos grupos y clases, lo que al mismo tiempo contribuye a la “reproducción de la estructura social”. (Bourdieu y Passeron (1970/1996, p. 51).

Por otro lado, también aparece la aportación del sociólogo inglés Bernstein quien basa sus planteamientos teóricos a partir de la Teoría de la Comunicación desarrollada por Habermas y da especial importancia a la transmisión cultural que se da en el proceso de educación desde los principios de comunicación y la asimilación de los códigos (Fajardo y Cervantes, 2020). Bernstein (1998) busca que las Teorías de la Reproducción se preocupen por abordar su análisis desde diferentes niveles, de esta manera, *él se centra en explicar cómo las relaciones de poder que se transmiten en el proceso educativo se pueden traducir en principios de comunicación de modo que se pueda entender el lenguaje y los códigos que se emplean en el nivel micro, en este caso, la escuela*. En este sentido, la educación es el medio por el que se transmiten las relaciones de poder que se encuentran fuera de ella y en esta transmisión la comunicación pedagógica juega el papel protagónico a través de la cual se transmiten también los modelos de dominación. (Bernstein, 1988).

Otra aportación desde la Teoría de la Resistencia la hace Giroux (como se citó en González, 2006) quien desde su pedagogía crítica percibe a la educación como un proceso de emancipación en el que los estudiantes se oponen a la opresión generada por los códigos culturales ya establecidos adoptando una actitud de rechazo hacia la idea de que el propósito de la educación obedece únicamente a consideraciones económicas. Desde este punto de vista entonces, Giroux (1985) afirma que las escuelas “no son meras instituciones económicas, sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos

que existen un tanto independientemente de la economía de mercado capitalista” (Giroux, 1985, p.40).

Ahora bien, respecto al segundo eje de esta investigación que corresponde al análisis de las condiciones de vida y desigualdades educativas, se han recuperado algunos planteamientos centrales de la teoría de Marx y continuaremos profundizando con Weber y Bourdieu.

De la teoría de Marx se retoma el concepto de *clase social* desde el cual explica las desigualdades. Para Marx la formación de las clases sociales se debe principalmente a la manera en la que se estructura el proceso de trabajo en una época determinada (o lo que en su teoría denomina como “modos de producción”) y las relaciones sociales que surgen de dicho proceso (Rojas, 2011; Sémbler, 2006). Marx reconoce dos clases sociales que son la burguesía o capitalista y el proletariado u obrera, dicha distinción cobra relevancia en el contexto educativo especialmente por la importancia de la reproducción de la *fuerza de trabajo* que, bajo un sistema económico capitalista, se encarga de perpetuar las desigualdades de clase; esta organización al mismo tiempo puede desatar un antagonismo permanente entre ambas clases, dando lugar a lo que es bien conocido como la *lucha de clases* (Sémbler, 2006).

En esta misma línea, las aportaciones que Weber hace sobre las desigualdades (que también trastocan el ámbito educativo) parten principalmente del estudio sobre la estratificación social; de esta manera, para este sociólogo la jerarquía de clases no es la única forma de estratificación social ya que también agrega a esta visión la jerarquía de estamentos basada no solo en aspectos que abarcan la posesión de bienes y servicios materiales, sino que añade otras características como el honor social y el prestigio que se forjan principalmente por la educación y la “naturaleza de la profesión”; esta forma de jerarquización social y las propias relaciones que emanan de ella contribuyen a generar desigualdades por la distribución de ciertos bienes que influyen de manera positiva o negativa en las clases sociales. (Weber, 1922/2002).

Siguiendo con el segundo eje retomamos la visión simbólica-cultural de Bourdieu. Álvarez (1996) menciona que su teoría descansa sobre los conceptos principales de *habitus*, *capital cultural*, *campo* y *estilos*

*de vida*, cuyo mecanismo relacional permite analizar las desigualdades sociales que al mismo tiempo se reflejan en el campo educativo, ya que se encuentran interrelacionados de tal modo que las prácticas que los agentes realizan en los distintos campos los llevan a desarrollar *habitus* diferentes y por consiguiente estilos de vida diferentes también, lo cual permite la distinción de las clases dominantes y las clases dominadas. Ante este panorama cabe decir que “las desigualdades educativas, en suma, resultan del encuentro entre la distribución desigual de capitales, *habitus* y prácticas” (Blanco, 2017, p. 755).

Finalmente, respecto al último eje sobre la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas educativas, se retoman en sucesión cronológica a partir de las distintas revoluciones tecnológicas que han marcado diferentes periodos en la sociedad. En este sentido, se identifican cuatro periodos de cambios tecnológicos o revoluciones tecnológicas que van desde la Revolución Industrial del siglo XVIII hasta la cuarta revolución tecnológica que se vive actualmente en el siglo XXI, sin embargo, es en la tercera revolución (segunda mitad del siglo XX) en la que ocurre el surgimiento y expansión de las TIC, la microelectrónica y la creación de Internet. (Campero, 2016; Cortés, 2016, citados por Martínez et al., 2020). Para el abordaje de este eje se retoma entonces al sociólogo Manuel Castells quien centró su análisis en la estructura de la *sociedad red* como la “nueva estructura social dominante” de esta era que se encuentra presente en todo el mundo y cuyo eje central de análisis es la revolución de las tecnologías de la información que se caracterizan fundamentalmente, no por la acumulación de información y conocimiento, sino por la capacidad de poder aplicarlos para construir un aparato de conocimiento. (Aldana, 2000).

Dentro de la teoría sociológica podemos retomar dos perspectivas teóricas que nos hablan acerca de la tecnología y su papel en la sociedad que, según Arana (2015), son el determinismo tecnológico y la teoría constructivista de la tecnología. Sobre la primera existen dos versiones: una sostiene que la tecnología es autónoma y ajena a lo social y la otra afirma que los cambios sociales se deben a los cambios tecnológicos ya que estos constituyen “la base técnica de

una sociedad” (como se citó en Arana, 2015, p. 3). Por otro lado, el constructivismo tecnológico considera a la tecnología como algo que “es fundamentalmente social” y se ajusta a los diferentes contextos y épocas de la historia (Feenberg, 2013, citado por Arana, 2015). Dado lo anterior podemos afirmar que las TIC no son simplemente tecnología, más bien su valor está definido por lo que se es capaz de hacer con ellas (Cabero, 2007); es decir, no se trata solamente de conocer el manejo técnico de las TIC, sino más bien sus usos sociales que permiten a los estudiantes adquirir capacidades para enfrentarse a situaciones de la vida real que traspasan lo digital.

Un aspecto a destacar de la incorporación de las TIC en la educación es que permite centrar el aprendizaje en el estudiante, haciéndolo más autónomo y generando un mayor sentido de responsabilidad en él, esta estrategia de enseñanza es más conocida como “aprender a aprender” (Escontrela y Stojanovic, 2004; Rea, 2018); sin embargo, es necesario considerar que esto también depende de la asimilación individual que los estudiantes decidan hacer sobre la generación y gestión de su propio conocimiento. Asimismo, es importante destacar que los docentes son parte vital de este proceso ya que han cambiado la forma de implementar su cátedra pasando de un mecanismo tradicional a uno más *actualizado* en donde el docente ya no cumple el rol clásico en el proceso educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014) sino que se ve en la necesidad de implementar otras estrategias y herramientas didácticas.

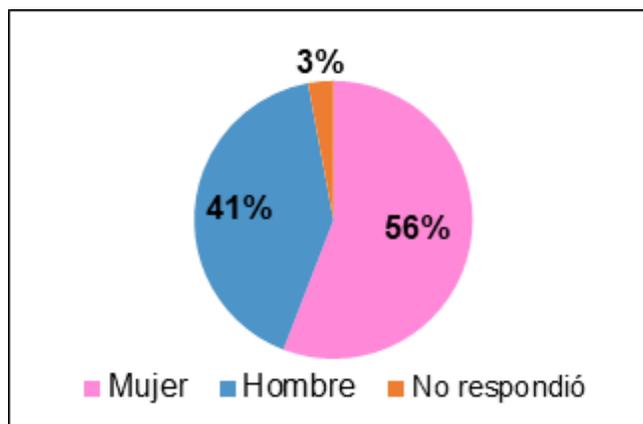
Idealmente el uso de las TIC en el campo educativo debería dar paso a tener una educación de mejor calidad, sin embargo y especialmente para ciertas regiones del mundo como América Latina, esta condición no se ha visto cumplida pese a los esfuerzos realizados principalmente desde la política pública (CEPAL-UNESCO, 2020; UNESCO, 2014).

## Resultados de investigación

Todas estas condiciones de vida y desigualdades educativas fueron puestas a la luz de la investigación en estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la UNACH para analizar la forma en que la pandemia repercutió en su formación profesional. Los datos más relevantes que surgieron a raíz del trabajo de campo realizado se exponen a continuación.

Entre algunos datos generales de los (as) participantes encontramos que hubo mayor proporción de mujeres (56 %) con respecto a los hombres (41 %), aunque con poca diferencia (Ver Figura 1). Casi la mitad de los (as) estudiantes son originarios(as) del municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas mientras que el resto son originarios (as) de otros municipios de la entidad como Comitán de Domínguez, Tuxtla Gutiérrez, Oxchuc, Tila, Ocosingo, e incluso de otras entidades como Oaxaca y Morelos, por lo que estaríamos refiriéndonos a estudiantes foráneos y en este sentido el 32 % de ellos (as) se encuentra en esta condición mientras que un 65 % corresponden a estudiantes locales, es decir, que radican en San Cristóbal de Las Casas.

**Figura 1.** Sexo de los estudiantes

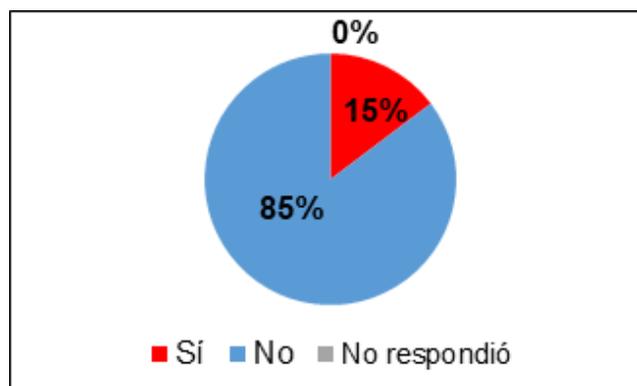


Fuente. Elaboración propia, octubre 2021- enero 2022.

El grupo de edad predominante entre los (as) participantes fue de 21 años seguido del grupo de 18 años. Con relación al estado civil de los (as) estudiantes, la información obtenida da cuenta de que la gran mayoría, esto es 91 %, está soltero o soltera y el resto de los (as) participantes se encuentran en concubinato, casados (as). Se tomaron en cuenta también aspectos de etnicidad en relación a los hablantes de alguna lengua indígena (actualmente consideradas como idiomas) encontrando que poco más de una cuarta parte, 26 %, hablan otro idioma además del español, como tsotsil, tzeltal y chuj; el 73 % restante lo componen los (as) estudiantes que solo hablan español. Finalmente, tomando en cuenta otros aspectos dentro de la dimensión cultural, se consideró la afiliación religiosa de los (as) participantes y se obtuvieron los siguientes resultados: poco más de la mitad de los (as) estudiantes, 53 %, respondió que profesa la religión católica; el porcentaje restante, 47 % se divide en protestantes, creyentes que no profesan ninguna religión y participantes adscritos (as) al budismo.

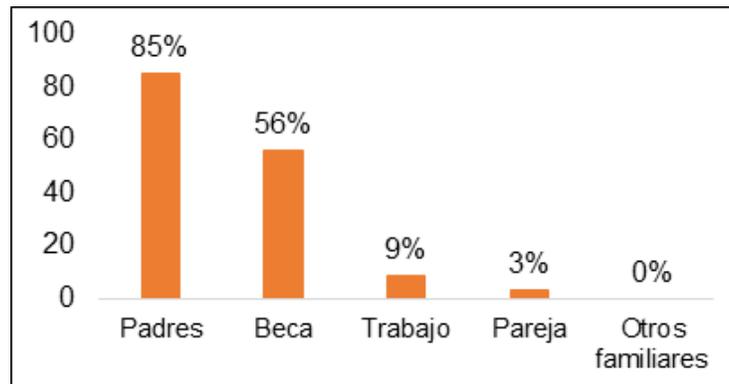
Se les preguntó sobre sus condiciones económicas y se consideró importante indagar si trabajaban con la intención de relacionar su situación económica con su rendimiento académico y profesional. Entre los resultados se destaca que el 15 % de los (as) estudiantes participantes afirmó que trabaja además de estudiar mientras que el 85 % manifestó que no lo hacía (Ver Figura 2). Los y las estudiantes que trabajan se dedican al comercio, son empleados, autoempleados (trabajadores independientes) y en los quehaceres del hogar.

En lo referente a la vivienda, 32 % dijo vivir en una casa rentada y 12 % en una casa prestada. En cuanto a servicios se tomaron en cuenta los básicos que son drenaje, agua y luz eléctrica. Casi todos los participantes, 94 %, contaban con los servicios de agua y luz eléctrica; mientras que el servicio de drenaje lo tenía casi el 90 %, según datos arrojados en el cuestionario aplicado.

**Figura 2.** Estudiantes que trabajan

Fuente. Elaboración propia, octubre 2021-enero 2022.

De acuerdo a los datos obtenidos, para la mayoría de los (as) participantes, 85 %, su principal fuente de recursos de subsistencia son sus padres, lo cual expresa una alta dependencia económica hacia ellos; asimismo, para el 56 % de los (as) estudiantes que cuentan con alguna beca, esta es su segunda fuente de recursos o incluso la primera y en algunos casos la única; por otro lado, para los (as) estudiantes que trabajan, su empleo también es un recurso de subsistencia (Ver Figura 3). En este sentido, las aportaciones económicas que existían en la familia de los y las estudiantes provenían principalmente de sus padres, solo del padre, de la madre, de otro familiar o familiares, de parte de la pareja e incluso ellos mismos aportaban económicamente a su familia (por ejemplo, los que trabajaban o los que eran beneficiados con alguna beca); al respecto cabe decir que la familia de buena parte de dichos estudiantes era beneficiada con más de una aportación.

**Figura 3.** Recursos de subsistencia de los(as) estudiantes

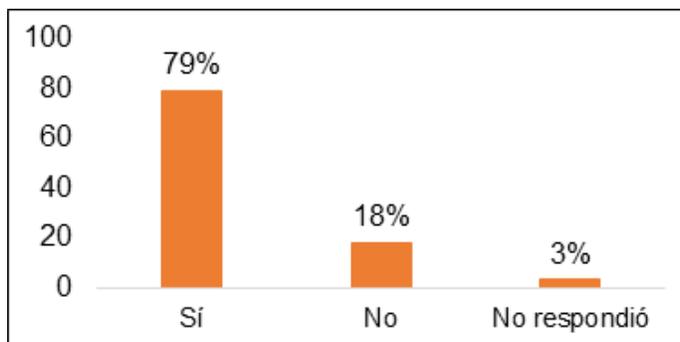
Fuente. Elaboración propia, octubre 2021-enero 2022.

Cabe mencionar que debido a la pandemia una de las mayores afectaciones para la familia de los (as) estudiantes fue en el ámbito económico ya que algunos (as) de ellos (as) comentaron que sus familiares perdieron su empleo, lo que provocó bajas considerables en sus ingresos y ciertas limitaciones en su vida cotidiana. En entrevista, una de las estudiantes comentó: “Considero que nos ha afectado de manera económica, pues durante un lapso de tiempo las actividades económicas pararon.” (Estudiante 24, comunicación realizada en noviembre de 2021) y en una situación más complicada otro estudiante comentó “toda mi familia perdió su trabajo” (Estudiante 7, comunicación realizada en octubre TIC —que también forman parte de las condiciones económicas—, se tomó en cuenta el servicio de internet, las formas de conexión, además de la disponibilidad de dispositivos en casa, específicamente computadora (propia) y teléfono celular ya que son los más comunes que se usan para realizar las actividades escolares. Entre los datos más apreciables está que el 18 % afirmó no contar con servicio de Internet tal como se aprecia en la Figura 4, dato que es preocupante al igual que el 21.7 % a nivel estatal según datos del Censo de Población y Vivienda levantado por INEGI (2021); también el 12 % dijo que no contaba con computadora, 6 % se conectaban contratando un paquete de saldo telefónico y 9 %

pagaba fichas de internet satelital. Además, 12 % dijo que no contaba con computadora, esto sumado a que casi la mitad de ellos (as) dijo que solo contaban con una computadora en casa que regularmente se compartían entre los demás miembros de la familia.

Por otro lado y dadas las circunstancias en las que se desarrolló la educación virtual durante el periodo de pandemia, es importante tomar en cuenta el ambiente familiar en el que los (as) estudiantes se encontraban ya que su casa fue el principal lugar en el que desarrollaban sus actividades académicas debido al confinamiento forzado, por lo que simultáneamente y en un mismo espacio desempeñaban roles diferentes: de hijos(as), algunos fungieron como jefes de familia (padre y/o madre), además de ser estudiantes también.

**Figura 4.** Disponibilidad del servicio de Internet



Fuente. Elaboración propia, octubre 2021-enero 2022.

Destaca en esta categoría que la mayoría, 82 %, son familias nucleares constituidas por el padre, la madre y/o hermanos (as); también hay estudiantes que solo viven con sus padres, viven solos, etcétera. Parte de este ambiente también es la calidad de la relación que él o la estudiante mantiene con su familia y desafortunadamente un 6 % afirmó que esta era poca y nada buena; asimismo, la motivación que los (as) estudiantes reciben de parte de su familia para el logro de sus metas también es un factor importante para su desempeño académico y profesional. Al respecto, se les preguntó a los (as) participantes la

frecuencia con la que reciben motivación de parte de sus familiares y la información da cuenta de que poco más de la mitad de los (as) estudiantes universitarios recibe motivación diaria/casi todos los días por parte de su familia; sin embargo, la investigación también expresa que más de un cuarto de dichos estudiantes recibe esta motivación de manera ocasional, pero no deja de ser preocupante el 9 % que dijo que casi nunca recibe motivación y peor aún, el 3 % que aseguró nunca tener estimulación emocional de parte de su familia.

Dentro de este mismo análisis y respecto a la opinión de los (as) estudiantes sobre la importancia de estudiar para su familia, se encontró que para la mayoría de sus familiares estudiar es una gran oportunidad sobre todo para lograr la superación personal y para avanzar en el logro de sus metas, así como para tener mejores oportunidades laborales, al respecto algunos (as) estudiantes comentaron: “[...] sin estudios, las posibilidades de encontrar un puesto de trabajo aceptable son realmente muy escasas.” (Estudiante 14, comunicación realizada en octubre 2021), “[...] en la actualidad vivimos con muy pocas probabilidades de ocupar cualquier puesto laboral.” (Estudiante 15, comunicación realizada en octubre 2021).

Desafortunadamente, aunque para la mayoría de los familiares estudiar significa una buena oportunidad, para algunos de ellos (una minoría) estudiar solo representa una pérdida de dinero, tiempo y no tiene gran significado, no tiene importancia; son argumentos que dan familiares tanto de estudiantes mujeres como hombres: “A la mayoría le parece una pérdida de tiempo y dinero” (Estudiante 6, comunicación realizada en octubre de 2021). Frente a la pandemia de Covid-19 no pueden pasar desapercibidas las condiciones de salud de los (as) estudiantes sujetos de esta investigación, por ello se destacó la importancia de mantener una buena salud, tanto física como mental, y la influencia que esto puede tener en el rendimiento académico y profesional.

En este sentido, casi una quinta parte de los (as) estudiantes, 18 %, mencionó padecer alguna enfermedad entre las que mencionaron diabetes, afectaciones en las tiroides, afectaciones hormonales como SOP (Síndrome de Ovarios Poliquísticos), padecimientos crónicos de la garganta y el estómago, así como problemas de la vista,

lo cual es preocupante por su calidad de vida tomando en cuenta que estamos hablando de jóvenes, y consecuentemente por su rendimiento académico. Además de todos estos padecimientos no podía faltar el tema del Covid-19, afortunadamente el porcentaje de estudiantes contagiados fue menor (26 %) respecto al de los no contagiados (71 %), como puede verse en la Figura 5.

**Figura 5.** Estudiantes que se contagiaron de Covid-19



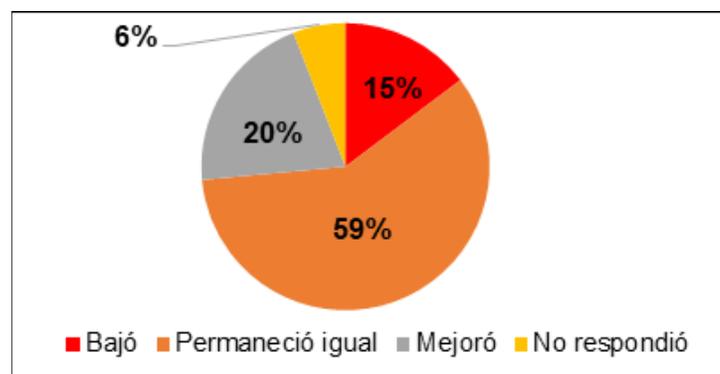
Fuente. Elaboración propia, octubre 2021-enero 2022.

Respecto al tema de la salud mental, el confinamiento social que se tuvo que tomar como medida para evitar los contagios tuvo implicaciones en el estado de ánimo de los (as) estudiantes cuyas afectaciones más comunes fueron el aumento de estrés, ansiedad, insomnio, aburrimiento, incertidumbre, tristeza, desesperación, depresión e irritación; cabe resaltar que 79 % de ellos (as) declararon haber tenido dichas afectaciones en su salud mental que les afectó en diferentes formas e intensidades. Al mismo tiempo, el aislamiento provocó la falta de socialización principalmente con los familiares más cercanos lo que también significó para los (as) estudiantes y sus familias una afectación en su vida cotidiana, además, la situación emocional de los (as) estudiantes se vio afectada también por la pérdida de sus familiares (en algunos casos), que también les provocó una desestabilización en sus actividades cotidianas.

Sin embargo, el aislamiento por la pandemia no tuvo tales efectos negativos para todos ellos (as) sino que algunos expresaron que no les afectó de forma significativa y que buscaban actividades en casa para no tener que exponerse al salir, además, algunos (as) comentaron que casi no les gustaba “salir ni convivir mucho” por lo que el aislamiento no representaba una restricción para ellos en ese sentido, incluso una de las estudiantes dijo: “Me he sentido más segura, me he alimentado de una mejor manera, he dedicado más tiempo a mis estudios y a lo que me gusta hacer.” (Estudiante 14, comunicación realizada en octubre de 2021). De la misma manera, comentaron que no todas las afectaciones fueron negativas, ya que algunos mencionaron en entrevista que les ayudó a tomar conciencia sobre el cuidado preventivo de la salud, así como a tener un mayor y mejor conocimiento sobre la importancia de las medidas de higiene: “Ahora tomamos medidas preventivas para cuidar nuestra salud, cambiamos varios aspectos de nuestra vida cotidiana” (Estudiante 10, comunicación realizada en octubre de 2021).

En cuanto a los aspectos educativos, cabe resaltar que la pandemia de Covid-19 influyó en el promedio general de los (as) estudiantes en el periodo escolar agosto-diciembre 2021 y lo hizo de manera negativa para el 15 % de ellos (as) pero de manera favorable para otro 20 % ya que su promedio mejoró durante este periodo (Ver Figura 6).

**Figura 6.** Evolución del promedio general de los (as) estudiantes durante la pandemia



Fuente. Elaboración propia, octubre 2021-enero 2022.

También consideré importante indagar sobre las materias reprobadas, no solo durante los estudios universitarios en general sino también durante el periodo de la pandemia, para dimensionar la forma en que les afectó desde un análisis comparativo. Destaca en la información obtenida en esta investigación que más del 70 % de los (as) estudiantes participantes afirmaron no haber reprobado ninguna materia ni durante sus estudios universitarios ni durante la pandemia, lo cual nos da una señal positiva de que las condiciones para la mayoría de los estudiantes no fueron tan negativas como el panorama parecía indicar.

En este análisis también se tomó en cuenta la percepción de los (as) estudiantes sobre el proceso educativo virtual que se desarrolló en la UNACH durante la pandemia como estrategia para enfrentar el virus que se propagaba y que amenazaba con infectar todo a su paso. Se identificó un balance entre las percepciones positivas y negativas; sus opiniones se refieren en general a los docentes, las TIC, el ámbito económico, de aprendizaje e investigación, salud, procesos de socialización, así como de la flexibilidad de los espacios y horarios.

Desafortunadamente la mayoría de las opiniones negativas hacen referencia a los y las docentes. Los (as) participantes resaltaron lo inadecuada que era su forma de explicar los temas en clase, también comentaron la presencia actitudes negativas de su parte (irresponsabilidad, indiferencia, falta de comprensión, etc.) y por lo tanto no existía buena comunicación con ellos (as); notaron que había falta de capacidad en el dominio de los contenidos de las asignaturas que impartían y además sobrecargaban a sus estudiantes de actividades, todo esto aunado a que era evidente su falta de actualización respecto al manejo de las TIC. Cabe mencionar aquí que si bien algunos (as) docentes se encuentran fuera de estas características, también había un número considerable que desafortunadamente sí encajaban dentro de las percepciones negativas.

En cuanto a las TIC, para algunos (as) estudiantes fue un aspecto positivo ya que expresaron haber mejorado su conocimiento sobre ellas al tener un mayor acercamiento, específicamente con la plataforma que se habilitó para los estudiantes de la UNACH (Educa-t). Mientras para algunos la experiencia fue positiva, para otros desembocó

en complicaciones negativas, principalmente por la mala calidad de la conexión a internet, el acceso y la disponibilidad de aparatos tecnológicos, y el uso y manejo de plataformas. Si bien el uso de las TIC no es algo tan novedoso para las nuevas generaciones, existe todavía desconocimiento sobre el uso de ciertas plataformas digitales. Por ello, la Estudiante 12 dijo que “desconocía sobre plataformas digitales y fue un poquito complicado aprender a usarlas [...]” (Comunicación realizada en octubre de 2021).

También explicaron los (as) estudiantes que en cuestiones de aprendizaje la modalidad virtual era muy deficiente y que se vieron forzados a adaptarse “a una manera distinta de aprender” (Estudiante 27, comunicación realizada en noviembre de 2021), situación que también se llevó de paso las actividades prácticas como las investigaciones de campo que, según la Estudiante 14, “se han visto reducidas, y representan una pieza fundamental en nuestra formación académica” (Comunicación realizada en octubre de 2021); varios estudiantes comentaron que en esta modalidad su nivel de aprendizaje fue realmente escaso, especialmente por la falta de resolución de sus dudas.

Otro de los aspectos negativos que resaltaron los (as) participantes fue la falta de socialización que implicó estudiar de forma virtual, ya que claramente la única interacción posible era a través de algún dispositivo electrónico por lo que se volvió una rutina aburrida, aunado a todo esto, el ruido que había en casa les causaba interrupciones y distracciones en sus actividades académicas y, en casos más severos, la falta de señal telefónica e internet en su lugar de residencia provocaron el desinterés en el desarrollo de sus estudios profesionales.

Pese a ello, algunos estudiantes rescataron aspectos positivos de las actividades virtuales, por ejemplo, mencionaron que esta modalidad representó un ahorro económico en gastos que en clases presenciales habrían tenido que hacer, tales como servicios de alimentación, alquiler de vivienda, transporte, esto principalmente para aquellos estudiantes foráneos (estudiantes que radicaban fuera de San Cristóbal de Las Casas); inclusive en fotocopiar sus lecturas ya que una estudiante expresó en la entrevista: “Otro de los aspectos positivos es el hecho de que con esta modalidad virtual, los docentes

tienen que enviar las lecturas a la plataforma, y nos ahorramos [...] en ir a sacar las copias [...]” (Estudiante 18, comunicación realizada en octubre de 2021).

Ante este panorama, se cuestionó a los (as) participantes sobre sus expectativas profesionales. Algunos comentaron, en el corto plazo, aprobar satisfactoriamente su semestre hasta concluir la licenciatura y graduarse; otros comentaron a mediano y largo plazo continuar estudiando un posgrado porque consideran que esto les puede generar mayores y mejores oportunidades, e incorporarse al ámbito laboral. En este contexto también es importante referir que, al haber reflexionado sobre sus expectativas profesionales, los (as) estudiantes también cayeron en cuenta de cuál es la motivación que tenían por continuar estudiando su licenciatura. El principal motivo, según sus respuestas, fue laboral, de tal manera que una estudiante dijo: “Porque me gusta la licenciatura y porque considero que puede abrirme puertas para posteriormente superarme profesional y personalmente” (Estudiante 12, comunicación realizada en octubre de 2021).

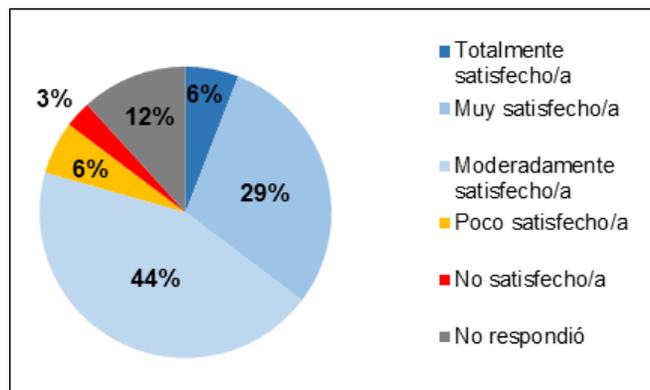
También porque están interesados (as) en continuar aprendiendo y generando conocimientos y porque tienen deseos de continuar estudiando para ayudar a sus familias, como mencionó el Estudiante 5 (Comunicación realizada en octubre de 2021); asimismo, algunos (as) estudiantes mencionaron que continuaban estudiando por su deseo de aportar a la sociedad, de tal forma que una estudiante mencionó: “Porque me interesa la transformación de mi realidad situada que esté encaminada hacia otras formas de convivencia social [...]” (Estudiante 22, comunicación realizada en noviembre de 2021).

Continuando con estos aspectos positivos podemos referir que la pandemia de Covid-19 dejó en los (as) estudiantes que participaron en esta investigación, o al menos en casi la mitad de ellos, el desarrollo de un proceso de autoaprendizaje que resultó favorable para su formación profesional, aunque también hubo estudiantes que afirmaron tener complicaciones en este aspecto ya que tradicionalmente estaban acostumbrados y acostumbradas a tener la guía de un docente para realizar sus actividades, y por lo tanto durante su vida escolar no habían desarrollado las suficientes estrategias para

ser autodidactas en la modalidad virtual que se empleó durante el periodo de pandemia, sin embargo, las mismas condiciones les obligaron a buscarlas.

Finalmente y siguiendo con los factores que influyen en la calidad de la formación profesional de los y las estudiantes, y a raíz de las experiencias contadas por ellos (as) mismos (as) anteriormente, también surgió la necesidad de preguntar entonces cuál era el nivel de satisfacción que sentían al estudiar la licenciatura en Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales, ya que si se sentían cómodos o cómodas de alguna manera se esforzarían por concluirla, lo contrario que ocurre con aquellos (as) estudiantes que no se sentían a gusto y que la eligieron como una segunda opción o que por otros motivos se encuentran estudiándola. Al respecto y desafortunadamente, solo el 6 % mencionó estar totalmente a gusto estudiando su licenciatura mientras que el mayor porcentaje se concentró en aquellos (as) estudiantes que dijeron estar moderadamente satisfechos (as), tal como se aprecia en la Figura 7. Estos datos sacan a la luz que, a pesar de que para la mayoría de los (as) participantes su motivación para continuar estudiando es el gusto e interés por la licenciatura, no necesariamente significa que se sientan completamente convencidos de esto.

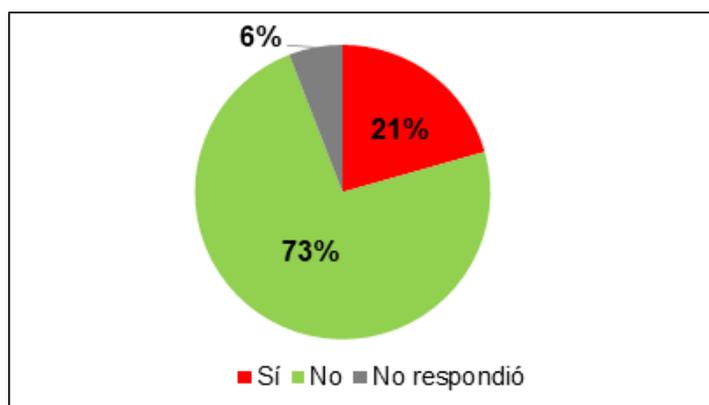
**Figura 7.** Nivel de satisfacción de los(as) estudiantes respecto a la Licenciatura en Sociología



Fuente. Elaboración propia, octubre 2021-enero 2022.

En este sentido, se les cuestionó entonces a los (as) participantes si habían considerado la posibilidad de suspender o abandonar sus estudios, esto con el fin de conocer cuál podría ser el nivel de deserción escolar, todo esto de la mano del contexto del Covid-19, y de acuerdo a la información obtenida poco más de una quinta parte, 21 %, de ellos (as) señalaron que sí habían considerado abandonar o suspender sus estudios de licenciatura, en tanto que el porcentaje restante manifestó no haber pensado en dicha posibilidad. (Ver Figura 8).

**Figura 8.** Estudiantes que han considerado suspender o abandonar sus estudios



Fuente. Elaboración propia, octubre 2021-enero 2022.

Este es un porcentaje sobresaliente, especialmente si consideramos todas las implicaciones negativas que se han venido describiendo a lo largo de este capítulo. Las causas principales que orillaron a los y las estudiantes a pensar en esta posibilidad fueron los problemas económicos, la falta de interés hacia sus estudios universitarios, por las condiciones mismas de la modalidad virtual implementada, las fallas de Internet, falta de disponibilidad de dispositivos electrónicos (computadora, celular) y el tener que compartirlos en ocasiones, situaciones y conflictos familiares, conflictos con los docentes, incluso por afectaciones a la salud mental, y en general también mencionaron que simplemente la pandemia los orilló a pensar en esta posibilidad.

Las experiencias recabadas durante esta investigación y que se han venido puntualizando a lo largo de este capítulo, permiten dar cuenta de todas las situaciones desfavorables para algunos (as) estudiantes que, sumándole la aparición del Covid-19, desembocan en que hayan pensado en la probabilidad de abandonar su programa de estudios. Para finalizar, un dato que resulta importante resaltar de este análisis es que, de los (as) participantes que sí han considerado la posibilidad de suspender o abandonar sus estudios, la mayor proporción son estudiantes mujeres, lo cual nos recuerda que —aunque el enfoque de este estudio no es propiamente ese— las desventajas por género continúan estando presentes cuando nos referimos a situaciones de desigualdad, y en este sentido, el campo educativo continúa siendo un espacio en el que se producen y mantienen dichas desigualdades.

### Reflexiones finales

Durante el proceso de esta investigación y a lo largo de este capítulo se ha buscado responder a la pregunta: ¿Cuáles son las condiciones de vida de los estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, de la UNACH y de qué manera inciden junto con las implicaciones de la pandemia de Covid-19 en su formación profesional? Y en el transcurso de la misma se han ido revelando puntos clave que han permitido darle respuesta.

Respecto y desde la fundamentación teórica que sostienen las Teorías de la Reproducción, especialmente desde la contribución de Pierre Bourdieu, se puede mencionar que en efecto existen situaciones de desigualdad educativa entre los (as) estudiantes de esta investigación cuyas condiciones de vida los separan en clases con sistemas de diferenciación que van desde las condiciones socioeconómicas hasta las propiamente ideológicas y que se ven reflejadas en su quehacer como estudiantes así como en su desempeño académico. Estas condiciones diferenciadas en que se situaron los y las estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la UNACH en esta etapa de pandemia se generaron por diversos factores multidimensionales (económicos, sociales, culturales y políticos) que propiciaron posiciones de

desigualdad educativa y que inciden como elementos reproductores de condiciones marginales de vida a corto, mediano y largo plazo.

Por otro lado, y bajo la idea de que todo objeto de estudio se encuentra sociohistóricamente situado, es importante recordar que los y las participantes son originarias de distintos municipios de la entidad e incluso de otras entidades de la república mexicana, por ello, sus condiciones de vida son diversas al mismo tiempo que sus contextos. Como es bien sabido, el estado de Chiapas es uno de los que tiene un mayor índice de marginación a nivel nacional, esto se refleja en aquel casi 80 % de los habitantes que no poseen internet según datos del INEGI (2021), sumado a que más del 70 % de su población se encuentra en situación de pobreza según datos del CONEVAL (2020). Se ve reflejado también en el poco porcentaje de jóvenes a nivel estatal que se encuentran estudiando su educación superior y en la escasa oferta educativa de dicho nivel en la entidad, ya que las pocas instituciones públicas de educación superior se concentran —en su mayoría— en tres municipios de los 124 en total que hay en el estado. Este panorama ha obligado a los y las estudiantes a buscar mejores oportunidades, muchas veces fuera de su lugar de origen —como fue el caso de un tercio de los (as) participantes— y a vivir por tanto en condiciones que implican otras características.

Tales condiciones de vida a las que se ha hecho referencia a lo largo de esta investigación se agravaron con la llegada de la pandemia de Covid-19 dejando efectos negativos principalmente en el ámbito económico y de salud mental de los (as) estudiantes cuyas afectaciones más comunes fueron el desempleo y la baja en los ingresos económicos, así como el aumento de estrés, ansiedad, insomnio, aburrimiento, incertidumbre, tristeza y desesperación, respectivamente. En el aspecto educativo repercutió en el rendimiento académico de casi una cuarta parte de ellos quienes presentaron un descenso en su promedio; en la baja calidad de la relación con sus docentes; también en el aspecto tecnológico por las malas condiciones de acceso y conexión tanto a internet como a dispositivos, así como en el desconocimiento sobre el manejo de algunas plataformas. Otra de las reflexiones finales

de este capítulo apunta a que la estrategia de implementar la modalidad virtual en esta institución no fue suficiente para cubrir las necesidades de aprendizaje de los (as) estudiantes en tanto que un 21 % —en su mayoría mujeres— señaló haber pensado en la posibilidad de suspender o abandonar sus estudios de licenciatura.

Por todo lo anterior cabe mencionar que las restricciones de las condiciones económicas, materiales y tecnológicas del contexto geográfico en donde viven los (as) estudiantes; las relaciones familiares que derivan en falta de comprensión y de ambientes óptimos para su proceso de aprendizaje, así como las percepciones negativas sobre la importancia de los estudios profesionales que orientan prácticas que les dificultan cumplir sus metas universitarias, aunado a los problemas de la contingencia sanitaria y sus implicaciones en la salud física y especialmente mental, incidieron en una parte significativa de la población estudiantil para desalentar el interés por el desarrollo de sus estudios profesionales, particularmente en las mujeres.

Al mismo tiempo, las deficiencias de las estrategias de políticas educativas a nivel institucional, estatal y federal para atender con eficacia la diversidad de la población estudiantil, con diferentes capacidades, habilidades y condiciones de vida, en momentos de crisis sanitaria-social y económica, sumado a la presencia de docentes con poco o nulo compromiso a su práctica docente y a problemas de actualización profesional en manejo de TIC, incidieron en una atención negativa a las carencias de la población estudiantil con necesidades diversas, lo que desencadena situaciones de desigualdad educativa aún mayores.

## Referencias

- Aldana, M. (2000). Reseña de “La era de la información, realidades y reflexiones sobre la globalización” de Manuel Castells. *Espiral*, 6(18), 285-316.
- Álvarez, A. (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 145-172.
- Arana, J. (2015). Concepción sociológica de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación dentro de los lineamientos directrices del Programa Conectar Igualdad. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo (CIDE).
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. Evidencia para el nivel primario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 751-781.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.
- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. McGraw-Hill.
- Cataño, G. (2004). Max Weber y la Educación. *Espacio Abierto*, 13(3), 395-404.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). Informe Covid-19: La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Infopobreza. Medición de pobreza, 2018-2020*. <http://sistemas.coneval.org.mx/InfoPobreza/>
- Domínguez, P. (2010). Integración, educación, comunidad: Releyendo a Parsons tras la crisis del Estado Nación. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Ediciones Península.
- Escontrela, R. y Stojanovic, L. (2004). La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. *Revista de Pedagogía*, 25(74), 481-502.

- Fajardo, E. y Cervantes, L. C. (2020). Las teorías sobre la sociología de la educación y su impacto en los sistemas y políticas educativas en América Latina. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 55-76.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-665.
- González, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Panorama Sociodemográfico de Chiapas*. Censo de Población y Vivienda 2020.
- Martínez, R., Palma, A. y Velásquez, A. (2020). Revolución tecnológica e inclusión social: reflexiones sobre desafíos y oportunidades para la política social en América Latina. *Serie Políticas Sociales*, N° 233. Santiago. ONU-CEPAL.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Rea, Y. (2018). *Aproximación a algunos recursos TIC que el profesor de Francés pudiera usar como complemento a su práctica docente del nivel universidad* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/37007.pdf>
- Rojas, G. (2011). Las clases sociales en Karl Marx y Max Weber: elementos para una comparación. Centro de Estudios y Educación Popular Germinal. Colección Documentos de Trabajo N° 11. Asunción.
- Sémblér, C. (2006). Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios. Serie Políticas Sociales. ONU-CEPAL.
- Terrén, E. (1996). Las aulas desencantadas: Max Weber y la educación. *Política y Sociedad*, 21, 133-148.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (21 de octubre de 2021). *Ficha escolar*. Dirección General de Docencia y Servicios Escolares-Dirección de Servicios Escolares, Facultad de Ciencias Sociales, Campus III. [Documento inédito].
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.



## Conclusiones generales

Cuatro categorías traspasan, a nuestro parecer, los estudios aquí presentados: sujeto, formación, agencia y desigualdad. Las cuatro categorías a su vez se articulan problematizadas y problematizando la realidad social educativa, según los contextos específicos en que se sitúa la problemática. Corresponde al abordaje de la construcción de campos problemáticos que tienen como ejes articulados las categorías ya mencionadas; de tal manera que alguna de estas tiene mayor peso significativo que las otras en el tejido teórico conceptual que realizan los investigadores, y que les otorga el carácter de estudios multidisciplinarios a lo menos. Las conclusiones que en este sentido se pueden obtener de los capítulos desarrollados por los autores, se enuncian limitativamente de la siguiente manera:

La necesidad de profesionalización y formación continua de los docentes en general, y del nivel básico en lo particular, continúa siendo un imperativo por dos razones fundamentales; primero, por el rezago existente en la materia, ya que según los datos que se conocen es bajo el porcentaje de docentes del nivel básico que accede a los posgrados y los diversos cursos de actualización que ofertan las instituciones públicas y privadas en México, incluyendo el PRONAP; segundo, por las periódicas reformas curriculares que se llevan a cabo por el Sistema Educativo Mexicano, en todos los niveles, tipos y modalidades educativas.

Se espera que la perspectiva del actor educativo docente cambie, en virtud a la comprensión de que la educación a lo largo de la vida le compromete y responsabiliza frente a los sujetos sociales con quienes interactúa. Esto será posible si, el sujeto docente logra conciencia que

la profesionalización traspasa los límites del logro económico laboral, y significa algo más que el desarrollo de una práctica docente actualizada y efectiva; correspondiendo al desarrollo de la persona humana, es decir a su potenciación como sujeto histórico capaz de contribuir con la transformación social, desde la potenciación de los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas y más allá de ellas.

El problema de la formación docente, no es asunto exclusivo de los egresados de las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes, sino en general de los egresados de distintas profesiones en instituciones públicas y privadas, que optan por hacer de la docencia su campo laboral. Las debilidades que presentan unos y otros exige que cada actor educativo se haga cargo desde la necesidad de ofrecer al estudiante mejores condiciones didáctico-pedagógicas para el aprendizaje.

Ante todo, se requiere de un nuevo enfoque en la formación inicial y continua de docentes, para ello actualmente se plantea el paradigma crítico, que les permite aprender a reflexionar acerca de su práctica docente, desvelando las diversas mediaciones que intervienen en la formación, tanto de ellos como docentes, como de aquellos a quienes acompañan en su formación, es decir, los estudiantes; y reconociendo aquello que necesitan para que, siguiendo a S. Kemmis, no solo esperen lo que la institución les ofrezca, sino lo que ellos sean capaces de obtener por cuenta propia.

La formación profesional sea docente o en cualquier otro campo, supone dedicación, tiempo, reflexión, compromiso. Es lo que el aprendizaje musical nos enseña, en tanto actividad sociocultural, que más allá de lo puramente teórico, requiere de una gran cantidad de tiempo y esfuerzo enfocada en la parte práctica, dado que, para favorecer el proceso de apropiación participativa en las y los aprendices, es necesario de un aprendizaje activo y dinámico. Por lo tanto, si no se pone en práctica lo aprendido, difícilmente se generarán y consolidarán nuevos aprendizajes, y el proceso de apropiación será muy limitado. ¿Acaso la docencia no transcurre por los mismos procesos?

En el caso de la enseñanza-aprendizaje musical, se propone una metodología conocida como “participación guiada” a través de la cual

las y los aprendices adquieren nuevos conocimientos y aprendizajes gracias a la guía proporcionada por el maestro, así como sus pares, en donde se reconfigura y enriquece el aprendizaje, a diferencia de lo que sucedería si la participación es limitada o predominan actitudes pasivas como la escucha y la observación sin el elemento práctico.

Se trata de un proceso relacional situado en el que interviene el estudiante, el profesor y los pares. En esta relación, el contexto sociocultural facilita la asimilación de conocimientos, así como la construcción de puentes entre los conocimientos previos y los apropiados, entre otros aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Estos hallazgos en las investigaciones acerca de la formación docente y la musical, nos llevan a considerar la importancia del pensamiento crítico, en sus dos dimensiones, a saber, la cognitiva e histórica.

Al respecto, se concluye que lo primero que debe hacerse es no obviar lo que se comprende como pensamiento crítico, sino que debe reflexionarse acerca del contenido que puede encerrar dicha categoría, ya que puede resultar que únicamente se esté dando importancia al desarrollo de habilidades cognitivas que supone, y no a la conciencia que el sujeto desarrolla sobre sus circunstancias histórico sociales en que se sitúa en su presente, como condición para pensarse en relación con un futuro.

En este sentido, se espera que los actores educativos no se contenten con lo dado, impuesto y establecido, sino que asuman la necesidad de resignificar y reformular lo establecido en los planes y programas de estudio, de tal manera que se asuman como sujetos activos, y no como aquellos que asimilan y reproducen desde los parámetros constituidos estructuralmente.

Para esto, se debe atender al enfoque sociohistórico que conlleva el pensamiento crítico, sin por ello dejar de lado la parte del desarrollo cognitivo. El pensamiento crítico permite que el sujeto se piense a sí mismo desde su situación histórica, política y social de la realidad, así como el contexto específico en que vive. Es el caso, por ejemplo, del grupo Hiperión en México, filósofos que se atrevieron a pensar colocados frente a sus circunstancias socio históricas y del desarrollo del pensamiento filosófico existente, para pensar su realidad mexicana y

después latinoamericana, y desde ahí contribuir, con esas reflexiones filosóficas, en la comprensión del ser mexicano, latinoamericano y habitante del mundo.

Siguiendo esas enseñanzas de los grandes filósofos mexicanos y latinoamericanos, es necesario que los actores educativos, ya sean docentes o estudiantes, conozcan y reflexionen sobre los discursos institucionales que permean su práctica educativa para repensar y replantear las posibilidades que tiene de transformarla, ya que, en la práctica cotidiana se es también un sujeto histórico, no somos solo sujetos con historia sino sujetos en la historia que estamos construyendo en el día a día.

Actualmente, en el sistema educativo mexicano, se disputan dos visiones acerca del pensamiento crítico; por un lado, la CNTE, que viene impulsando desde hace ya varios años, el Proyecto Educativo Alternativo, cuya fundamentación incorpora varias vertientes del pensamiento crítico latinoamericano; y por otro, la SEP, cuya reforma educativa le llevó a establecer la NEM, en la que su fundamentación está articulada, aunque débilmente, desde algunas claves del pensamiento crítico latinoamericano.

Desde esa mirada al pensamiento crítico en su dimensión cognitiva y epistémica, llegamos a las conclusiones que nos ofrecen los capítulos dedicados a la situación que vivieron los estudiantes universitarios, durante el periodo conocido como confinamiento social por la pandemia Covid-19; en esas circunstancias se pudo observar cómo los actores educativos desarrollan su proceso de agencia social educativa.

Se encontró que las estrategias de trabajo colaborativo durante la pandemia, el desarrollo de competencias digitales y hábitos de estudio que se relacionan con la cultura escolar universitaria, favorecieron la supervivencia escolar. Igualmente se destacó que los estudiantes transitaron a la virtualidad con insuficiente apoyo por parte de la autoridad universitaria central.

Se constata que existen y persisten situaciones específicas que condicionan el desarrollo de competencias digitales más allá de lo económico, como puede ser no contar con acompañamiento familiar, no haber desarrollado destrezas como la autogestión del tiempo, y que son cuestiones que trascienden a la formación que pueden impartir los docentes en el aula.

Además, existe una prevalencia entre el apoyo mutuo y una búsqueda casi instintiva en la colaboración para la supervivencia escolar, sin embargo, también existe resistencia por parte de algunos estudiantes para incluir a sus compañeros. Lo mismo puede decirse de la solidaridad de los docentes entre ellos mismos y hacia los estudiantes. Aun cuando la pandemia nos llevó a reflexionar acerca de la importancia del trabajo colaborativo solidario, tenemos mucho por aprender qué significa e implica trabajar de esta manera.

Los estudiantes que fueron desplazados por las condiciones que imponía el confinamiento doméstico, dieron cuenta del rezago que tiene la entidad en cuanto a infraestructura de conectividad digital se refiere, así como de la respuesta institucional, tanto de la administración central como de la autoridad local universitarias.

Pero también desvelan las condiciones socioeconómicas y culturales que tienen los estudiantes, entre quienes se observa situaciones de desigualdad educativa, cuyas condiciones de vida los separan en clases con sistemas de diferenciación que va desde las condiciones socioeconómicas hasta las propiamente ideológicas y que se ven reflejadas tanto en su desempeño académico como en su quehacer amplio como estudiantes.

Tales condiciones se agravaron con la llegada de la pandemia por Covid-19 dejando efectos negativos principalmente en el ámbito económico y de salud mental de las y los estudiantes cuyas afectaciones más comunes fueron el desempleo y la baja en los ingresos económicos, así como el aumento de estrés, ansiedad, insomnio, aburrimiento, incertidumbre, tristeza y desesperación, respectivamente.

En el aspecto educativo repercutió en el rendimiento académico, en la calidad de la relación con sus docentes; también en el aspecto tecnológico por las malas condiciones de acceso y conexión tanto a internet como a dispositivos, así como en el desconocimiento sobre el manejo de algunas plataformas.

Tanto las restricciones de las condiciones económicas, materiales y tecnológicas del contexto geográfico en donde viven las y los estudiantes, como las relaciones familiares que derivan en falta de comprensión y de ambientes óptimos para su proceso de aprendizaje, así como las

percepciones negativas sobre la importancia de los estudios profesionales que orientan prácticas que les dificultan cumplir sus metas universitarias, aunado a los problemas de la contingencia sanitaria y sus implicaciones en la salud física y especialmente mental, incidieron en una parte significativa de la población estudiantil para desalentar el interés por el desarrollo de sus estudios profesionales, particularmente en las mujeres.

Nos centramos ahora en un nuevo actor protagónico crítico en los espacios universitarios y sociales más diversos, nos referimos a las mujeres como agentes de cambio, y las distintas perspectivas feministas que van configurando un campo simbólico y material concreto, el de las luchas muy otras.

Una importante conclusión que se aporta en este sentido, es comenzar a profundizar en el tema del transhumanismo, que nos coloca más allá de las categorías del género y los feminismos.

Dado que se han intensificado los crímenes contra las mujeres y que esa misma violencia se ha fusionado con la impunidad, tenemos que empezar a pensar en las desigualdades de género y en la categoría de género, como aspecto metodológico, esto permitirá ver otro panorama del problema en cuestión. También hay que reflexionar, ¿de qué manera podemos salir de estas estructuras rígidas que pesan sobre las instituciones?

En este orden de ideas se dirá que las acciones del Estado y la Universidad sirven como reproductoras de estos sistemas patriarcales que oprimen y producen violencia de género y de esta manera originan violencias estructurales, toda vez que a la mujer se le sexualiza y trata como objeto-mercancía. La acción social de las estudiantes es crucial para entender cómo se introduce el papel de la mujer dentro de la realidad social y de sus propios contextos. Las estrategias de autodefensa feminista como la interpelación hacia las autoridades educativas, inciden en la creación de protocolos y departamentos de género. A través de la organización y exigencias puntuales, las movilizaciones feministas universitarias, realizan acciones que posibilitan prestar atención como sociedad en esos asuntos.

En el caso de las y los estudiantes universitarios, específicamente de aquellos que optan por la internacionalización a través de la movilidad académica, nos acercamos a quienes han optado por realizar dicha estancia en el Japón. Dicha estrategia educativa tiene el propósito de incrementar el capital cultural y social y que a su regreso pueda generar un beneficio de acuerdo a lo planteado por las organizaciones internacionales quienes proyectan que al internacionalizar la educación el joven adquiere habilidades y competencias para desarrollarse en la actualidad y que atraviesan tensiones durante los procesos para conseguir una internacionalización a través de la movilidad no solo del sujeto sino de su capital cultural, pero sobre todo del contexto en el que se encuentre.

La movilidad académica internacional de los estudiantes sigue planteando una ventana de oportunidades de desarrollo profesional para los estudiantes que deciden realizarla, sin embargo, queda claro que esta depende de dos factores muy importantes para que se lleve a cabo; por un lado, la presencia de un sistema educativo que brinde las posibilidades de realizar esta movilidad a través de programas de apoyos para la realización de la movilidad; así como la existencia de ciertas disposiciones por parte de los agentes educativos. Estas disposiciones del sujeto tienen un impacto considerable dentro del proceso de movilidad académica, ya que de esto depende en gran medida como este viva la experiencia misma.

Viramos ahora hacia otro sujeto, nos referimos a los y las investigadores universitarios, del estudio efectuado se resalta el contexto y las condiciones sociales e institucionales en que se sitúa su quehacer como productores de conocimiento, caracterizado por amplios sectores en situación de pobreza, limitado acceso a bienes, baja inversión en CTI y alto rezago educativo, aristas que demandan que los estudios regionales sean necesarios para comprender y proponer acciones en busca de mejoras y soluciones.

El recurso económico destinado al sureste de México, y específicamente a Chiapas, para el desarrollo de la CTI no es el único factor que está pendiente de atención, sin embargo, sí es un factor determinante en las condiciones de éxito para las y los investigadores, ya que incide directamente en la posibilidad que ellos tienen para desarrollar más y

mejores trabajos. De ahí que, se concluya, Chiapas no posee un campo científico consolidado, sino un campo en que las discontinuidades, rupturas y ausencias representan su marca. Es decir, Las circunstancias mantienen al campo científico en una situación de marginación académica, en relación a las condiciones del centro y norte del país; situación que no favorece a las y los investigadores, y que coloca en seria desventaja a las y los estudiantes que aspiran a trayectorias académicas en el campo científico en general y de las ingenierías en lo particular.

En consecuencia, el ser investigador y/o investigadora en Chiapas se convierte en un verdadero reto porque se debe luchar contra las desigualdades presentes en la región impulsadas por la estructura de un campo científico global que cada vez es más excluyente.

Podríamos cerrar este apartado, abriendo nuevas interrogantes que den continuidad a las investigaciones que se articularon en esta obra, no obstante, optamos por el convencionalismo y solo diremos que, las líneas de investigación aquí articuladas, han querido dar cuenta de diversos sujetos históricos en relación con el sistema educativo en su conjunto: el docente de educación básica y su formación continua; el estudiante universitario y sus vicisitudes frente a circunstancias globales jamás previstas aunque imaginadas, los retos que hoy día propone la internacionalización, los desafíos ante el imperativo de ser sujeto histórico para cambiar viejas prácticas instituidas, como es el caso de las mujeres universitarias, o la enseñanza aprendizaje musical y la metodología que aporta a las relaciones didáctico pedagógicas en general; el investigador con reconocimiento nacional y sus limitantes regionales; el filósofo y la filosofía mexicana y latinoamericana. Todo esto nos invita a volver sobre el pensamiento crítico en sus dos dimensiones, cognitiva y socio histórica, para darle un nuevo valor y lugar en los procesos de formación de sujetos, que les permita, desde el darse cuenta de sus circunstancias y realidades, asumir los desafíos que entraña el presente; solo así seremos capaces de transformar nuestras realidades marcadas por las desigualdades en los diversos órdenes de la vida social. Sirvan estos estudios para contribuir en la colocación epistémica de los sujetos que se atrevan a leer y escuchar. El que lea...entienda.

Los autores



Esta obra se terminó de editar en agosto del 2024  
Universidad Autónoma de Chiapas